



Camila Soares da Silva
Patrícia Ap. Bioto

**Indução à docência
na rede municipal
de ensino de Santo André:**
desafios de professoras iniciantes

**INDUÇÃO À DOCÊNCIA NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
SANTO ANDRÉ:
DESAFIOS DE PROFESSORAS
INICIANTEs**

Conselho avaliador

Ana Paula Ferreira da Silva (PUC-SP)

Isabel Porto Filgueira (USJT-SP)

Rosemary Roggero (UNINOVE-SP)

Rosiley Ap. Teixeira (UNINOVE-SP)

Celso do Prado Ferraz de Carvalho (UNINOVE-SP)

Fernanda Rossi (UNESP)

Os textos que compõem esta obra foram submetidos à avaliação do Conselho Editorial, bem como revisados por pares.

**CAMILA SOARES DA SILVA
PATRÍCIA AP. BIOTO**

**INDUÇÃO À DOCÊNCIA NA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
SANTO ANDRÉ:
DESAFIOS DE PROFESSORAS
INICIANTES**

Copyright © Autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Camila Soares da Silva; Patrícia Ap. Bioto

Indução à docência na rede municipal de ensino de Santo André: desafios de professoras iniciantes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 157p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1502-0 [Digital]

1. Docência. 2. Rede municipal de ensino. 3. Educação Infantil. 4. Santo André-SP. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

APRESENTAÇÃO

EM SENDO EDUCADORAS E PESQUISADORAS, ESTAMOS SEMPRE APRENDENDO

Todos nós, professores, um dia já fomos professores iniciantes. Designados por Nóvoa como aqueles que estão na fase inicial da docência, que estão num momento particularmente sensível da carreira, na transição de aluno a professor, chegam às escolas, por vezes, recém saídos dos bancos das universidades, em outras vezes, e tempos, do curso de Magistério. De qualquer forma, é sempre um período de muitas dúvidas e incertezas que dizem respeito àquilo que se espera dos professores iniciantes, às expectativas que eles mesmos tem a respeito da escola, dos alunos e do ensinar-aprender, às dúvidas que tem sobre se o que foi estudado na formação inicial dará conta das demandas do cotidiano escolar.

Mesmo que haja os estágios supervisionados obrigatórios na formação inicial, estes, historicamente, no modelo que temos em nosso país, não dão conta, nem de perto, das necessidades dos professores iniciantes. As escolas não conversam com as universidades e quaisquer outros cursos formadores de professores, e vice-versa. Consequentemente, não há diálogo, nem contribuições, nem parcerias que incluam e deem suporte aos estagiários, futuros professores. Programas como o PIBID, a Residência Pedagógica, estágios remunerados como os do Programa Ler e Escrever da rede municipal e estadual de ensino de São Paulo, procuraram dar soluções a essas questões, mas, infelizmente, ou previsivelmente, os programas não seguiram adiante ou não alcançam a maioria dos estudantes das licenciaturas.

Além do mais, há diferenças também entre as redes de ensino no que tange ao tratamento dado aos iniciantes. No caso da rede municipal de Santo André, cuja realidade será abordada neste

texto, os iniciantes são concursados que esperam designação em escolas para serem efetivos. Em outras redes, ao ser aprovado em concurso, o professor já entra em sala de aula, assumindo turmas. Num caso ou em outro, o período de indução docente carece de apoio, acolhida, orientação e encaminhamentos.

Este livro é fruto de uma dissertação de mestrado defendida no então Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho em São Paulo, atual Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais, integrando as investigações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Formação de professores: contextos, epistemologias e metodologias e financiada pelo Fundo de Amparo à Pesquisa da UNINOVE. A argumentação aqui desenvolvida busca responder as seguintes questões: Quais são os aspectos relacionados à complexidade da entrada na profissão docente, os desafios e adversidades encontrados durante o percurso inicial dos professores? Quais são as possibilidades para realização de formações que ocorram em trabalho, no ambiente escolar, de maneira colaborativa?

Como se pode depreender da segunda pergunta, além de proceder à investigação, a pesquisa aqui apresentada efetuou um programa de mentoria com as professoras iniciantes em uma escola de Santo André. A intenção, como é próprio de um estudo que se dá em programas profissionais de estudos pós-graduados *stricto sensu*, é construir uma alternativa de enfrentamento de uma questão pungente do cotidiano escolar para o qual a pesquisa se volta.

No que tange a nós, autoras deste texto, a parceira não se estabeleceu desde o início do curso de Mestrado em 2021. Demorou um pouco para nossos caminhos se encontrarem como orientadora e orientanda. Fomos ensaiando essa aproximação numa disciplina, para então, após leituras, discussões e encaminhamentos, a relação de orientação se configurar. E uma vez colocada a realidade, o trabalho seguiu um curso sem sobressaltos e de modo muito profícuo. Compromisso, respeito, seriedade, afetividade e colaboração estiveram presentes desde o início, o que, de certa

forma, é o que se fez presente, também, nas ações de mentoria abordadas no livro.

De uma maneira ou de outra estamos sempre aprendendo e começando, e recomeçando. Importa muito nesse processo a oportunidade de olhar para si e para o contexto reconhecendo os dificultadores e facilitadores.

Desejamos que este livro contribua com seu processo, gentil leitor.

Camila Soares da Silva
Patrícia Ap. Bioto

Outubro de 2024.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. A SITUAÇÃO DOS PROFESSORES INICIANTES NO BRASIL	29
1.1. A caracterização dos professores iniciantes dentro do ciclo profissional	29
1.2. Dificuldades de entrada nas escolas – a indução docente	38
1.3. As condições de ingresso – desafios, imprevisibilidades e a constituição identitária	41
1.4. Alguns aspectos sobre a formação de professores no Brasil contemporâneo - fragilidades apontadas pela literatura e alguns modos de enfrentamento	43
1.4.1 Aparente busca de reparação - algumas políticas "compensatórias"	47
1.5. A importância da formação centrada na escola	50
2. INICIATIVAS DE SANTO ANDRÉ NO SENTIDO DE ACOLHER E INTEGRAR OS PROFESSORES INICIANTES	55
2.1 Análise dos dados produzidos na pesquisa	68
2.1.1 Aspectos do fazer docente	69
2.1.2 Aspectos da precarização docente	72
2.1.3. Aspectos próprios da entrada na profissão docente	82
3. FORMAÇÃO COLABORATIVA	91
3.1 A formação colaborativa como possibilidade para elaboração de políticas de integração docente	91
3.2. O processo de construção de um trabalho colaborativo	94

3.3. O contexto colaborativo para acolhimento, integração e formação de novos professores	95
3.3.1. Desenvolvimento do grupo colaborativo de mentoria	99
3.3.1.1 Resumo da primeira semana	102
3.3.1.2 Resumo da segunda semana	104
3.3.1.3 Resumo da terceira semana	106
3.3.1.4 Resumo da quarta semana	113
3.3.1.5 Resumo da quinta semana	116
3.3.1.6 Resumo da sexta semana	118
3.3.1.7 Resumo da sétima semana	119
3.3.1.8 Resumo da oitava semana	119
3.3.1.9 Resumo da nona semana	119
3.3.1.10 Resumo da décima semana	120
3.3.1.11 Resumo da décima primeira semana	125
3.3.1.12 Resumo do período compreendido entre a décima segunda e a décima nona semana	125
4. PROPOSTA PARA A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	147
SOBRE AS AUTORAS	155
ÍNDICE REMISSIVO	157

INTRODUÇÃO

Este livro tem como objeto as condições de ingresso à carreira docente na rede municipal de Santo André. O interesse pelo assunto teve origem nas contradições que foram vivenciadas quando do ingresso de uma das autoras como professora, tendo em vista as tensões e complexidades próprias desse momento do ciclo profissional. Na fase em que transitamos de alunos para professores, temos de lidar com as complexas implicações dessa condição, com todos os seus enfrentamentos para o nosso desenvolvimento profissional e com as inquietações que minhas experiências como professora substituta, recém ingressada e advinda da formação inicial ainda sem experiência prática, me proporcionaram.

Em Santo André, a contratação de educadores se dá por meio de concurso público; ao assumir o cargo de professor de educação infantil e ensino fundamental, o profissional passa pelos procedimentos próprios à admissão, entre eles exames médicos e entrega de documentação pessoal. Posteriormente, participa da escolha de classe e, nesse momento, a ele são atribuídos um período de trabalho, uma escola e uma turma em caráter de substituição, para cobrir afastamentos médicos, licenças gestante/maternidade, licença de pessoas que assumiram função gratificada, exonerações e/ou licença sem vencimentos. Em alguns casos, podem lhe atribuir a vaga sem uma sala específica em determinada escola e, nessa condição, ele pode ser transferido para outra escola, se houver necessidade.

Assim, ao ingressar como docente na rede municipal de ensino de Santo André, a atuação ocorre inicialmente na condição de substituição por um tempo não determinado, pois tal situação só se altera quando do processo de lotação — isto é, a atribuição de uma escola fixa. Vale ressaltar que isso ocorre todo fim de ano, de

acordo com as movimentações funcionais, tais quais: ampliação de turmas, aposentadorias e exonerações.

Quando assume uma turma específica, ainda como substituto — ou seja, sem a atribuição de uma escola fixa —, o professor desenvolverá seu trabalho para atendê-la. Em outras palavras, organizará toda a documentação pedagógica, realizará o planejamento, conduzirá as aulas, fará registros reflexivos, elaborará e conduzirá as reuniões com famílias, enfim, desempenhará todas as atribuições de um educador, independentemente de ter ou não experiências anteriores.

No caso de assumir uma vaga sem sala atribuída, as demandas são diferentes, uma vez que as documentações solicitadas não são as mesmas, e o educador não tem a responsabilidade de conduzir reuniões com famílias. No entanto, atuará conforme a necessidade da escola, podendo substituir faltas previstas e imprevistas, realizar atendimentos individualizados ou a pequenos grupos e/ou apoiar alguma turma devido a alguma necessidade pontual. Esse trabalho é organizado pela gestão escolar, a depender das experiências do docente, bem como de seus conhecimentos teóricos e práticos, além das necessidades da instituição.

Em ambos os casos — e independentemente da condição assumida —, é no momento do ingresso que emergem os enfrentamentos complexos, as descobertas e as incertezas. É nesse contexto — e sob tais condições — que se é preciso descobrir caminhos para a sobrevivência profissional e o desempenho da função docente.

Dessa forma, este livro procura responder às seguintes **questões**: Quais são os aspectos relacionados à complexidade da entrada na profissão docente, os desafios e adversidades encontrados durante o percurso inicial dos professores? Quais são as possibilidades para realização de formações que ocorram em trabalho, no ambiente escolar, de maneira colaborativa?

Entendemos que a formação colaborativa possibilita diferentes estratégias formativas, pois, na colaboração, segundo Bioto (2021), todos estarão imbricados em um mesmo propósito e

poderão partilhar seus sucessos e incertezas, em busca de encaminhamentos para as questões levantadas. Neste trabalho, indicamos a formação colaborativa por meio de um grupo de mentoria, no qual cada um pôde dar suas contribuições no desenvolvimento de um processo formativo, haja vista a responsabilidade coletiva.

Tendo amadurecido as reflexões a respeito do objeto, bem como dos problemas de pesquisa, chegamos à conclusão de que a presente pesquisa tem como **objetivo geral** identificar se a condição inicial de ingresso impacta o desenvolvimento profissional e como **objetivos específicos** pretende verificar como se dá a inserção do professor na rede, bem como apresentar elementos que subsidiem a construção de políticas de integração, de modo a oportunizar formação em trabalho, no contexto colaborativo. Assim, passamos a observar, com maior atenção e critério, o modo de entrada na profissão, compreendendo que “um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente” (NÓVOA, 2009, p. 38).

A pesquisa que deu origem aos argumentos do texto em tela foi de cunho qualitativo, pois estudou fenômenos sociais e aspectos intrínsecos à condição do sujeito, ocorridos em determinado tempo, local e cultura. Por abordar temas que não podem ser quantificados em equações estatísticas, é necessário estudar amplamente o objeto e, portanto, considerar as características da sociedade a que ele pertence, assim como o contexto em que está inserido.

Na abordagem qualitativa a “pesquisa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 11). Além disso, é preciso referenciar as pessoas e até mesmo as palavras estudadas no contexto em que aparecem, pois todos os dados são relevantes. Daí a necessidade de atentar para o maior número possível de elementos, até os aparentemente mais simples.

Com relação aos instrumentos de coleta de dados, destacamos:

1 – levantamento de dissertações e teses sobre o tema e seus desdobramentos em descritores;

2 – pesquisa em *sites* e arquivos municipais, de modo a localizar dispositivos legais que tratem do professor ingressante;

3 – entrevistas não diretivas com três gestores escolares e uma gestora educacional da rede de Santo André – nesse caso, é necessário manter uma escuta ativa e registrar as informações realizando intervenções discretas, da forma mais descontraída possível, a fim de que os gestores se sintam à vontade para expressar-se;

4 – grupo focal com quatro professoras que atuam ou já atuaram como substitutas em escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental (EMEIEF) de diferentes regiões de Santo André, com o propósito de compreender sua opinião e experiência em relação à prática, bem como a respeito da gestão das suas aprendizagens, e ainda identificar suas propostas para qualificação tanto da gestão quanto da prática relacionadas ao fazer e às condições de ingresso dos professores em condição de substitutos;

5 – grupo colaborativo de mentoria com cinco professoras ingressantes, para efetivar uma pesquisa-formação.

A pesquisa dos dispositivos legais e referenciais normativos, por sua vez, possibilitou a localização do objeto desta pesquisa no âmbito legal, ratificando a vinculação da condição de ingresso como substituto aos fazeres que lhe são atribuídos. Mais especificamente, permitiu-nos constatar a ausência de preocupação com as condições de ingresso e com as necessidades específicas dos profissionais em tela.

No que se refere às entrevistas não diretivas, elas foram utilizadas com os gestores escolares e educacionais e, para tanto, elaboramos dois roteiros: um para os gestores escolares, com quatro questões, e outro para os gestores educacionais, com duas questões. As perguntas buscavam compreender um pouco da trajetória de cada um na rede de Santo André, seu tempo de atuação na gestão e suas experiências com relação ao ingresso dos docentes. Vale

lembrar que o roteiro destinado aos gestores educacionais foi elaborado com apenas duas questões, procurando, de forma sucinta, compreender o seu olhar a respeito do período de ingresso e das políticas públicas voltadas à integração de professores. Participaram desta modalidade três gestoras escolares e uma gestora educacional, conforme se observa no quadro a seguir:

Quadro 1 - Identificação dos colaboradores da pesquisa - entrevista com gestores escolares e gestores educacionais

Identificação	Sujeito desta pesquisa como	Idade	Formação	Tempo de atuação na PSA
Gestora C.	Gestora Escolar	50 anos	Licenciatura em Educação Física e especialização em Educação Motora	30 anos
Gestora D.	Gestora Escolar	34	Mestranda	11 anos
Gestora F.	Gestora Escolar	44	Pedagogia	21 anos
Gestora M.	Gestora Educacional	60	Graduação em Educação Física e Sociologia	mais de 30 anos

Fonte: Elaboração própria.

A escolha da técnica de entrevista não diretiva se deu uma vez que “por meio delas, colhem-se informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre” (SEVERINO, 2007, p. 125). Os convites foram encaminhados por Whatsapp e, posteriormente, foram realizados contatos telefônicos com o propósito de adequar as agendas e organizar as datas dos encontros que, por acontecerem ainda em período pandêmico, ocorreram virtual e individualmente, por meio da plataforma *Google meet*. O fato de conhecer todas as participantes — com as quais uma das autoras trabalhou ou estudou ao longo de percurso profissional na rede de Santo André

– facilitou os contatos. Para escolher as gestoras, levamos em conta a localização das escolas onde atuam, a fim de observar as realidades de instituições que ficassem em diferentes regiões da cidade e tivessem perfis de comunidade e capacidades de atendimento distintas.

Ademais, tivemos o cuidado de selecionar gestoras não só que atuassem em diferentes regiões da cidade, mas também em escolas de diferentes tamanhos. Logo, temos: uma diretora de unidade escolar que atua em uma escola que atende a aproximadamente 800 crianças e está localizada em uma região mais central da cidade; uma assistente pedagógica que atua em uma escola com 400 crianças e está localizada no segundo subdistrito da cidade; e uma gestora que teve diferentes experiências, atuou em regiões distantes do centro e em escolas mais centrais, em diferentes funções, bem como desempenhou a função de gerente do ensino fundamental na rede de Santo André.

Além dessas participantes, consideramos relevante escutar pessoas com experiência na gestão de políticas públicas, entendendo a necessidade de contemplar diferentes pontos de vista, uma vez que cada pessoa se manifesta conforme o lugar em que atua. Portanto, levar em conta gestores escolares que têm o seu fazer no “chão da escola” é fundamental, assim como escutar atores da gestão educacional redimensiona nosso olhar para questões administrativas e burocráticas, cuja observação mais aprofundada só é possível a partir desse lugar. Partindo de tal premissa, encaminhamos a solicitação de entrevista para duas profissionais que eram ou já tinham sido secretárias de educação em Santo André. Tivemos a resposta e disponibilidade de uma delas, cujo percurso era vasto na rede municipal de Santo André. Essa profissional não só contribuiu ricamente com as reflexões do ponto de vista das ações burocráticas que entremeiam a chegada de novos professores, mas também com um olhar sensível elencando situações vivenciadas ao longo da sua trajetória que dialogam com esta pesquisa e trazem-lhe novos elementos.

Os encontros individuais para entrevista semiestruturada tiveram duração de aproximadamente trinta minutos. Algo em comum a três dessas gestoras foi que, logo após anunciar o tema da pesquisa, ao fazermos a primeira pergunta do roteiro — na qual solicitávamos que se apresentassem e falassem brevemente há quanto tempo atuavam na rede e há quanto tempo eram gestoras —, todas fizeram um resgate de seu início na carreira docente, trazendo à tona elementos muito interessantes no sentido de ratificar a complexidade do ingresso na profissão.

Vale ressaltar que os gestores escolares foram escolhidos a fim de verificarmos como organizam o início de novos professores, se existe algo sistematizado ou alguma orientação da secretaria de educação, se há um acolhimento e de que modo isso ocorre. Com relação aos gestores escolares, eles foram selecionados para compreendermos como veem os professores ingressantes e se, no seu fazer enquanto chefes de pasta, existem políticas voltadas à integração docente.

Já a escolha do grupo focal com professoras que atuavam ou atuaram como substitutas deu-se com vistas a oportunizar espaço de fala aos sujeitos da presente pesquisa. Além do mais, nesse caso, elas têm experiência com o tema, sendo que sua vivência cotidiana é o objeto deste estudo. Em síntese, essas profissionais têm “algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo” (GATTI, 2005, p. 7).

Quadro 2 - Identificação dos colaboradores da pesquisa – grupo focal

Nome	Sujeito desta pesquisa como	Idade	Formação	Tempo de atuação na PSA
Professora A.	Professora	41 anos	Pedagogia e pós-graduação em educação infantil e alfabetização.	4 anos

Professora D.	Professora	37 anos	Graduação em pedagogia e história. Pós-graduação em psicopedagogia institucional e clínica.	5 anos
Professora M.	Professora	31 anos	Pedagogia	4 anos
Professora S.	Professora	29	Mestrando em andamento. Graduação em pedagogia e em ciências contábeis. Pós-graduação em neuropsicopedagogia e em educação infantil	5 anos

Fonte: Elaboração própria.

Ressaltamos que o objetivo de escolher o método do grupo focal tem a ver com a identificação da falta de fóruns e de espaços próprios para escuta desses profissionais, que vivem com muitas angústias e, fragmentados em escolas e períodos, acabam por não ter momentos de trocas com os parceiros que vivem as mesmas situações. Por conseguinte, ficam sem espaços de diálogo, reflexão e formação que contemplem suas especificidades.

Para o desenvolvimento do grupo focal, elaboramos um roteiro de perguntas para auxiliar na condução do diálogo, que contou com dez questões. Apesar de não terem sido lidas na íntegra, serviram para dirigir a conversa.

Os convites foram encaminhados por *Whatsapp* e, posteriormente, foram feitos contatos telefônicos com o propósito de adequar as agendas e organizar as datas dos encontros. Em virtude do período pandêmico, eles aconteceram virtualmente, por meio da plataforma *Google Meet*. Vale mencionar que as professoras já eram conhecidas da pesquisadora, tendo trabalhado ou estudado com ela em algum momento na trajetória profissional, o que favoreceu o contato e organização das agendas.

O grupo focal com as professoras foi imensamente prazeroso, pois se constituiu como um espaço onde todos ficaram bem à

vontade. Embora as participantes não se conhecessem previamente, compartilhavam os mesmos sentimentos, e suas falas se completavam e se fortaleciam. Isso proporcionou um diálogo rico que desencadeou reflexões e identificou necessidades. Do mesmo modo, houve a indicações de itens fundamentais para organização de um percurso formativo específico aos professores iniciantes.

Também desenvolvemos uma pesquisa-formação, com estratégia colaborativa, na qual organizamos um grupo colaborativo de mentoria com a participação de cinco professoras ingressantes, conforme se pode notar no próximo quadro:

Quadro 3 - Participantes da pesquisa – grupo colaborativo de mentoria

Nome	Idade	Formação	Tempo de atuação na PSA
Violeta	28	Pedagogia	4 meses
Girassol	32	Pedagogia	1 mês
Orquídea	33	Pedagogia	4 anos
Lírio	38	Pedagogia	1 mês
Jasmim	31	Pedagogia	1 ano

Fonte: Elaboração própria.

No que concerne a esse procedimento, a sua escolha se deu porque

[...] é importante considerar os professores como sujeitos-autores do seu próprio processo formativo, diminuindo a hierarquização entre pesquisador e sujeitos da pesquisa e contribuindo para a reflexão sobre a sua prática docente e sobre o seu processo de desenvolvimento profissional, bem como os limites e possibilidades do seu trabalho (XIMENES; PEDRO; CORRÊA, 2022, p.6).

Assim, para o desenvolvimento do grupo colaborativo de mentoria, foram previstos 12 (doze) encontros *on-line* (síncronos), com duração de aproximadamente uma hora cada. Nesse caso, havia alguns temas previamente pensados como fundamentais, entretanto a escuta atenta serviu como norte para organização dos diálogos formativos. Infelizmente, dadas as condições de trabalho

tanto dos professores quanto da assistente pedagógica foi possível a realização de 5 (cinco) encontros ao longo de 12 (doze) semanas.

No presente trabalho, argumentamos que a perspectiva de atuação desse profissional seja alterada do ponto de vista de sua prática. Para tanto, faz-se necessária a construção de um instrumento norteador que estruture o percurso de uma prática formativa durante o ingresso no exercício de suas funções, mediante o qual será inserido nas propostas previstas no projeto político pedagógico. Assim, deixará de atender apenas às demandas pontuais, sendo considerada parte efetiva do contexto escolar.

Esperamos que tal proposta, ao ser elaborada, discutida e apresentada à rede, figure como material de discussão e reflexão; ademais, tencionamos que subsidie uma política de integração, instituída e planejada para contemplar todos os professores ingressantes no município, servindo também para sinalizar essa necessidade e demanda no contexto nacional, sem desprezar as individualidades e necessidades singulares de cada profissional de acordo com o contexto da escola onde atua, podendo se desdobrar em ações pontuais para atender às diferentes instituições.

Assim, buscamos aprofundar a compreensão a respeito tanto da prática quanto da gestão do trabalho desenvolvido pelo professor substituto, considerando os dizeres de Nóvoa (2009, p. 36): “A formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2009, p. 36).

A pesquisa tem como **universo** a rede municipal de educação do município de Santo André, cidade situada na grande São Paulo, mais precisamente a 18 km do centro da capital paulista e a 55 km de Santos, cuja localização lhe confere relevância para a história da industrialização do país. O município tem registrado forte crescimento populacional nas últimas décadas, e estima-se que a população de Santo André alcance 710.210 mil habitantes (IBGE/2015).

O município conta com cinquenta e uma escolas municipais de educação infantil e ensino fundamental, quarenta creches municipais, vinte creches conveniadas, doze centros educacionais e cinco centros públicos de formação profissional, além das instituições de ensino da rede privada. Destacamos que, durante a escrita deste trabalho, a rede municipalizou dezessete escolas estaduais.

As participantes do estudo, como já informamos anteriormente, foram quatro gestoras (três escolares e uma educacional), quatro professoras que participaram do grupo focal e cinco professoras ingressantes que participaram do grupo colaborativo de mentoria, totalizando treze participantes.

Os dados aqui produzidos foram tratados por meio da análise de conteúdo, pois, com esse método, o pesquisador “descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras” (SEVERINO, 2007, p.122).

De modo a enfrentar os problemas e com vistas a atender os objetivos da pesquisa, adotamos, como referencial teórico, autores que tratam de formação de professores, formação colaborativa e políticas educacionais.

No que tange à formação de professores, valemo-nos das contribuições de Tanuri (2000), pois a autora tem vasta pesquisa voltada à compreensão e a análise da história dessa formação. Além disso, apresenta uma síntese da evolução do ensino no Brasil, considerando desde as primeiras formas de preparar os educadores, exclusivamente práticas e sem base teórica, passando pela escola normal brasileira, na qual, por meio de processos contínuos de criação e extinção, havia notadamente uma formação de caráter prescritivo. A pesquisadora continua sua análise elucidando os diferentes momentos, situando sempre a formação de professores no contexto em que está inserida.

Como sentimos a necessidade de um olhar mais aprofundado sobre as características da formação inicial no Brasil e as políticas docentes, recorreremos a Gatti (2010; 2011), que aponta vários

problemas na consecução dos propósitos formativos, entre eles: as políticas educacionais, o financiamento da educação, os aspectos da cultura, os hábitos estruturados, a naturalização do sistema crítico de aprendizagem, a formação de gestores, as condições locais dos pais “sem voz” e a própria condição do professorado. A pesquisadora indica que, durante a formação inicial, existe uma preocupação em justificar o porquê de ensinar, mas pouco se focaliza sobre o que e como ensinar. Assim sendo, ratifica a necessidade e a relevância das disciplinas teóricas, porém chama atenção para a falta dos espaços de aprendizagem das práticas docentes, indicando que o estágio de observação não se constitui prática, ainda que seja um espaço privilegiado para aprendizagens. Logo, constata-se um desequilíbrio na formação inicial em relação à teoria e à prática, reforçando que a formação precisa ser pensada a partir da função social própria à escolarização.

Por sua relevância na literatura nacional e mundial no que se refere à educação, também recorreremos a Freire (1996), que nos faz refletir sobre a necessidade de apurar nosso olhar enquanto educadores, de modo a torná-lo efetivamente crítico em relação ao mundo e à sociedade. No entanto, também é necessário refletir sobre nós mesmos, no que diz respeito à compreensão de nosso inacabamento e à aceitação disso base para a constante busca e para o compromisso necessário à constituição da identidade profissional e da ética docente.

Imbernón (2011) aponta a formação inicial como base fundamental à constituição dos conhecimentos pedagógicos especializados, ressaltando sua relevância para a prática. Ademais, menciona a necessidade de considerarmos os processos cognitivos e afetivos presentes na prática como práxis efetivamente, pois, no processo de ensino, há constante aprendizagem por parte do educador. Assim, ratifica-se a relevância da formação permanente, corroborando as ideias de Freire.

Por fim, recorreremos a Nóvoa (2008; 2009; 2017), que trata da necessidade de se pensar a formação de professores como uma formação profissional, cujo como lócus de formação seja a própria

escola, que compreenda a constituição docente no processo de relação do saber e atente para a complexidade docente na busca constante do desenvolvimento de uma práxis reflexiva. Desse modo, destaca-se a relevância de formar-se por meio de processos formativos, considerando a construção da formação não por acumulação, mas mediante um trabalho de reflexividade crítica. O autor esclarece que a formação de professores está além de ser um problema apenas técnico, mas também político e, por isso, chega a chamá-la de arena, problematizando a constituição de programas que superem a lacuna existente entre universidade e escola, sem deixar de valorizar a dimensão universitária, intelectual e investigativa.

Outro tema pesquisado foi a formação colaborativa, que consideramos um desdobramento da formação de professores, visto que pretendemos analisar as suas possibilidades no sentido de efetivar a formação continuada de docentes na escola. Para tanto, recorremos, inicialmente, a Fullan e Hargreaves (2001), que conceituam a colaboração e enumeram suas diferentes formas, além de promover uma reflexão sobre culturas colaborativas que estão para além do formal e burocrático, constituindo-se como qualidades, atitudes e valores transmitidos e vivenciados.

Do mesmo modo, utilizamos a pesquisa de Bioto (2021), por ter se aprofundado no conceito de no conceito da colaboração, bem como identificado as possibilidades dessa modalidade formativa. Além disso, a autora aponta formas de se construir um processo intencionalmente organizado a fim de que as interações colaborativas se constituam no ambiente escolar.

Também recorremos a Lima (2003), que enxerga a colaboração como cultura, aprofundando a discussão acerca das raízes do isolamento e a culpabilização que esse termo pode trazer aos professores. Isso porque ele pode figurar como reforço negativo, indicando sujeitos pontuais. Entretanto, sua existência deve-se ao contexto, em virtude de questões de lógicas e de organizações sociais bem mais amplas do que simplesmente uma característica pessoal.

Com relação ao ingresso/indução docente, valemo-nos novamente de Nóvoa (2008; 2009; 2017), uma vez que se ocupa tanto da formação de professores quanto do ingresso/indução docente. Compreendida a indução docente como um período que marca a entrada no campo profissional (a escola), especialmente nesse momento, é necessário que a constituição profissional se dê em um contexto organizacional. Para tanto, é essencial a presença e participação de outros professores, num processo de colaboração e de trabalho conjunto, que ocorra ao longo de percursos formativos em um ambiente formativo. Na melhor das hipóteses, esse percurso deve entrelaçar universidade, escola e professor, especialmente por se tratar de um momento sensível da carreira.

Já Tardif e Raymond (2000) refletem a respeito dos saberes originados da prática, cuja função é dar sentido à situação de trabalho, numa relação de saberes, tempo e aprendizagens. Segundo os autores, é preciso familiarizar-se com o ambiente e assimilar a realização das tarefas, enfatizando as relações de companheirismo num processo de formação, que não se limita à transmissão de informações, mas que se dá simultaneamente, quando o professor recebe as informações referentes a regras e valores da sua organização. A partir disso, identifica-se um olhar voltado à construção de uma política de integração docente, com cuidados específicos em relação às fases iniciais da carreira.

Como nosso foco recai sobre um momento específico da carreira docente, recorremos a Huberman (2014), que aponta a organização da docência observando os ciclos, as fases e os estágios. Além do mais, o pesquisador nos auxilia a identificar, dentro do ciclo profissional, exatamente o período inicial de entrada na carreira docente, suas características e peculiaridades, bem como a maneira como as descobertas se traduzem e impactam a identidade da profissionalidade docente.

