

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

CAMILA SOARES DA SILVA

**CONDIÇÕES DE INGRESSO À DOCÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE SANTO
ANDRÉ: DESAFIOS DOS PROFESSORES INICIANTES E PROPOSTA DE
INTEGRAÇÃO COLABORATIVA**

São Paulo

2023

CAMILA SOARES DA SILVA

**CONDIÇÕES DE INGRESSO À DOCÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE SANTO
ANDRÉ: DESAFIOS DOS PROFESSORES INICIANTES E PROPOSTA DE
INTEGRAÇÃO COLABORATIVA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dr. Patrícia Aparecida Bioto

São Paulo

2023

Silva, Camila Soares da.

Condições de ingresso à docência na rede municipal de Santo André: desafios dos professores iniciantes e proposta de integração colaborativa. / Camila Soares da Silva. 2023.

230 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2023.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Patricia Aparecida Bioto.

1. Ingresso docente. 2. Formação de professores. 3. Formação colaborativa. 4. Políticas.

I. Bioto, Patricia Aparecida. II. Título.

CDU 372

CAMILA SOARES DA SILVA

**CONDIÇÕES DE INGRESSO À DOCÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE SANTO
ANDRÉ: DESAFIOS DOS PROFESSORES INICIANTES E PROPOSTA DE
INTEGRAÇÃO COLABORATIVA**

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Nove de Julho, junto ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Profissionais (Progepe), para a obtenção do título de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora formada por:

São Paulo, 20 de março de 2023

Presidente: Profa. Doutora Patrícia Aparecida Bioto – Orientadora

Membro: Profa. Doutora Ana Paula Ferreira da Silva - EHPS-PUC

Membro: Profa. Doutora Rosemary Roggero (UNINOVE)

À minha amada família, aos queridos amigos e aos inspiradores professores que passaram por
minha vida desde a pré-escola até hoje

AGRADECIMENTOS

Aqui quero registrar meus sinceros agradecimentos primeiramente a Deus, por ter me concedido vida e saúde, e a sua graça em meu coração.

À instituição Uninove, que proporcionou a bolsa de estudos integral, sem a qual eu não realizaria o sonho e o desejo de cursar a pós-graduação *stricto-sensu*. Trata-se de uma iniciativa excelente de promover a democratização do acesso à academia. Com certeza, os frutos serão inúmeros, e nossa sociedade poderá desfrutar deles por meio do acesso à educação de qualidade, sobretudo às crianças e jovens matriculados nas escolas cujos mestrandos atuam e atuarão.

Aos professores do PROGEPE, pela qualidade técnica, acolhimento, humanidade e respeito que sempre tiveram comigo e com meus colegas.

À minha parceira de trajeto e de trabalho Crislaine Silva, por toda escuta e incentivo.

Especialmente ao meu marido, Ruben, e aos meus filhos, Levi e Mainah, por me acompanharem nesta jornada, com muita paciência e compreensão diante de minhas ausências, e por todo o apoio. Esse trio foi fundamental ao meu sucesso!

À minha amada família, que sempre me incentivou e bancou comigo a ideia de me dedicar aos estudos.

À minha querida mãe, que fez mais do que possível para acolher meus filhos e a mim nesse período denso.

A meu pai, avós, sogro, sogra, irmão e cunhados... Que privilégio tê-los ao meu lado!

Ao meu primeiro orientador, Prof. Dr. Gustavo Gonçalves Úngaro, por me auxiliar a definir meus próprios intentos de pesquisa.

À minha querida orientadora, Profª. Dra. Patrícia Aparecida Bioto, por acreditar no meu potencial, por ter me apresentado tantos referenciais incríveis, pelas incansáveis explicações e orientações, por cada palavra de incentivo, pela paciência sem fim e por dar sentido, condições e autonomia, bem como um exemplo ético e humano que levarei comigo.

Aos envolvidos na pesquisa, que possibilitam a realização deste estudo, dividindo comigo o mais íntimo: suas histórias de vida e suas emoções.

“Dizem que a vida é para quem sabe viver, mas ninguém nasce pronto. A vida é para quem é corajoso o suficiente para se arriscar e humilde o bastante para aprender”
Clarice Lispector