Acerca das políticas docentes e educacionais, pautamo-nos, mais uma vez, nas contribuições de Gatti (2011), a fim de analisarmos as políticas docentes no Brasil, especialmente as voltadas aos professores iniciantes. Com isso, pretendemos

identificar a existência de uma programação de iniciação com estratégias de apoio e acompanhamento dos profissionais em questão que, de acordo com a autora, vivem um período de tensões e aprendizagens intensas. Valendo-se do estudo de Imbernón (2006), a pesquisadora indica que não apenas o Brasil, mas também muitos países carecem de programas de integração. Inclusive, ressalta o fato de que somente três municípios brasileiros contam com políticas voltadas aos professores iniciantes. Ainda assim, o que se observa são ações mais pontuais, e apenas dois programas têm uma duração mais longa com propósito de favorecer a inserção, suprir lacunas da formação inicial e inserir a política de educação de qualidade.

Acerca do mesmo tema, valemo-nos de Shiroma (2007), a fim de compreender as diferenças conceituais entre política e políticas, bem como identificar em que medida a formação de professores atende, enquanto política, às demandas da sociedade. Vale ressaltar que a autora aborda a política nacional não se restringindo à legislação, mas de forma mais abrangente, envolvendo financiamento de programas e as ações não governamentais.

De modo a apresentarmos a pesquisa empreendida, no capítulo 1, observamos a situação dos professores iniciantes no Brasil, sua caracterização dentro do ciclo profissional e as dificuldades enfrentadas no momento de entrada na escola. Nesse sentido, destacamos as condições de ingresso, marcadas por desafios e imprevisibilidades que tornam esse momento singular na constituição identitária do educador. Ademais, retomamos alguns aspectos da formação docente no Brasil contemporâneo, elencando algumas fragilidades relacionadas à falta de vivências práticas durante a formação inicial, o desequilíbrio entre teoria e prática e a distância existente entre universidade e escola. Também focalizamos os modos de enfrentamento às condições de ingresso e fragilidades formativas, sobretudo as políticas pensadas para compensar e reparar tais necessidades, fundamentais à constituição da profissionalidade. Por fim, discorreremos sobre a importância da formação centrada na escola.

Ainda no mesmo capítulo, apontamos a lacuna existente entre a formação inicial e o início da docência, no momento de transição de aluno a professor. Para tal, buscamos compreender as políticas compensatórias que visam a oportunizar maior contato com a prática docente ao professor ainda durante a sua formação inicial. Nesse sentido, ressaltamos que esta última tem sido, em alguma medida, aligeirada precarizada, o que revela a carência de políticas, tais como programas de residência pedagógica e programas institucionais de bolsas de iniciação à docência.

Tais observações nos fazem refletir sobre a necessidade de um período formativo que acolha e busque integrar o novo professor de maneira colaborativa. Por isso, tratamos também da formação colaborativa como estratégia para formação continuada em situação de trabalho, entendendo que essa é uma modalidade formativa que valoriza os professores experientes e favorece espaços de trocas e reflexões coletivas, sem desconsiderar as individualidades.

Contextualizada historicamente a formação de professores no Brasil contemporâneo, observadas as características dessa formação inicial bem como algumas políticas de integração docente, no capítulo 2, focalizamos o período de indução docente no município de Santo André. Examinamos, portanto, a complexidade e os desafios próprios desse momento, resgatando as diferentes estratégias já vivenciadas pelos professores iniciantes no município. Ademais, analisamos os dados produzidos por meio das entrevistas com gestores e do grupo focal realizado com professoras substitutas, em que observamos aspectos do fazer docente e da precarização da profissão, bem como as características próprias da entrada na carreira, sempre levando em conta as condições de ingresso e o desenvolvimento profissional.

Assim, pretendemos verificar como se dá o contato com a realidade que, com base nos autores já mencionados, consideramos um choque de realidade. Do mesmo modo, sinalizamos os impactos que esse choque traz aos educadores, refletindo sobre o isolamento como estratégia para sobreviver num contexto novo e

parcialmente desconhecido. Novamente, deparamo-nos com a necessidade de discutir a formação em trabalho, alinhando teoria e prática, de maneira colaborativa, a fim de que tenhamos elementos que nos indiquem formas de construir um percurso formativo colaborativo como política de integração docente.

Partindo de tal premissa, no capítulo 3, aprofundamos o estudo da formação colaborativa como estratégia para construção de política de integração docente no contexto de trabalho, pensando em acolhimento, integração e formação dos professores recém-ingressados. O objetivo é tornar o espaço escolar cada vez mais aberto a uma coletividade que prime pela corresponsabilização, pelo trabalho conjunto, pelas trocas de experiências e intercâmbios culturais, bem como pelo processo de formação permanente em serviço. Em suma, o contexto colaborativo é visto como estratégia para acolhimento, integração e formação de novos professores, por meio do desenvolvimento de um grupo colaborativo de mentoria.

Por fim, no capítulo 4, sugerimos um instrumento, cujo objetivo é auxiliar na construção de políticas de integração por meio de percurso formativo onde destacamos pontos relevantes que devem ser observados a fim de possibilitar continuidade e efetividade a uma proposta de integração e tecemos algumas considerações finais.

CAPÍTULO 1

A SITUAÇÃO DOS PROFESSORES INICIANTES NO BRASIL

Neste capítulo, apresentamos alguns aspectos do ingresso à carreira docente no Brasil, uma vez que este é o primeiro momento do ciclo profissional. Assim, verificamos em que medida a formação inicial afeta o desenvolvimento do trabalho docente no período de inserção no magistério. Para tanto, valemo-nos das contribuições de autores que nos auxiliaram a refletir a respeito dessa formação, bem como dos modos de enfrentamento aos desafios que se colocam entre ela e o ingresso à carreira, destacando a relevância da formação centrada na escola.

1.1. A caracterização dos professores iniciantes dentro do ciclo profissional

Inicialmente, é preciso refletir sobre a docência como profissão, que exige formação profissional universitária, com o propósito firme de combater as políticas de desprofissionalização. Isso nos remete a projetá-la enquanto carreira, observando que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos” (HUBERMAN, 1989, p.38).

Nesse sentido, é necessário diferenciar os termos “professor iniciante” e “professor ingressante”, comumente utilizados como sinônimos, a fim de que possamos ter uma compreensão mais aprofundada a respeito dos sujeitos em foco nesta pesquisa. De acordo com Monh (2018),

[...] o professor iniciante [...] aquele profissional que tenha acabado de se tornar graduado por uma Instituição de Ensino Superior (IES); e tenha passado no concurso público. Possivelmente, ele não tem experiências docentes, a não ser nas práticas educativas, estágios e monitorias na instituição de formação inicial. Agora, se esse profissional estiver entrando

na rede pública de ensino por meio do concurso público e tiver algum tempo de formado, há possibilidade de ele possuir experiências docentes. Então, entendemos que o professor iniciante tem um comportamento diferente na inserção docente do professor, do aqui chamado de ingressante (MOHN, 2018, p. 72).

Em se tratando de um processo que envolve diversos aspectos humanos e se dá ao longo da vida, é imprescindível observar que ele é perpassado por inúmeras situações, singulares a cada pessoa. Ademais, não é possível pressupor o desenvolvimento do ciclo profissional de maneira rígida, como se todos vivessem e sentissem exatamente do mesmo modo. Entretanto, é possível observar pontos em comum que indicam características próprias a cada fase, ressaltando a relevância da subjetividade de cada sujeito e o impacto de suas vivências e experiências ao longo do desenvolvimento profissional.

Dadas todas essas diferenças e singularidades, “há pessoas que ‘estabilizam’ cedo, outras que o fazem mais tarde, outras que não o fazem e outras ainda que estabilizam, para desestabilizar de seguida” (HUBERMAN, 1989, p. 37). Logo, o conceito de carreira permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado, mais restrito que o estudo da “vida” de uma série de indivíduos” (HUBERMAN, 1989, p.37). Desse modo, quando tratamos de carreira, indicamos o estudo do percurso de uma pessoa, as características que ela apresenta dentro de uma instituição e também o quanto a instituição influencia.

Especificamente sobre a carreira docente, a literatura nos aponta o “ciclo de vida profissional” (HUBERMAN, 1989, p. 38). Na presente pesquisa, atemo-nos, como já dito, ao primeiro momento desse ciclo, a entrada na carreira, que não se inicia propriamente com a admissão em uma instituição para o trabalho, pois já está ligada à escolha do ofício e à formação inicial.

Não existe consenso sobre a delimitação desse período, visto os diversos aspectos a se considerar. Huberman (1989) considera iniciantes os profissionais que atuam nos três primeiros anos de docência, ao passo que Cavaco (1995) delimita o início da carreira

nos quatro primeiros anos. Veeman (1998), por sua vez, indica que os cinco primeiros anos correspondem ao período de iniciação, e Tardif (2002) argumenta que ele pode chegar até sete anos.

De todo modo, é exatamente para o momento do ingresso profissional docente que voltaremos o nosso olhar, pois essa fase revela contradições instigantes, passíveis de pesquisa, busca e reflexões que visem a apoiar, acolher e contribuir para a constituição da identidade profissional. Nesse percurso, é essencial entender a complexidade e os diferentes sentimentos que envolvem os docentes ao vivenciar as descobertas, tendo de desenvolver tantas habilidades simultaneamente, tais quais

[...] o tactear constante, a preocupação consigo próprio, [...] a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distântes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 1989, p. 39).

O momento de entrada na carreira docente, portanto, exige que os educadores assimilem as novas rotinas, demandas, práticas e regras ao mesmo tempo que desenvolvem dimensões identitárias. Trata-se, pois, de um período de aprendizagem intensa da profissão.

Vale destacar que, também nesse momento, paralelamente à sobrevivência, “o aspecto da ‘descoberta’ traduz o entusiasmo inicial” (HUBERMAN, 1989, p.39). Esse aspecto é de extrema relevância e, por essa razão, pode ser ignorado; antes, deve ser fundamentalmente considerado para o desenvolvimento de políticas que o contemple como fator preponderante, por exemplo, para o desenvolvimento da formação continuada de forma contextual, no ambiente de trabalho e com os pares.

Embora algumas pessoas tenham mais características de sobrevivência, e outras apresentem mais entusiasmo pelas descobertas, há aquelas que demonstram ambas as características

simultaneamente. Existem também outros perfis, que apresentam características como:

[...] a indiferença ou o quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente”, a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um cadernos de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais) (HUBERMAN, 1989, p. 39).

Logo, identificar as características próprias a uma determinada fase da carreira é fundamental para o desenvolvimento de estratégias de gestão educacional e constituição de políticas públicas, tanto as que são referentes à formação inicial, mas sobretudo as que são voltadas à formação continuada.

Alguns autores chamam o período do primeiro ao terceiro ano de “fase de exploração” (LORTIE, 1975; GOLD, 1996; ZEICHNER; GORE, 1990), uma vez que os profissionais vivenciam um momento de escolhas provisórias, com tentativas e erros, e sentem a necessidade de serem aceitos pelos alunos, colegas, pais, gestores. Para outros pesquisadores, esse é o estágio de “sobrevivência” e “descoberta” (FULLER, 1969; FIELD, 1979; WATTS, 1980), no qual ocorre a confrontação inicial com a complexidade da profissão e a experimentação de ter a sua sala de aula. Em resumo, podemos indicar que

A ideia de inserção profissional docente é aqui compreendida como período que demarca os primeiros anos do docente em um novo contexto de exercício profissional, perpassado por tensões geradas pela necessidade de atuar e de se afirmar em um ambiente desconhecido, interferindo em sua socialização profissional (CRUZ, 2018).

Aqui destacamos o período de ingresso na carreira docente dada sua complexidade, por se caracterizar por desafios e dilemas relacionados a aprender a pensar, conhecer, sentir e agir como professor (NÓVOA, 2017).

De acordo com Almeida, Reis, Gomboeff e André (2020), alguns dos principais desafios encontrados pelos professores iniciantes são: (i) o pouco domínio dos conhecimentos profissionais (específicos, pedagógicos e curriculares dos conteúdos), que abrangem o conteúdo – objeto de ensino, a prática do planejamento, a avaliação, entre outros; (ii) o pouco domínio da gestão da sala de aula especialmente na inter-relação com os alunos e no atendimento às suas necessidades, considerando as etapas de desenvolvimento humano que abarcam a compreensão dos processos de aprendizagem e das dificuldades dos alunos, a disciplina, a linguagem, a diversidade etc.; e (iii) a falta de apoio da escola, que compreende questões burocráticas, orientações básicas de acolhimento na escola, orientações e acompanhamento pedagógico, trabalho coletivo/colaborativo, relação com a família etc.

Por essas e outras questões, o período em foco é indicado como momento de sobrevivência e descoberta, no qual se dão os pontos de tensão mencionados e do qual emergem as fragilidades próprias de quem acaba de iniciar a experiência docente e a construção de repertório pedagógico. Logo, o modo como se dão as primeiras experiências é de grande relevância à constituição da personalidade e da profissionalidade docente, e deve ser planejado e acompanhado por ser intenso em tensões, em um contexto total ou parcialmente desconhecido, no qual se dá a construção de conhecimento profissional e também a busca pelo equilíbrio pessoal.

Para ratificar a ideia da complexidade da carreira docente que envolve, em alguma medida, todos os profissionais, mas sobretudo os que vivenciam o momento inicial do ciclo profissional, podemos citar Fullan e Hargreaves (2001, p. 58):

Ensinar é intrinsecamente difícil. Até os docentes mais experientes necessitam de ajuda. Os professores mais novos terão muito a dar aos mais experimentados, devido à sua formação recente, ao seu conhecimento disciplinar adquirido na universidade e à sua vontade de fazer experiências nas condições adequadas. Também precisamos de ter muito cuidado para não nos aproveitarmos dos docentes mais jovens e da sua energia aparentemente inesgotável, sobrecarregando-os com responsabilidades

extracurriculares e atribuindo-lhes as piores turmas, pois esta é uma via segura para o esgotamento precoce.

Dessa forma, percebemos que, se a docência é um fazer complexo até mesmo para os mais experientes, isso se intensifica para os mais novos, que vivem o desafio da entrada na profissão. Por conseguinte, essa fase requer um olhar cuidadoso e atento.

Também é possível notar a existência de contradições evidentes na atuação desse profissional que, apesar de recém-chegado ao universo docente, acaba por receber desafios que requerem habilidades ainda não articuladas; mais especificamente, que demandam, além do conhecimento teórico, experiências, embora a experiência se efetive exatamente no exercício de sua função. Isso posto, para estudar esse momento é preciso identificar os desafios vivenciados no período e, a partir daí, buscar estratégias que possibilitem transformá-lo em oportunidade formativa, dentro do contexto escolar.

Na rede municipal de Santo André, os professores ingressantes, que passaram no concurso e foram chamados para assumir a função, ficam na condição de substitutos. Assim, podem reger uma turma específica, em virtude de afastamento do professor titular, ou permanecer como substitutos, compondo o módulo de professores da escola. Neste último caso, atuam para cobrir eventuais faltas e/ou afastamentos ou, ainda, desempenham atividades conforme orientação da gestão escolar.

É possível perceber um empenho por parte da Secretaria de Educação para providenciar professores para todas as turmas, projetadas de acordo com a demanda de matrícula, inscrição e transferências. Essa projeção gera um módulo ideal de docentes por escola, sendo um para cada turma e mais professores substitutos para ambos os períodos, a fim de atender a eventuais faltas e licenças ao longo do ano. Algumas dessas licenças são previstas, como as de maternidade; outras, no entanto, não são possíveis de prever. Em suma, com base na projeção de turmas, faz-se uma previsão de professores para compor cada escola da rede

municipal, priorizando-se sempre as turmas já existentes e, quando possível, a vaga para substituição.

Tão logo seja convocado para assumir a vaga, o novo professor escolhe seu local de atuação, turma e horário de trabalho, conforme sua ordem de classificação no concurso. Como já dissemos, as vagas disponibilizadas priorizam turmas sem professores e, depois, as demais necessidades de substituições de licenças e outras, até chegar às vagas de substituição efetivamente. Neste último caso, os educadores serão alocados sem a atribuição de turma e desempenharão funções diversas, além de cobrir ausências de colegas. Vale lembrar, mais uma vez, que tais funções variam segundo o olhar da equipe gestora e até mesmo do próprio professor, acerca das prioridades.

A ausência ou insuficiência de procedimentos de integração — por meio da apresentação da estrutura da secretaria de educação, dos direitos e deveres, das questões administrativas básicas para vida funcional e, principalmente, de um percurso formativo específico para as necessidades dos profissionais em tela, que contemple o fazer do professor recém-ingressado na rede municipal de Santo André, como substituto — pode ser olhada como uma fragilidade. Isso porque não são levadas em conta todas as dúvidas e angústias do novo docente e, do mesmo modo, não se aproveita o momento de entrada na rede como período formativo, que proponha formação em trabalho, no contexto da escola.

Esse momento poderia ser uma oportunidade para iniciar a construção de um repertório pedagógico a partir da troca com os demais professores, ainda mais se, no primeiro ano de exercício, todos ficassem sem a atribuição de uma turma específica, ou seja, atuassem efetivamente como substitutos. A nosso ver, essa seria uma forma de transitar pelas diferentes etapas de ensino e, ao mesmo tempo, acompanhar a rotina de todo ano letivo para se apropriar dela. Ademais, esses profissionais poderiam se instrumentalizar para a complexa atividade docente, conhecendo os diferentes documentos, prazos, procedimentos, desafios,

atitudes e comportamentos, o que reduziria os desafios próprios do início da carreira docente.

Ao contrário disso, o que percebemos são ingressos aflitos para atender a urgências e também a turmas que ficaram sem professor por um período e, portanto, estão defasadas em seus processos de ensino-aprendizagem. Além do mais, existem as vagas que restaram no processo de escolha, ou seja, as que ninguém quis, ou ainda as surgidas devido à exoneração. Esta última pode ocorrer por motivos pessoais, em virtude de um novo emprego ou simplesmente de uma decisão. Todavia é possível que o docente tenha desistido de atuar, dadas as condições de trabalho encontradas em determinada escola ou turma, assim como em razão da localização da unidade escolar. Em suma, muitas são as possibilidades e, nesse caso, é lícito destacar que os novos educadores serão alocados, em muitos casos, nessas escolas distantes, em turmas indesejadas, em períodos que, muitas vezes, não são os de sua preferência e em turmas e/ou modalidades com as quais têm menos afinidade.

Vale lembrar que a ausência de preocupação, que repercute na falta de políticas adequadas às especificidades dos docentes nesse momento da carreira, não é algo pontual, novo ou específico do município pesquisado. Almeida, Reis, Gomboeff e André (2020), por exemplo, realizaram uma revisão integrativa a respeito de pesquisas sobre professores iniciantes e afirmam que é consenso a necessidade de investimento em programas de acolhimento aos novos professores, a fim de que recebam assistência específica para enfrentar as demandas de atividades que os esperam.

Papi e Martins (2010) igualmente apontam que, apesar do aumento de interesse pelas pesquisas na área da formação de professores, ainda é incipiente a preocupação com os iniciantes, sobretudo quando se trata de ações de formação para tal público. Por conseguinte, autores ratificam a necessidade de exploração do tema, dada a relevância dessa etapa profissional.

André (2012), por meio de estudos de caso, avaliou quinze situações distribuídas entre as cinco regiões do Brasil, com objetivo

de mapear as políticas relativas à formação, carreira e avaliação dos professores. Com base nesse levantamento, apontam-se três ações formativas e três programas de aproximação entre universidade/escola. Trata-se de iniciativas relevantes e essenciais na tentativa de amenizar as dificuldades do início da docência, ainda que pontuais. Diante disso, a autora evidencia a necessidade de políticas voltadas aos professores iniciantes, identificando esse período como divisor de águas, apontando a urgência de políticas para capacitação, suporte e acompanhamento, bem como destacando que tais iniciativas não podem depender da vontade pessoal, tampouco se restringir ao âmbito individual.

Além de identificar as poucas iniciativas existentes no Brasil, André (2012) também indica que o panorama mundial reitera esse quadro, como se pode verificar no relatório da OCDE (2006). O levantamento feito em 25 países mostra que apenas 10 deles indicaram a existência de programas obrigatórios de iniciação à docência, a saber: Austrália, Coreia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Japão e Suíça. Vale ressaltar que, na Escócia, a participação não é obrigatória e, ainda assim, a maioria opta por fazer parte.

Como vemos, trata-se de um cenário mundial, identificado em pesquisas que procuraram mapear as políticas relativas à formação e carreira docente e que já sinalizaram a necessidade de capacitação, suporte e acompanhamento diferenciado aos novos professores que atuam em todas as regiões do país e também em outros países.

Por meio dessa revisão de literatura, podemos enxergar, com mais clareza, como o professor recém-ingressado que atua como substituto ficou à margem de reflexão e de propostas, ainda mais por se tratar de um novo profissional, ou seja, um iniciante na carreira. Aliás, em alguns casos, esse é realmente o seu primeiro contato profissional, que acaba por acontecer sem os devidos cuidados de planejamento, gestão e condições de trabalho adequadas. Em suma, embora o trabalho contribua para o início da constituição da identidade docente bem como para a sua profissionalidade,

simplesmente pela prática cotidiana, é visível a quase ausência de políticas de integração que planejem e acompanhem o trabalho desenvolvido nesse período, de modo a construir processos formativos continuados no exercício de sua função.

1.2 Dificuldades de entrada nas escolas – a indução docente

O momento de indução profissional — termo próprio da política de formação de professores em Portugal —, como nos apontam Papi e Martins (2010), indica a importância de se legislar em favor de uma acolhida diferenciada ao professor iniciante, compreendendo que esse início concerne aos três primeiros anos no exercício da profissão. Por esse motivo, é necessário regulamentar um apoio no plano didático, pedagógico e científico, a ser desenvolvido por um professor já titular que tenha formação especializada, com foco no desenvolvimento profissional dos novos professores.

Como medida primeira, Nóvoa (2009) considera que “é preciso passar a formação de professor para dentro da profissão”, de maneira que os professores tenham lugar predominante na formação de seus colegas. Ademais, como a entrada na profissão é um período particularmente sensível na formação de professores, é necessário observar que:

Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 38).

Uma vez consideradas as especificidades próprias desse momento tão significativo, no qual “as bases dos saberes profissionais parecem construir-se” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.226), também se evidencia que essa é “uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos ajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.226). Em outras palavras, é nesse período que o professor inicia a

constituição da sua identidade profissional, ainda que tenha pouca ou nenhuma experiência. Isso já revela a necessidade de um cuidado para com esse público, que passa a compreender as relações pedagógicas, com os alunos e com o material, bem como a organização dos tempos e dos espaços. Além do mais, é lícito salientar que o modo como todas essas novas experiências se dão impactam sobremaneira a carreira docente.

Destacamos que as formações práticas, com aporte teórico e de maneira reflexiva, têm lugar fundamental nos primeiros anos de exercício do magistério; Por isso, são mais um dos desafios a serem superados pelos novos professores, uma vez que não é tarefa simples “elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (NÓVOA, 2009, p.39).

E é exatamente nesse momento que se sobressai a necessidade da troca entre os parceiros de profissão, que contemple os professores mais experientes e os novos, observando que a formação dentro da profissão é de grande relevância para a constituição da identidade e dos saberes docentes. Logo, a constituição de comunidades de aprendizagem, que rompam com o individualismo e proponham colegialidade, partilha e uma cultura colaborativa, se faz fundamental para viabilização do processo contínuo de formação construído dentro da profissão.

O cenário nos aponta a figura do professor mais experiente como co formador dos mais novos e, diante disso, “muitos programas de inserção ao ensino desenvolvidos em diferentes países têm incluído a figura do professor experiente na formação dos futuros professores ou professores iniciantes” (DEIMLING; REALI, 2020, p.3). Assim, propicia-se um intercâmbio de experiências no qual todos mutuamente aprendem e ensinam.

De acordo com Trova (2014), este “é um período vivido com emoção e entusiasmo, mas ao mesmo tempo, com alguma preocupação e inquietação face às novas responsabilidades que se assumem”. Em virtude disso, há de se considerar que, para além

de todos os desafios postos, existem as condições próprias da subjetividade de cada sujeito, únicas e sentidas singularmente por cada pessoa, a depender do seu contexto de vida. Partindo de tal premissa, a construção da identidade “constitui um processo individual em interface com fenômenos sociais, institucionais, políticos e científicos” (TROVA, 2014, p. 19).

Já para Nóvoa (1999, p.16) a “ identidade é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”; relaciona-se à percurso, descoberta, vivências, trocas e processos formativos que, entrelaçados, corroboram a sua construção não como algo estático, mas em constante transformação. Prova disso é que diversas situações provocam necessidades adaptativas, sobretudo a transição de aluno a professor, em que existem inúmeras mudanças ocorrendo simultaneamente.

Também vale mencionar que tal construção não se dá no vazio, mas organiza-se em torno de um trabalho conjunto dentro de um contexto organizacional, *in loco*. É na escola que se dá a ligação das dimensões pessoais e profissionais. Portanto, é preciso:

Aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistêmico, de aprofundamento de três dimensões centrais:

1 - Vida cultural e científica própria

2- Ética

3- Se preparar para agir num ambiente de incertezas e imprevisibilidade (NÓVOA, 2017, p.121).

É exatamente esse trabalho, com método e sistematicamente planejado, que constitui um bom período de indução ou não. A constituição de percurso formativo — e, para além disso, a oportunidade de construir um ambiente formativo com o entrelaçamento entre universidade, escola e professor, de maneira a assegurar a transição entre formação e profissão — são aspectos fundamentais para o planejamento de um período de indução.

Embora haja consenso a respeito dos grandes princípios e até mesmo em relação às medidas necessárias ao desenvolvimento profissional e conseqüentemente à aprendizagem, considerando-se

todo o percurso histórico e os diferentes momentos, bem como os diversos olhares sobre a figura docente — que vão da invisibilidade, passando pela racionalização do ensino, pelas reformas educativas e pelas organizações escolares —, deparamo-nos, no fim do século XX, com alertas acerca do problema da aprendizagem. Diante desse cenário, as questões relacionadas à profissão docente ganham centralidade nas políticas nacionais.

Entretanto, as políticas e as práticas ainda são escassas. Dessa maneira, é preciso dar mais visibilidade social ao professor, com a intenção de conceder e ampliar o seu prestígio, com vistas a contribuir para a profissionalização docente, em detrimento do excessivo controle. Assim, é preciso ter cuidado, pois: “O excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas” (NÓVOA, 2009, p. 17). Além do mais: “Não é possível preencher o fosso entre os discursos e as práticas se não houver um campo profissional autónomo, suficientemente rico e aberto” (NÓVOA, 2009, p. 20).

1.3. As condições de ingresso – desafios, imprevisibilidades e a constituição identitária

Nesse “tempo decisivo para os professores” (Nóvoa, 2017, p.1124) que vivenciam diferentes necessidades, em um contexto no qual não se dispõe das devidas condições para implementação sequer de um adequado acolhimento, quanto mais de um planejado processo de indução, facilmente emerge uma reação de desespero e isolamento. Ela é produzida pelo contexto político e formativo, reforçada pela falta de condições de instituir esse processo na escola.

Os cuidados e atenção requeridos pelos professores iniciantes, dada a singularidade desses docentes nessa fase do ciclo profissional, são imensos e têm evidentes consequências na constituição da identidade profissional. Por isso, oportunizar boas experiências e dar condições para que elas sejam positivas — garantindo um processo de socialização para assimilação da

cultura escolar, das trocas de experiências, da constituição e ampliação de repertório pedagógico e de estratégias didáticas — é fundamental para minimizar os impactos vivenciados pelo professor. Dizemos isso porque não é possível desconsiderar a carência da prática devidamente refletida para consolidação das aprendizagens próprias aos fazeres docentes, sobretudo aos novos professores, cuja formação inicial apresenta, de maneira pouco aprofundada, as situações concretas do cotidiano escolar, dadas as condições de todo contexto.

Entendendo este cenário e os diferentes desafios próprios da profissão, é possível afirmar que “a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional” (NÓVOA, 2009, p.37). Dito de outro modo, a partir do ingresso para atuação profissional.

É nesse momento que os desafios emergem, fazendo com que o docente perceba a necessidade de buscar e ampliar conhecimentos frente às dificuldades encontradas, a fim de atender às responsabilidades e demandas. Logo, é necessário desenvolver estratégias para lidar com esses diferentes e complexos desafios e, nesse contexto, as práticas de autoformação são fundamentais para a constituição profissional, com “momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional” (NÓVOA, 2009, p.39).

Nos movimentos de autoformação, com reflexão individual e coletiva, em busca de possibilidades para o desenvolvimento do fazer pedagógico, ocorre um autoconhecimento, por meio do qual é possível captar “o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (NÓVOA, 2009, p.39); pelo contrário, ela é permeada por aspectos sociais, emocionais, contextuais, econômicos, temporais. Consequentemente, chegamos a um ponto tão delicado e relevante, considerável até mesmo “indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 39).

Conscientizando-nos de todas essas questões, entendemos que culpabilizar os professores pelos fracassos e mazelas, bem como

esperar deles todas as soluções é algo completamente ilegítimo e acaba por reforçar os sentimentos de sobrecarga e tensão. Ademais, tampouco contribui para a valorização social da profissão, dificultando o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Antes, é necessário observar as condições de trabalho, marcadas pela precarização, pela desconsideração da intelectualidade docente, e conseqüentemente pela intensificação de tarefas, pela desvalorização social, também manifestada por meio dos baixos salários, e pela fragmentação. Esta última, além de dificultar a compreensão do todo — enquanto política educacional, fazeres e saberes docentes — potencializa as atitudes individuais, reforçando as características da lógica neoliberal de competição em detrimento da colaboração entre os pares e do fortalecimento de um grupo, com vistas à constituição de uma equipe que busque objetivos comuns.

Destacamos que todas essas circunstâncias são intensificadas para o novo professor, pois, para ele, dão-se no momento crucial do ingresso na carreira, em que o então aluno está a tornar-se professor. Portanto, esse contexto impacta a constituição identitária do novo professor, fazendo-nos refletir novamente a respeito do relevante papel formativo da escola para esse profissional e, por consequência, da urgência em transformar o ambiente escolar por meio da tomada de consciência dessas e de outras questões, mediante leitura e reflexão coletiva. Somente assim, o ambiente — com o auxílio de toda a comunidade — será capaz de promover o acolhimento e o bem-estar não apenas no processo de inserção, mas também ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico que envolve todas as frentes.

1.4. Alguns aspectos sobre a formação de professores no Brasil contemporâneo - fragilidades apontadas pela literatura e alguns modos de enfrentamento

Observando a formação de professores de educação básica I, enquanto política educacional, a partir da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional, de dezembro de 1996 — cujo artigo 62 estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996) —, notamos que houve um longo período até se chegar à exigência de formação em nível superior para a docência do segmento em foco. Até então, exigia-se apenas o nível médio tanto para atuação na educação infantil quanto no ensino fundamental I.

De acordo com Tanuri (2000), a formação anteriormente admitida foi estabelecida na Lei 5.692/71, que diluiu a tradicional escola normal em habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada habilitação específica para o magistério (HEM), que deveria apresentar, no currículo, um núcleo comum de formação geral (comunicação e expressão e estudos sociais e ciências) e uma parte de formação especial constituída de fundamentos de educação. A possibilidade de fracionamento do curso em habilitações para escolas maternais, jardins de infância, 1ª e 2ª séries, 3ª e 4ª séries, 5ª e 6ª séries, entre outras acabou por retirar do currículo componentes importantes, e essa fragmentação mostrava uma tendência tecnicista, com redução de carga horária destinada às disciplinas pedagógicas, cada vez mais fatiadas ou descaracterizadas.

Esse modelo passou a ser alvo de muitas críticas que diziam respeito à dicotomia entre teoria e prática, conteúdo e método, núcleo comum e profissionalizante. Ademais, questionavam-se a falta de articulação entre o processo de formação e a realidade de ensino, o desprestígio social do curso, a insuficiência e inadequação dos livros didáticos, assim como os problemas em relação ao estágio de prática de ensino.

Ainda conforme Tanuri (2000), o agravamento dessas condições levou à queda nas matrículas da HEM e reverberou em iniciativas por parte do Ministério da Educação e das Secretarias

Estaduais. Entre elas, destacam-se os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), fundados em 1982 e implementados em 1983, com o objetivo de

[...] redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competências técnicas e políticas e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais (CAVALCANTE, 1994; SÃO PAULO, 1992 apud TANURI, 2000, p. 82).

Por meio de relatórios das Secretarias de Educação e também de observação participante, Cavalcante (1994) identificou avanços e melhorias na qualidade do ensino. À guisa de exemplo, destacamos: o enriquecimento curricular, a articulação entre disciplinas, o desenvolvimento de pesquisa-ação nas áreas de alfabetização e matemática, o trabalho coletivo no planejamento e execução do currículo, bem como em relação à realização dos estágios. Entretanto, muitos centros não conseguiram ampliar suas funções.

De acordo com Tanuri (2000), ainda que o curso de Pedagogia tenha sido inicialmente criado em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, por meio do Decreto 1.190, de 4/4/1939, com vistas a formar tanto bacharéis para atuar como técnicos de educação, quanto licenciados, destinados à docência, ao longo de décadas, houve esforço para melhorar a formação de professores para as séries iniciais. Por esse motivo, o curso passou por remodelações a partir dos anos 1980, procurando adequar-se à preparação do professor para as séries iniciais do ensino fundamental, sobretudo quando os educadores passaram a se insurgir contra a concepção tecnicista, incentivados pelo pensamento de que “a docência constitui a base da identidade profissional de todo profissional da educação” (TANURI, 2000, p. 84).

Nesse sentido, convém destacar que

[...] as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinente à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão

docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis (TANURI, 2000, p. 85).

Assim, por mais ações que podemos observar, é perceptível que sempre há de se fazer algo e demonstrar ações pretensiosamente. Todavia, tais ações não são ideais, tampouco as melhores possíveis do ponto de vista do professor. Desse modo, embora a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.9394/96) estabelecesse, como norma, a formação em nível superior para professores de educação básica, admitiu-se, ainda, formação em nível médio de modo transitório por um prazo de dez anos. Em outras palavras: “Apesar de uma conquista legal, a formação em nível superior continua a ser um desafio para os educadores” (TANURI, 2000, p. 85)

A formação inicial tem caráter fundamental na constituição do futuro professor; é a base para a construção dos conhecimentos pedagógicos, para a socialização profissional e confere o conhecimento profissional básico, a partir do qual serão desenvolvidos conhecimentos especializados na prática. Portanto, espera-se que ela que dote os educadores de bagagem sólida nos diferentes âmbitos (científico, cultural, pessoal), considerando a criticidade, a reflexão e a análise global das situações educativas, por sua vez, complexas e dinâmicas.

Em pesquisa sobre as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia no Brasil, Gatti (2010) analisou 71 cursos de licenciatura presenciais, em todo país. As constatações da autora muito nos dizem sobre a formação inicial, uma vez que as ementas “registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar”, porém “de forma muito incipiente registram o que e como ensinar” (GATTI, 2010).

Além do mais, a pesquisadora sinaliza a grande preocupação em ofertar as teorias ao longo do curso superior, o que de fato é indispensável para o trabalho do professor, mas insuficiente no que diz respeito à sua atuação prática. Logo, constata-se a insuficiência formativa para o desenvolvimento do trabalho docente, já que se verifica um desequilíbrio entre teoria e prática. Isso porque a escola

e seu contexto real pouco são tratados ao longo desses cursos e, apesar do estabelecimento dos estágios obrigatórios — reconhecidos por nós como espaços privilegiados para aprendizagem das práticas docentes —, apenas a observação não se constitui prática efetiva.

Por fim, vale mencionar que a distância entre teoria e prática, a desarticulação da formação ao contexto de trabalho, a dificuldade em compreender o que ensinar, como ensinar — observando as distintas realidades — e para quem ensinar, entender a função social da escola, observar o currículo criticamente e entender-se como profissional intelectual ainda podem ser consideradas fragilidades da formação inicial. Prova disso são o volume de informações e conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos em um tempo exíguo.

1.4.1 Aparente busca de reparação - algumas políticas "compensatórias"

Por estarem intimamente relacionados ao ingresso na profissão docente, à preocupação em ensinar a ensinar e à identificação da complexidade e dos dilemas próprios ao novo professor, nesta pesquisa, observamos dois programas nacionais criados nas últimas duas décadas, com objetivo de complementar a formação inicial de professores. São eles: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

O PIBID foi disposto no Ministério da Educação, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pela portaria n.º 38, de 12 de dezembro de 2007, e regulamentado pelo Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Por meio dele, concedem-se bolsas tanto para alunos de licenciaturas como para coordenadores e supervisores que acompanham o desenvolvimento do projeto. Dentre seus objetivos, destaca-se “incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus

professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (BRASIL, 2010, p. 4).

Do mesmo modo, o PRP também se destina à complementação de formação dos cursos de licenciatura e foi instituído pela portaria n.º 38, de 28 de fevereiro de 2018, com objetivos de:

1. Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
2. Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
3. Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
4. Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
5. Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (BRASIL, s/d)¹.

Como vemos, ambos os programas têm o propósito de articular as experiências práticas aos saberes científicos e acadêmicos ainda durante a formação inicial, de maneira colaborativa, uma vez que envolvem professores mais experientes, universidades, escolas públicas, estudantes, supervisores e coordenadores em um processo destinado a qualificar a educação, por meio de melhores condições de formação do professor em contexto de trabalho. E aqui salientamos a relevância de iniciativas dessa natureza, que, para além de articular teoria e prática, revelam preocupação em encadear políticas educacionais às necessidades de cada escola. Logo, não se trata apenas de mais uma reforma ou atualização que se restringe a trazer métodos, técnicas e saberes; mais do que isso, propõe a experientiação de um processo reflexivo para torná-lo, de fato, significativo.

Assim, notamos que esses programas não são tecidos para contemplar uma perspectiva própria da racionalidade técnica;

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogic>. 16/06/2021

antes, por considerarem que os professores têm diferentes oportunidades formativas ao longo de suas vidas, podem favorecer a relação dos futuros docentes com os dilemas do ofício, não criando moldes que os enquadrem em adaptações, mas favorecendo e estimulando sua capacidade crítica e reflexiva. Isso só é possível quando a formação se dá *in loco*, com diálogo, problematização e compartilhamento de experiências, saberes e não saberes.

Dada a relevância de tais ações, ainda que apresentem algumas fragilidades e tenham sofrido desmontes ao longo do tempo, a nosso ver, não deveriam ser vistos como complementares, mas como “compensatórios”, tal como os denomina Gatti (2011). Contudo, a articulação da universidade com as escolas, especialmente as públicas, poderia ser instituída como política pública, o que viabilizaria a práxis reflexiva dos então alunos ao mesmo tempo que auxiliaria na organização das diversas demandas das escolas, que tanto carecem de profissionais de apoio para qualificar o atendimento às crianças. Entendemos, portanto, que “o processo formativo deve contribuir principalmente para discussões sobre as questões sociais que fazem emergir as condições sob as quais essas experiências se realizam” (DEIMILING; REALI, 2020, p. 6). Ademais, compreendemos que a prática docente requer capacidade de interação social, controle da emoções e desenvolvimento das relações interpessoais, logo, é evidente a necessidade de estabelecer relação com a prática na e por meio da formação inicial, o que deve ser continuado e aprofundado no ingresso à carreira docente, deixando de figurar como programa complementar, pois:

Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e prolonga-se por toda a vida, alimentados e transformados por diversas experiências profissionais e de vida (MIZUKAMI 2013, p. 23)

Isso ratifica a necessidade de implementação de políticas de integração docente, conforme defendemos ao longo desta pesquisa, desde as ementas dos cursos de licenciatura, na realização dos estágios e/ou vivências em contexto de trabalho, ou mesmo no ingresso à carreira docente. Entretanto, o processo precisa dar-se de maneira reflexiva, com discussões da teoria e desconstruindo o “mito” de que a prática isoladamente é quem realmente forma.

1.5. A importância da formação centrada na escola

A constatação de insuficiência formativa para o desenvolvimento do trabalho docente, intimamente relacionada ao desequilíbrio entre teoria e prática (GATTI, 2010), reforça a necessidade de se pensar a formação de professores como uma formação profissional, que deve superar a lacuna existente entre universidade e escola ou entre a teoria e a prática. Nesse sentido, são necessárias — e até urgentes — reflexões e políticas que se debruçam “sobre a necessidade da construção da identidade profissional dentro de um contexto organizacional” (NÓVOA, 2017, p. 118). Obviamente, não se deve desconsiderar a formação universitária e teórica, mas sim reconhecê-la como fundamental para o processo de formação de professores. No entanto, também é válido compreender que as “propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 19) e, portanto, é essencial oportunizar tal imersão, uma vez que “não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições” (NÓVOA, 2017, p. 122).

Em suma, faz-se necessário pensar a formação de professores como uma formação profissional, buscando incorporar o conceito de profissionalidade justamente devido às especificidades da ação docente. Do mesmo modo, deve-se compreender que esta última carrega um estigma de humildade e obediência, perpetuado pela visão de apostolado e sacerdócio, que pode impactar a identidade do professor.

A atividade de ensino não se dá de maneira natural sem a necessidade de formações específicas; pelo contrário, requer um permanente processo de formação, numa constante reflexividade crítica que “implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 25). Desse modo, é no entrelaçamento entre universidade, professores e escola que o percurso formativo, em colaboração com outros professores e dentro do contexto, se torna significativo, assegurando uma transição mais sólida entre formação e profissão, de modo a minimizar a complexidade do período inicial da carreira docente.

Sendo assim, pensar a formação de professores de maneira dissociada do contexto escolar e da compreensão da função social da escola é, certamente, o que gera a necessidade de promoção de políticas “compensatórias”, que visam a oportunizar o contato do professor em formação inicial com a realidade da escola, uma vez que, antes, não fora oportunizada a contento. É, portanto, imprescindível considerar que a carreira docente requer um permanente processo formativo

De modo algum, desprezamos ou minimizamos a importância do estudo, da formação acadêmica necessária à prática docente, pois como Freire (2016, p. 89-90) assinala: “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. Todavia, propomo-nos a discutir outro aspecto da formação docente, sendo que, por essência da função, se pressupõe uma consciência da permanente necessidade de formar-se. Por esse motivo, mais uma vez, recorreremos a Freire (2016, p. 50), que nos diz: “Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido, O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

Partindo de tal premissa, passa-se a olhar o professor ingressante também como ser inacabado, que necessita do

constante movimento formativo. Logo, enfatizamos a formação continuada no contexto escolar, pois é iminente a necessidade “de uma formação de professores construída dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 28).

Ademais, consideramos que:

A formação do profissional da educação está diretamente relacionada com o enfoque, a perspectiva, a concepção mesma que se tem da sua formação e de suas funções atuais. Para nós, a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas (GADOTTI, 2003, p.31).

Igualmente, compreendemos que a formação, sendo o começo da socialização profissional, “[...] deve possibilitar uma análise global das situações educativas [...]”(IMBERNÓN, 2011, p. 63), fornecendo sólida base e ampla bagagem científica e cultural, o mais criticamente possível, devido à insuficiência da prática real. Além do mais, deve-se ter o cuidado de observar que “[...] os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprendem perpetuam-se com o exercício de sua profissão” (IMBERNÓN, 2011, p. 65)

Reiteramos, então, a necessidade de se construir uma formação docente que parta da formação inicial e leve em conta os saberes e experiências individuais. Contudo, ela precisa caminhar e se constituir ao longo de um processo de “[...] reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal [...]” (NÓVOA, 1992, p. 13), interrelacionando suas vivências e experiência aos conhecimentos teóricos e acadêmicos.

Também ressaltamos que “[...] a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico [...]”(NÓVOA, 1992, p.28), que devem emergir do contexto de atuação, contemplando os inúmeros desafios docente, que, por sua vez, comportam “[...] situações problemáticas

que obrigam decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores[...]"(NÓVOA, 1992, p.16). Dessa maneira, entendemos que esse processo se faz na escola e é protagonizado pelos próprios educadores, vistos como "[...]produtores de sua profissão[...]" (NÓVOA, 1992, p.17).

Por isso, é fundamental refletir a respeito da formação de professores em situação de trabalho, buscando estratégias para a "[...]criação de redes de (auto)formação participada que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico[...]" (Nóvoa, 1992, p.14). Do mesmo modo, é preciso oportunizar as trocas de experiências e saberes, por meio das quais "[...] cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando [...]" (Nóvoa, 1992, p. 14)

Essas formações são essenciais, tendo em vista os vários problemas na consecução dos propósitos formativos relacionados à formação de professores no Brasil. Como já dito, na formação inicial, há uma maior preocupação em ensinar o "porquê" de se ensinar, mas não como ensinar. Por conseguinte, ocorre uma "[...]insuficiência formativa para o desenvolvimento do trabalho[...]" (GATTI, 2010, p. 1371), um desequilíbrio entre teoria/prática, visto que a formação é pouco integrada ao contexto no qual se vai atuar. Desse modo, ela precisa partir do campo de prática e deve ser pensada com base na função social própria à escolarização.

Logo, as formações devem permitir aos professores conhecerem melhor: a rede de ensino em que atuarão (currículo da rede, projeto político pedagógico da unidade), bem como as documentações pedagógicas (diário, sondagem, relatório de grupo, relatório individual, planilhas de conselho de ciclo, planejamento anual e trimestral, semanário, registro reflexivo/portfólio). Além disso, é preciso propiciar até mesmo vivências junto aos professores mais experientes, com vistas a oportunizar a troca de experiências.

Em vista disso, faz-se necessário um percurso formativo, já que o processo não se dá em um momento pontual, mas ao longo de um período de atuação. Nesse sentido, é primordial que isso ocorra em situação de trabalho, em que as formações seriam planejadas partindo da demanda levantada pelos próprios professores iniciantes junto à gestão escolar, que faria a síntese e a mediação entre os recém-ingressados e os gestores educacionais. Assim, os procedimentos desenhados pela gestão educacional, com a participação da gestão escolar representando a voz do professor ingressante, são construídos colaborativamente na rede de ensino.

CAPÍTULO 2

INICIATIVAS DE SANTO ANDRÉ NO SENTIDO DE ACOLHER E INTEGRAR OS PROFESSORES INICIANTES

O relatório *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*, publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006), analisa as taxas de evasão do magistério em diversos países. No documento, informa-se que, nos primeiros anos de atividade profissional, as taxas de evasão tendem a ser mais altas e vão decrescendo à medida que o tempo de profissão aumenta.

Segundo Fonseca (2013), as condições de trabalho e as condições emocionais, indicando problemas estruturais no funcionamento e organização da escola, influenciam a decisão de deixar a profissão. Assim, mesmo que se tenha atingido parâmetros aceitáveis de infraestrutura, salário e tempo para coordenar a prática pedagógica — embora haja muito a fazer nesse sentido —, há ainda uma grande insatisfação dos educadores com as escolas.

Martinez (2016) avaliou as correlações existentes entre as características dos docentes, da escola, dos diretores, além da percepção dos professores e do diretor, bem como da conjuntura econômica sobre a decisão do professor de abandonar a rede pública estadual paulista. Os resultados indicam que as características dos professores exercem forte influência sobre o ato de deixar o trabalho. Conclui-se, então, que diferentes aspectos intervêm na permanência na rede e, ainda que com alguns resultados contraditórios, o ambiente de trabalho parece ser um fator relevante nessa decisão. Além disso, aponta-se que o abandono tem sido maior entre as mulheres mais novas, com menos de trinta anos.

Considerando as maiores taxas de evasão nos primeiros anos de magistério (GATTI, 2011, p. 213), dadas as intensas descobertas,

tensões e aprendizagens, próprias do período, suscita-se a urgência de se criarem programas de iniciação com estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação do profissional recém-chegado. Por meio deles, tenciona-se minimizar o fardo inicial, indicando a riqueza da formação permanente em serviço.

Entretanto, como apontamos anteriormente, esse cenário não se restringe ao município pesquisado, ou seja, “muitos países carecem de programas de integração” (IMBERNÓN, 2006, p.44). Tal fato pode ser verificado no já mencionado relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006), que indica a inadequação dos saberes para se efetivar a prática profissional.

No Brasil, há uma preocupação ainda incipiente a respeito dessa problemática, visto que são poucos os municípios que organizam ações formativas voltadas especificamente aos docentes iniciantes, ou alguma iniciativa de apoio e/ou acompanhamento aos ingressantes. Nesse sentido, notamos alguns esforços já existentes para integrar as políticas ao processo seletivo ou acompanhamento de períodos probatórios, que podem ser dois meios que favorecem a formalização do processo de integração/formação.

De acordo com Gatti (2011), podemos citar: a Secretaria de Educação do Espírito Santo, que conta com sessenta horas de formação como etapa da seleção; a Secretaria de Educação do Ceará, que, já no concurso, oferece um curso de capacitação com cinco módulos a distância; a Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí, que oferta trinta dias de capacitação, antes de o educador entrar em sala de aula, já recebendo salário; a Secretaria Municipal de Sobral, que conta com um programa de formação em serviço para os professores em período probatório — cuja duração é de três anos —, com intenção de capacitá-los para atender à demanda do município; e, finalmente, a Secretaria Municipal de Campo Grande, que tem um programa para professores iniciantes com o propósito de inseri-los na política de educação de qualidade ali adotada.

Esses dados nos mostram a necessidade de implementação de políticas públicas de integração docente. Entretanto, é lícito esclarecer que isso já ocorre pontualmente em nosso país e no mundo, o que revela um olhar mais atento às especificidades dos profissionais em tela.

Especificamente em Santo André, por meio dos dados produzidos nesta pesquisa, identificamos que já ocorreram algumas propostas de acolhimento aos novos professores. Em determinados momentos, buscou-se oportunizar um ingresso com um pouco mais de tranquilidade e dentro de uma perspectiva formativa, de maneira que o educador minimamente acessasse informações básicas a respeito de sua vida funcional antes de iniciar seu trabalho docente. Contudo, em outras ocasiões, não ocorreu nenhum processo de integração específico, conforme detalharemos adiante.

Nas entrevistas com as gestoras, observamos que o município de Santo André passou por diferentes fases em relação ao acolhimento e integração de novos professores. A partir da história de vida da gestora educacional entrevistada, foi possível realizar um resgate histórico, uma vez que ela nos trouxe elementos referentes às tentativas de integração desde a década de 1980, quando do seu ingresso na rede. Na ocasião, foi organizado um treinamento de quinze dias:

Gestora M.: Quando eu entrei em 1980, essa rede estava sendo constituída, quando foram feitos os primeiros CEARES, (Centro Educacional Assistencial e Recreativo - CEAR) em 80 mesmo, eu lembro que foi orquestrado, organizado 15 dias de treinamento/reciclagem. Então durante 15 dias em horário de trabalho, era um grupo de professores e eles puderam cuidar desse grupo que estava entrando. Isso faz bastante diferença do ponto de vista administrativo, da gestão desses processos. Eu tive 15 dias de formação (que eles não chamavam de formação) mas assim, todas as áreas de trabalho a gente conversava sobre o fazer pedagógico, a gente tinha exercícios de trabalho. E eu vou te dizer que eu me formei professora, eu fiz um bom magistério, no Américo era o melhor que tinha assim. Passei no concurso logo em seguida, mas eu me constituí professora nessas formações em serviço.

Aqui verificamos uma política vivenciada pelos ingressantes na rede de Santo André na década de 1980, com um período de integração formativa cuja duração era de quinze dias. Também merece destaque a formação continuada, em trabalho, como fundamental para a constituição profissional.

No próximo relato, é possível ver que, por volta de 1992, o município não contava mais com nenhum processo de integração específico para o professor ingressante, pois em seu primeiro dia de trabalho, a então educadora já assumira uma sala de aula:

Gestora C.: Bom, eu comecei na rede em 1992, eu tinha terminado o magistério já faziam 2 anos, na época era só exigência ter o magistério. Eu tinha 19 anos e quando eu entrei no primeiro dia de trabalho foi já direto numa sala de aula, na época não tinha nada de formação inicial. Você ia, escolhia a escola e já começava, né? É... eu fiquei na sala de aula de 1992 até 1997.

Todavia, a rede passou por outros momentos, conforme resgata a mesma gestora:

Gestora C.: Foi assim, eu vou dividir o tempo em 3 gestões (a 1ª foi do Celso Daniel, com a Selma Rocha 1997-2000). Nessa época fizemos uma organização com 9 AP para rede inteira. A nossa preocupação era justamente que quando o professor chegasse, não chegasse na escola e entrasse em sala de aula. então tinha uma semana de formação que a gente falava da estrutura das escolas, de como trabalhava com a inclusão (que foi quando a gente começou esse trabalho) um dia pra falar da RPS qual era a dinâmica, como se organizava. A gente falava do desenvolvimento... engraçado que olha o que eu achei esses dias: transparência!! (risos) sobre o desenvolvimento infantil. Quem são essas crianças com as quais a gente trabalha. Nessa época iniciou o ensino fundamental na rede, isso era novo, nós estávamos estudando muito. Quem entrava na rede também, pra entender que estava entrando numa escola que era de ed. infantil, considerando a infância até os 10 anos. Então, não considerando uma escola de ensino fundamental nos moldes que a gente via na escola do Estado, por exemplo. Então a gente tinha que trabalhar essas questões - o direito de a criança ser criança, o parque... então a gente trabalhava com essa concepção.

Nesse trecho, é possível perceber uma preocupação com o acolhimento do novo professor, visto que dispunham,

minimamente, de uma semana formativa antes de assumir efetivamente a sala de aula.

Na semana mencionada, o trabalho se estruturava em apresentar as reuniões pedagógicas semanais — RPS. Ademais, discutia-se o desenvolvimento infantil e também a concepção de criança, pois, naquele período, a rede estava se modificando e se adequando para iniciar o atendimento às crianças do ensino fundamental. Vale ressaltar que, até então, atendia-se apenas à educação infantil.

Em um primeiro momento, a formação acontecia de maneira coletiva, de acordo com o chamamentos de concursos, porém continuava nas escolas, ficando a cargo das equipes gestoras. Estas últimas recebiam orientações de apresentar a escola e mostrar o projeto político pedagógico, dando continuidade ao acolhimento inicial:

Gestora C.: A dinâmica era assim: a gente tinha uma reunião por semana com as diretoras do setor. Trabalhávamos na época eu e Cecília, a gente tinha 8 escolas. Uma vez por semana a gente fazia reunião com essas diretoras, nessas reuniões a gente definia a pauta de RPS, cada escola contava como que estava a pauta da sua RPS, a gente estudava... então era um período inteiro que a gente ficava. E nós íamos pra escolas um período por semana. Nessa ida até a escola nós trabalhávamos essas questões para entender qual turma estava precisando de apoio. Nós ficávamos nos berçários, pois estava sem agente de apoio. Então fazia de tudo, assim... A gente tinha formação as AP com a Selma Rocha, a secretária de educação é que fazia reunião semanal com formação pra gente, então era uma formação que era de concepção política.

Cabe destacar que a dimensão da rede, bem como o número de escolas e professores da época favoreciam o acompanhamento individualizado, e facilitava o diálogo mais rápido e próximo entre escola e secretaria de educação.

Percebemos, portanto, a existência de um movimento de expansões e retrocessos e, conforme apuramos, não há registros em documentos legais, mas apenas relatos de experiências e vivências. Em outras palavras, tais ações não se formalizam e dependem de governos e pessoas, isto é, não existem meios de implementação

efetiva. Porém, no próximo relato, há algumas pistas em relação à organização e fragilidades das políticas de integração que são interessantes:

Gestora M.: Não havia uma política, mas em diferentes momentos havia uma atenção e um propósito em construção pra isso, mas isso é cindido pelo tempo. Você não conseguia ter uma continuidade, que isso é outra armadilha, por isso a escrita de uma política e conseguir que um projeto desse passe a fazer parte por exemplo da ficha de probatório, como um protocolo de chegada dos novos profissionais que integrem o quadro da secretaria (professor ou não).

Pensar em atrelar a avaliação ao período probatório, contemplando um período formativo inicial, sem o qual não se procede ao ingresso em sala de aula — ou seja, um percurso formativo que também componha a avaliação do período probatório — pode ser uma maneira de registrar e formalizar a necessidade de um período de integração institucionalizada. Esse período não dependeria de governos ou agentes com esta ou aquela ideologia, e seria oferecido a todos os ingressantes, independentemente da maneira como se dá o ingresso — de forma mais planejada ou mais urgente.

Outro dado relevante produzido por meio das entrevistas foi a existência de outra estratégia adotada em Santo André, com vistas a viabilizar formação em serviço para as professoras que já atuavam na rede:

Gestora M.:PAF foi uma estratégia assim, o nosso objetivo enquanto PAF não era sobre essas professoras e sim viabilizar formação em serviço. Só que esse movimento nos trouxe uma resposta muito interessante sobre as professoras que ingressaram. É outro grupo que acabou qualificado tal qual creche lá em 1980.

Nesse movimento, ocorrido por volta de 2004 e 2005, as novas professoras eram chamadas para trabalhar como PAF — professora de apoio à formação —, pois não havia horários destinados a estudo e planejamento dentro de sua carga horária. Buscando suprir tal necessidade, encontrou-se a possibilidade de convocar novas docentes que viessem compor módulos por setor. A

finalidade era atuar nas escolas, envolver-se com as diferentes turmas e cobrir as ausências das colegas durante os momentos em que estivessem em formações oferecidas pela secretaria.

Ocorre que o grupo de PAF se fortaleceu e acabou solicitando também a participação em formações, que se desdobraram de uma maneira muito rica:

Gestora M.: Uma vez por semana essas PAFs se juntavam e tinham uma formação. Então elas trabalhavam 4 dias na semana, por que que todos os outros professores tinham formação e elas não? elas tinham que ter formação. Só que a formação delas era a vida como ela é, porque a formação delas era sobre a experiência de estar nessas salas, sobre as observações.

Destaca-se aqui a relevância da formação em situação de trabalho, com o desenvolvimento de processos reflexivos que contemplem o fazer pedagógico de forma contextualizada, tecendo relações entre teoria e prática, bem como indicando possibilidades de trocas de experiências, constituição de grupo e colaboração.

Na entrevista com a gestora educacional, confirmamos os diferentes momentos e tentativas de implementação de acolhimento e integração aos novos professores. Entretanto, eles se dão sempre de maneira descontinuada, a depender da gestão que assume o município:

Gestora M.: Nós conseguimos em alguns momentos acolher esse professor, fazer uma apresentação de onde ele estava chegando, vários ciclos de professores nós fizemos isso. Chega, você apresenta onde está, você mostra pra esse professor quais (...), depois dos exames médicos ele tem um dia de integração, onde ele vai saber os seus direitos e os seus deveres do ponto de vista do seu lugar funcionário público, e eu lembro de fazer muitas agendas que a gente conseguia acolher esse professor, falando dele na educação. Fazíamos a apresentação das diferentes frentes da secretaria, quais são as políticas e serviços, chegamos a fazer de colocar esses professores em ônibus pra eles conhecerem parque escola, sabina - houve esse bom tempo de fazer isso de maneira acolhedora. Fizemos essa acolhida enquanto secretaria, e as diretoras e equipes gestoras eram orientadas a acolher esse professor e receber ele, e também fazer um movimento dentro da escola e isso era intencional, eu fico com bronca de não ter escrito, sabe? porque foi feito um trabalho robusto nesse sentido. Porém, na sequência em outros momentos houve ingressos intempestivos, e aí quando você não tem isso - um ingresso organizado- que você solicita liberação no governo pra

contratar, e aquilo demora e você começa colocar jornada suplementar na turma... quando esse professor chega, às vezes eles chegam e você diz: entra em contato com a diretora. em algumas situações colocamos a coordenadora de serviço educacional ter acompanhado essa chegada. Mas também me lembro de vezes que era muito burocratizado e isso é muito do que acontece, porque esse é o lugar mais fácil. então é chegou- onde mora, papelzinho com endereço da escola, chegou e-mail aí? chegou. E a gente sabe, cheguei a presenciar isso: A... você é a professora nova? Aqui está sua sala.

Nesse trecho, a gestora verbaliza que já acompanhou diversos momentos de integração voltados para o acolhimento dos novos professores, fazendo com tivessem acesso a informações básicas a respeito de sua vida funcional e pudessem compreender um pouco melhor o funcionamento da Secretaria de Educação, bem como os equipamentos dela. Isso é primordial não apenas para o início da constituição da identidade profissional, mas também para o desenvolvimento do fazer docente, que, por vezes, necessita de recursos e possibilidades que não estão dentro da escola, mas podem ser encontrados em tais equipamentos e/ou setores.

Outra questão que merece destaque é o fato de o profissional em questão sentir-se olhado, cuidado no momento de ingresso. Receber informações, ainda que breves e sucintas, confere uma sensação de segurança ao professor recém-ingressado, fazendo com seus anseios sejam minimamente contemplados, de modo que se sintam acolhidos e pertencentes àquele meio.

Vale lembrar que a orientação dada à equipe da gestão escolar para acolher e dar continuidade à integração dos docentes também é de suma importância no processo de ingresso. Uma vez que os gestores geralmente sofrem com a sobrecarga de trabalho, podem ignorar a condição do novo professor por falta de condições de trabalho e/ou de formação a esse respeito.