RESUMO

Esta pesquisa versa sobre as condições de ingresso do professor na rede municipal de Santo André, em que o docente inicia suas atividades na condição de substituto. Por essa razão, as demandas de trabalho lhe colocam diante de inúmeras exigências e desafios. Partindo dessa premissa, norteou-se a investigação pelas seguintes perguntas: Quais são os aspectos relacionados à complexidade da entrada na profissão docente, os desafios e as 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? Tem por objetivo geral identificar se a condição inicial de ingresso impacta o desenvolvimento profissional e como objetivos específicos verificar como se dá a inserção do professor na rede, bem como apresentar elementos que subsistem a construção de políticas de integração, de modo a oportunizar formação em trabalho, no contexto colaborativo. Parte-se, pois, da premissa de que não é dada a devida atenção à organização de políticas voltadas à integração do docente que vive os desafios a partir do momento de entrada na rede, independentemente de ser sua primeira experiência de atuação docente ou de já ter experiências anteriores em outras redes. O universo da pesquisa foi a rede municipal de educação de Santo André, e os sujeitos foram nove professores que atuam ou já atuaram como substitutos em diferentes escolas e regiões da cidade, bem como quatro gestores que já vivenciaram, na gestão educacional ou escolar, os procedimentos burocráticos e a chegada de novos professores à escola, respectivamente. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, e os instrumentos de coleta de dados foram: levantamento de dissertações e teses sobre o tema; análise de referenciais normativos; entrevistas não-diretivas com os gestores; grupo focal com quatro professoras substitutas que atuam em escolas de diferentes regiões da cidade; e um grupo colaborativo de mentoria com cinco professores ingressantes em uma escola municipal. Para fundamentar teoricamente a formação de professores, recorreu-se a Freire (1996), Nóvoa (2008; 2009; 2017) e Gatti (2010); no que tange às políticas docentes e às políticas educacionais, utilizaram-se as contribuições de Gatti (2011) e Shiroma (2007). Por fim, no que tange à formação colaborativa, partiu-se das ideias de Imbernón (2011), Fullan e Hargreaves (2001) e Bioto (2021). O estudo realizado permite concluir que as condições de ingresso, a falta ou incipiente de políticas de integração e as condições de trabalho impactam sobremaneira o desenvolvimento do docente iniciante, pois se trata de um momento particularmente sensível do ciclo profissional e, portanto, repleto de desafios próprios a quem está se constituindo professor, ou seja, preparando-se para o exercício dessa complexa profissão em condições de trabalhos adversas, dentre as quais destacamos os aspectos relacionados ao fazer docente, à precarização e ao ingresso na profissão docente.

Palavras-chave: Ingresso docente. Formação de Professores. Formação Colaborativa. Políticas.

ABSTRACT

This research deals with the conditions of entry of the teacher in the municipal network of Santo André, in which the teacher starts his activities as a substitute. For this reason, the demands of work put you in front of numerous demands and challenges. Based on this premise, the investigation was guided by the following questions: What are the aspects related to the complexity of entering the teaching profession, the challenges and adversities encountered during the initial trajectory of teachers? What are the possibilities for carrying out training that takes place at work, in the school environment, in a collaborative way? Its general objective is to identify whether the initial condition of entry impacts professional development and, as specific objectives, to verify how the insertion of teachers in the network takes place, as well as to present elements that support the construction of integration policies, in order to provide opportunities for on-the-job training. , in the collaborative context. It starts, therefore, from the premise that due attention is not given to the organization of policies aimed at the integration of teachers who experience challenges from the moment they enter the network, regardless of whether it is their first experience of teaching or already have previous experiences in other networks. The universe of the research was the municipal education network of Santo André, and the subjects were nine teachers who work or have acted as substitutes in different schools and regions of the city, as well as four managers who have already experienced, in educational or school management, the bureaucratic procedures and the arrival of new teachers at the school, respectively. The methodology used was qualitative, and the data collection instruments were: survey of dissertations and theses on the subject; analysis of normative references; non-directive interviews with managers; focus group with four substitute teachers who work in schools in different regions of the city; and a collaborative mentoring group with five new teachers in a municipal school. To theoretically base teacher training, Freire (1996), Nóvoa (2008; 2009; 2017) and Gatti (2010) were used; with regard to teaching policies and educational policies, the contributions of Gatti (2011) and Shiroma (2007) were used. Finally, with regard to collaborative training, the starting point was the ideas of Imbernón (2011), Fullan and Hargreaves (2001) and Bioto (2021). The study carried out allows us to conclude that the admission conditions, the lack or incipience of integration policies and the working conditions greatly impact the development of beginning teachers, as this is a particularly sensitive moment in the professional cycle and, therefore, full of challenges. specific to those who are becoming teachers, that is, preparing to exercise this complex profession in adverse working conditions, among which we highlight aspects related to teaching, precariousness and entry into the teaching profession.

Keywords: Teaching admission. Teacher training. Collaborative Training. Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAR – Centro Educacional Assistencial e Recreativo

CESA – Centro Educacional de Santo André

EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

FIU – Florida International University

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PRP – Programa de Residência Pedagógica

PABAEE – Programa de Assistência Brasileiro-Americanana ao Ensino Elemental

RPS – Reunião Pedagógica Semanal

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

UFP – Universidade Federal de Pelotas

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

URI – Universidade Regional Integrada do alto Uruguai

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UFMGS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UNB – Universidade de Brasília