Ademais, ressaltamos que, a depender das condições de ingresso, que derivam dos trâmites legais, administrativos e burocráticos, a integração pode ser favorecida ou prejudicada. Por vezes, conforme relatado, os ingressos são intempestivos (em caráter emergencial) e, quando ocorrem dessa maneira, as

formações e informações tornam-se ainda mais necessárias aos novos professores.

Os pontos aqui levantados nos fazem refletir sobre a necessidade de haver uma gestão pública que integre as diferentes áreas envolvidas em todo o processo. Essa ação depende de financiamento e de trâmites legais para criação de cargos, além de envolver o departamento de recursos humanos, a Secretaria da Saúde e, sobretudo, diversos departamentos da Secretaria de Educação.

Do mesmo modo, as considerações de nossas entrevistadas nos fizeram pensar sobre a precarização, a descontinuidade de políticas, as dificuldades e os entraves para formalização, assim como o reflexo de tais aspectos sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico, haja vista a rotatividade de professores. Tudo isso gera dificuldade na constituição de grupo e, por conseguinte, descaracterização da identidade da rede de ensino

Embora todas as participantes continuassem a desenvolver sua profissionalidade na Secretaria de Educação — por vezes em sala de aula e por vezes na gestão —, em seus relatos, é evidente a necessidade de implantação de um sistema organizado de apoio e acompanhamento aos professores no início da carreira, sobretudo quando percebemos que a maneira como se dá a entrada na profissão pode ser determinante a todo o ciclo profissional e ao desenvolvimento do educador, impactando a subjetividade e a própria relação que se tem com o fazer docente. Muito além de diminuir as taxas de abandono — o que é uma necessidade iminente —, a integração devidamente planejada e articulada favorece a qualidade da educação e traz às crianças, jovens e adultos melhores oportunidades formativas, pois contarão com um professor mais motivado, que se sente respeitado em suas singularidades e inserido num contexto de ensino e aprendizagem ao qual se sinta pertencente.

Ainda que as diversas tentativas estejam longe de serem consideradas procedimentos ideais, elas nos indicam que, em diversos momentos, essa demanda já foi identificada pela gestão

educacional. Assim, tanto as estratégias já adotadas pela rede de Santo André quanto as demais, identificadas nesta pesquisa, anunciam necessidades e possibilidades, bem como denunciam entraves burocráticos, curta duração, falta de planejamento efetivo, métodos ineficazes e descontinuidades.

Quadro 4 - Resumo dos formatos de integração de professores identificados em Santo André

Período	Situação
1980	A integração contava com período formativo maior, com ênfase em exercícios de trabalho.
1990 - 1º momento	Sem nenhum processo de integração ou atenção diferenciada ao professor ingressante.
1990 - 2º momento	Uma semana formativa, com boas propostas de reflexão e estudo. Havia orientação às equipes gestora para dar continuidade a esse processo nas escolas. Entretanto, não era possível realizar quando dos ingressos emergenciais.
2004/2005	Professoras de apoio à formação – PAF, o que não foi necessariamente uma política de integração, mas se desdobrou em ricas oportunidades formativas às ingressantes.
2012/2018	Integrações mais genéricas, com a realização de breves palestras por profissionais da segurança do trabalho, e um pouco de contato com diferentes áreas da secretaria de educação (Departamento de Educação Infantil e Fundamental/ Departamento de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva). Percebemos também que a participação neste momento de integração foi algo optativo.
2021/2022	Houve um momento de escolha e as professoras se sentiram “jogadas” para a escola.

Fonte: Elaboração própria.

Organizando cronologicamente as diferentes tentativas de integração, percebemos que, na década de 1980, houve uma preocupação em organizar um período formativo maior, com ênfase em exercícios de trabalho. Isso teve um impacto muito positivo sobre a profissional que relatou tal experiência, como uma base para a constituição de sua identidade profissional.

Na década de 90, existiram dois momentos bem delineados; no primeiro, verificamos a ausência de integração e atenção diferenciada ao professor ingressante, conforme o relato de uma das participantes, encaminhada à sala de aula logo em seu primeiro dia de trabalho. No segundo momento, ocorrido por volta de 1997, ressurgiu a preocupação de organizar um momento inicial, por meio de uma semana formativa, com boas propostas de reflexão e estudos. Contudo, como já dissemos, esses movimentos são descontinuados e dependem do momento e das condições de chegada do profissional para que aconteçam ou não, ficando prejudicados os que ingressam de forma intempestiva e emergencial.

Por volta de 2004, houve outra tentativa de apoio à formação. Embora não se tratasse necessariamente de uma política de integração, desdobrou-se em ricas oportunidades formativas às ingressantes, que se constituíram enquanto grupo e compartilharam momentos de reflexões contextualizadas, que dialogaram com as situações de trabalho.

Em 2012 e 2018, observamos integrações mais genéricas, não específicas a professores, mediante palestras dadas por profissionais da segurança do trabalho, e não com técnicos e especialistas da Educação. Percebemos também que a participação nesse momento de integração foi optativa. As novas professoras que fizeram parte do grupo colaborativo de mentoria relatam que, recentemente, houve um momento de escolha e que se sentiram “jogadas” para a escola.

Cabe destacar que existem diversos entraves burocráticos e administrativos que permeiam o processo admissional. Ainda que ele ocorra via concurso público, nota-se a urgência de planejamento

estratégico que envolva tanto o efetivo acompanhamento da rede de ensino, no que diz respeito à demanda de atendimento real (total de matrículas, abertura e fechamentos de salas nas viradas dos anos letivos, afastamentos temporários e permanente, processos de readaptação funcional, dentre outros), quanto o planejamento integrado com outras secretarias envolvidas nessa etapa, tais quais: Secretaria de Saúde (para realização dos exames médicos admissionais), Secretaria de Inovação e Administração, bem como a Secretaria de Gestão Financeira e Assuntos Jurídicos (na qual tramitam os processos de criação de cargos e abertura/andamento de concursos públicos).

Todos esses aspectos são relevantes para a elaboração do módulo de professores, que nada mais é do que a previsão da demanda de docentes para uma rede de ensino, organizada por escola e etapa (educação infantil e ensino fundamental). Aliás, é preciso destacar que, embora haja todo um planejamento do módulo em questão, ele é passível de alterações em virtude das demandas, pois sempre está sujeito às imprevisibilidades próprias aos seres humanos. Dito de outro modo, ainda que a Secretaria de Educação tenha por base a projeção de turmas, com total de matrículas, aposentadorias, afastamentos previstos (como licença-maternidade, por exemplo), há de se contar com imprevistos que podem afetar a organização do número de professores estimados para cada escola, por exemplo, exonerações, falecimentos, assunção de funções gratificadas, licenças médicas etc.

Realizamos levantamentos no *site* da Câmara do Município pesquisado, a fim de localizar legislações nas quais houvesse o termo “professor substituto”. Identificamos o Decreto n.º 1253, de 26/11/1957, que trata, entre outros assuntos, do valor de bônus recebido por professores substitutos que, na ocasião, estivessem cobrindo os professores titulares. Nessa legislação, estabelece-se bônus para educadores que tivessem seus alunos aprovados. Sem entrar no mérito da questão propriamente do bônus (sua motivação e intencionalidade), cabe destacar que o valor da gratificação era reduzido para o professor substituto. Ademais, mencionava-se a

possibilidade de contratação temporária para o cargo de professor substituto, vinculando essa atividade estritamente ao suprimento da ausência do titular. Ressaltamos que, no referido *site*, não localizamos outra legislação que mencionasse o termo em questão, no período entre 1957 até 1990.

A Lei Orgânica Municipal n.º 1, de 02/04/1990, mencionou a função de professor, genericamente, no capítulo III, em que trata de educação, cultura, esporte, lazer e turismo. Nele capítulo, a seção I é destinada exclusivamente à educação, reforçando o que diz a Constituição Federal em relação ao dever do Estado e da família acerca da garantia do direito e acesso à educação. Ademais, estabelecem-se os princípios, as modalidades, as diretrizes próprias da rede de ensino, os processos de avaliação, a criação do conselho municipal de educação, a gestão democrática e a destinação orçamentária de 25% da receita da cidade, bem como a indicação da necessidade de criação de plano municipal de educação. Todos esses elementos estão diretamente ligados ao fazer do professor, entretanto não é dito nada específico sobre seu ingresso, sua carreira, condições de trabalho, plano de cargos e salários.

No ano de 1991, ocorreu a publicação do estatuto do magistério de Santo André, Lei n.º 6883, de 15/10/1991, organizado em doze capítulos. Desse total, um é destinado às substituições, porém o capítulo todo compreende oito linhas, e mais uma vez, direciona o profissional em questão para o atendimento exclusivo das faltas de caráter temporário e a substituição de ocupantes de função gratificada.

O capítulo em foco é composto por dois artigos, sendo que o primeiro conta com um parágrafo, e o segundo, com dois. Em ambos, reforça-se a atuação de substitutos para cobrir impedimentos ou afastamentos do titular do cargo, o caráter temporário de atuação e, ainda, a cobertura de afastamentos dos ocupantes de função gratificada (docentes nomeados por meio de portarias para funções do quadro da gestão escolar — Diretor, Vice-Diretor, Assistente Pedagógico, Coordenador de Serviço Educacional e Gerência).

Ademais, apresentam-se duas possibilidades de acesso ao cargo de professor substituto: a contratação temporária em caráter excepcional por um ano; e a indicação de que os substitutos deverão ser chamados dos concursos e não mais contratados. A nosso ver, o formato de contratação mediante concurso pode favorecer a consolidação de um corpo docente com menor rotatividade, o que é fundamental nas relações professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem.

O Decreto nº13.658, de 28/01/1996, estabeleceu que os substitutos viriam da nomeação do concurso público e teriam atribuição de classe em caráter de substituição, extinguindo-se, portanto, as contratações temporárias. No entanto, ainda estava presente a ideia de substituição para cobrir algum tipo de afastamento, não havendo o cuidado de contemplar esse professor por si mesmo, ou seja, ele sempre é considerado em condição de sua atuação, como aquele que irá substituir alguém por um período determinado ou não.

Por meio desse levantamento, verificamos a existência de poucas legislações que trataram do período inicial de atuação docente; Sempre que menciona a atuação do professor substituto fica unicamente ligada à substituição de alguém, não se observa suas características e condições próprias nem tão pouco as condições e situações de trabalho em que atuará.

2.1 Análise dos dados produzidos na pesquisa

A análise prévia dos dados produzidos nesta pesquisa, obtidos mediante as entrevistas com gestores, o grupo focal e o grupo colaborativo de mentoria com professoras, fez com que já identificássemos dados referentes aos aspectos do fazer docente, da rede e também da precariedade da profissão. Por conseguinte, sentimos a necessidade de observar mais de perto a aplicação de estratégias colaborativas, entendendo que isso agregaria sentido e significado ao presente estudo. Esses aspectos serão abordados na próxima seção.

Ao explorarmos o material, percebemos que as categorias de análise estavam relacionadas às condições de trabalho e, então, elas foram subdivididas em:

Aspectos do fazer docente, compreendendo a organização do trabalho pedagógico, os diálogos e combinados entre os professores, as especificidades dos diferentes níveis, a documentação pedagógica, as nomenclaturas e siglas e o documento curricular.

Aspectos da precarização docente, envolvendo indisciplina, rotatividade na atuação/descontinuidade do trabalho, experiências menos estruturadas, desconsideração da intelectualidade docente, intensificação de trabalho (sobrecarga), desvalorização social (também os baixos salários) e a lógica da fragmentação.

Aspectos próprios da entrada na profissão docente, observando as políticas de ingresso, as formações nos primeiros anos, a relação professores iniciantes-gestores, a falta de pertencimento, a falta de informações sobre a vida funcional e o sentimento de despreparo para a função. Além disso, observamos que, na carreira, existem diferentes ingressos.

2.1.1 Aspectos do fazer docente

Em se tratando do complexo fazer docente, notamos que as condições de trabalho interferem sobremaneira sobre a prática pedagógica, uma vez que, para haver organização, é preciso: conhecer suas atribuições; buscar estratégias para desempenhá-las a contento; conhecer os instrumentos utilizados pela rede na composição de toda documentação pedagógica (que está cada vez maior); e entender as nomenclaturas e siglas utilizadas, bem como as especificidades dos diferentes níveis de ensino, haja vista que o professor de educação infantil e ensino fundamental, ao ser admitido em concurso público, pode atuar na educação infantil (0 a 5 anos), no ensino fundamental I ou na educação de jovens e adultos.

Observando a **organização do trabalho pedagógico**, podemos destacar que os professores iniciantes vivenciam distintas

organizações, na condição de substitutos. Podem assumir uma turma em virtude de algum afastamento ou atuar como professor substituto em uma escola. Logo, tais condições resultam em vivências diferentes, como verificamos nos próximos fragmentos:

Professora S.: (...) é que eu sei que a gente está falando de dois tipos de substituição: um quando a gente assume uma sala de alguém de função, e essa outra substituição que é aquela que a gente fica rodando.

Professora D.: Em 2019 eu peguei substituição mesmo, para ficar como substituta na escola. Não assumi nenhuma sala de função. Só que na metade do ano eu assumi um terceiro ano, e aí o desafio novamente, né, que você fala, “ah, tem que preencher a papelada, você é responsável ali por tudo”, e sempre correndo atrás de ajuda, igual esse vídeo que a Camila colocou aí, que eles não pediram ajuda nem para os técnicos. Eu faria diferente, eu já ia pedir ajuda, porque se o rapaz está ali é para ele ajudar de alguma maneira.

Professora M.: Em 2018 fui chamada aqui na prefeitura, e aí comecei... fiquei na creche como substituta, depois fiquei dois anos na EMEIEF também como substituta, a gente não assumiu sala assim por um longo período, né, Camila, a gente trabalhou juntas lá, mas ficamos um período... Peguei um primeiro ano também, fiquei um bom período, mas... depois entreguei a sala novamente para a professora.

Professora A.: E hoje eu estou como professora substituta em uma sala de função ((riso)) do segundo ano.

É fundamental observar as diferenças desses dois formatos de atuação e, partindo de tal premissa, procuramos apontar os sentimentos e as considerações das professoras que compuseram o grupo colaborativo e já atuaram em uma ou outra ou em ambas as funções. No relato da professora Violeta, que exercia a função de substituta à época da pesquisa, sentimos certa leveza, e a participante conta suas descobertas:

Professora Violeta: Estou passando por todas as classes para poder observar a rotina, as atividades, tento conhecer os alunos e manter um estreitamento de confiança.

A docente relatou que estava gostando da vivência com o ensino fundamental e pensava que essa poderia ser sua opção para

os próximos anos. Indicou que, muitas vezes, as crianças pareciam ter dificuldade de respeitar os seus comandos, porém ela seguia seu propósito.

Já a professora Girassol, que estava na condição de substituta e assumiu uma turma de primeiro ano, sentia-se extremamente insegura. Comentou que tinha muito medo de estar fazendo tudo errado e verbaliza que aquele não era o lugar onde gostaria de estar, pois tinha mais afinidade com a educação infantil, e não com ensino fundamental, sobretudo com a responsabilidade de alfabetização. Mostrou extrema dificuldade para elaboração de documentações, mas buscou auxílio e preparou toda a documentação adequadamente. A seu ver, desempenhou uma boa gestão de sua sala de aula, atentando para a necessidade de rotina, vínculo e exploração dos diferentes espaços da escola.

Percebemos que atuar como substituta permite conhecer a instituição na qual se trabalha e até mesmo descobrir-se enquanto profissional, reconhecendo suas próprias inclinações. Portanto, percebendo suas inclinações. Portanto, podemos dizer que atuar como professora substituta pode ser uma estratégia para o desenvolvimento profissional na construção e no reconhecimento da própria subjetividade.

Sob esse aspecto, parece-nos que estar nessa condição possibilita ao educador um lugar mais tranquilo, sem tantos desafios. Entretanto, as participantes apontaram alguns aspectos concernentes à organização do trabalho, a começar pela dificuldade que existe para compreender a sua atribuição dentro da escola. Como já informamos, em todos os documentos legais, o termo “professor substituto” relaciona-se àquele que cobrirá ausências, pelos mais variados motivos. Porém, as faltas a cobrir não ocorrem diariamente e, diante disso, é lícito questionar o que esse profissional faria nesses casos ou então se, apenas eventualmente, houvesse uma licença ou falta. Nesse sentido, os relatos das participantes revelam fragilidades quanto à organização do trabalho pedagógico, a saber:

Professora D.: Aí ingressei na prefeitura de Santo André em 2017 como substituta, só que aí eu já assumi a sala também, eu fiquei dois meses só como substituta mesmo. Mas assim, ajudava em tudo.

Professora D.: Então você acaba ficando meio perdida, né, por falta de orientação. Então, o que eu tenho que fazer?

Há, portanto, de se lidar com a falta de rotina para além das substituições, visto que, por vezes, os professores iniciantes na condição de substitutos ficam ociosos. Além disso, há resistência de que adentrem às salas de aula para auxiliar, pois são vistos como mais uma pessoa que pode julgar o trabalho dos colegas.

Professora D.: Quando não vem ninguém eu posso ficar aqui sentada sem fazer nada, ou eu tenho que ajudar alguém, ou vou na Secretaria ver se alguém precisa de ajuda? Sei lá. Eu sou substituta, não faltou ninguém, beleza, vou ficar aqui? isso me incomodava. Então assim, eu sempre estava na sala de alguém. (...) então assim, você acaba ficando onde você desenvolve uma certa afinidade. (...) Esse era o desafio maior, você não ter ali uma função muito, “ah, quando não falta professor você vai fazer tal coisa”.

Professora S.: E outra questão era os dias que não tinha substituição, que para mim foi um grande desafio, até que teve muitos conflitos, uma flex que veio falar um monte, me xingou, porque eu falei “eu vou ficar sentada aqui? (...) posso dar reforço, pegar criança, conversar um pouquinho, tentar ajudar alguém? aí nossa, ela acabou comigo. E eu ficava, “mas e agora, o que eu faço então? Vou ficar sentada igual uma planta?” Aí todo mundo passava, eu sabia que as professoras precisavam de ajuda, mas eu também não podia passar na frente dessa flex, mas cadê a gestão? Aí ficava nessa... então eu acho que tudo isso me deixava bem ansiosa.

Nesses trechos, notamos que a falta da organização de trabalho pode impactar até mesmo as relações, abrindo espaço para discussões e rixas, bem como contribuindo para a fragmentação e o enfraquecimento da categoria. Embora todos sejam concursados, não conseguem compartilhar fazeres e enxergam no outro uma ameaça, o que evidencia características da lógica neoliberal de individualidades e competições.

Professora A.: Então, é assim, eu fui apresentada, porém acho que em fevereiro isso, não iniciei junto com o início das aulas, mas fui apresentada como professora

substituta, e quando ninguém faltasse eu iria ficar nas salas que mais necessitavam, com crianças de inclusão (...) era um quinto ano que tinha uma criança autista com esquizofrenia, então ficava assessorando ali ele.

Incontestavelmente, todos os educadores devem trabalhar na perspectiva da educação inclusiva, entretanto existem cargos criados especificamente para a função de auxiliar de inclusão escolar, que requerem formação em nível médio. Dessa forma, destinar uma professora ao acompanhamento de uma criança com deficiência revela não só insuficiência no quadro de profissionais de apoio, como também a subutilização dos saberes docentes, que poderiam ser utilizados para atendimento de um grupo maior de crianças com dificuldades de aprendizagem ou mesmo para o desenvolvimento de projetos pedagógicos que contemplem a escola de forma total.

Verificamos que a gestão escolar, por vezes, lança mão dos recursos humanos disponíveis de maneira a suprir necessidades emergenciais e não consegue vislumbrar outras possibilidades dadas as suas próprias condições de trabalho e também dadas as fragilidades em suas formações e vivências. Do mesmo modo, percebemos que não há uma única forma de orientação no que diz respeito ao modo como o professor iniciante, na condição de substituto, atuará quando da falta dos professores titulares, pois alguns deles compartilham seus planejamentos e deixam atividades previstas, porém outros não o fazem:

Professora S.: O grande desafio para mim (...) foi, de fato, entrar e às vezes não saber o que fazer, porque eu não sabia o que estava acontecendo. Eu cheguei no meio do ano e aí eu substituí aquele dia. Tinha professora superconsciente, não que era uma obrigação dela, mas deixava tudo escrito, e isso fez toda a diferença para mim. Depois de um tempo você vai meio que entendendo, e aí você tem a malícia de “ah, não. Espera aí, deixa eu pegar um livro, deixa eu ver o caderno, deixa eu entender onde vocês estão”.

Professora D.: Mas hoje eu vejo, como professora, que é sim obrigação nossa... se é uma falta programada, deixar conteúdo. Porque quem vai chegar ali está até se apropriar do que está acontecendo já dá uma quebrada, né.

Como vemos, as professoras iniciantes na condição de substitutas têm de se adaptar ao planejamento de outro professor e, considerando que somos diversos em nossas concepções, é preciso primar pela ética e desenvolver a proposta pedagógica planejada de acordo com o que acreditamos e conhecemos como método, didática e concepção. Em outras ocasiões, entretanto, não existe planejamento prévio, e então ocorrem os **improvisos**, as propostas que, por vezes, ficam descontextualizadas até que se desenvolva a capacidade de observar os cadernos das crianças, conversar com elas sobre suas aprendizagens e rotina, o que não é simples e ocorre conforme o desenvolvimento profissional e tempo de cada um.

Gerir as faltas/ausências de professores não é algo simples para a gestão escolar, porém percebemos que essa é uma ação fundamental, pois afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Embora possa parecer simples, ter acesso a um planejamento antes de adentrar à sala de aula favorece o desempenho da função docente. Em se tratando do professor iniciante, esse momento torna-se formativo, uma vez que são os primeiros contatos com o documento utilizado para o registro do planejamento. É, portanto, uma maneira de ele perceber diferentes formas de elaborar tais documentos, bem como de buscar estratégias didáticas para viabilizem a execução deste.

Indicar, na organização da escola, que os semanários devem ser elaborados com antecedência e disponibilizados em local de fácil acesso, bem como que as atividades devem ser previstas e providenciadas com antecedência é uma boa estratégia. Todavia, muitas vezes, tais ações são inviabilizadas pela **falta de tempo para a execução do planejamento e registro**. Inclusive, a falta de tempo é um aspecto relacionado às condições de trabalho.

Muitas são as expectativas em relação aos professores, o que é potencializado quando se trata de um professor iniciante. Em muitos casos, não são consideradas suas dificuldades frente às especificidades dos diferentes níveis de ensino em que podem atuar, assim como ao volume de informações que precisam processar ao

mesmo tempo que desempenha o início de sua profissão. Uma questão que se apresenta fortemente aos professores iniciantes é a compreensão das nomenclaturas e siglas utilizadas pela rede de ensino, conforme vemos no próximo excerto:

Gestora F.: e aí tinha que fazer um negócio chamado P.A. e ninguém me falou que isso era uma plano de acompanhamento - famosa recuperação/reforço.

Destacamos que a gestora contou esse episódio ao se recordar de seu ingresso na rede, em 2001. Logo, não se trata de uma questão nova; pelo contrário, ela sempre trouxe desconfortos e, de certa forma, uma compreensão parcial da rede de ensino, suas propostas, metas, ações e possibilidades, que, diversas vezes, são tratadas cotidianamente por meio da utilização de uma sigla. Também verificamos que é uma dificuldade presente em todas as etapas, desde a creche até a educação de jovens e adultos:

Professora M.: E eu lembro que eu cheguei na creche, eu não sabia nada: não sabia o que era OT, não sabia o que era RPS., não sabia nada dessas nomenclaturas e as pessoas falavam, “ ai, tem RPS, tem OT, tem não sei o que é” e eu nem sabia o que significava essas siglas. Então a gente entra assim no escuro, tendo que descobrir tudo.

Professora S.: é que falou da nomenclatura e a dificuldade na hora de escolher salas no fim do ano, que a gente não entende aquelas siglas daquela lista (...) o que é RT (...) a pessoa vai voltar, a pessoa não vai voltar? (...) então, na hora de escolher, isso também é importante para substituta, porque você vai se colocar em um risco muito grande.

Professora A.: Agora quando eu entrei na creche em 2018 eu também não sabia uma nomenclatura, nada, de nada. Fiquei um ano inteiro falando, “gente, o que é OT?” era todos os dias... todos os dias eu ia as 17h e pouca, na hora que as crianças iam embora eu ia pra sala dos professores. Aí uma professora falou, o que você está fazendo aqui?, eu falei, ah, eu acho que é OT, todo dia eu achava que tinha OT ((risos)). Então é assim, eu fiquei boiando também, bastante.

Professora A.: (...) a PAEI, PAEE, AEE, eu não sei. Eu só sei da AIE porque eu tive.

A falta de compreensão das siglas impacta a organização do trabalho, o entendimento dos diferentes tempos dentro da rotina,

inclusive as escassas oportunidades de planejamento, tais como o OT na creche, que significa organização do trabalho, ou a RPS, que significa reunião pedagógica semanal. Esta última consiste em um momento destinado ao planejamento, formação, estudo, organização de materiais, propostas e troca entre os parceiros.

Esse aspecto também pode influenciar a organização da profissionalidade, como bem apontado pela *Professora S.* Quando da escolha de turmas, as vagas disponíveis vêm com uma observação que indica a condição da professora titular. Para tanto, utilizam-se siglas, que podem indicar licenças mais curtas ou mais longas, aposentadorias, função gratificada etc. A depender da situação da professora titular, é possível que ela retorne e assuma a sala no decorrer do ano letivo, deixando o substituto em uma situação muito delicada. Assim, compreender as siglas permite ao professor realizar uma escolha mais cautelosa.

Para além de situar-se em um contexto novo, buscando entender a rede, os fazeres, a escola, as crianças, a gestão da sala de aula, as famílias, os colegas de trabalho e os gestores, o professor iniciante precisa aprender toda **documentação pedagógica**, e isso também se coloca como um grande desafio, como podemos observar a seguir:

*Gestora D.: que nem **semanário**, quando eu entrei ninguém me ensinou a fazer semanário (...) planejamento, ninguém falou como e nem me apresentou o currículo da rede. Ninguém me apresentou o **PPP**, então aí você vai vendo isso depois com o passar dos anos, né?*

*Gestora C.:A professora que ficou com a minha turma agora (quando precisei me afastar) nova de rede também, ela não sabia preencher o **diário**. Eu estava de licença, ela me falou: eu tô com medo, você fez tão caprichado...*

Camila: Para mim a questão da documentação, do planejamento, de entender o semanário, organização, foi muito desafiador.

*Professora M.: você perguntou dos desafios. Eu acho que foi essa parte de **documentação**, e de entrar, assim, no escuro, porque que nem a gente comentou a gente não teve integração.*

Professora A.: Outra coisa, Camila: currículo; eu não conheço o currículo de Santo André na íntegra. Eu já pedi e não levei. Eu sei que o pessoal da gestão tem uma demanda de trabalho muito grande. Mas o currículo faz falta, sabe.

Aprender as siglas, a documentação pedagógica, compreender o currículo e como cada professora o articula, estar nas diferentes modalidades e não saber o que fazer em alguns momentos retrata bem o cotidiano do professor iniciante. Diante disso, verificamos que as formações ofertadas frequentemente apresentam caráter verticalizado, sem levar em conta as angústias e desafios cotidianos, obedecendo apenas aos princípios do formador (DINIZ, 2020, p. 41)

Posto isso, cumpre esclarecer que defendemos, neste trabalho, uma linha de formação contrária à aqui exposta. Mais especificamente, pautamo-nos na perspectiva de Silva (2000), Marcelo García (2001) e Tardif (2009), segundo a qual, essa formação precisa comportar “o desenvolvimento profissional dos professores, situando as necessidades de formação percebidas de acordo com as suas percepções, ou seja, com sua experiência profissional”. (SILVA, 2000, p. 2) (DINIZ, 2020, p. 41)

2.1.2 Aspectos da precarização docente

O termo precarização se opõe à qualidade, eficiência e segurança. Assim, ao tratarmos dele, remetemo-nos logo à falta de qualidade, a insegurança e a ineficiência de algo, que, no nosso caso, concerne à docência enquanto profissão.

Entendemos que a precarização se manifesta em diferentes vertentes, desde a indisciplina em sala de aula, passando pela rotatividade e descontinuidade da atuação docente, pelas vivências de experiências menos estruturadas, pela desconsideração da intelectualidade docente, inclusive com intensificação de tarefas e desvalorização social, pelos baixos salários e o desprestígio pela profissão, até chegar às lógicas de fragmentação, isolamento e competição. Nesse sentido, professores ingressantes na condição

de substitutos atuam em diferentes turmas, às vezes um dia em cada sala, passando por desafios enormes, que exigem muita flexibilidade e mobilização de diversos saberes.

Um dos momentos que gera grande estresse e preocupação a esses educadores é a hora da saída, isto é, de entregar as crianças aos seus responsáveis, pois não têm contato com as famílias e, muitas vezes, não conhecem quem as pessoas que fazem a retirada dos alunos, como podemos ver no seguinte trecho:

Professora S.: Mas o que para mim foi um desafio muito grande era entrega de alunos (...) Por que a gente cai ali naquelas salas... Claro, só depois de um tempo, se a gente é substituto a gente consegue entender quem é o aluno tal, mas a gente tem que entender quem são os 500 alunos da escola, porque se a gente ficar substituindo muito em uma EMEIEF (...) Como você grava o rosto de todo mundo? Então eu acho que é uma responsabilidade muito grande para substituição.

Além do desafio de entregar as crianças em segurança, o fato de estar cada dia em uma sala de aula não favorece o estabelecimento de vínculos, o que é fundamental para o exercício da profissão. Ademais, o docente precisa se reinventar e se adequar aos diferentes perfis de turmas, que muito têm a ver com as características e concepções de seus regentes, ou seja, são de natureza diversa.

Dada a relevância das experiências para a constituição profissional de cada professor, não podemos desconsiderar as condições em que elas se dão. Do mesmo modo, não é possível ignorar a necessidade de entender o educador como um profissional cuja intelectualidade não pode ser desprezada:

Gestora C.: A gente sabe que a maior dificuldade do professor hoje é organizar justamente as aprendizagens de língua portuguesa e matemática. Por que é difícil! (...) então uma formação nesse sentido precisa, sempre precisa, mas que formação é essa? não com material pronto, ela tem que ser construída por aquele grupo de professores. Porque? para ele se apropriar. Olha a diferença: a gente fazia as formações lá com a Rosa e com a Mara, nos encontros que aconteciam que se construía o material pedagógico, elas não chegavam com material pedagógico pronto para ser aplicado na criança. Quando o professor não se apropria desse processo não dá certo nenhum projeto desse tipo.

Dessa forma, dar condições para que o professor identifique a lógica na qual está inserido é um divisor de águas em sua vida. Assim, ou entendemos que somos uma categoria intelectual e buscamos romper com as imposições, ou aceitamos que a proletarização se instaure definitivamente na educação. Essas condições só são possíveis por meio da formação permanente, da busca pelo conhecimento, de leituras emancipatórias, bem como de diálogos e reflexões mais aprofundados.

Também vale mencionar o relato de uma situação de formação em trabalho já vivenciada na rede de Santo André, que mostra caminhos e possibilidade de se considerar a intelectualidade docente. Isso ocorreu quando se lançou mão da estratégia de professoras para apoio a formação – PAF, por volta do ano de 2004/2005:

Gestora M.L.: Então elas trabalhavam quatro dias na semana, por que que todos os outros professores tinham formação e elas não? elas tinham que ter formação. Só que a formação delas era a vida como ela é, porque a formação delas era sobre a experiência de estar nessas salas, sobre as observações.

Por meio desse relato, notamos que houve a mobilização de um grupo de professoras que desempenhavam a mesma função; elas cobriam as turmas para que as titulares participassem de formações. Todavia, acompanhavam essas turmas em momentos junto com a professora titular, até para compreender como era realizado o trabalho. Ocorre que, em determinado momento, as substitutas perceberam que também eram professoras (identidade) e requereram seu direito à formação. De acordo com o fragmento transcrito, esses momentos ocorreram de uma reflexiva, em situação de trabalho e com estudo e discussão de casos do cotidiano escolar.

No que concerne à identidade, podemos afirmar que a falta de pertencimento também contribui para a precarização do trabalho docente e, ao longo desta pesquisa, percebemos que, muitas vezes, os professores iniciantes apresentam características opostas ao sentimento de pertencimento a uma escola ou a uma rede. É o que constatamos no próximo excerto:

Gestora M.: Quando foi a tarde, aquele meu olhar de professores novos (...) A tarde o auditório todo era triste, aquelas meninas/mulheres, elas não tinham vaidade, elas não tinham força, elas não tinham cor. Era tudo cinza. Elas tinham baixa estima, eram entristecidas e, pasme, elas foram embora. (...) o pessoal que estava chegando não estava engajado com aquilo que estavam assumindo, e eram professores novos.

A gestora M. referia-se a um momento de apresentação da rede para um novo gestor, no qual foram recebidos no auditório todos os professores do período. Ao explicar a organização para o novo gestor, ela fez um julgamento de que o auditório, no período da tarde, estaria com “sangue novo” e encheu-se de expectativas. No entanto, como podemos observar em sua fala, na qualidade de gestora, a participante se chocou com o que presenciou, ou seja, a falta de envolvimento e pertencimento. Isso despertou-lhe a necessidade de cuidar mais dos professores recém-chegados:

Gestora M.: precisamos cuidar desses professores que chegam, eles não têm pertencimento. Esse pessoal antigo tem uma questão de pertencimento, de você ir construindo.

Gestora M.: Eu falando tudo isso fico entendendo que o lugar do pertencimento ele é uma chave para essa qualidade pra esse desenvolvimento, é se ver, ter orgulho de estar naquele lugar, se perceber, ouvir e ir construindo essa escola esse atendimento.

Uma vez que tratamos de um serviço público ofertado nas escolas municipais, é preciso avaliar as respostas dadas à população por meio dos serviços prestados e dos trabalhos realizados. Assim, cabe-nos refletir sobre tais respostas e sobre quem é o agente fundamental para o seu favorecimento ou impossibilidade:

Gestora M.: E quem dá a melhor resposta pra população é um professor engajado, que tem orgulho de estar onde está, que se sente ouvido, tem esse brilho que você tem quando fala que você voa com os seus alunos. Só que isso não é uma benção divina, tem peculiaridades do repertório de cada um, só que hoje cada vez mais nós temos professores que chegam ou que resolvem ser professor por mero acaso, por não ter outro trabalho.

Portanto, é imprescindível considerar que as nossas experiências, sobretudo as dos primeiros anos, são fundamentais para nossa constituição enquanto professores, pois a escola é referência da “vida como ela é”. Por essa razão é tão complexa e exige tanto dos educadores e gestores, que carecem de aprofundar seus conhecimentos para que consigam olhar a escola como um todo e enxergar a criança integralmente, de modo que não fiquem fragmentadas as percepções, as ações e tampouco as decisões tomadas:

Gestora M.: Só que isso é tão real nesse nosso tempo e eu entendo muito que a gente não pode fechar os olhos pra isso, por que tem professores e tem linhas que falam: não, professor é pra ensinar e começam a trazer 500 profissionais, faz uma miscelânea na escola, e você perde o olhar pra essa criança de maneira integral (...) mas eu acho que se você delega pra diferentes profissionais você fatia esse ser, então eu acho que é muito mais difícil, (...) Eu ainda acho que qualificar um professor pra ter essa condição holística desse todo, que constitui uma criança.

E aqui convém esclarecer que não se trata de “largar” a criança unicamente com o professor, sem qualquer apoio. Pelo contrário, trata-se de subsidiar o docente com as formações adequadas, que discutam casos reais e possibilidades fundamentadas teórica e metodologicamente, a fim de que ele tenha condições de, cada vez mais, fazer uma leitura integral da criança e do contexto em que atua, considerando a função social da escola e, portanto, do fazer pedagógico.

As divisões de atribuições e as formas de associar outros profissionais para desempenhar determinadas funções na escola é algo que deve ser analisado com cautela. E aqui reiteramos que todas as contribuições são bem-vindas no processo formativo e também para apoiar e subsidiar o educador e a gestão escola, desde que não reforcem uma lógica de fragmentação no atendimento às crianças e ao aluno, tampouco nos fazeres docente, em que cada uma faz uma parte, desconsiderando-se a integralidade do ser, do contexto e a essencialidade da compreensão do todo.

Antecedendo à associação de diferentes profissionais, devemos destacar que a escola ainda mantém uma lógica de trabalho mais individualizado, notada desde as arquiteturas dos prédios. Esse modelo ajuda a reforçar a individualidade, posta como uma condição que também dificulta a constituição de grupo, os diálogos, as partilhas, as trocas, as interações, as socializações e, portanto, o fortalecimento e a constituição de um grupo:

Gestora C.: Na creche, por mais difícil que seja as relações você precisa estabelecer você constrói parceria. Na EMEIEF você trabalha muito mais sozinho.

Além da condição imposta pela própria arquitetura, **o isolamento** por vezes parece uma arma de defesa. Nota-se um medo de se expor, uma insegurança e um receio de dizer que não sabe fazer algo, sobretudo quando se trata do professor iniciante. A competição reforça essa característica das pessoas em todos os contextos, e na escola não é diferente:

Professora A.: E no término da primeira semana, eu lembro assim muito nítido que a professora do segundo ano, ela virou para mim e falou assim, “eu estou vendo que você está, né, ficando bastante comigo, muito bom, mas você vai ser leva e traz para a direção?”

Sentir-se **vigiado, sob pressão e com medo dos colegas de trabalho** são características que insistem em se manter na escola, afinal esse espaço não está descolado, ou seja, insere-se em uma sociedade competitiva e individualista. Logo, romper com questões consagradas é extremamente desafiador. Por meio desta pesquisa, buscamos estratégias que nos auxiliem a identificar possibilidades de desenvolver um fazer docente mais colaborativo e uma cultura colaborativa nas instituições de ensino.

2.1.3 Aspectos próprios da entrada na profissão docente

Como já dissemos, o ingresso na profissão docente é uma fase da carreira que apresenta características intrínsecas, próprias de

quem está descobrindo o complexo fazer pedagógico assim como experimentando o contexto da escola para o exercício de suas funções. Nesse momento, diversos são os desafios que se colocam, alguns deles próprios do professor em sua subjetividade, como insegurança, medo e dúvidas. Outros, por sua vez, relacionam-se à convivência, às relações, às políticas de ingresso, às formações nos primeiros anos, à relação professores iniciantes-gestores, à falta de pertencimento e informações sobre a vida funcional, bem como ao sentimento de despreparo para a função. Além disso, observamos que, na carreira docente, existem **diferentes ingressos**. Podemos elencar alguns desses pontos por meio dos seguintes depoimentos:

Professora S.: o desafio para mim, eu acho que eu até falei isso para você uma vez: foi, de fato, entrar e às vezes não saber o que fazer, porque eu não sabia o que estava acontecendo.

Professora S.: eu tampei buraco, não tinha a pessoa, a pessoa estava de licença, então eu fui cobrir.

Gestora D.: Eu acho que o professor iniciante também, essa questão da adaptação na sala de aula, a gestão da sala de aula é uma coisa que a gente precisa trabalhar muito, a gente precisa de ajuda.

Por meio dessas falas, notamos que o professor iniciante vivencia momentos de descobertas; ele está também se descobrindo como professor e entendendo a instituição onde atua, ao mesmo tempo que desenvolve o seu trabalho pela primeira ou por primeiras vezes.

Gestora D.: umas das coisas que me traumatizou como professora iniciante, no primeiro ano, foi a equipe gestora dessa escola mais madura me sentou, por causa de uma reclamação que uma mãe reclamou que o menino ele chutou o outro e aí ficou roxo. e aí eles me sentaram num banquinho da direção da escola e fizeram um relatório, e falaram que eu tinha que prestar mais atenção.

Este último relato revela certa falta de confiança no trabalho desenvolvido por uma professora iniciante. Como vemos, faltou escuta, pois, de acordo com a participante, não lhe foi solicitado que

explicasse o ocorrido; apenas indicaram que sua postura era insuficiente. Em outras palavras, não ofereceram auxílio, não perguntaram se estava com dificuldades para gerir sua sala e não ofereceram estratégias para auxiliá-la, mas tão somente solicitaram mais atenção.

Gestora D.: E aí por ser uma professora ingressante, eu sentia que eu era muito testada. As pessoas pensam que a gente é nova... Nós somos novas sim, mas estudamos e passamos num concurso pra isso, então tem que haver confiabilidade no nosso trabalho.

A falta de confiança no trabalho também é algo que pode ser notado entre as professoras iniciantes, assim como a falta de orientação. Por vezes, oferecer ajuda não é algo natural; há de se testar os conhecimentos previamente, e, aos recém-chegados, isso estimula isolamento e afastamento, em vez de se constituir um canal para troca e busca de informações entre os ingressantes e a gestão, sobretudo a assistente pedagógica.

Gestora D.: Eu noto que naquela escola, por ser nova, existiu um pouco de falta de confiança da equipe gestora, e isso também me deixou um pouco sensível na função. Quando você não se sente... não é nem acolhida, como posso dizer: cuidada, olhada. (...) então aí você se sente mais isolada na escola, sem apoio da equipe gestora, sem apoio nos professores, mas daí você encontra um par, uma colega e não uma equipe como um todo pra apoiar.

No que diz respeito à relação entre professor iniciante e gestão escolar, chama-nos a atenção o fato de a professora relatar a falta de confiança em relação ao seu trabalho. Identificar uma carência formativa em um professor iniciante é algo bastante comum, entretanto a diferença está na maneira como a gestão lida com isso. Assim, pode-se fazer um acolhimento abrindo espaços de escuta, de forma que o professor se sinta à vontade para dialogar sobre seus medos e dificuldades, ou pode-se apenas cobrar, aumentando ainda mais a distância entre o docente e os gestores. Todavia, cabe ponderar que, por vezes, a gestão escolar não tem esse comportamento de forma proposital e planejada, pois, como já

dissemos, também lhe falta formação e orientação, além de certa sensibilidade no trato de determinadas intercorrências.

Também percebemos o isolamento como estratégia de defesa, bem como o desenvolvimento de balcanização como auxílio à sobrevivência na profissão:

Gestora D.: Então olhou para as minhas dificuldades e me deu alternativas, coisas que eu não tinha recebido anteriormente, seria mais uma cobrança/exigência, como se houvesse um modelo pronto de professor (...) o grande diferencial na minha formação foi a acolhida da equipe. Eu acho que se sentir pertencente num espaço e entender que o professor não sabe tudo, ele sempre tem o que aprender, nós estamos disponíveis para aprender.

É evidente, pois, que o acolhimento faz toda diferença para o professor iniciante; sentir-se pertencente é algo que favorece sobremaneira a constituição da identidade docente e favorece o seu desenvolvimento profissional:

Gestora D.: Eu tive prejuízo financeiro, por falta de esclarecimentos sobre faltas, flexibilização, complementação de carga horária (se falta na flex e vai trabalhar se perde o dia) então tem várias questões que falta esclarecimento.

Do mesmo modo, percebemos que, várias vezes, a professora iniciante **não tem informações** básicas a respeito de sua vida funcional, o que pode acarretar diversos prejuízos, inclusive financeiros.

Quanto aos aspectos do fazer docente, da prática cotidiana, também identificamos um ponto desafiador de extrema relevância, a ser abordado na formação continuada, seja ela ofertada pela secretaria de educação ou pela unidade escolar:

Gestora F.: Essas coisas práticas a gente não tem absolutamente nada.

Gestora F.: Eu peguei uma sala de segundo ano, e eu não sabia nada! (...) fase da escrita essas coisas, nunca eu tinha nem ouvido falar.

*Gestora D.: Eu não sabia fazer **sondagem** de hipótese de escrita, uma coisa sem uma assistente pedagógica que pudesse dar uma orientação.*

Para além dos desafios em relação à documentação pedagógica, às siglas e à gestão da sala de aula, alguns pontos próprios do fazer docente se colocam como desafios enormes aos novos professores. Uma vez que geram conflitos e inseguranças para o exercício da profissão, é urgente pensar em acolhimentos que apresentem esses fazeres, problematizando e buscando instrumentalizar o professor ingressante para o exercício da função.

Do ponto de vista da gestão escolar, também emergem desafios para lidar com o ingresso de um novo professor. Nesse sentido, verificamos que a falta de conhecimento de sua chegada e a falta de orientações sobre como lidar com esse momento — que é primordial em meio a tantas demandas — também prejudicam a organização de um acolhimento adequado.

Gestora F.: A gente na prefeitura atualmente não sabe nem que o professor vai chegar, ele simplesmente chega na escola e fala: eu sou o novo substituto (...) o cara entra seco, não é apresentado pra ninguém, de repente está na sala. (...) Da escola não tem nenhum protocolo específico assim: você tem que acolher o professor, você tem que falar disso, disso e disso. E aí sentar com ele e fazer isso, isso e isso. Entrega o PPP, ele tem que entender o que é um PPP. Não tem. Teria que ter, tem algumas diretoras novas e nem sabem nem o que estão fazendo lá ainda, então precisa, precisa.

Professora A.: Quando eu entrei em 2011 nessa escola, eu levei um papel com o meu nome e no nome da escola lá, “professor substituto 30 horas”. Eu entreguei na secretaria dessa escola, a secretária foi muito grossa e ela falou que não existia aquilo, que não era nada disso. Aí eu comecei a tremer...

O fato de nem mesmo saber da chegada de um educador impossibilita a organização de questões básicas, inclusive da agenda da gestão, a fim de se destinar alguém para fazer o acolhimento, o acompanhamento, a apresentação da escola, enfim, o que foi possível. Além disso, percebemos o sentimento de angústia da professora que estava chegando pra trabalhar e, em seu primeiro contato com a escola, teve todo um desgaste.

Outro ponto que merece atenção é o fato de haver diretores, assistentes pedagógicos e **outras funções ingressantes** que estão se constituindo no cargo, ou seja, estão aprendendo a ser e, em meio

a tantas demandas, por vezes, ignoram a necessidade de promover um acolhimento. Por essa razão, são necessárias orientações para que isso não ocorra:

Gestora D.: Depois veio uma recém ingressada como assistente pedagógica, e ela também estava aprendendo, e eu fiquei bem desamparada nessa questão pedagógica.

Professora A.: ingressei em 2018 em Santo André como estatutária, mas trabalhei em 2011 e 2012 como contratada. Uma grande parte da minha carreira, desde 2001, 2002 , até 2012 foi na rede particular.

Professora D.: Fiquei na escola por sete anos, aí depois eu ingressei no SESI e aí assim, a gente acha que já sabe, você fala assim, "agora eu já estou um pouquinho melhor e tal", acha que sabe. Quando eu fui lá, tudo diferente, é uma escola de educação integral.

Professora S.: Só que esse ano eu fui chamada para ser PAEE, para atuar em sala de recursos, não conhecia muito bem.

Professora D.: Eu sempre trabalhei no fundamental, então agora eu vou ter um novo desafio (...) vou ter que correr atrás (...) Não sei, quem já trabalhou em creche... mas eu estou preocupada, porque você fala assim: "eu vou chegar lá de paraquedas de novo".

Professora M.: Então falta muita formação e não só para nós, mas eu acho que também tem que ser esse cuidado com a gestão, porque às vezes eles ficam perdidos também quando entra alguém novo.

Conforme já dissemos, na carreira docente, existem diferentes ingressos e, portanto, podemos ser iniciantes em várias funções. Em outras palavras, é possível ser iniciante na profissão ou já ter bastante experiência como professor de creche e, de repente, passa a atuar com o ensino fundamental; e o contrário também acontece: pode-se ter muita experiência com a educação infantil ou com o ensino fundamental e, repentinamente, passar a atuar na educação de jovens e adultos. Além disso, existe a possibilidade de atuar em projetos específicos, nos centros comunitários e em funções gratificadas, como no caso das diretoras, assistentes pedagógicas e vice-diretoras. Igualmente, é possível ter vivências na educação

inclusiva atuando em salas de recursos ou mesmo como assessoras de educação inclusiva.

Quando se pensa que já se passou por todos os lugares, pode-se mudar de rede de ensino e, assim, tornar-se iniciante na rede privada. Como existem diferentes contratos, também é possível ser iniciante como concursado, embora já tenha sido educador admitido mediante contrato.

Desse modo, a análise de diferentes aspectos das condições de trabalho ratifica a complexidade do ingresso na carreira docente. Observando os desafios próprios a cada um desses aspectos, podemos dizer que não é tarefa simples atuar na docência, pois, desde a organização do trabalho pedagógico, vivenciamos cotidianamente entraves que podem impossibilitar ou precarizar o fazer do professor. Dentre eles destacamos a própria diferença na atuação do professor recém-ingressado, que pode estar na condição de substituto com ou sem turma atribuída temporariamente, e isso, por si só, exige um planejamento diferenciado de cada situação.

Além do mais, notamos que atuar como substituto sem turma atribuída confere ao professor ingressante uma flexibilidade para vivências diferenciadas ao longo da rotina, embora a organização de uma rotina também seja ponto de atenção, até mesmo para favorecer as relações e evitar desvio de função para atividades administrativas e burocráticas com a subutilização dos saberes pedagógicos. Inclusive este é um aspecto que precisa ser pensado a fim de evitar improvisos e descontextualização da prática docente.

Ainda acerca da organização do trabalho pedagógico, ressaltamos o desafio da organização dos tempos, a falta do tempo adequado para planejamento, registros, leituras e reflexão, bem como a sobrecarga em virtude das condições de trabalho, a diversidade de situações existentes em uma sala de aula e o excesso de papéis. Por fim, salientamos as dificuldades encontradas no cotidiano escolar em razão das siglas e nomenclaturas, o que pode impactar tanto o fazer pedagógico quanto a vida funcional dos educadores.

Ao tratarmos da precarização, novamente nos deparamos com a sobrecarga de trabalho e a rotatividade de professores, o que dificulta a criação de vínculos com as crianças/alunos e com o grupo de professores/gestores/funcionários, promovendo a descontinuidade do trabalho, dificultando a constituição e grupo e favorecendo o isolamento, a competição e a fragmentação. Esta última figura como barreira para o desenvolvimento de todo o fazer docente e também para o processo de formação permanente que se tem nas escolas, por meio das reuniões pedagógicas semanais, que são espaços onde se deve promover reflexão sobre a profissão docente, de modo a destacá-la como profissão intelectual.

Em relação aos aspectos próprios da entrada na profissão, destacamos que existem muitas faltas: de acolhimento, de confiança no professor novo, de orientação e de informações acerca de procedimentos, vida funcional e carências formativas, sobretudo para a gestão da sala de aula e a condução do fazer docente junto às crianças. Do mesmo modo, verificamos que a docência pode ser vista como uma carreira com diferentes fases e, portanto, diferentes ingressos e/ou inícios.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO COLABORATIVA

Neste capítulo, pretendemos apresentar reflexões e referenciais teóricos sobre as possibilidades de formações cujo lócus principal seja a escola. Para tanto, observamos as possibilidades formativas na perspectiva colaborativa, vislumbrando a estruturação de uma proposta de integração formativa, construída como política pública. Nesse sentido, buscamos autores que nos auxiliaram a refletir a respeito das possibilidades de formação continuada e permanente, bem como sobre a construção de culturas colaborativas que favoreçam a integração de novos professores de maneira formativa.

3.1 A formação colaborativa como possibilidade para elaboração de políticas de integração docente

Dando continuidade às reflexões sobre formação de professores, identificamos a necessidade de estudar a respeito da formação colaborativa, pois, como nos aponta Imbernón (2011, p. 86), “a colaboração, mais que uma estratégia de gestão, é uma filosofia de trabalho”. E aqui procuramos compreender o termo que, por si só, é carregado de significados. De acordo com Bioto (2021, p. 33), a colaboração

É um esforço consciente e coletivo sobre as condições de exercício da docência, os modos de enfrentar os desafios, a tomada de decisões, as estratégias, as negociações, o propósito e a orientação do trabalho docente e do trabalho de cada docente. É uma partilha de significados o que não implica consenso, mas diálogo e uma determinação de caminhar juntos.

Diferindo-se de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação, a formação continuada no contexto escolar e sua

caracterização colaborativa, não sob uma ótica de concorrência em atendimento ao sistema capitalista neoliberal, mas com uma postura humanizadora, preveem uma educação para transformações, tanto do discente quanto do docente. Entende-se, pois, que: “O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas” (NÓVOA, 2009, p. 17).

Nessa perspectiva, tencionamos compreender como se constroem as estratégias que orientam a formação contínua dos professores, bem como verificar se elas têm sido utilizadas para com o professor recém-ingressado. Ademais, buscamos elementos para identificar de que maneira é possível orientar uma proposta formativa de cunho colaborativo, já que: “Se quisermos combater o individualismo, é importante que compreendamos, primeiro, as razões da sua existência. Se não o compreendermos, teremos poucas hipóteses de o mudar” (FULLAN; HARGREAVES. 2001, p. 76). Isso posto, vale ressaltar que

A ideia de colaboração não é propriamente nova: a necessidade de ter parceiros significativos e estimulantes é tão velha como a própria história da Humanidade. Todavia, nos tempos mais recentes, este conceito ganhou uma nova força e conheceu um destaque inusitado em diversos sectores de actividade, onde é apresentado como a solução ideal para as inúmeras dificuldades das organizações actuais e como a chave para o seu progresso e desenvolvimento (LIMA, 2003, p.7).

Desse modo, é preciso entender tal modalidade formativa para, então, buscar estratégias que possibilitem interações e formações colaborativas, tendo em vista que se faz necessário um contexto de colaboração para o desdobramento das ações e para a “construção de uma subjetividade apoiada no coletivo, colocando em pauta suas dúvidas, perspectivas, medos, possibilidades” (BIOTO, 2021, p.27), oportunizando espaços de escuta efetivos.

A nosso ver, as formações centradas nas equipes fortalecem e legitimam a escola como lócus de formação e, para tanto, as práticas

precisam seguir uma perspectiva colaborativa que envolva os professores no processo de planejamentos e discussões, além de favorecer a produção coletiva de materiais, grupos de estudo, formação de redes virtuais, abordando os desafios do cotidiano e construindo uma cultura de colaboração. Em suma, ao se constituir processualmente a partir do diálogo baseado na definição de uma identidade grupal, com normas estabelecidas e diferenças individuais respeitadas, traça-se, então, “um processo de profissionalização docente que exige leitura, discussão, reflexão e atuação a partir de ideias multiarticuladas” (BIOTO, 2021, p. 76).

As trocas, as conversas, as formações entre companheiros, o aprender em rede e o compartilhamento de conhecimentos são caminhos percorridos para a formação de grupos que se formam a partir de suas próprias necessidades. Isso envolve não só aprendizagem colaborativa, mas também uma rede, ou até perpassam outras redes e localidades, sem ignorar a imprescindibilidade das condições estruturais como tempo, apoio institucional e melhores condições de trabalho.

Considerando-se o recrutamento dos profissionais, o sentimento de pertencimento e o estudo na escola como elemento estruturante para entender o contexto de formação colaborativa, faz-se legítimo enxergar, nessa modalidade, uma alternativa rica para o processo de formação permanente. Nesse sentido, o estudo constante é visto como uma prática presente aos professores recém-ingressados e a todo o grupo docente, dando “voz e vez aos protagonistas do ensino na escola” (BIOTO, 2021, p. 121). Assim, a formação colaborativa é

Um mundo de possibilidades, de projetos que podem ser sonhados e realizados conjuntamente, com erros e acertos, com sucessos e insucessos, no qual os saberes, as experiências, os gostos e os desejos de cada participação contam, podem ser ouvidas, podem tomar forma e que nisso já reside uma parcela de realização do projeto em si, que é o partilhar, o compartilhar, o aprender na relação historicamente situada (BIOTO, 2021, p.143).

Nesse mundo de possibilidades, voltado especificamente para a formação continuada na perspectiva colaborativa, passamos a refletir a respeito da necessidade de se estruturar um projeto de formação que contemple os professores ingressantes.

3.2. O processo de construção de um trabalho colaborativo

Partindo da observação de algumas características próprias à profissão docente, mais especificamente no que diz respeito aos problemas instaurados nos contextos de trabalho, é possível elencar diversos pontos que insistem em se manter historicamente. No geral, eles são reforçados por características estruturais, sejam elas prediais, sociais ou econômicas, relacionadas à gestão escolas ou às políticas públicas, que nos indicam caminhos que não devemos seguir em busca de soluções ou melhorias.

Fullan e Hargreaves (1991) elencam, com muita propriedade, seis desses problemas que, no presente estudo, também nos chamam a atenção por persistirem, em grande medida, e se manterem ainda hoje como algo a ser estudado. São eles: sobrecarga, isolamento, pensamento de grupo, competência não aproveitada, limitação do papel do professor e soluções pobres e reformas falhadas. Essas são questões fundamentais contra as quais temos de empreender esforços, ou seja, é preciso lutar, pois, apenas a partir do olhar atento às problemáticas, o interesse e a busca por caminhos alternativos são construídos.

Iniciamos com o apontamento dos problemas, uma vez que, para a constituição de um trabalho colaborativo, a compreensão do contexto em que se atua, bem como a reflexão profunda e compartilhada, com troca de experiências e pontos de vista, são imprescindíveis. Assim, dentre os dilemas apontados, evidenciamos o isolamento como um dos principais a serem combatidos, afinal “derrubar as paredes do privatismo é uma das questões básicas pelas quais vale a pena lutar” (FULLAN, HARGREAVES, 1991, p.23).

Entretanto, ao tratarmos do isolamento, apoiados em Lima (2003), temos de esclarecer que não se trata de uma característica peculiar do professor, isto é, uma maneira de ser. Pelo contrário, há diversos fatores que ocasionam, mantêm e reforçam essa característica na docência. De forma equivocada, quando, em um primeiro momento, aludimos a esse aspecto sem refletir com mais profundidade a respeito, logo recai sobre o educador uma culpa que não lhe deve ser atribuída por si só, mas deve ser problematizada e identificada de forma contextual.

Ao mencionarmos a necessidade de repensar o isolamento, não propomos deixar de lado a individualidade; em vez disso, apontamos a riqueza de mobilizar os saberes individuais a partir de discussões coletivas, de modo que os professores mais experientes contribuam com seu repertório e suas experiências, e os mais novos, com seus saberes acadêmicos mais recentes e suas observações mais aguçadas, próprias do período de início na carreira. Desse modo, nenhuma competência fica subaproveitada, proporcionando-se uma troca de conhecimentos de maneira interativa e colaborativa.

Além de apontar os problemas, Fullan e Hargreaves (1991) indicam três soluções, a saber: programas de indução, papéis de mentor e projetos de treino (*coaching*). Por esse motivo, propomos, neste trabalho, a construir um trabalho colaborativo para a indução de professores, mediante uma proposta de mentoria, tendo em mente que a formação deve ser *com* os educadores, e não *para* eles. Dito de outro modo, rejeitamos a visão passiva do docente, oportunizando espaços de escuta para identificação das reais necessidades — distintas para cada sujeito — e respeitando suas experiências, gêneros, estágio da carreira e estágio de vida.

3.3. O contexto colaborativo para acolhimento, integração e formação de novos professores

Como já afirmamos, a maneira como se dá o acolhimento do novo professor é fundamental, uma vez que impacta diretamente

sua forma de enxergar a instituição; sendo esse o primeiro contato, ele é essencial para o estabelecimento de vínculos. Por essa razão, deve-se considerar que todos os aspectos da rotina escolar são novos, desde os aspectos estruturais, burocráticos, administrativos e emocionais, até os pedagógicos e os relacionados à compreensão da cultura da escola em que se está inserido. Ademais, vale salientar que esse ingresso nem sempre se dá temporalmente, de modo a contemplar todo o calendário escolar; muitas vezes, ele ocorre ao longo do ano, em diferentes períodos.

Aqui destacamos que cada período vivenciado na rotina escolar é único, ainda mais quando se trata de ensino e aprendizagem de forma processual, segundo a qual a construção de projeto político-pedagógico e de projetos coletivos são passos que requerem do profissional uma capacidade de reflexão propositiva, a fim de desenvolver seu fazer pedagógico de modo contextualizado e com a possibilidade de constituir-se com a participação de todo o grupo.

Além do mais, existem entraves administrativos que não favorecem uma boa comunicação entre a Secretaria de Educação e as unidades escolares. Em outras palavras, notamos a ausência de comunicações prévias a respeito da data de chegada de novos professores, que, muitas vezes, chegam e são submetidos a aguardar do lado de fora da escola, até que se tenha informações a respeito. Isso, por si só, é um grande desafio para os gestores, visto que, em virtude de suas rotinas serem completamente tomadas por diferentes demandas, deixam de organizar um momento com a mínima tranquilidade para fazer o acolhimento dos ingressantes.

Tais fragilidades também reforçam a necessidade da constituição de uma cultura colaborativa na escola. Nesse sentido, todos os membros da comunidade devem primar pelo respeito mútuo e pela empatia, saber ouvir e buscar resoluções de maneira compartilhada, visto que, em situações como estas, o trato do primeiro funcionário para com o educador recém-chegado denota toda uma cultura da instituição, que pode ser reforçada ou não a

partir do momento que a professora passar a atuar cotidianamente no ambiente.