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Identificação dos colaboradores da pesquisa - entrevista com gestores escolares e gestores educacionais	23
Quadro 2 - Identificação dos colaboradores da pesquisa – grupo focal	25
Quadro 3 - Participantes da pesquisa – grupo colaborativo de mentoria	27
Quadro 4 - Relação de trabalhos localizados com o descritor: professor substituto.	29
Quadro 5 - Relação de trabalhos localizador com o descritor: formação colaborativa.	30
Quadro 6 - Resumo da pesquisa com os descritores: professor ingressante e professor iniciante	32
Quadro 7 - Relação de trabalhos localizados com o descritor: professor ingressante / professor iniciante.	33
Quadro 8 - Resumo das leituras indicadas pela orientadora e pela banca de qualificação.....	41
Quadro 9 - Resumo dos formatos de integração de professores identificados em Santo André	77
Quadro 10 - Resumo dos encontros do grupo colaborativo de mentoria	104
Figura 1- Relato da professora Girassol – 1º B, entregue fisicamente	112
Figura 2 - Relato da professora Jasmim – 5º A, enviado por Whatsapp	115
Figura 3 - Relato da professora Violeta, substituta no período da tarde	116
Quadro 11 – Organização da rotina de trabalho – professora Lírio	119
Quadro 12 - Organização da rotina de trabalho – professora Violeta	120
Quadro 13 - Resumo dos encontros do grupo colaborativo de mentoria	130
Quadro 14 - Plano Formativo aos professores iniciantes	137

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 INTRODUÇÃO	20
1.1 METODOLOGIA.....	22
1.2 TRABALHOS CORRELATOS	29
1.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	45
1.4 DIVISÃO DE SEÇÕES	48
2 A SITUAÇÃO DOS PROFESSORES INICIANTES NO BRASIL	51
2.1. A caracterização dos professores iniciantes dentro do ciclo profissional	51
2.2. Dificuldades de entrada nas escolas – a indução docente	57
2.3. As condições de ingresso – desafios, imprevisibilidades e a constituição identitária...	60
2.4. Alguns aspectos sobre a formação de professores no Brasil contemporâneo - fragilidades apontadas pela literatura e alguns modos de enfrentamento	62
2.4.1 Aparente busca de reparação - algumas políticas "compensatórias".....	64
2.5. A importância da formação centrada na escola	67
3 INICIATIVAS DE SANTO ANDRÉ NO SENTIDO DE ACOLHER E INTEGRAR OS PROFESSORES INICIANTES	71
3.1 Análise dos dados produzidos na pesquisa.....	81
3.1.1 Aspectos do fazer docente	82
3.1.2 Aspectos da precarização docente	88
3.1.3. Aspectos próprios da entrada na profissão docente.....	92
4 FORMAÇÃO COLABORATIVA	98
4.1 A formação colaborativa como possibilidade para elaboração de políticas de integração docente.....	98
4.2. O processo de construção de um trabalho colaborativo	100
4.3. O contexto colaborativo para acolhimento, integração e formação de novos professores	101
4.3.1. Desenvolvimento do grupo colaborativo de mentoria.....	104
4.3.1.1 Resumo da primeira semana.....	107
4.3.1.2 Resumo da segunda semana	108
4.3.1.3 Resumo da terceira semana	110

4.3.1.4 Resumo da quarta semana	117
4.3.1.5 Resumo da quinta semana	120
4.3.1.6 Resumo da sexta semana	121
4.3.1.7 Resumo da sétima semana	122
4.3.1.8 Resumo da oitava semana	122
4.3.1.9 Resumo da nona semana	123
4.3.1.10 Resumo da décima semana	123
4.3.1.11 Resumo da décima primeira semana	127
4.3.1.12 Resumo do período compreendido entre a décima segunda e a décima nona semana	127
5 INSTRUMENTO QUE AUXILIE NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS DE INTEGRAÇÃO.....	136
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES	150

APRESENTAÇÃO

Iniciei minha caminhada na educação primeiramente como aluna, sempre de escola pública, acreditando nesse ambiente como espaço de conhecimento e, portanto, de resistência e engrandecimento.

Uma professora marcou minhas ideias relacionadas aos estudos quando, após uma reunião de pais, disse à minha mãe que enxergava em mim possibilidade de trajetória acadêmica. E eu nunca mais me esqueci disso!

As circunstâncias sociais me fizeram adentrar o mercado de trabalho muito cedo, aos dezessete anos. E as mesmas circunstâncias não me possibilitaram acessar a universidade logo após o ensino médio.

Em 2008, assumi, por meio de concurso público, um cargo na área administrativa e, para minha alegria, passei a trabalhar na secretaria de educação. Em 2009, casei-me e até cheguei a acessar uma vaga para um curso superior tecnólogo na Fatec. Naquele momento, para mim, os critérios eram gratuidade e proximidade de minha residência, porém o curso não atendia às minhas expectativas, apesar de ser de altíssima qualidade. Embora tenha desistido dele, o desejo de estudar nunca saiu de mim.

Em 2012, mesmo ano em que fui mãe, tive a oportunidade de conhecer pessoas e profissionais incríveis, com a mudança da gestão municipal. A apreensão por acompanhar a transição de governo logo deu lugar ao prazer de me ver com uma equipe muito comprometida com a educação e imbuída numa busca incessante por garantir uma educação de excelência.

Em um primeiro encontro informal com minha então gerente e hoje amiga, lembro-me do momento em que ela perguntou sobre minha formação. Jamais me esquecerei da minha sensação ao responder, assim como das doces palavras que me foram ditas sobre nunca desistir e nunca parar de estudar: “A educação é libertadora!”

Essa mesma equipe oportunizou-me excelentes vivências na área da educação, e uma delas foi participar de uma palestra realizada pelo Professor José Eustáquio Romão, que me encantou e avivou o meu sonho e desejo pelo conhecimento. Assim, dentro de minhas possibilidades, cursei uma licenciatura em pedagogia e, ainda durante a graduação, prestei um concurso público para a vaga de professora de educação infantil e ensino fundamental na mesma prefeitura, afinal o certificado seria cobrado apenas no momento da convocação, caso ela viesse a acontecer.

Para minha surpresa e alegria, fui classificada e passei a acompanhar os chamamentos públicos pelo jornal; minha expectativa, misturada ao receio pela novidade, aumentava conforme as chamadas aconteciam. Em 2018, fui chamada a assumir o almejado — e, ao mesmo tempo, temido — cargo de professora, no qual ingressei como substituta. Foi exatamente a partir dessa vivência — enquanto professora ingressante, na condição de substituta — que passei a refletir sobre as diversas questões vivenciadas por esse profissional durante sua peculiar prática docente.

De modo geral, acessar esse lugar como primeira experiência, recém chegada da formação inicial — na qual não se tem oportunidade de vivência a contento —, e exercer um papel com possibilidades de demandas tão diversas foi angustiante. Justamente diante de tal contradição e ao observar a falta de um trabalho gerido adequadamente, identifiquei uma possibilidade de pesquisa acadêmica.

Vislumbrando que essa divergência pudesse se tornar resposta ou ao menos iluminar o caminho, na qualidade de proposta de gestão educacional tanto para minimizar o déficit da formação inicial como para qualificar os processos político-pedagógicos presentes diariamente na escola — e, portanto, trazendo benefícios à sociedade como um todo —, no ano de 2020, participei do processo seletivo para cursar o mestrado profissional. Para minha alegria, fui contemplada e iniciei meus estudos e minha vida de pesquisadora em gestão e práticas educacionais, na linha de pesquisa e intervenção “gestão educacional”.

No primeiro semestre, cursei as disciplinas obrigatórias, entre elas “Fundamentos da gestão educacional”, na qual tive oportunidade de realizar diversas leituras e ricas reflexões acerca da relação entre história e sociedade, compreendendo os seus impactos na formação dos sujeitos. Isso favoreceu a compreensão da necessidade de contextualizar o meu objeto de pesquisa, identificando diferentes conceitos e agregando análises de elementos presentes nas práticas sociais e escolares.

Nessa disciplina, foi bastante marcante o trabalho realizado para compreensão da chave de leitura, o que favoreceu meu entendimento sobre a estrutura da escrita acadêmica, otimizando a compreensão dos textos. Por conseguinte, fez todo sentido enxergar o mestrado como uma etapa para alfabetização em pesquisa. Ainda na referida disciplina, desenvolvemos uma pesquisa empírica, tendo, como instrumento de coleta de dados, um roteiro desenvolvido por Libâneo. Na sequência, fizemos um exercício de análise de dados utilizando o referencial teórico trabalhado. Essa análise da escola pesquisada foi feita a princípio individualmente e,

depois, em grupo, com mais dois colegas de turma. Nesse momento, delimitamos a escrita sobre recursos financeiros no contexto da pandemia.

A outra disciplina obrigatória cursada no primeiro semestre foi “Metodologia da pesquisa e da intervenção”, fundamental para estruturação do projeto de pesquisa. Nela, refletimos sobre os passos necessários à construção de um projeto que atendesse aos referenciais teóricos e aos procedimentos metodológicos e técnicos. Isso favoreceu minha compreensão a respeito do meu próprio objeto e tema, auxiliando-me a esculpi-lo mais detalhadamente de forma técnica.

Participei, ainda, de seminários temáticos da linha de pesquisa e intervenção “gestão educacional”, na qual entramos em contato com bibliografias sugeridas pelos diferentes professores. Entretanto, passamos a realizar as leituras já com a chave de leitura e com a lente dos nossos objetos e, então, promoveram-se discussões diversas e ricas. Nesse espaço de trocas, contamos com a contribuição de todos os professores.

Os encontros semanais com o orientador foram fundamentais para promover e aprofundar a reflexão mais específica a respeito da minha pesquisa, desenhada e delimitada a cada novo encontro.

No segundo semestre, tive a oportunidade de participar do “Seminário de formação e trabalho”, ministrado pela professora doutora Patrícia Bioto, que muito contribuiu para o amadurecimento do meu projeto de pesquisa por meio das leituras propostas e das ricas reflexões. Ademais, participei do seminário “*Media Education*”, sob a orientação da professora doutora Márcia Fusaro. Nessa disciplina, desenvolvida em parceria com a Florida *International University* (FIU), pude interagir com colegas tanto da Uninove quanto da FIU — com estes últimos em inglês —, o que tornou o exercício reflexivo a respeito de questões globais ainda mais desafiador. Esse processo favoreceu grandemente as relações e percepções a respeito de assuntos globais, bem como oportunizou-me o exercício de outro idioma de forma contextualizada e reflexiva.