No processo de integração, o docente vivencia inúmeras situações e descobertas, conforme já relatado. Conseqüentemente, propiciar um ambiente que favoreça a interação entre os pares, antecipar as informações de maneira bem detalhada e explicativa, orientar os demais professores e funcionários para que apoiem o novo professor, solicitar o apoio indicando as principais dificuldades e dúvidas, colocar-se à disposição e incentivar, conversar e escutar são ações que podem auxiliar sobremaneira o professor ingressante durante o processo de integração.

Por meio de um ambiente acolhedor e de um período inicial com ações que mitigam os impactos próprios do momento, torna-se mais fácil entender o ingresso como um período formativo, desde a chegada à escola. Entretanto, esse período não se encerra no primeiro dia, tampouco no primeiro mês. Na realidade, a necessidade de formação permanente é posta ao docente como condição para que esteja sempre num movimento de troca, em busca de ampliar e aprofundar os conhecimentos, uma vez que, tal como nos diz Freire (1996), somos seres inacabados.

Aos ingressantes, que vivenciam o início de uma formação permanente, visto que acabaram de concluir um processo de formação inicial, há de se pensar nas especificidades próprias desta etapa da carreira docente, para que haja sentido e significado no que é proposto enquanto formação. Esta última deve buscar compreender as reais necessidades formativas e, portanto, oportunizar trocas de experiências, vivências e reflexões que dialoguem com tais demandas. Para tanto, é essencial um espaço de escuta do novo professor, um ambiente colaborativo que o permita verbalizar suas angústias sem medo de julgamentos. É preciso haver liberdade para dizer “eu não sei”, “ajudem-me”, “estou perdido”, “nem sei por onde começar”. Instaurado esse ambiente, o envolvimento da equipe gestora na mobilização de pares de apoio, bem como do grupo de funcionários e até mesmo

das próprias crianças envolvidas no processo pode ser mais efetivo e assertivo, pois há objetivos em comum para todos os envolvidos.

No contexto do presente trabalho, constatamos a possibilidade de desenvolver uma pesquisa-formação com um grupo de professoras ingressantes que passaram a atuar, no segundo semestre de 2022, na unidade escolar em que a pesquisadora atua como assistente pedagógica. Tão logo recebemos as novas educadoras, em virtude da pesquisa sobre o assunto, muito nos preocupamos em realizar a integração de maneira que as docentes pudessem se sentir acolhidas e pertencentes à unidade escolar, bem como que enxergassem, em nossa figura, um apoio pedagógico de foto.

Ciente da possibilidade de viabilizar uma pesquisa-ação, de imediato, a pesquisadora comunicou-lhes o seu estudo e perguntou se teriam interesse em participar de um grupo de estudos/pesquisa, com foco em promover uma integração que buscasse contemplar suas necessidades. Todas aceitaram de imediato o convite e revelaram alto grau de ansiedade, ainda mais por chegarem à escola no meio do ano letivo e tomarem contato com um trabalho já em andamento e que, em alguma medida, era novo para todas, pois nenhuma delas foi atribuída a turmas pelas quais já tinham passado, ou seja, estavam estreando na modalidade e/ou no ano/ciclo. Havia, também, professoras que nunca atuaram na docência e estavam vivendo sua primeira experiência na área.

Dadas as necessidades de formações diferenciadas do restante do grupo docente, que conta com profissionais com bastante tempo de atuação, buscamos uma estratégia para o desenvolvimento de um plano formativo específico para as ingressantes. Inicialmente, procuramos estreitar as relações, realizando o acolhimento e a escuta com o propósito de identificar as demandas formativas para, então, planejar as pautas conforme as necessidades levantadas.

Assim, optamos por utilizar parte do tempo das reuniões pedagógicas semanais — destinado ao planejamento e que ocorre em uma hora semanal — para realização de nossos encontros específicos. Destacamos que as reuniões pedagógicas ocorrem em formato *on-line* três vezes ao mês e presencialmente uma vez ao mês.

Além desses encontros, contamos com horários destinados ao planejamento durante a rotina, nas aulas de educação física, ministradas por especialistas. Nesses momentos, também procuramos disponibilizar um tempo para conversas individualizadas, em que realizamos orientações pontuais, tratamos de questões específicas da turma e complementamos as discussões iniciadas coletivamente.

3.3.1. Desenvolvimento do grupo colaborativo de mentoria

No segundo semestre de 2022, demos início aos encontros com as participantes do grupo colaborativo de mentoria. Vale mencionar que ele foi se constituindo a partir da entrada de três novas professoras na unidade escolar onde a pesquisadora atua como assistente pedagógica e a partir de um olhar atento às angústias e necessidades apontadas pelas docentes. Desse modo, elaboramos uma pauta com propósito de acolhê-las e orientá-las no momento de ingresso na rede de Santo André. Ao longo de dezenove semanas, foi possível realizar cinco encontros, conforme se pode verificar no próximo quadro:

Quadro 5 - Resumo dos encontros do grupo colaborativo de mentoria

Semana	Encontro	Data	Formato	Duração	Objetivo
1	1	16/08/2022	Virtual	1 hora	Apresentar e acolher os integrantes; Apresentar a proposta de criação do grupo.
2	2	23/08/2022	Virtual	1 hora	Oportunizar um espaço de escuta às professoras; Potencializar as trocas entre elas.

3	3	30/08/2022	Virtual	1 hora	Oportunizar um espaço de escuta às professoras; Potencializar as trocas entre elas; Tratar de questões que emergiram no encontro anterior.
4	Não houve	06/09/2022	Virtual	1 hora	Oportunizar um espaço de escuta às professoras; Potencializar as trocas entre elas; Conversar sobre as biografias.
5	Não houve	13/09/2022	Virtual	1 hora	Oportunizar um espaço de escuta às professoras; Potencializar as trocas entre elas; Conversar sobre as biografias.
6	Não houve	20/09/2022	Presencial	1 hora	Oportunizar um espaço de escuta às professoras; Potencializar as trocas entre elas; Conversar sobre as biografias.
7	Não houve	27/09/2022	Presencial	1 hora	Oportunizar um espaço de escuta às professoras; Potencializar as trocas entre elas; Conversar sobre as biografias.

8	Não houve	04/10/2022	Virtual	1 hora	Oportunizar um espaço de escuta às professoras; Potencializar as trocas entre elas; Conversar sobre as biografias.
9	Não houve	11/10/2022	Virtual	1 hora	Oportunizar um espaço de escuta às professoras; Potencializar as trocas entre elas; Conversar sobre as biografias.
10	4	18/10/2022	Virtual	1 hora	Reencontro do grupo Socializar as biografias profissionais; Fazer uma avaliação – Desde quando eu escrevi, houve mudanças? As minhas angústias são as mesmas? No que avancei? O que ainda me preocupa muito? Propor a leitura de um texto sobre professores iniciantes: “Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil”, de Marli André (2012).

11	Não houve	25/10/2022	Presencial	1 hora	Dialogar sobre o texto indicado para leitura;
12	Não houve	01/11/2022	Virtual	1 hora	Dialogar sobre o texto indicado à leitura; Refletir sobre o desenvolvimento do grupo ao longo do semestre;
13		08/11/2022			
14		15/11/2022			
15		22/11/2022	Presencial		
16		29/11/2022			
17		06/12/2022	Virtual		
18		13/12/2022			
19	5	20/12/2022	Presencial	2 horas	Fazer um fechamento e refletir a respeito do percurso do grupo.

Fonte: Elaboração própria.

3.3.1.1 Resumo da primeira semana

Na ocasião, iniciamos com quatro integrantes, a saber: a professora Girassol, que estava no seu primeiro dia de trabalho como professora; a professora Orquídea, que tinha 4 anos de experiência, mas, pela primeira vez, se encontrava no segundo ciclo do ensino fundamental; professora Jasmim, que tinha 1 ano de atuação como professora de creche e, naquele momento, ingressava no 5º ano; e Camila, a assistente pedagógica/pesquisadora.

Partindo da premissa de que, além de profissionais, somos pessoas e, por isso, a fim de trabalharmos de maneira colaborativa, é interessante compreender nossas diferentes realidades e semelhanças, favorecendo a constituição de um grupo, após apresentação, conversamos sobre alguns aspectos pessoais como filhos, local de residência e desafios extraprofissionais, como tirar a habilitação etc. Na sequência, discutimos a importância da reflexão coletiva e da troca de experiências para a criação e ampliação de

repertório pedagógico, partindo da observação da complexidade da nossa profissão. Feito este disparador, todas as educadoras concordaram com tal complexidade e externaram suas principais angústias.

A professora Orquídea, como parceira mais experiente do grupo, relatou suas intenções, bem como alguns de seus feitos em sala de aula. Deu ideias de projetos de histórias em quadrinhos e confecção de gibis. Por compartilhar a sala com a professora Jasmim, pensamos em compartilhar tais experiências entre os períodos da manhã e tarde, iniciando uma troca entre as professoras, com possibilidades de leituras.

Mencionamos o projeto coletivo da escola, que estava se iniciando naquele segundo semestre e, além disso, falamos da importância de o professor ter um caderno para registrar as observações individuais em relação a cada criança, destacando que essa espécie de diário deve ser alimentada com dados referentes às sondagens, relacionamento, interação, espaços preferidos, brinquedos preferidos, pares de preferência, alimentação, comportamento etc. Foi um momento interessante, no qual cada professor contribuiu com uma dica ou tirou suas dúvidas.

Nesse encontro, apresentou-se o modelo de semanário adotado pela escola e explicou-se como organizar uma rotina semanal contemplando as diferentes modalidades organizativas, tais como atividades permanentes — discutimos o que não pode falta, e o que deve ser priorizado, por exemplo, a leitura, a rotina e a chamada. Após essa fala, a professora Jasmim verbalizou que não estava fazendo chamada, pois não sabia onde se encontrava o diário. Diante disso, deu-se uma orientação sobre o diário de classe, refletindo acerca da necessidade de se realizar a chamada diariamente, bem como do registro no documento oficial, já que, a qualquer momento, podemos ser acionados para comprovação de presença e ausências por motivos graves. Além do mais, precisamos acompanhar atentamente a frequência e infrequência das crianças, para dar encaminhamentos aos órgãos competentes.

Finalizamos o primeiro encontro com uma sensação de apoio mútuo e empolgadas para dar continuidade.

3.3.1.2 Resumo da segunda semana

Nesse dia, houve a falta de uma professora, que teve uma questão pessoal para ser resolvida. Logo, participaram a AP Camila, a professora Orquídea e a professora Jasmim. O encontro foi importante para escutar as educadoras, principalmente a professora Jasmim, que se mostrou muito angustiada e sem saber por onde começar.

Vale ressaltar que a professora Orquídea comentou suas propostas e convidou a professora Vanessa para participar do projeto de histórias em quadrinhos, o que foi muito positivo para ambas. Ademais, conversamos sobre a construção de portfólios para as crianças, como documento fundamental para o registro do percurso de ensino e aprendizagem. A pesquisadora se disponibilizou a conversar pontualmente com a professora Jasmim, a fim de orientá-la sobre o planejamento tendo, como base, o documento curricular.

As professoras foram inteiradas de alguns projetos que já ocorrem na unidade, como o projeto *Toda criança tem o direito de aprender* e o projeto coletivo *Respeite o meu eu*. Também tratamos da organização de cadernos e materiais e refletimos sobre a importância de ensinar o uso de maneira procedimental. Nesse momento, surgiram questões relacionadas à inclusão de crianças com deficiência como algo que gera muita preocupação para ambas as professoras.

Para finalizar o momento, analisamos pontos positivos e negativos de atuar como professor novo e também elencamos as diferenças e semelhanças entre professoras novas e experientes. Dentre os aspectos positivos, comentou-se que as ingressantes se mostram muito disponíveis a novas aprendizagens, inclusive solicitam intervenção e acompanhamento da assistente pedagógica, o que muitas vezes não ocorre com as mais

experientes. Do mesmo modo, concluímos que atuar em uma modalidade/turma pela primeira vez promove ampliação dos saberes docentes, oportunizando novas aprendizagens e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, refletimos sobre essa nossa constante integração, seja em uma turma diferente, seja em uma modalidade diferente ou até mesmo em uma função diferente dentro do magistério. Também mencionamos a possibilidade de buscar os parceiros mais experientes da escola como ponto de apoio e referência em caso de dúvidas, ou mesmo para trocas de experiências, o que foi bastante positivo. Com relação aos pontos negativos, evidenciam-se a sensação de angústia, de não saber por onde começar, bem como o volume da documentação pedagógica/as burocracias, a heterogeneidade da sala, as inclusões, as siglas, o tempo e a sensação de que não dará conta.

Apesar de não estar presente nesse encontro, a professora Girassol tem sido muito acolhida pelas duas professoras *flex*² que atuavam no período da tarde. Destacamos que ambas rodiziavam no atendimento da turma que lhe foi atribuída, fator que contribuiu para que elas tivessem elementos a respeito das características das crianças, e até mesmo pudessem contribuir com o planejamento de propostas para a turma. Foi possível organizar diversos momentos para que essas trocas ocorressem, e as professoras *flex*, que contavam com aproximadamente trinta anos de magistério, se disponibilizaram e tiveram uma participação ativa. Em alguns momentos, elas atuaram em sala de aula com a professora Girassol; em outros, houve espaços de conversa entre elas para planejamento, orientações sobre como elaborar uma sondagem, como realizar uma sondagem de hipótese de escrita e como identificar as hipóteses, propostas pedagógicas, gestão de sala de aula, trato com famílias e reunião de pais.

² Professoras que complementam suas cargas horárias no período oposto ao que são lotadas.

3.3.1.3 Resumo da terceira semana

Nessa data, o encontro ocorreu com a presença de todas nós e recebemos mais uma professora substituta no período da tarde, a que chamaremos de Violeta. A maior angústia desse momento, comum a todas, era a escrita dos relatórios individuais das crianças. Por esse motivo, retomamos a necessidade de ter um diário com observações a respeito dos alunos. Falamos dos documentos oficiais, como currículo da rede, e modelos de documentos pedagógicos que temos de preencher periodicamente.

Percebendo esta angústia, utilizamos uma reunião pedagógica semanal para fazer uma escrita colaborativa de um relatório, refletindo sobre como poderíamos iniciar o texto, em que nos basearíamos para avaliar, quais eram as informações básicas, o que deveria ser observado na rotina e como seria possível finalizar a escrita. Chamou-nos a atenção o fato de as professoras não saberem por onde começar, mesmo após a modelização. Diante disso, agendamos momentos de orientações individualizadas.

Em meio a tantas angústias, propusemos que as docentes realizassem a escrita de suas biografias profissionais, com objetivo de promover reflexões sobre a experiência e a responsabilidade sobre a própria história, como um ponto inicial de um processo mais amplo de trabalho em colaboração, baseado em Garcia (1995). Para tanto, deveriam partir das seguintes questões: Qual é a realidade em que trabalho? Como penso e ajo na minha classe? Como cheguei até aqui? O que quero fazer a partir de agora?

A proposta era a de ler e discutir coletivamente, a fim de fortalecer um clima de confiança mútua. Além disso, tencionávamos estruturar nossos próximos encontros com base nas necessidades apontadas.

A professora Girassol fez um relato oral bem intenso a respeito de suas angústias, indicando que aquele não era o lugar onde gostaria de estar, que lá se encontrava obrigada e insatisfeita, mas que não deixaria as crianças. Reforçou que não era nada pessoal e, inclusive, agradeceu e disse gostar muito do trabalho da

pesquisadora enquanto assistente pedagógica. Todavia, externou que, muitas vezes, se sentia sem saber o que fazer, ou fazendo o que não sabia.

Cabe destacar que a professora Girassol tinha experiências como auxiliar de creche e havia escolhido uma creche para atuar. Contudo, em virtude da urgência de uma professora que assumisse a turma do 1º ano de nossa unidade escolar — devido à aposentadoria de uma docente cujo histórico de afastamentos ao longo do semestre gerou grande insatisfação e cobrança das famílias —, a Secretaria de Educação a realocou neste 1º ano. Portanto, ela já chegou à escola com sentimento de indignação e insatisfação, expressando sua vontade de exonerar. Diante disso, realizamos diversas conversas para acolhimento, orientação, escuta, de modo que pudesse se acalmar e sentir-se capaz, apoiada, motivada a continuar. Do mesmo modo, promovemos a reflexão a respeito da conquista de um emprego público, e da importância de fazer uma tentativa e não pedir exoneração. Além disso, comentamos que nosso cargo era de professora de educação infantil e ensino fundamental, ou seja, mesmo que não fosse naquele momento, em determinada ocasião certamente passaríamos pelo ensino fundamental. A seguir, é possível ler o relato dessa educadora:

Figura 1- Relato da professora Girassol - 1º B, entregue fisicamente

Relato de uma nova professora.

Me tornei em 2018 e assumi duas prefeituras em 2022, com 14 dias de diferença, de uma para outra.

Após uma pandemia, que já me causou inúmeros casos, como insegurança, falta de confiança em mim mesma, estresse e um pouco de ansiedade, me deparei com duas escolas, que por um lado é uma bênção, são duas oportunidades que todo mundo queria ter, mais dinheiro, mais possibilidades, etc. Ao mesmo tempo também, são dois desafios, duas reparabilidades, etc.

É, para completar, são duas escolas e duas redes extremamente diferentes.

Em uma, por mais que seja tudo novo para mim, me sinto acolhida, me sinto igual e sinto que tenho parceiros o tempo todo, que eu posso contar.

Na outra, por mais que eu veja que a maioria dos pessoas se esforçam para me ajudar, não me sinto parte, não me identifico com o grupo, me sinto sozinha e perdida. É sinto a todo tempo que estão fazendo tudo errado e que não vou dar conta.

Sinto que simplesmente sou mais um número e que "sirvo" apenas para suprir as necessidades da secretaria, eles não levam em conta e não respeitam os novos ações, nem atribuições.

Não me sinto preparada e eles também não ligam para isso, simplesmente "fazem" a gente onde "precisa" e a gente que se vive!

Me sinto desrespeitada e não valorizada, e me sinto assim sempre, porque sei que não posso contar com a rede.

Nos grupos de novas professoras a situação é a mesma, que não

estamos preparados e que não temos apoio.

Temos que fazer reuniões, aprender para "ensinar", e aprender a lidar, com os crianças, com os caplitos, com a burocracia, com a papelada, com os pais, e por aí vai. E não temos ninguém que "lide" com a gente, de uma forma mais humana, porque todos têm demandas demais.

Estamos, todos, sobrecarregados, adoidados, estressados, estenuados com um sorriso falso no rosto, lidando com todas as demandas porque "é isso o que temos para hoje", e se não estamos satisfeitos nós, é que esperamos e jogamos todo o nosso esforço de chegar até aqui fora, nós, e que colocamos a nossa raiva na gente e lidamos com a nossa frustração.

Queria que houvesse uma forma mais leve e respeitosa de ser tratada. Gostaria que houvesse uma "ajuda"/formação para nos preparar para o dia a dia, que se muito diferente do que aprendemos em nossa formação. Gostaria de me sentir capaz de verdade, e não só capaz de lidar com todo o "caos".

Gostaria que os pais, a rede, lembrasse de onde vieram e para quem, estão aí onde estão.

Gostaria de ser tratada como um ser humano, com todas as suas limitações, antes de tudo.

Fonte: Dados da pesquisa.

O relato mostra os sentimentos e emoções vivenciados pela professora Girassol quando do seu ingresso, porém não era algo exclusivamente dela. Em suas próprias palavras, no grupo de novos professores, todos tinham se manifestado da mesma forma.

É possível identificar que o contexto pandêmico acentuou os seus sentimentos e emoções; a participante verbalizou que estava vivendo desafios, dentre os quais podemos perceber um acolhimento inadequado e a sensação de falta de pertencimento, que acabava promovendo ou ampliando o isolamento. Além disso, a professora relatou sentir-se perdida e com a sensação de fazer

tudo errado, o que ampliava o sentimento de impotência, incapacidade e despreparo.

Percebemos que ela não se sentia respeitada; sua opção foi desconsiderada, afinal, havia escolhido uma creche para trabalhar e foi remanejada para uma escola de educação infantil e ensino fundamental, em caráter emergencial, para assumir uma turma de primeiro ano com sérios problemas de falta de professor. Logo, era nítida a sua insatisfação com tal remanejamento.

A educadora afirmou não se sentir preparada para atuar com uma turma do ensino fundamental e percebia que a Secretaria de Educação não se incomodava com isso. Portanto, disse ter se sentido jogada, desvalorizada e desrespeitada. Afora todas essas angústias, a professora indicou que esperava mais leveza e gostaria de uma ajuda para o exercício da função, pois percebeu uma grande diferença entre a formação inicial e o dia a dia em sala de aula. Assim, concluiu que uma formação seria fundamental para que se sentisse mais capaz.

A fala de Girassol mostra exatamente a complexidade do momento de entrada na profissão docente, no que concerne às dúvidas e angústias. Nesse sentido, ressaltamos o quanto a subjetividade de cada um é afetada pelos contextos e o quanto se faz urgente olhar para o período inicial da profissão, de modo a torná-lo integrativo, com acolhimento intenso, e formativo, com vistas ao desenvolvimento profissional docente.

Na sequência, apresentamos o relato da professora Jasmim, enviado por Whatsapp:

Figura 2 - Relato da professora Jasmim – 5º A, enviado por Whatsapp

Eu nem sempre soube o que queria ser quando eu crescesse, já quis ser psicóloga, fonoaudióloga e outras coisas, mas nunca havia pensado na pedagogia.

Fui uma aluna muito bagunceira e não imaginava que um dia seria professora, mas o destino fez com que eu me aproximasse da profissão. Aos 19 anos passei em um concurso na área da educação e comecei a viver essa realidade de perto e gostei muito, ainda não tinha começado a estudar até que eu tive o meu filho e passamos por muitas dificuldades na vida escolar dele (ele tem TDAH), então decidi que eu precisava fazer a diferença na vida das crianças co o meu filho é outras.

Hoje trabalho em São Bernardo do campo e ingresse também na prefeitura de Santo André, talvez passo pelo maior desafio da minha profissão até o momento, mas a todo momento tenho buscado meu melhor, talvez ainda vou errar muito , estou buscando o melhor de mim e para os meus alunos sempre.

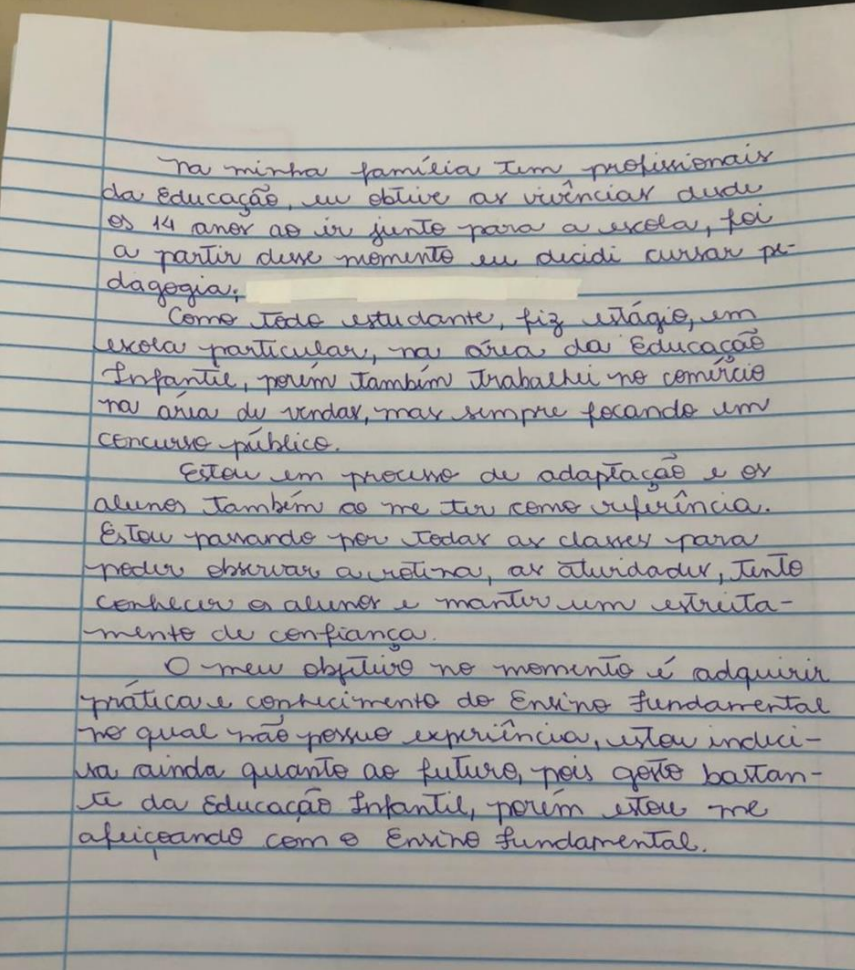
11:55

Fonte: Dados da pesquisa.

A participante fez um resgate do seu percurso profissional, retomando o que a trouxe para a educação. Por meio de seu relato, é possível ratificar que a profissionalidade e a personalidade são tecidas ao longo de uma trajetória de vida e, por esse motivo, não devemos olhar isoladamente para um ou outro ponto. Percebemos também que a palavra “desafio” novamente aparece e com destaque, pois, a seu ver, ela teria passado pelo maior desafio da profissão. Convém lembrar que Jasmim ingressou na unidade escolar no segundo semestre para suprir um afastamento, e assumiu uma turma do 5º ano do ensino fundamental. Notamos que existe, tal como relatou a professora Girassol, certa insegurança, medo e, ao mesmo tempo, certeza de errar, porém busca-se qualificação do trabalho e da profissionalidade.

A seguir, é possível ler o relato da professora Violeta, substituta no período da tarde:

Figura 3 - Relato da professora Violeta, substituta no período da tarde



Na minha família tem profissionais da Educação, eu obtive as vivências desde os 14 anos ao ir junto para a escola, foi a partir desse momento eu decidi cursar pedagogia.

Como todo estudante, fiz estágio, em escola particular, na área da Educação Infantil, porém também trabalhei no comércio na área de vendas, mas sempre fazendo um concurso público.

Estou em processo de adaptação e os alunos também se me tornaram referência. Estou passando por todas as classes para poder observar a rotina, as atividades, tanto conhecer os alunos e manter um estreitamente de confiança.

O meu objetivo no momento é adquirir prática e conhecimento do Ensino Fundamental no qual não tenho experiência, estou insegura ainda quanto ao futuro, pois gosto bastante da Educação Infantil, porém estou me alicando com o Ensino Fundamental.

Fonte: Dados da pesquisa.

A participante também recuperou, em sua trajetória de vida, elementos que contribuíram para sua escolha profissional. Verificamos que ela disse estar se adaptando, pois, a rotina da escola de educação infantil e ensino fundamental era algo novo. O relato também evidenciou a possibilidade formativa que temos ao atuarmos como substitutos, pois estar em diferentes turmas e acompanhar diferentes professores com trocas de experiências e

formações continuadas em situação de trabalho são estratégias formativas muito significativas ao novo professor.

A professora Orquídea não realizou o registro de seu relato, tampouco o fez oralmente. Quando questionada, por duas vezes, disse que havia escrito e enviaria, porém isso não ocorreu.

3.3.1.4 Resumo da quarta semana

Nessa semana não houve encontro, uma vez que o tempo total da reunião pedagógica semanal foi destinado às escritas dos relatórios individuais, o que muito demanda das professoras. Contudo, conversamos individualmente nos horários de planejamento ao longo da semana.

Vale destacar que, nesse período, recebemos mais uma professora substituta, agora para o período da manhã, por nós denominada Lírio. Ela tomou parte do grupo, que, por sua vez, passou a contar com seis participantes. Ressaltamos que a educadora em questão apresentou grandes períodos de licença médica por questões psiquiátricas ao longo do desenvolvimento dos encontros e, portanto, ainda que tivesse manifestado interesse em participar, suas ausências não permitiram que isso se efetivasse.

Também convém registrar que a pesquisadora registrou algumas observações e ações da semana. Uma vez munida desses apontamentos, solicitou-se um apoio da psicóloga da escola para a professora Jasmim, que assumiu um 5º ano bastante desafiador, em virtude de haver duas as inclusões, muitas crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento de alguns alunos. Além do apoio psicológico, diretora e AP fizeram uma conversa com o grupo discente, orientando o comportamento e propondo reflexões que os fizessem se sentir como o outro e ter empatia pela professora.

Nessa semana, foi igualmente possível conversar com as professoras Violeta e Lírio separadamente — pois não eram do mesmo período —, de modo que refletissem sobre o que seria o trabalho da professora substituta, para além de suprir faltas.

Organizamos uma rotina de trabalho apenas para ambas, visto que estavam desempenhando tal função, ao passo que as demais tinham um horário a seguir com as crianças em sala de aula e outros espaços da escola. O intuito era o de que ambas não ficassem ociosas, tampouco de que realizassem tarefas que não fossem pedagógicas, de maneira que pudessem conhecer todas as professoras/crianças e atendessem às necessidades da escola.

Partindo de tais premissas, discutimos a organização da rotina, a fim de que ajustassem os melhores horários, contemplando as demandas das crianças e educadores. Também informamos a realização de uma vivência de uma semana, e caso houvesse algo a ajustar, deveriam procurar a pesquisadora para que o fizessem juntas. Ademais, disponibilizamos alguns materiais que pudessem servir como repertório pedagógico, sempre nos colocando à disposição.

Os quadros com a organização da rotina das professoras substitutas não só lhes foram entregues, como também fixados na sala da coordenação e na sala dos professores, com o propósito de que todos pudessem ver a existência de uma rotina para essas profissionais, além de cobrir ausências. Do mesmo modo, tencionávamos mostrar que elas tinham prioridade na realização de fazeres pedagógicos, diretamente com as crianças, auxiliando os titulares a realizar atividades diferenciadas, sobretudo agrupamentos com objetivos de efetivar o plano de recuperação de aprendizagens em decorrência dos impactos da pandemia de covid-19 no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, os quadros contemplavam a realização de agrupamentos para as diferentes turmas, considerando as especificidades de cada uma, de modo que as professoras substitutas tivessem a oportunidade de vivenciar as diferentes situações de aprendizagem e de dificuldades de aprendizagem. Outro ponto importante que procuramos privilegiar na rotina foram os momentos de planejamento e reflexão. Por vezes, indicamos o apoio a uma professora em especial, tendo em vista as características da turma e as necessidades indicadas pelos titulares.

Ao longo do semestre, conversamos diversas vezes durante a rotina para ajustar horários e grupos deste quadro. Também foi preciso planejar com as professoras e favorecer uma troca entre as substitutas e titulares.

Cabe destacar que, em diversas ocasiões, não foi possível seguir a rotina, pois havia substituição de faltas de professores para realizar. Inclusive, a professora Violeta acabou assumindo uma turma de 2º ano no mês de outubro, em virtude do afastamento médico da titular.

Quadro 6 – Organização da rotina de trabalho – professora Lírio

Quando não houver substituição

Horário	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
07h - 08h15	1ª A	1ª A	1ª A	1ª A	1ª A
8h20 - 9h50	Agrupamento de matemática - 4º A	2ª A	Agrupamento de matemática - 4º A	2ª A	Agrupamento de matemática - 4º A
10h - 11h30	Agrupamento de matemática - 5º anos A/B	Agrupamento de Língua Portuguesa - 5º anos A/B	Agrupamento de matemática - 5º anos A/B	Agrupamento de Língua Portuguesa - 5º anos A/B	Agrupamento de matemática - 5º anos A/B
11h30 - 12	Planejamento				

Horário para agrupamentos com professoras Flex

Horário	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
7h - 8h		Valéria Organização de Espaços/Materiais - Projeto	Alessandra 5ª A/B	Valéria Organização de Espaços/Materiais	Alessandra 5ª A/B
8h10 - 9h10		4ª A	5ª A/B	3ªA	5ª A/B
9h15 - 10h10		2º A	Agrupamento Foco Alfabetização 1ª A / 2ª A	5ªA	Agrupamento Foco Alfabetização 1ª A / 2ª A
10h10 - 11h		1ª A		5º B	
11h -12h		Planejamento			

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 7 - Organização da rotina de trabalho – professora Violeta

Quando não houver substituição					
Horário	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
13h - 14h20	4º B	4º B	4º B	4º B	4º B
14h30 - 16h	Rosana	Rosana/Aimèe	Rosana	Rosana/Aimèe	Rosana
16h - 17h30	5º Produção Textual - 4º / 5º ano	2º B/2ºC	5º Produção Textual - 4º / 5º ano	3ºB	5º Produção Textual - 4º / 5º ano
17h30 - 18h	Planejamento				
Horário para agrupamentos com professoras Flex					
Horário	Segunda-Feira	Sandra Terça-Feira	Margarete Quarta-Feira	Sandra Quinta-Feira	Margarete Sexta-Feira
13h - 14h		Planejamento			
14h - 15h		Grupo 1	Grupo 1	Grupo 1	Grupo 1
15h - 16h30		Grupo 2	Grupo 2	Grupo 2	Grupo 2
16h30 - 17h30		Grupo 3	Grupo 3	Grupo 3	Grupo 3
17h30 - 18h		Planejamento			

Fonte: Dados da pesquisa.

Durante a rotina escolar e ao longo dos tempos de planejamento que ocorrem nas aulas dos professores de educação física, conversamos a respeito de como a atuação enquanto substituto pode ser uma possibilidade formativa em trabalho. Isso porque o profissional tem contato com experiências boas e não tão boas, podendo conhecer diferentes formas de trabalho, rotina, gestão de sala etc.

Apresentadas e analisadas as biografias profissionais, bem como os quadros de organização de rotina, retomando o desenvolvimento dos encontros do grupo colaborativo, voltamos a descrever os detalhamentos das atividades semanais, partindo para a quinta semana.

3.3.1.5 Resumo da quinta semana

Nessa semana, também não foi possível reunir o grupo. Conversamos individualmente nos horários de planejamento, e o tempo do planejamento foi destinado à escrita dos relatórios individuais. Ainda assim, registramos algumas observações do

período, em que, durante a reunião pedagógica semanal, lemos o poema *A escola é*, de Paulo Freire, e refletimos sobre a escola como lugar de relações. As professoras Jasmim e Lírio se manifestaram, sentindo-se acolhidas por todo grupo docente.

É possível notar que Jasmim estava mais segura, realizando seus planejamentos e seguindo com a turma de forma mais harmoniosa e com intervenções — percebemos que as crianças estavam sempre em busca de orientações, e ela, sempre disponível para atendê-los. A docente mostrou-se preocupada com os alunos que têm objetivos específicos, sentia que dedicava pouco tempo a eles, pois a turma a solicitava muito.

Diante disso, orientamos a organização de caixas com propostas que contemplassem os objetivos específicos e o acompanhamento de, ao menos, uma atividade ao dia. Ademais, discutimos sobre a inclusão em si, que, na realidade, ocorre a todo momento em sala e na exploração dos diferentes tempos e espaços da escola.

A professora Orquídea iniciou um trabalho de questões socioemocionais, tendo em vista a tema abordado no conselho de ciclo (competências e habilidades socioemocionais) e a identificação dessa necessidade de sua turma, além do fato de que estávamos no mês de setembro (setembro amarelo). Observamos, portanto, que ela seguia desenvolvendo seu trabalho. Com relação à professora Violeta, percebemos que ela se mostrava sempre bem solícita e disponível.

Já a professora Girassol seguia bastante angustiada, apesar das orientações, verbalizando que gostaria de receber tudo pronto, apenas para executar. Na qualidade de AP, a pesquisadora sempre procurou promover reflexões sobre a necessidade de se desenvolver um trabalho pensado a partir da necessidade das crianças. Por isso, nesse início, a participante deveria conhecê-las, explorar os espaços da escola, estabelecer vínculos, procurar entender o que lhes fosse significativo para e, com leveza, propor atividades com foco na alfabetização. Nesse sentido, entregamos à

docente algumas possibilidades de jogos e materiais com seqüências didáticas, inclusive orientando-a como trabalhar.

3.3.1.6 Resumo da sexta semana

Nesta semana, novamente não foi possível nos reunir. A reunião pedagógica semanal foi presencial e, na ocasião, recebemos uma voluntária que ofertou uma palestra sobre racismo, temática do nosso projeto coletivo. Além do mais, houve a necessidade de tratarmos de questões graves e urgentes ocorridas na escola, relacionadas à merenda.

Convém registrar que a professora Lírio, que recentemente chegara à escola para ser substituta no período da manhã, estava em afastamento psiquiátrico.

De todo modo, foi possível conversar individualmente nos horários de planejamento. O tempo foi destinado à escrita dos relatórios individuais e, com base nisso, registramos algumas observações e ações da semana.

Em conversa com a professora Girassol, tratamos da professora assessora de educação inclusiva. A participante manifestou suas angústias em relação à uma criança em especial, que apresentava quadros convulsivos. Retomamos as orientações e, inclusive, tratamos das documentações específicas. Pensamos em propostas e possibilidades para estimulação com foco no acolhimento, reconhecimento dos diferentes tempos e espaços da/na escola. Ademais, refletimos sobre a confecção de materiais para o trabalho sensorial — livro sensorial, bambolê sensorial — e separamos os materiais. A docente apresentou dúvidas como: temos esses materiais na escola? Podemos utilizar? Como os apresento à aluna?

Retomamos também a conversa sobre a relevância do trabalho por meio de projetos e com seqüências didáticas significativas para as crianças. Abordamos como construir e desenvolver um texto coletivo como texto estável e, nesse momento, apresentei o projeto

A arca de Noé, que trabalhava canções infantis de Vinícius de Moraes, explicando-o passo a passo.

Por fim, discutimos a necessidade de explorar os diferentes espaços da escola como um direito da infância, sobretudo em virtude de Girassol estar com uma turma de 1º ano do ensino fundamental que viveu um contexto pandêmico. Disponibilizamos uma professora flex para auxiliar na organização dos relatórios individuais.

3.3.1.7 Resumo da sétima semana

AP estive de licença médica, pois testou positivo para influenza e, por essa razão, não foi possível realizar encontro e observações.

3.3.1.8 Resumo da oitava semana

A reunião pedagógica semanal destinou-se à organização das propostas diferenciadas em virtude da comemoração da semana/mês das crianças e à pauta formativa do curso de matemática (demanda da secretaria de educação). Assim, não houve tempo para viabilizar o encontro.

3.3.1.9 Resumo da nona semana

Nessa semana, não foi possível organizar o encontro do grupo no horário previsto, uma vez que a reunião pedagógica semanal foi extensa, na qual se discutiram as expectativas das famílias, o planejamento e a socialização de estratégias para viabilizá-las. Além disso, havia um informe relacionado à ficha de pontuação de professores, que passou por alteração e gerou dúvidas e desacordos, sendo que parte do grupo se sentia prejudicada e parte entendia se tratar de mudanças com pontos positivos.

Cabe destacar que, dentre as mudanças informadas, uma delas dizia respeito aos novos professores que ainda não estavam lotados

em uma escola. Em suma, eles passariam a escolher apenas carga horária, escola e período, uma vez que a turma seria atribuída na escola em que atuariam em 2023, no início do ano letivo. Isso gerou grande insatisfação aos que se encontravam nessa condição, pois, de acordo com eles, havia preferências e afinidades. Ademais, durante as férias, procuravam estudar ou pensar em projetos interessantes à faixa etária com a qual trabalhariam e, após essa decisão, isso não seria possível, visto que somente saberiam a turma em fevereiro, ao chegar à escola.

Além dessa indignação, os professores não lotados relataram que não vinham recebendo as informações referentes à progressão funcional e não sabiam se podiam ou não realizar a entrega dos títulos para progressão, pois, no momento da atribuição, isso não ficou claro; apenas indicaram que aguardassem, porém até aquele momento não sabiam até quando aguardar, tampouco como proceder. Assim, solicitavam ajuda da equipe gestora da unidade escolar, que, por sua vez, buscava informações a este respeito. Entretanto, foi-lhes adiantado que houve alteração recente relacionada à progressão, e o município passaria a aceitar os títulos apenas após o estágio probatório (de 3 anos).

3.3.1.10 Resumo da décima semana

Nesse encontro, retomamos nossas biografias profissionais, de modo que pudéssemos avaliar se permanecemos com os mesmos sentimentos, se avançamos e o que ainda precisávamos discutir.

Nessa avaliação, a professora Jasmim relatou estar se sentindo bem mais segura, ainda que tenha suas dúvidas. A relação com as crianças estava muito melhor, porém reforça que, muitas vezes, não sabia se estava fazendo certo, e isso gerava angústias. Destacou que sentia dificuldade de intervir mais com seus alunos deficientes, pois as outras crianças exigiam muito dela, pois tinham pouca autonomia,

A professora Orquídea seguia desenvolvendo suas atividades, entretanto apontou que o trabalho com um aluno específico, com

transtorno do espectro autista, estava muito desafiador. A criança passava por troca de medicamentos, em virtude de uma elevação na pressão arterial. Isso estava deixando o aluno muito agitado e sem a mínima concentração. A mudança de professora evidenciou concepções de trabalhos distintos, destacando que também houve alteração de profissional de apoio para esse estudante. Logo, todas essas mudanças, para uma criança com TEA, certamente potencializam a agitação e dificuldade de concentração.

A professora Violeta relatou que estava gostando da vivência com o ensino fundamental e que, naquele momento, até pensava que essa poderia ser sua opção para os próximos anos. Verbalizou que, muitas vezes, as crianças pareciam ter dificuldade de respeitar os seus comandos, porém estava seguindo.

Já a professora Girassol comentou que ainda tinha muito medo de estar fazendo tudo errado, porém percebia avanços das crianças. Inclusive, naquela semana, duas meninas leram algumas palavras.

A AP perguntou se todas concordavam que ela fizesse uma devolutiva oral. Como ninguém se opôs, foi dada uma devolutiva acerca de suas percepções. Acerca de Jasmim, indicamos que ela estava se empenhando em buscar diferentes estratégias para trabalhar com seus alunos. Sempre que entrávamos em sala, notávamos a presença de música, bem como conteúdos diferentes. Os alunos exploravam livros, realizavam trabalhos individuais e coletivos, e confeccionavam cartazes. Percebemos que, por meio do seu conhecimento e carinho, a educadora vinha conquistando o respeito e confiança das crianças. Também procurava seguir com o trabalho de inclusão, ainda que o tempo fosse um dificultador. Notamos que os estudantes estão sempre interagindo, e um deles, cujo comportamento era tão bem desenvolvido, tinha autonomia para realizar suas escolhas e participar com os demais da turma em atividades coletivas. Ademais, informamos que algumas orientações seriam feitas individualmente a respeito de outros alunos que apresentavam questões específicas, entretanto, de modo geral, era perceptível o avanço nesses dois meses de trabalho.

Em relação à Orquídea, verificamos que ela se mantinha calma e segura, apresentando sempre suas propostas de maneira coerente. Mostrava-se muito organizada, e era perceptível sua preocupação em desenvolver um trabalho pedagógico com o aluno que tinha o transtorno do espectro autista. Nesse sentido, estava buscando estratégias como construção da rotina com fotos e organização de propostas diferenciadas e significativas que contemplassem o plano de objetivos específicos. Participou de reunião com um especialista que acompanhava a criança e também com a família, buscando estreitar as relações e procurando mais elementos que pudessem contribuir para o desenvolvimento do trabalho realizado na escola.

Violeta, por sua vez, apresentava-se solícita, sempre desenvolvendo algum trabalho de acordo com seu horário ou mesmo substituindo as faltas programadas e não programadas. Portanto, estava desempenhando o papel de substituta com a flexibilidade que o cargo requer. Na ocasião, cobriu alguns dias de licença prêmio de uma professora do 5º ano, porém, em virtude de uma colega que se acidentou na escola e ficaria afastada por um período mais longo, a profissional em questão passaria a cobrir a titular, em uma turma de 2º ano. Essa mudança gerou um pouco mais de ansiedade, pois estava mais presente nas turmas de 2º ciclo (4º e 5º anos) e educação infantil. De todo modo, seguiríamos juntas nesse novo desafio, que certamente traria novos saberes.

Embora continuasse a achar que fazia tudo errado, Girassol vinha desenvolvendo um trabalho intenso com a turma, estabelecendo rotina, regras e combinados, procedimentos e comportamentos de alunos. As crianças nutriam carinho por ela, e a tinham como referência. Quando dizia que estava fazendo tudo errado, em reunião pedagógica semanal, trazíamos uma formação sobre leitura, no sentido de abordar as diferentes formas de ler, bem como de aprofundar seus conhecimentos acerca da leitura colaborativa como estratégia potente para o ensino. Diante disso, ela chegou a nos dizer: *“Ah... eu faço isso, só não sabia o nome”*. Essa

resposta nos mostra que tem trilhado caminhos coerentes em busca de desenvolver um trabalho significativo.

Após essa reflexão, propusemos a leitura do artigo, que seria discutido no próximo encontro e compreende um estudo de caso que contempla as 5 regiões do Brasil. O objetivo da pesquisa foi mapear as políticas relativas à formação, carreira e avaliação dos professores, e abordou os seguintes pontos: maneiras de reter bons professores; taxa de evasão nos primeiros anos; observância de políticas e ambientes favoráveis à permanência dos professores; período inicial como divisor de águas; capacitação – suporte – acompanhamento; panorama mundial; panorama nacional; programas de inserção em parceria entre universidade escola; e conclusão.

O texto foi escolhido uma vez que aborda, com bastante profundidade, aspectos próprios ao professor iniciante, sobretudo a necessidade das políticas de integração. Por meio de um estudo amplo, que contempla não apenas as diferentes regiões do Brasil, mas também o cenário mundial, mostra-se que as questões apresentadas até o momento, as dúvidas e desafios não se restringem apenas a esse grupo, mas estão presentes em diversos países.

Na qualidade de AP, gostaríamos de registrar que estava sendo extremamente desafiador desenvolver esta pesquisa-formação, pois nos encontrávamos sobrecarregadas com demandas diversas. Por isso, nossas pautas muitas vezes eram complementadas com demandas/informes da secretaria de educação, que tomavam muito o nosso tempo.

Além disso, trabalhávamos com uma lógica fragmentária, imposta pela Secretaria de Educação, de modo que metade das reuniões pedagógicas se davam com apenas parte do grupo. Na ocasião, estava sendo ofertada uma formação de português e matemática apenas aos professores dos 2º e 3º anos e às assistentes pedagógicas, que deveriam multiplicar a formação para os demais professores da escola, ou seja do 1º, 4º e 5º anos.

Contudo, é preciso esclarecer que a mesma AP tem de atender às especificidades da educação infantil, que tem horário de RPS

dentro do horário do ensino fundamental. Ademais, existem as questões próprias das professoras especialistas de educação física, tratadas nesse mesmo horário. Convém relatar, também, que essa profissional precisa dar assistência às estagiárias de inclusão, pois é supervisora, sem contar o atendimento às famílias e aos demais segmentos de funcionários. Igualmente, deve organizar o trabalho das professoras que flexibilizam na escola — por vezes, elas fazem substituições, porém dispõem de uma organização específica para realizar agrupamentos direcionados a intervenções pedagógicas mais pontuais.

Naquele momento, acompanhávamos, ainda, um projeto que ocorria em parceria com o Centro Educacional de Santo André — CESA, intitulado *Toda criança tem o direito de aprender*, que compunha o plano de recuperação. Nesse caso, cabia à AP a indicação das crianças, mediante dados dos conselhos, bem como o acompanhamento da frequência e aproveitamento desses alunos.

Também compete às assistentes pedagógicas indicar crianças para avaliação/intervenções no Centro de Atendimento Escolar Multidisciplinar. Para tanto, é preciso conversar com as famílias — e registrar esses encontros —, preencher documentações e enviar *e-mails*. Além disso, acompanham, com a professora assessora de educação inclusiva, o trabalho desenvolvido com as crianças que têm objetivos específicos.

Neste momento, chegamos ao cerne do trabalho pedagógico, que é acompanhar e contribuir para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola, promovendo parcerias e instigando reflexões que propiciem e motivem a construção de projetos e ações significativas às crianças, por meio das pautas formativas compartilhadas e discutidas coletivamente, do acompanhamento dos semanários e da rotina da sala de aula, bem como da vivência *in loco*.

Por fim, não podemos nos esquecer das formações e reuniões, que, em alguns momentos, tiram a AP da escola. E aqui ressaltamos que as formações ofertadas têm contribuído para as nossas aprendizagens e, mais do que isso, temos nos valido delas para

promover a formação continuada dos professores em alguns momentos. Contudo, algumas questões devem ser problematizadas, dentre as quais as principais são a fragmentação do grupo nas RPS e a possibilidade de ofertar formações conforme as necessidades formativas dos professores.

Diante das condições de trabalho que acabamos de descrever, promover um grupo de estudo/pesquisa-ação não estava sendo. Em inúmeras ocasiões, não era possível driblar as imprevisibilidades próprias da escola, mas que se encontravam, em alguma medida, potencializadas. Logo, em vários momentos, éramos tomados por demandas postas como emergenciais e nos sentíamos esgotados e sobrecarregados diante de um contexto pandêmico, que nos apresentou desafios inéditos, desdobrados em situações emocionais e sociais muito presentes na escola e que demandam um empenho enorme da gestão escolar, por meio de encaminhamentos, conversas registradas, parceria da assistente social, visita domiciliar, entre outros.

3.3.1.11 Resumo da décima primeira semana

Nessa semana, não tivemos encontro de grupo. A reunião pedagógica semanal ocorreu presencialmente, e a pauta formativa contemplou vivências de possibilidades para o fazer pedagógico, com foco em funções executivas. Assim, o tempo restante seria de 30 minutos após as 21h, o que seria completamente inviável, tendo em vista a exaustão de todos os integrantes do grupo.

3.3.1.12 Resumo do período compreendido entre a décima segunda e a décima nona semana

Apenas no dia 20 de dezembro, conseguimos realizar um encerramento para dialogar sobre o texto indicado e acerca de todo o trabalho que desenvolvemos juntas ao longo do semestre. Ainda assim, não contamos com a participação de todas as professoras. Com a permissão das professoras presentes — Orquídea, Girassol

e Violeta —, a pesquisadora realizou a gravação do encontro e, posteriormente, a sua transcrição.

Nesse momento, ficou evidente a dificuldade encontrada para viabilizar as reuniões do grupo colaborativo de mentoria. Ao verem os registros, as participantes ficaram surpresas, pois não tinham se dado conta dos motivos pelos quais não conseguimos nos reunir. Consideramos extremamente importante ter socializado as percepções, pois, de fato, as docentes se sentiram pertencentes ao movimento formativo.

No mês de novembro, a gestão escolar foi surpreendida pela realização de uma avaliação externa, para a qual teve de dedicar-se sobremaneira, tendo em vista: a formação das professoras; a impressão dos cadernos de questões; a organização dos cronogramas de avaliação com grupos e horários para utilização do laboratório de informática — que não comporta todas as crianças de uma só vez, sendo necessário escalonamento das turmas; a organização de toda a documentação comprobatória da participação das crianças; a organização dos acessos ao sistema, pois a avaliação foi realizada de maneira virtual; e, no decorrer dos dias, o acompanhamento e o auxílio em questões tecnológicas (ligar e logar os computadores), destacando que o monitor de inclusão digital havia exonerado, e a escola estava sem suporte.

Nesse íterim, a instituição pulsava normalmente com sua rotina dinâmica. As formações oferecidas às AP não foram adiadas e, ao mesmo tempo, estavam acontecendo as sondagens, as escritas de relatórios individuais do terceiro trimestre (ensino fundamental) e do segundo semestre (educação infantil), bem como a organização da reunião com famílias. Vale destacar que, concomitantemente, ocorria a Copa do Mundo, com redução de dias e horários de trabalho.

Desse modo, o último encontro do grupo colaborativo de mentoria figurou como um encerramento. Além das atividades já mencionadas, procedemos à socialização dos dados produzidos em conjunto, como uma devolutiva de parte da pesquisa-formação. As

professoras mostraram interesse em fazer a leitura do texto na íntegra e trouxeram falas e percepções muito significativas.

Inicialmente, a pesquisadora questionou a leitura do artigo indicado, porém as educadoras disseram não terem conseguido realizá-la; apenas uma iniciou, mas não concluiu. As participantes verbalizaram falta de tempo e excesso de demandas como impeditivos para atender à solicitação.

Por essa razão, a primeira parte do encontro destinou-se à leitura do resumo e da introdução do artigo, de maneira que pudéssemos compreender que as questões dos professores iniciantes não é algo individual, restrito ao município de Santo André, tampouco ao Brasil, mas um problema mundial. Passamos, então, a refletir sobre as defasagens do ingresso na profissão, a falta de políticas de integração e a defasagem presente na formação inicial, e antes mesmo dela. Aludimos ao impacto da vulnerabilidade e das condições sociais para acesso e permanência no ensino superior, e às defasagens que se carregam mesmo com formação em nível superior, muitas vezes impostas ou reforçadas pela falta de acesso. Destacamos a necessidade de se buscar conhecimento ao chegar à sala de aula como professora, de buscar conhecimento. Nesse momento, surgiu a pergunta sobre a diferenciação entre pós-graduação *lato* e *stricto sensu*; uma professora relatou não saber a diferença, apesar de sempre ver nas propagandas.

Discutimos a intelectualidade docente, e a necessidade de insistir e persistir na qualificação de nosso trabalho, a fim de nos tornarmos protagonistas do nosso fazer criticamente, e não apenas aceitando as condições e propostas impostas, sem refletir, e, então, trouxemos à tona aspectos da proletarização. Dialogamos sobre os diferentes tipos de ingresso na carreira docente e ponderamos o impacto da formação em trabalho para dar sentido aos aspectos teóricos.

Identificamos que a deficiência na formação leitora é algo que impacta o cotidiano do professor e, por conseguinte, pode levá-lo a simplesmente apresentar conteúdos, sem a preocupação de agregar

sentido e significado desde a educação básica. Logo, tratamos da relevância de o professor ensinar a pensar. Assim, concluímos que as condições para estudar são precárias e percebemos o quanto nos sentimos despreparados, sobrecarregados e em que medida isso interfere em nosso rendimento, desencadeando até mesmo reações biológicas como patologias.

As professoras também avaliaram suas próprias vivências. Mais especificamente, externaram suas percepções sobre o que foi positivo ou negativo, enfatizando a importância da rotina, dos instrumentos de planejamento, as angústias para planejamento, organização e condução de reuniões com famílias, a relevância da troca entre os pares e a necessidade de socializar com os profissionais de apoio que as auxiliaram com vistas a um trabalho formativo, refletindo sobre o que e de que maneira podemos efetivar as trocas.

Ademais, falamos da necessidade de se observar todo o contexto para a compreensão de determinado assunto. Por esse motivo, abordamos brevemente aspectos da lógica neoliberal de competição e culpabilização, da educação como mercado, enfatizando que o fazer do professor está muito além de conteúdos; é um fazer complexo, carregado de intencionalidades e função social.

Fizemos, então, uma reflexão a respeito de nossa ideia inicial de dez encontros e as condições de trabalho que inviabilizaram isso. Como já dito, as participantes gostaram muito de observar os registros das justificativas, percebendo a importância deles, bem como a diferença existente entre apenas relatar e apresentar registros. Acharam um absurdo e se indignaram, mencionando a sobrecarga da assistente pedagógica.

Focalizamos aspectos da lógica de fragmentação enquanto estratégia para enfraquecimento e desmobilização de grupos, tratamos da falta de integração de professores iniciantes e das diferenças entre estar na condição de substituto em uma sala específica e estar para atender às necessidades da escola. Em seguida, a pesquisadora apresentou brevemente a ideia de

construir um **plano formativo**, por meio de um percurso que procurasse atender às demandas identificadas pelo grupo, pelas professoras participantes das entrevistas e grupo focal, assim como pelas leituras e pesquisas acerca. Por fim, agradeceu-se a disponibilidade de todas em participar desses momentos.

Quadro 8 - Resumo dos encontros do grupo colaborativo de mentoria

Data	Nº do encontro	Formato do encontro	Tema principal
16/08/2022	1º	<i>on-line</i>	Acolhimento; Constituição de grupo; Reflexão coletiva sobre o período de ingresso na carreira; Troca de experiências; Diário de observações; Semanário.
23/08/2022	2º	<i>on-line</i>	Portfólios das crianças; Projetos em andamento; Uso do caderno/materiais (procedimentos); Inclusão; Troca entre professoras novas e experientes.
30/08/2022	3º		Relatórios individuais; Documento curricular; Documentação Pedagógica (planilha de pré-conselho, relatórios individuais, semanários); Escrita de biografias profissionais.
06/09/2022	Não foi possível realizar o encontro. O tempo total da reunião pedagógica semanal foi destinado à escrita dos relatórios individuais, o que muito demandou das professoras.		
13/09/2022	Não foi possível realizar o encontro. O tempo total da reunião pedagógica semanal foi destinado à escrita dos relatórios individuais, o que muito demandou das professoras.		

20/09/2022	Não foi possível realizar o encontro. A reunião pedagógica semanal presencial contou com a oferta de uma palestra sobre racismo, tema do projeto coletivo da unidade escolar.		
27/09/2022	Não foi possível realizar o encontro. A assistente pedagógica estava afastada, em virtude de doença (influenza).		
04/10/2022	Não foi possível realizar o encontro. A reunião pedagógica semanal destinou-se à organização da semana/mês das crianças e à pauta formativa de curso de matemática (demanda da Secretaria de Educação).		
11/10/2022	Não foi possível realizar o encontro. A reunião pedagógica semanal foi extensa, com discussão acerca das expectativas das famílias, bem como do planejamento e socialização de estratégias para viabilizá-las. Além disso, havia um informe relacionado à ficha de pontuação de professores e ao formato de atribuição de turmas às novas professoras a partir do próximo ano.		
18/10/2022	4º	<i>on-line</i>	Socialização das biografias profissionais; Avaliação e autoavaliação da trajetória na unidade escolar (no que avancei? O que ainda me preocupa muito?); Indicação de um artigo para leitura – <i>Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil</i> –, de Marli André.
25/10/2022	Não houve encontro. A reunião pedagógica semanal presencial teve todo o tempo tomado por pauta formativa (multiplicando formações ofertadas pela Secretaria de Educação).		
01/11/2022	Não foi possível realizar o encontro. O tempo foi utilizado para elaboração de planilha de pré-conselho e documentação pedagógica.		
08/11/2022	Não foi possível realizar o encontro. O tempo foi utilizado para socialização, estudo e organizações sobre a avaliação externa.		
15/11/2022	Feriado		

22/11/2022	Não foi possível realizar o encontro. O tempo total da reunião pedagógica semanal destinou-se à escrita dos relatórios individuais, o que muito demandou das professoras.		
29/11/2022	Não foi possível realizar o encontro. O tempo total da reunião pedagógica semanal destinou-se à escrita dos relatórios individuais, o que muito demandou das professoras.		
06/12/2022	Não foi possível realizar o encontro. O tempo foi utilizado para organizar as reuniões com as famílias.		
13/12/2022	Não foi possível realizar o encontro. O tempo foi utilizado para corrigir, na plataforma, as produções de texto realizadas na avaliação externa.		
20/12/2022	5º	presencial	Encerramento do grupo com a discussão do artigo indicado e socialização dos dados da pesquisa.

Fonte: Elaboração própria.

Conforme dito anteriormente, tínhamos a pretensão de realizar dez encontros e pensávamos em cumpri-los até o fim do mês de outubro. No entanto, foi possível realizar apenas cinco. Assim, é possível constatar que as reuniões pedagógicas semanais estão tomadas de demandas próprias da escola, bem como impostas pela Secretaria de Educação, sobretudo pautas formativas no formato de multiplicação de saberes, nas quais a assistente pedagógica recebe uma formação e deve multiplicar para parte do grupo.

Aqui cabe destacar, mais uma vez, que é perceptível a lógica da fragmentação, visto que foram ofertadas formações de língua portuguesa e matemática aos professores que atuavam no 2º e 3º anos. Aos demais, o conteúdo chegou por intermédio da assistente pedagógica. Portanto, nos dias em que esses docentes estavam em curso, a AP se encontrava com parte do grupo, multiplicando as formações.

De modo algum, contestamos a necessidade de se oferecerem formações continuadas, entretanto, nesse formato, verificamos que, por estar incompleto, o grupo se enfraquece diante das discussões.

Não há tempo suficiente para organizar demandas específicas da escola, tampouco para cuidar das relações e estabelecer vínculo entre o grupo docente. Em suma, tal formato contribui para a balcanização e não favorece o desenvolvimento de uma cultura colaborativa na escola, pois os tempos coletivos já são escassos e, uma vez reduzidos, torna-se inviável o fortalecimento da equipe de educadores.

Além disso, é preciso salientar a sobrecarga de trabalho que incide sobre a assistente pedagógica. A ela cabe a organização de pautas das reuniões pedagógicas, que devem conter minimamente elementos da realidade da escola, a leitura de informes que necessitam de diálogo e elaboração de formações que contemplem as especificidades dos professores (educação infantil, educação física, ensino fundamental, professores novos, professores experientes) de maneira significativa. Tudo isso deve ser feito em, no máximo, três horas semanais, pois, dentro desse tempo, é viável oferecer um período para planejamento individualizado ou em pares.