Vale ressaltar que participei do módulo internacional em um momento histórico memorável, de comemoração ao centenário do patrono da educação brasileira. Além disso, fiz parte do “XXII Fórum Paulo Freire”, ocorrido na França, de 13 a 17 de setembro de 2021. Na ocasião, apresentei o andamento da minha pesquisa para todos os integrantes da linha de pesquisa LIPIGES e recebi valiosas contribuições, que me ajudaram a ampliar meu olhar de pesquisadora, bem como a repensar a relevância do tema pesquisado.

Apresentei também a pesquisa realizada na disciplina “Fundamentos da Gestão”, intitulada “Recursos financeiros e outros recursos na escola durante a pandemia da covid-19”, no “I Webnário PUC”, ocorrido 23 de outubro de 2021. Ademais, participei da escrita de um artigo coletivo, que tratava da implementação das políticas relacionadas à inclusão digital, cujo título é “Novas perspectivas trazidas pela pandemia: políticas, tecnologia e inclusão digital”.

Ao participar do “Seminário de formação e trabalho”, percebi que havia uma relação de afinidade teórica muito grande com a professora doutora Patrícia Bioto e, por esse motivo, solicitei troca de orientação.

Ao longo do primeiro semestre de 2022, tive oportunidades de aprofundar minha pesquisa, por meio da leitura de textos e relatórios indicados pela professora, bem como da revisão dos referenciais teóricos já estudados. Essas ações contribuíram muito para o avanço de minha pesquisa, apesar do contexto pandêmico que impactou sobremaneira todos os aspectos das nossas vidas, trazendo angústias e preocupações imensas, e da guerra da Ucrânia, cujo cenário trouxe indignação, tristeza e muita dor. Foi também nesse período — e nesse contexto — que recebi o convite para atuar como assistente pedagógica na rede municipal de Santo André; consequentemente, pude dar continuidade às minhas observações, a partir de outro ângulo.

No segundo semestre de 2022, atuando como assistente pedagógica e com foco na pesquisa de campo, foi possível desenvolver um trabalho de mentoria com novas professoras chegadas à escola onde trabalho. De fato, foi uma grande felicidade receber essas profissionais, que passaram a compor o quadro da instituição em virtude da aposentadoria de duas docentes, bem como da saída de uma professora que assumiu função gratificada de vice-diretora e de uma professora substituta no período da tarde. Essa experiência muito contribuiu para minha pesquisa acadêmica e prática profissional.

Ainda nesse período, escrevi, em parceria com a colega Maíra Siqueira Silva Soares, um capítulo para o livro “Narrativas de práticas”, organizado por minha orientadora Patrícia Bioto, no qual relatamos a prática de professoras substitutas no contexto da pandemia, e outro capítulo para a obra “Contextos, culturas, cotidianos”, coordenado pela querida professora Rosemary Roggero. Foram duas ricas oportunidades de reflexão, pesquisa e troca.

Além disso, submeti o andamento da minha pesquisa ao “XXI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino”, ocorrido em Uberlândia (MG), assim como ao “Congresso Internacional Movimentos Docentes”, que se deu virtualmente no mês de outubro. Ainda sobre

as apresentações, nesse mesmo semestre, participei do “II Webinário: A vez e a voz dos professores”, organizado pela PUC-SP, no qual versei sobre um dos capítulos publicados.

Em todos esses momentos, pudemos, por meio de nossas pesquisas, anunciar possibilidades, caminhos e estratégias e denunciar as condições, precarizações e desafios próprios à docência, mas especialmente aos professores iniciantes, em ambientes que favoreceram imensamente a troca e a partilha, de maneira a tecer relações entre nossas pesquisas, ampliar as possibilidades metodológicas e mesmo o repertório acadêmico.

Confesso que vivenciar o ingresso na função de assistente pedagógica também me fez experienciar o que minha pesquisa aponta, ou seja, os vários ingressos e inícios na profissão docente. Em suma, foi uma oportunidade profissional e formativa de grande valia, pois, ao mesmo tempo que promoveu consideráveis desafios, apresentou possibilidades, num momento ímpar de minha vida, para minha pesquisa de mestrado.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa 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 vivenciei quando do meu ingresso 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 e com todos os seus enfrentamentos para o nosso desenvolvimento profissional.

O tema de investigação em foco não adentrou minha vida acadêmica sem antes ter afetado minha pessoalidade e profissionalidade. É certo, então, afirmar que ele seja fruto das 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 gestor, 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, a presente pesquisa pretende 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).

1.1 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, pois estuda 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.

Com relação ao **levantamento de dissertações e teses**, ele foi fundamental para delimitar e precisar o objeto desta pesquisa. Isso porque serviu para indicar o que já existe em relação ao tema, bem como para auxiliar na escolha de referenciais teóricos, com vistas ao aprofundamento no estudo.

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:

Quadro1 - 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 a

pesquisadora trabalhou ou estudou ao longo de meu 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 da 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; CORRÉA, 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,encionamos 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).

1.2 TRABALHOS CORRELATOS

Uma vez estabelecido o objeto de pesquisa e problematizado o tema, procedemos à busca de trabalhos correlatos, a fim de encontrar pesquisas que abordassem a problemática, utilizando os seguintes descritores: professor(a) substituto(a) e formação colaborativa. Nesse momento, notamos uma lacuna acadêmica no que diz respeito especificamente ao professor substituto, uma vez que localizamos apenas duas dissertações que se aproximavam da pesquisa sobre a prática desse profissional que atua na educação básica, mais precisamente na modalidade de educação infantil e no ensino fundamental. Convém registrar que encontramos algumas dissertações que tratam do professor substituto que atua nas universidades, e temos conhecimento de que existem outras nomenclaturas relacionadas à mesma função, tais como professor eventual, professor volante, professor módulo e professor excedente.

No próximo quadro, apresentamos os trabalhos localizados por meio da inserção do descritor “professor substituto”:

Quadro 4 - Relação de trabalhos localizados com o descritor: professor substituto.

DESCRITOR: PROFESSOR SUBSTITUTO				
Títulos pesquisados	Autor	Ano	Instituição	Tipo de Documento
Professores efetivos, professores substitutos: Caminhos persistências e rendição norteados pelo tipo de contratação	ALVES, Sônia	1998	UFSC	Dissertação
Professora substituta, auxiliar de professor ou professora auxiliar... Afinal quem somos nós?	MAGRO, Raquel	2008	UNICAMP	Dissertação

Fonte: Elaboração própria.

O trabalho de Raquel Magro, apresentado na Unicamp, teve o objetivo de caracterizar a atividade de professores substitutos, uma vez que, diante dessa problemática, foi identificada uma descaracterização da atividade docente. As próprias professoras entrevistadas se colocaram como “tapa-buracos” e “paus pra toda obra”. Além disso, a pesquisadora constatou algo mais grave: não havia foco nas crianças, pois as profissionais falavam de suas funções sem mencionar os estudantes. Cabe destacar que, nesse trabalho, ficou evidente a

desprofissionalização já a partir do modelo de contratação, que se dá em caráter temporário, seguindo as tendências de mercado ao reduzir até mesmo os salários. Ainda no estudo em questão, a autora sinalizou a falta de trabalhos correlatos, indicando apenas uma dissertação, defendida em 1998, na Universidade Federal de Santa Catarina, por Sonia Alves.

Nesta última dissertação, Alves tratou de assuntos relacionados à atuação de professores substitutos, porém diferenciou os tipos de contratações: por concurso público, por contrato, efetivo/temporário. No decorrer da pesquisa, a autora apontou elementos relevantes em relação à prática do professor substituto, sobretudo ao abordar a rotatividade desses profissionais, pois, segundo a pesquisadora, a constante mudança impossibilita a criação de vínculos com a comunidade escolar. Além disso, o estudo ressaltou o sentimento de desvalorização presente entre os educadores, bem como a falta de um projeto coletivo que, em alguma medida, acabava por favorecer certo isolamento deles.

Acerca do “descritor formação colaborativa de professores” partimos do estudo da arte realizado por Bioto (2021, p. 43), no qual a autora aponta a existência de 42 trabalhos no intervalo de 2008 a 2018. Desse total, dois despertaram maior interesse por dialogar com nossa pesquisa e podem ser vistos no quadro a seguir:

Quadro 5 - Relação de trabalhos localizados com o descritor: formação colaborativa.

DESCRITOR: FORMAÇÃO COLABORATIVA				
Títulos pesquisados	Autor	Ano	Instituição	Tipo de Documento
Rebeldes com causa: narrativa construída na formação colaborativa de professores na escola	SPEAKES, Neusely	2017	PUCSP	Tese
Projetos escolares como espaço de formação colaborativa: experiência de uma escola pública da zona leste de São Paulo	ROSA, Evelyn C. C.	2017	UNINOVE	Dissertação

Fonte: Elaboração própria.

A tese desenvolvida por Neusely Speakes focaliza o programa de formação colaborativa e contínua de professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Monjardim, da Rede Municipal de Ensino de Vitória – Espírito Santo. O objetivo foi delinear algumas ações coletivas dos docentes na busca por uma continuidade de formação e aprendizado, bem como seus resultados na formação individual, no fortalecimento do grupo e no trabalho prático com

os alunos, enfatizando a intelectualidade docente e exaltando a busca pelo professor reflexivo, que faça da sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizá-la e a questioná-la, na tentativa de efetivar mudanças. Essa busca contrapõe ideias de treinamentos e, ao mesmo tempo, propõe a reflexão e a pesquisa como formas de emancipar o professor e retirá-lo do automático, das ações rotineiras, de maneira que suas ações surjam como frutos de uma escolha consciente de atitudes e procedimentos. Nesse sentido, a escola deve ser um lugar de formação, privilegiando o estudo coletivo e observando a colaboração como estratégia para potencializar essa formação e essa busca pela autonomia docente, não apenas como um “*slogan desgastado e vazio*” (SPEAKES, p. 53, 2017), mas como uma ação consciente de corresponsabilização.