Diante de tal contexto, receber professoras novas no meio do ano letivo foi extremamente desafiador. Ainda que essa recepção tenha sido feita por uma pesquisadora do assunto, as imprevisibilidades da escola, o excesso de demandas, a sobrecarga e as burocracias muito tomaram o tempo de todos os agentes da escola, e isso se intensifica quando diz respeito à gestão escolar. Por conseguinte, tais fatores inviabilizaram a realização efetiva daquilo que desejávamos, de maneira completa. Diversas vezes, iniciamos uma conversa, porém não conseguimos concluí-la; planejamos conjuntamente, mas não conseguimos acompanhar o desenvolvimento em sala; propomos reflexões, contudo não conseguimos aprofundar as discussões. E por ver-nos em tamanha exaustão e correria, algumas docentes acabavam dizendo que estava tudo bem, quando, na realidade, viviam momentos de desgastes, incertezas, tentativas, descobertas, medo e dúvidas.

Ao receber as novas professoras, procuramos realizar o acolhimento, apresentar a unidade escolar, as pessoas e os espaços. Todavia, algumas chegaram para assumir as turmas no mesmo dia,

e nós, sem condições de chamar outro profissional para cobrir as turmas, tivemos de levá-las à sala de aula, após uma conversa breve sobre a escola e sobre cada uma delas. Isso, por si só, revela que a chegada não é planejada, ou seja, não existe um tempo de inserção, um período em que o educador, sabendo a turma que assumirá, possa planejar, estudar as especificidades daquela idade, olhar o documento curricular e entender (no caso de não iniciar o ano, mas chegar ao longo dele) o que já foi trabalhado, o que ainda precisa ser oportunizado, como as crianças produzem e como são as famílias, a comunidade, o grupo de funcionário e, a equipe gestora.

Outra prova falta de planejamento para a inserção de novos professores pode ser ilustrada pela chegada da professora substituta do período da tarde, que compôs o nosso grupo colaborativo. Ao chegar à instituição dizendo que vinha trabalhar no período da tarde, não a deixaram entrar de imediato; foram nos procurar para saber se a havíamos chamado para fazer hora extra. A equipe gestora, por sua vez, respondeu que não. Nesse ínterim, uma funcionária do administrativo quase dispensou a docente, pois ninguém da escola tinha conhecimento da sua chegada. Tão logo conversamos com ela, entendemos que estava chegando o processo de atribuição e tinha sido classificada no concurso público. Tentamos mitigar o constrangimento e fizemos uma recepção festiva, comemorando sua vinda, que ocorreu em um momento no qual a escola muito necessitava de apoio pedagógico. Essa realidade não é recente, pois, no grupo focal, uma das participantes relatou ter vivido situação semelhante, conforme já apresentado neste trabalho.

Ainda que seja, de fato, uma possibilidade formativa em trabalho simplesmente por perpassar diferentes salas e conhecer diferentes articulações de trabalho, a atuação do professor iniciante na condição de substituto também se apresenta de maneira desafiadora em muitos aspectos, pois, nessa função, não se tem vínculo estabelecido com as crianças das diferentes turmas. Contudo, é possível que isso ocorra, desde que se continue na mesma escola, mantendo uma atuação com todas as turmas e

participando de propostas coletivas em diferentes momentos. Mesmo assim, de imediato, os alunos não enxergam referência no professor substituto, e é natural ocorrerem testes e provocações.

CAPÍTULO 4

PROPOSTA PARA A CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO

Feitas as análises dos dados e estudado o referencial teórico, elencamos elementos para subsidiar a construção de instrumento norteador de uma política de integração docente que contemple uma proposta de formação voltada aos professores recém-ingressados. Nos dizeres de Diniz (2020, p. 43),

As necessidades são princípios norteadores, que uma vez descobertos pelos docentes, podem suscitar reflexões, e essas reflexões também são importantes aliadas para desautomatização de posturas acríticas e simples reproduções, comuns ao início da carreira docente.

Partindo dessa premissa, construímos um plano formativo que auxilie na construção e implementação de políticas de integração docente. O seu objetivo é contemplar os principais pontos elencados pelos professores participantes desta pesquisa como desafios próprios ao momento de ingresso na profissão docente, em um processo de formação continuada.

Dadas as condições de trabalho já mencionadas — falta de tempo, conhecimento específico e sobrecarga posta às equipes gestoras —, é evidente que estas últimas não têm condições de assumir mais essa grande responsabilidade. Assim, uma das indicações é que seja constituída uma equipe pedagógica responsável pelo acolhimento e acompanhamento dos ingressantes, bem como pela organização e desenvolvimento do processo de integração, da qual façam parte assistentes pedagógicos e/ou coordenadores que atendam às diferentes regiões da cidade.

A equipe em questão deverá propiciar um momento formativo com as assistentes pedagógicas das unidades escolares, no qual se

reflita sobre a complexidade do momento de entrada na profissão e se apresentem ações previstas no plano formativo. Uma vez que propomos um processo colaborativo, esse momento precede o início das formações e é visto como uma oportunidade de qualificá-las, pois as assistentes pedagógicas poderão contribuir com as suas experiências e observações a respeito da temática. Além disso, pretende-se estreitar as relações entre a equipe pedagógica responsável pelo acolhimento e acompanhamento e as assistentes pedagógicas que estão nas unidades escolares, afinal ambos os grupos têm objetivos comuns.

Feito isso, deve-se iniciar o processo formativo, que pode ocorrer em formato híbrido, com atividades presenciais, *on-line* síncronas e assíncronas, quinzenalmente e ao longo de um ano letivo, conforme o seguinte planejamento:

Quadro 9 - Plano Formativo aos professores iniciantes

Encontro	Formato do encontro	Tema principal
<p>Encontro com as assistentes pedagógicas das unidades escolares para apresentar a proposta formativa e estreitar as relações. Diálogo sobre as impressões que elas têm a respeito dos professores que se encontram nesse momento do ciclo profissional, suas necessidades e possibilidades.</p>		
1º	Presencial	<p>Dinâmica para acolhimento (escrita de biografias profissionais); Apresentação da rede de ensino/Prefeitura de Santo André; Constituição de grupo; Reflexão coletiva sobre o período de ingresso na carreira; <i>Padlet</i> – mural digital interativo sobre as siglas da educação (construído colaborativamente ao longo das formações); Entrega do diário de observações.</p>
2º	Assíncrono	Avaliação do encontro;

		Registro no diário de observações; Contribuição / Acesso ao mural digital das siglas – <i>padlet</i> .
3º	Presencial	Apresentação do documento curricular; Concepção de currículo; Planejamento anual, trimestral e semanal.
4º	Assíncrono	Avaliação do encontro; Fórum de dúvidas sobre o tema discutido.
5º	<i>On-line/</i> síncrono	Aprofundamento das discussões; Devolutiva e conversa sobre as dúvidas apresentadas no fórum e nas avaliações.
6º	Assíncrono	Avaliação do encontro; Indicação de temas a serem trabalhados.
7º	Presencial	Organização do semanário; Registros reflexivos; Portfólios das crianças.
8º	Assíncrono	Avaliação do encontro; Fórum para dúvidas e discussões.
9º	Presencial	Documentação Pedagógica: <ul style="list-style-type: none"> ● planilha de pré-conselho; ● relatórios individuais; ● plano de recuperação; ● relatório de grupo. Apresentação do <i>site</i> de procedimentos, no qual estão todas as máscaras dos arquivos utilizados, as legislações e o documento curricular.
10º	Assíncrono	Avaliação do encontro; Fórum para dúvidas e discussões.
Encontro com assistentes pedagógicas para avaliação do percurso dos professores ingressantes que estejam participando das formações – impressões e contribuições das assistente pedagógicas.		

11º	<i>On-line / síncrono</i>	Troca de experiências entre professoras novas e veteranas (oportunizar um momento para compartilhar práticas e ampliar os repertórios pedagógicos específicos dos ingressantes; abrir inscrição para professores que tenham práticas ou vivências fundamentais para a constituição da identidade docente no início da carreira; organizar essas apresentações de acordo com as temáticas indicadas pelos professores ingressantes).
12º	Presencial	Gestão da sala de aula: <ul style="list-style-type: none"> ● comunicação com as famílias/bilhetes; ● reunião com responsáveis; ● diário de classe; ● uso da lousa; ● organização das mesas; ● estratégias didáticas.
13º	Assíncrono	Avaliação do encontro; Fórum para dúvidas e discussões.
14º	Presencial	Formação com a temática “inclusão”.
15º	Assíncrono	Avaliação do encontro; Fórum para dúvidas e discussões.
16º	<i>On-line / síncrono</i>	Projetos em andamento.
17º	Presencial	Temáticas indicadas pelas professoras.
18º	Presencial	Temáticas indicadas pelas professoras.

Fonte: Elaboração própria.

Como já dissemos, o plano prevê um ano letivo, com encontros quinzenais. Todavia, é possível que os professores ingressem em momentos diferentes, passando a acompanhar as formações a partir de determinados temas. Nesse caso, existe a possibilidade de ele ser continuado no ano seguinte, a fim de que os profissionais concluam a formação integralmente.

A nosso ver, uma excelente possibilidade formativa seria oportunizar ao professor ingressante a vivência como professor substituto por um ano letivo inteiro. Se isso se tornasse efetivamente uma política pública adotada por Santo André, permitiria que o docente tivesse a possibilidade de passar por diferentes turmas, acompanhar diferentes propostas e observar diferentes métodos e estratégias. Ademais, ele poderia auxiliar na organização das reuniões pedagógicas e com as famílias, bem como de eventos e situações próprias da escola, com fóruns para discussão dos aspectos abordados da formação e no cotidiano escolar.

Outro ponto relevante seria organizar concurso público com indicação de modalidades para atuação. Desse modo, respeitar-se-iam as subjetividades, favorecendo as práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional. Em nossa opinião, indicar que o professor poderá atuar do berçário à educação de jovens e adultos exprime uma generalização que impacta a identidade docente.

Por fim, atrelar a avaliação do percurso formativo a um documento oficial, por exemplo a ficha de estágio probatório, pode ser uma estratégia para garantir a continuidade da integração enquanto política pública, de modo que não seja interrompida ou ignorada a depender de questões partidárias. Outrossim, esse instrumento favorece o ajuste e a qualificação tanto da formação quanto do processo de avaliação em si, mas, de maneira alguma, deve ser visto como um modo de dominação que imponha uma condição autoritária e opressora. Pelo contrário, precisa ser considerado um instrumento norteador das ações para construção, acompanhamento e avaliação das políticas implementadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observar as condições de ingresso, no sentido de entender os contextos, foi algo determinante para que pudéssemos situar nosso objeto de pesquisa. Partir da compreensão de que o planejamento da formação de professores vai além de documentos e formalizações, a ponto de ser considerado uma “arena”, segundo Nóvoa (1992), diz muito sobre os grandes desafios enfrentados no processo de profissionalização e de ensino-aprendizagem, que impacta a configuração da sociedade de modo geral.

Do mesmo modo, perceber a incorrência em velhas falhas amplamente apontadas pela academia — que muito trata dos ajustes necessários ao período de formação inicial e revela a existência de falas precisas e fundamentais, proferidas apenas como meros jargões e sem o devido cuidado e atenção para sua interiorização, execução e avaliação — nos indica que não basta apenas ter acesso às informações. É preciso aprofundar, olhar criticamente, refletir, discutir coletivamente, a fim de que haja, de fato, apropriação de concepções e, conseqüentemente, mudanças efetivas no cotidiano escolar.

A busca pela prática não deve se sobrepor à compreensão da riqueza existente nos estudos teóricos, na leitura, no ambiente universitário e acadêmico. Partindo de tal premissa, indicar que o magistério era melhor ou que outros formatos foram mais exitosos nos coloca numa condição de apoio ao retrocesso em relação à nossa profissionalização. Precisamos atentar para não reproduzir falas equivocadas sem a devida análise de um contexto histórico, uma vez que toda profissão — sobretudo as de maior prestígio social — parte de uma sólida formação inicial universitária. Isso já faz parte do processo de profissionalização, do qual não podemos abrir mão para a nossa constituição docente, pessoal e profissional.

A teoria sem reflexão, isolada, sem propostas de aplicação e vivência pode tornar-se, de fato, apenas uma matéria ou disciplina.

Todavia, quando há reflexão e discussões mais aprofundadas, ela se torna instrumento efetivo para o desenvolvimento do trabalho. Tal como Gatti (2010) nos aponta, é fundamental entender as razões de estudar isto ou aquilo, bem como seus desdobramentos na escola e na sala de aula.

É necessário compreender o que ensinar, como ensinar, para quem se vai ensinar e em que perfil de comunidade. Igualmente, deve-se ter clareza das próprias convicções e desenvolver a competência de atender às demandas curriculares, sem perder de vista a essência da educação, e a função social da escola. Em outras palavras, é preciso aprender a fazer a leitura do contexto, entender a concepção da rede de ensino em que se vai atuar, mas, sobretudo, ler as políticas nacionais e internacionais, bem como as intencionalidades postas e veladas, de maneira a desenvolver estratégias e táticas para o desempenho da profissão em consonância com os objetivos reais da escola e sua fundamental função social.

Ao mencionar o período de indução, aludimos a toda essa complexidade que submerge o novo professor, em decorrência dos desafios da formação inicial e até mesmo do aligeiramento e das condições de estudo, que, embora legalmente validadas, são muito questionadas por especialistas da área da educação. Isso posto, iniciar o trabalho docente não é tarefa fácil, pois existem muitos aspectos fundamentais para o desenvolvimento do educador e que, inúmeras vezes, não são devidamente compreendidos e/ou explorados ao longo da formação inicial, até porque são próprios da escola, do cotidiano escolar e das condições de trabalho.

Dessa maneira, a necessidade de um olhar diferenciado para o docente que vivencia essa etapa do ciclo profissional foi o pressuposto do qual partimos e, agora, temos convicção de sua importância e urgência, haja vista a ausência ou incipiência de políticas voltadas à integração de professores tanto em Santo André, como no restante do Brasil e no mundo.

O ingresso na carreira é esperado e almejado, entretanto temido pelos professores. Do mesmo modo, as incertezas, as

angústias, os medos, o sentimento de deslocamento e o fato de não saber por onde começar são tão presentes quanto as práticas de isolamento, a falta de reflexão, a reprodução e a imitação de experiências vividas na condição de alunos.

Ainda assim, é nesse local e sob todas essas contradições que o professor se desenvolve profissionalmente. Apenas no contato efetivo com a prática cotidiana, no “chão da escola”, adquire-se experiência profissional, visto que nossos períodos de estágios obrigatórios, apesar de serem oportunidades ricas para o contato com a escola como ela é, são curtos e não caracterizam docência, mas sim observação.

As condições de ingresso observadas nesta pesquisa não oferecem o desenvolvimento profissional com experiências práticas processualmente organizadas. Diante disso, buscamos oportunizar às professoras participantes do grupo colaborativo de mentoria um acolhimento diferenciado, mostrando cuidados e preocupações diferenciadas pelo momento da carreira em que se encontravam, bem como dando acesso a alguns conhecimentos fundamentais, tanto nos encontros quanto ao longo do acompanhamento cotidiano. Porém, como avaliado anteriormente, faltam condições adequadas para o desenvolvimento de um trabalho formativo específico, pois os assuntos priorizados pela Secretaria de Educação tomam grande parte do tempo destinado à formação semanal; e aqui não afirmamos que eles sejam irrelevantes, mas a escola também tem assuntos específicos, que carecem de discussão nos momentos coletivos, e tudo isso acaba por reduzir o tempo destinado às formações em trabalho.

Ademais, a sobrecarga é evidente seja para os educadores, seja para os gestores. Por essa razão, muitas vezes, não há condições de realizar aquilo em que acreditamos e que desejamos, uma vez que precisamos cumprir prazos e burocracias, a fim de desenvolver atividades na lógica da fragmentação, e não de forma participativa e colaborativa.

Ao longo do presente estudo, verificamos a existência de entraves burocráticos e administrativos, relacionados ao processo

de admissão, que não podem ser desconsiderados, pois são determinantes para a constituição do quadro de professores, dos tempos e condições de sua chegada. Esta última, por sua vez, pode ocorrer de modo intempestivo, em alguns momentos. Logo, alinhar e estreitar as relações no desenvolvimento de um planejamento estratégico entre secretarias e departamentos é fundamental para minimizar situações de atrasos e desgastes no processo de admissão.

Essas barreiras incidem diretamente sobre toda a organização escolar e a qualidade da educação, já que salas de aula sem professores de referência geram prejuízos imensuráveis às crianças. Em inúmeras ocasiões, os alunos ficam cada dia com um profissional, o que dificulta o estabelecimento de vínculos fundamentais para o desenvolvimento infantil. Sem contar o desgaste da gestão escolar para organizar as substituições e garantir, ainda que minimamente, a continuidade de um trabalho realizado por diferentes profissionais.

Observar o financiamento da educação também é fundamental, pois o módulo de professores depende da criação de cargos, e isso depende dos recursos orçamentários e das suas previsões. Se não houver a destinação adequada de recursos para tal finalidade, todo o processo de admissão não caminha, impactando diretamente a escola e as condições de ingresso dos novos professores. Em suma, um início planejado favorece o desenvolvimento de ações formativas ou apenas de integração à nova rede. De acordo como os dados aqui produzidos, elas podem ser realizadas pontualmente ou ao longo de um período.

Notamos que, quando se planeja o processo de admissão — e quando isso ocorre coletivamente, com a convocação de um maior número de profissionais —, as ações são favorecidas, mesmo que o volume de pessoas admitidas concomitantemente reforce a necessidade de planejamento integrado com outras secretarias, tais quais a da saúde (para realização dos exames médicos admissionais) e a de administração (para o desenvolvimento do trabalho de posse e orientações de ingresso). Além do mais, podem-

se facilitar ações específicas da Secretaria de Educação, mediante a organização de palestras e outras atividades formativas, fundamentais para os novos professores. Tais momentos podem ser divisores de águas na vida desses profissionais. novos professores.

Compreender a lógica de trabalho da prefeitura e da secretaria da qual se fará parte, bem como entender basicamente o seu organograma e os principais documentos legais que regem o trabalho contribuem para desenvolver o sentimento de pertencimento à rede, o que é essencial para a realização do trabalho previsto e esperado pela Secretaria de Educação. Dessa forma, iniciar um trabalho pedagógico entendendo que o seu fazer compõe um universo maior, inserido em outros fazeres e a eles inter-relacionado, favorece a constituição de um trabalho colaborativo, ao mesmo tempo que auxilia a romper com as ideias de individualismo e, portanto, com a lógica da fragmentação.

Compor uma rede de ensino colaborativa, na qual os profissionais (professores ou não) se enxerguem como parte de um todo é algo rico, porém cada vez mais desafiador, em virtude da lógica neoliberal, que impele à competição cada vez mais intensa, gerando extremo desgaste, seja ele emocional, físico, em nossas relações e até mesmo em nossas práticas cotidianas. Conseqüentemente, romper com a racionalidade técnica, com a imposição de tarefas e com os pacotes prontos — que não são aliados dos professores em suas concepções, tendem à privatização da educação e põem em questão a intelectualidade docente — segue sendo um desafio imenso, que não pode sair de nosso centro de atenção. Ademais, deve compor os processos formativos dos professores ao longo de suas formações iniciais e permanentes.

Afinal, apenas a partir do momento que conseguimos compreender a existência de uma situação-problema ou de um desafio, somos impelidos a buscar estratégias para lidar com essas demandas e solucioná-las. Portanto, tomar ciências dessas lógicas é o que nos faz desenvolver um olhar atento, crítico, criterioso e

cauteloso acerca das decisões cotidianas e da postura profissional e pessoal.

Chegamos aqui com muitas indagações e, apesar de termos ampliado nosso horizonte, ainda há inúmeras questões a serem observadas mais profundamente. A nosso ver, apenas por meio do estudo, da reflexão, do diálogo e da escuta podemos construir e buscar possibilidades que atentem aos pontos levantados nesta pesquisa, sobretudo buscando a implementação de políticas de integração que contemplem os novos professores. Todavia, elas precisam ter continuidade; devem ser aperfeiçoadas e ajustadas continuamente, e não descontinuadas, esquecidas, a cada transição. No futuro pretendemos responder a outros questionamentos que emergiram da pesquisa, verificando as possibilidades para atrelar políticas de integração à instrumentos de estágio probatório, de maneira a torná-las indispensáveis para o exercício da profissão. Teremos que observar se haverá empenho para destinar pagamentos adicionais à participação em formações específicas ao iniciante, fora do horário de trabalho sem tirá-lo do rico convívio com os professores de sua escola, assim como se haverá formação e mobilização de profissionais engajados com esta causa, não descolados da realidade da escola, mas com foco nesta demanda, buscando construir e (re)construir planos formativos específicos.

Muito além de implementar um processo formativo buscando atender as questões levantadas nesta pesquisa, nos preocupamos em conseguir escutar as reais necessidades formativas dos ingressantes para então buscar atendê-las efetivamente por meio de integrações colaborativas implementadas como políticas públicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. de; REIS, A. T.; GAMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão interativa. **Reveduc**, v. 14, p. e4152113, 2020.

ALVES, S. **Professores efetivos, professores substitutos**: caminhos persistências e rendição norteados pelo tipo de contratação. 1998. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1998.

ANDRÉ, M. E. A.; PASSOS, L. F.; ALMEIDA, P. A. de. Dossiê: Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. **Reveduc**, v. 14, 2020.

ANDRÉ, Marli. E. A. Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v.42, n.145, p.112-129, jan/abr. 2012.

BALL, S. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BAUMAN, Z. **Capitalismo Parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BIOTO, Patrícia A. Formação Colaborativa de professores. ed. São Paulo: Dialética, 2021.

BITENCOURT, A. D. N. **Formação docente centrada na escola**: uma construção a partir das necessidades formativas de professoras do 1º ao 5º ano. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de**

nível superior. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 08 maio 2022.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 155-191.

CRUZ, G. B. da. **Pesquisa COM professores iniciantes**: um estudo sobre indução profissional. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018. 45 p. Projeto de Pesquisa (CNPq – Edital Universal 2018).

DESSOTTI, E. **A constituição do professor em início de carreira**: percepções dos egressos dos cursos de licenciatura da UFSCAR – Sorocaba. 2017. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

DINIZ, T. M. **Os percalços e necessidades no caminho do professor iniciante**. 2020. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de professores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

FERNANDES, A. I. **Inserção profissional na rede de ensino de Guarulhos de alunas egressas do curso de pedagogia da Universidade Federal de São Paulo –Campus Guarulhos**. 2019. 162. Dissertação (Mestrado em Educação) –, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos. 2019.

FONSECA, M. P. **Porque desisti de ser professora**: um estudo sobre a evasão docente. 2013. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz & Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 77. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz & Terra, 2021.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?** 11.ed. Porto: Porto Editora, 2001.

FUSSINGER, L. **Ingresso, permanência e desenvolvimento profissional**: um estudo sobre os sentimentos e as emoções vividas pelo professor iniciante. 2020. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai, 2020.

GADOTTI, M. **A boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GARCIA, C.M. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. ed. Porto, 1999.

GATTI, B. A. **Grupo focal nas pesquisas nas ciências sociais e humanas**. Ed. Brasília: Autores Associados, 2005.

GATTI, B. **Formação de professores no Brasil: Características e problemas**. *Educ. Soc.*, Campinas, v.31, 9 1355-1379, out.-dez.2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2017.

LIMA, J. A. **As culturas colaborativas nas escolas**: Estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**. Abordagem Qualitativa. São Paulo: EPU, 2013.

MAGRO, R. **“Professora substituta, auxiliar de professora ou professora auxiliar...Afinal quem somos nós?”**. 2008. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas. Campinas, 2008.

MARTINEZ, V. M. **Quem são os docentes que "evadem"?** Uma análise das características relacionadas ao atrito docente na rede estadual de São Paulo 2016. 94f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

MOHN, R. F.F. **Professores iniciantes e ingressantes:** dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia. 2018. 333f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2018.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez.-2017.

NÓVOA, A. **Professor:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

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

PAULA, A.P.P. Administração Pública Brasileira: entre o gerencialismo e a gestão societal. **Revista de Administração de Empresas**, vol. 45, n. 1, p. 36 – 49, jan./mar. 2005.

PINHEIRO, T. S. **Elementos da constituição da identidade docente de professores iniciantes da educação infantil e do ensino fundamental - anos iniciais.** 2019. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

REALI, Aline M. de M. R; TANCREDI, Regina M.S.P. Pibid: Considerações sobre o papel dos professores da educação básica no processo de iniciação à docência. **Educação em Revista**, v.36, e222648, 2020.

REALI, Aline M. de M. R; TANCREDI, Regina M.S.P., MIZUKAMI, Maria da G.N. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, maio/ago. 2010.

ROMÃO, J. E. Pesquisa na Instituição de Ensino Superior: referencial teórico, que bicho é este? **Cadernos de Pós-Graduação**, v.4, p. 19-32, 2005.

ROSA, E. C. **Projetos escolares como espaço de formação colaborativa**: experiência de uma escola pública da zona leste de São Paulo. 2017. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2019.

SANTO ANDRÉ. **Decreto n.º 1.253 de 26 de novembro de 1957**. Santo André, SP. Disponível em: <http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/legislacoes/19552/ficha>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SANTO ANDRÉ. **Lei n.º 1 de 4 de abril de 1990**. Lei orgânica do município. Santo André, SP. Diário do Grande ABC. Santo André, abril 1990. Disponível em: http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivos/?tipoArquivo=norma&arquivo=LEI_ORDINARIA6833_8927.html. Acesso em: 20 jun. 2021.

SANTO ANDRÉ. **Lei n.º 6.755 de 21 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre os cargos e funções referentes às atividades de magistério, do quadro do pessoal da P.M.S.A., e dá outras providências. Santo André, SP. Diário do Grande ABC. Santo André, dezembro 1990. Disponível em: http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/arquivos/?tipoArquivo=norma&arquivo=LEI_ORDINARIA6755_3555.pdf. Acesso em: 21 junho 2021.

SANTO ANDRÉ. **Lei n.º 6.833 de 15 de outubro de 1991**. Dispõe sobre a organização administrativa do magistério municipal. Santo André, SP. Diário do Grande ABC. Santo André, outubro 1991. Disponível em: <http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/normas/29209/texto-original?ancora=> . Acesso em: 20 jun. 2021

SANTO ANDRÉ. **Lei n.º13.658 de 28 de janeiro de 1996**. Dispõe sobre as EMEIS - Constitui módulo próprio de lotação de cargos e funções gratificadas. Santo André, SP. Diário do Grande ABC. Santo André, janeiro 1996. Disponível em: <http://www4.cmsandre.sp.gov.br:9000/legislacoes/8833/ficha>. Acesso em: 21 jun. 2021.

SCHWARCZ, L.; STARLING, H. **Brasil: Uma Biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. Cortez: São Paulo, 2007.

SILVA, W. M. **Iniciação à docência na educação básica: professores principiantes e a sua ambiência (trans)formativa**. 2018. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2018.

SOUZA, R. P. **Professores iniciantes/ingressantes na educação infantil: significados e sentidos do trabalho docente**. 2018. 470f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2018.

SPEAKES, N. F. S. **Rebeldes com causa: narrativa construída na formação colaborativa de professores na escola**. 2017. 146f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.1, n. 14, p. 61-88, mai/jun/jul/ago. 2000.

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

TROVA, A. G. **Desafios do primeiro ano da docência na Educação Infantil**. 2014. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

VEEMAN, S. El proceso de llegar a ser professor: uns análilis de la formación inicial. *In*: VILLA, A. (Coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madri: Narcea, 1998.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan/abr. 2007.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Política de financiamento da educação no Brasil: uma (re)construção histórica. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 17-33, jan./jun., 2015.

XIMENES, P. de A. S.; PEDRO, L. G.; CORRÊA, A. M. de C. A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente. **Ensino Em Re-Vista**, 29, e010, 2022.

SOBRE AS AUTORAS

Camila Soares da Silva. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2017), especialização em Neuropsicopedagogia pela Faculdade de Educação São Luís (2020), especialização em Educação Infantil pela Faculdade de Educação São Luís (2020) e mestrado-profissionalizante em Gestão e Práticas Educacionais pela Universidade Nove de Julho(2023). É doutoranda em letras, estudos discursivos e textuais, na linha de pesquisa -Línguas e literaturas: formação de professores e práticas docentes na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atualmente é Assistente Pedagógica da Prefeitura Municipal de Santo André. Tem experiência na área de Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, ingresso docente, Formação Colaborativa, políticas.

Patrícia Ap. Bioto. Pedagoga. Pós Doutora pela PUC-SP, EHPS. Doutora em História da Educação pela PUC-SP. Professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da UNINOVE-SP. Pesquisa e publica sobre formação de professores e gestores. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores: contextos, epistemologias e metodologias. Membro da Rede Internacional de Investigação- Ação Colaborativa Estreidiálogos e da Collaborative Action Reseach Network (CARN).

ÍNDICE REMISSIVO

Assistente Pedagógica – 67; 84; 85; 87; 98; 102; 104; 107; 128; 130;
131; 132; 137;

Estágio – 29; 32; 44; 45; 47; 50; 95; 120; 139; 143; 146;

Formação Colaborativa – 91; 93; 147;

Formação Permanente – 56; 79; 89; 93; 97; 149;

Fullan e Hargreaves – 33; 92; 94; 95; 149;

Gestão Escolar – 34; 54; 62; 67; 73; 74; 84; 86; 125; 126; 132; 144;

Huberman – 29; 30; 31; 32;

Indução Docente – 24; 26; 38;

Mentoria – 13; 14; 19; 21; 27; 65; 68; 95; 99; 126; 129; 143;

Nóvoa – 32; 38; 39; 40; 41; 42; 50; 51; 52; 53; 92; 141; 148; 150;

Professores Iniciais – 29; 33; 36; 37; 39; 41; 54; 55; 56; 69; 72; 75; 79;
83; 101; 127; 128; 130; 136;

Profissionalidade – 33; 37; 43; 50; 63; 76; 111;

Rede Municipal de Santo André – 34; 35;

Reuniões Pedagógicas – 59; 89; 98; 123; 131; 132; 139;

Secretaria de Educação – 34; 35; 56; 59; 62; 63; 66; 85; 96; 107; 110;
119; 123; 130; 131; 143; 145;

Substituição – 35; 67; 68; 70; 72; 78; 115;

Todos nós, professores, um dia já fomos professores iniciantes, quer seja como professores recém-formados, como professores em exercício de uma nova função ou como gestores em uma nova escola. Todas essas situações nos trazem muitas dúvidas, medos e inseguranças, mas também são potencialmente chances de aprendermos e de explorarmos novas possibilidades. Este livro, que reflete sobre o período designado por Nóvoa como de indução docente, pretende ser fonte de novos aprendizados para todos os educadores e pesquisadores, iniciantes ou não.