Já Evelyn Rosa (2017) analisou o potencial do trabalho com projetos escolares para desencadear o trabalho colaborativo entre professores. De acordo com a autora, eles contribuem para formação de professores, uma vez que potencializam a formação de grupos colaborativos, possibilitando o desenvolvimento da autonomia docente e envolvendo os educadores num espírito de equipe, como sujeitos ativos, reflexivos e críticos, o que pode ressignificar sua docência enquanto processo formativo.

A partir da busca de temas correlatos, é possível notar que o professor ingressante, sobretudo o que atua como substituto, pouco foi objeto de pesquisa no meio acadêmico. Ainda que exista uma maior preocupação com esse assunto, ainda pouco se pesquisa sobre seu processo de entrada na profissão, as condições de ingresso e de trabalho e a repercussão disso no dia a dia desse educador e no seu desenvolvimento profissional. Em suma, trata-se de um movimento ainda incipiente no Brasil.

Essa constatação, porém, não diminui nosso desejo de compreender e buscar estratégias que contribuam para dar luz a essa problemática, ainda mais no que tange a encontrar possibilidades para que consigamos evidenciar a complexidade do trabalho docente no momento de sua entrada na profissão, no qual há uma passagem da idealização para a realidade, extremamente complexa e, portanto, chocante.

Em determinado ponto desta pesquisa, mais precisamente ao solicitar, pela primeira vez, autorização para a sua realização, recebemos uma devolutiva com questionamentos. Nela, apontava-se para inexistência legal do professor substituto, justificando que a substituição é uma condição inicial do professor ingressante.

Após reflexões, leituras e orientações, concluímos, então, que seria necessário pesquisar mais a respeito do ingresso na carreira docente, ou seja, os primeiros anos dessa etapa e

iniciação à docência, a fim de termos melhor compreensão sobre o assunto. Para tanto, foi necessário retomar as pesquisas no banco de teses e dissertações com novos descritores.

Desse modo, retornamos às buscas de trabalhos correlatos no banco digital de teses e dissertações, definindo um intervalo de cinco anos (2017 - 2021), com base nos seguintes descritores: professor ingressante e professor iniciante. Realizamos a leitura de todos os títulos, de maneira a identificar os que se relacionavam com nossa pesquisa, e selecionamos os que indicassem tal relação para realizar a leitura do resumo e das considerações finais.

Feita a leitura, foram selecionados dezenove trabalhos, sendo quinze dissertações e quatro teses. Além deles, contamos com as ricas sugestões de nossa orientadora e dos professores doutores participantes de nossa qualificação. Na sequência, apresentamos um quadro-resumo dos achados a partir dos descritores “professor ingressante” e “professor iniciante”:

Quadro 6 - Resumo da pesquisa com os descritores: professor ingressante e professor iniciante

Descriptor	Trabalhos Localizados	Trabalhos selecionados após leitura dos títulos	Trabalhos selecionados após leitura dos resumos/ considerações
Professor Ingressante	585	8	8
Professor Iniciante	113	16	11
Total	698	24	19

Fonte: Elaboração própria.

Destacamos que muitos trabalhos localizados nos descritores mencionados tratavam do ingresso em outras modalidades, tais como professor universitário, professor da educação de jovens e adultos, professores do ensino fundamental anos finais, ensino médio e ensino profissionalizante. Do mesmo modo, apareceram pesquisas acerca do ingresso de professores especialistas, tais como de língua portuguesa, ciências, geografia, matemática, artes, música e educação física. Além disso, havia outras cujo foco recaía sobre a educação de campo e escolas de fronteiras, ou ainda sobre professores de idioma, tecnologia, inclusão e professor pesquisador iniciante. Por não atenderem aos objetivos de nossa pesquisa, não foram aqui

citados e analisados; logo, detivemo-nos aos dezenove já mencionados. Vale ressaltar que, nesse total, se incluem algumas pesquisas com ênfase na trajetória de vida, bem como em outros aspectos psicológicos do professor iniciante. No seguinte quadro, destacamos todos os trabalhos em questão:

Quadro 7 - Relação de trabalhos localizados com o descritor: professor ingressante / professor iniciante.

DESCRITOR: PROFESSOR INGRESSANTE / PROFESSOR INICIANTE				
Títulos pesquisados	Autor	Ano	Instituição	Tipo de Documento
1 – Ingresso, permanência e desenvolvimento profissional: um estudo sobre os sentimentos e as emoções vividas pelo professor iniciante	FUSSINGER, Luana	2020	URI	Dissertação
2 – A constituição profissional do professor em início de carreira: percepções dos egressos dos cursos de licenciatura da UFSCAR – SOROCABA	DESSOTTI, Elise	2017	UFSCAR	Dissertação
3 – Inserção profissional na rede de ensino do município de Guarulhos de alunas egressas do curso de pedagogia da Universidade Federal de São Paulo – Campus Guarulhos	FERNANDES, Ana A.I.	2019	UNIFESP	Dissertação
4 – Iniciação à docência na educação básica: professores principiantes e a sua ambiência (trans)formativa	SILVA, Weliton M.	2018	UFSM	Tese
5 – Professores iniciantes/ingressantes na	SOUZA, Rosiris P.	2018	UNB	Tese

educação infantil: significados e sentidos do trabalho docente				
6 – Professores Iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia	MOHN, Rodrigo F.F.	2018	UNB	Tese
7 – Os percalços e necessidades no caminho do professor iniciante	DINIZ, Thaís M.	2020	PUC-SP	Dissertação
8 – Elementos da constituição da identidade docente de professores iniciantes da educação infantil e do ensino fundamental – anos iniciais	PINHEIRO, Tarciana S.	2019	UFSCAR	Dissertação
9 – Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação	PRÍNCEPE, Lisandra M.	2017	PUCSP	Tese
10 – Professores iniciantes do Estado de São Paulo: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP	CONSTANTINI Jr., José C.	2017	UNESP	Dissertação
11 – Professores iniciantes na educação infantil: Desafios e possibilidades de enfrentamento em uma Rede Municipal de Ensino	SILVA, Silvana S.	2021	PUCSP	Dissertação

12 – PIBID e o professor iniciante: analisando as suas relações	SANTOS, ANA J. C.	2018	UNB	Dissertação
13 – Necessidades formativas do professor iniciante no Centro de Educação Infantil: apontamentos para a formação	SILVA, Wanderson M.	2021	PUCSP	Dissertação
14 – Professores iniciantes nos anos iniciais do ensino fundamental e a construção de uma docência engajada	BAHIA, Sabrine B. M. H.	2020	UNISINOS	Dissertação
15 – Prática pedagógica do professor iniciante na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR	JONSSON, Paula V. M.	2017	UEPG	Dissertação
16 – Professoras iniciantes e bem-sucedidas: análise das estratégias didáticas de professoras bem-sucedidas no início de carreira	GOMES, Fernanda O.C.	2020	PUCSP	Tese
17 – Desenvolvimento profissional docente: um estudo sobre professores iniciantes da educação básica em situação de ausência de bem-estar	SANTOS, Jurema R.	2019	EFBA	Dissertação
18 – A rede municipal de ensino e suas articulações frente à inserção de professores (as) iniciantes: o caso de Mariana-MG	BONFIM, Karlene S.	2021	UFOP	Dissertação

19 – Coordenação pedagógica e docentes iniciantes: um olhar sobre duas EMEFs paulistanas	RIBEIRO, MARA L. S.	2021	UNIFESP	Dissertação
--	------------------------	------	---------	-------------

Fonte: Elaboração própria.

Por meio da leitura das pesquisas correlatas com base nos descritores em questão, verificamos a presença de referências que validam a complexidade da entrada na profissão docente, estudando exatamente o processo de ingresso na carreira de professor. Assim, localizamos trabalhos que mostram que a maneira como se dá esse início pode impactar a permanência (ou não) desses educadores, bem como o seu desenvolvimento profissional. Ademais, observamos as dificuldades impostas pelas condições de trabalho e as propostas de formações escassas e não relacionadas às especificidades desse momento da carreira, ou seja, que não sejam prescritivas.

Entretanto, também notamos a existência de olhares atentos às necessidades formativas dos professores iniciantes, compreendendo a docência como um processo de constituição. Além disso, ainda que os desafios prevaleçam, existem possibilidades ricas para o desenvolvimento da profissão e até mesmo o próprio entusiasmo das ingressantes pode e deve ser considerado um constituinte da identidade e do fazer docente.

A seguir, procedemos a uma síntese das pesquisas encontradas:

1 – Fussinger (2020) investigou se os sentimentos e as emoções vividos pelo professor iniciante no processo de ingresso na carreira influenciam sua permanência e seu desenvolvimento profissional. No estudo, que envolveu quinze professores iniciantes, evidenciou-se que as suas percepções exercem influência sobre sua permanência e seu desenvolvimento profissional. Portanto aponta-se para a necessidade de iniciativas que fortaleçam a iniciação à docência e integrem a formação de professores, o desenvolvimento da profissionalidade e da pessoalidade do educador.

2 – Dessotti (2017) teve como objetivo descrever e compreender a constituição profissional de egressos dos cursos de licenciatura da UFSCar. Para tanto, utilizou como categoria os três momentos da formação docente: a formação inicial, o início da carreira e a formação continuada. A autora verificou que os egressos se sentiam seguros em relação ao conteúdo específico e reconheciam que a constituição profissional é um processo complexo. Em relação ao início da carreira, eles relataram dificuldades com as responsabilidades, com as condições de trabalho e com o enfrentamento do “choque do real”, o que está diretamente

relacionado à constituição da identidade profissional, exaltando o papel formativo da escola como mais relevante neste processo.

3 – Fernandes (2019) pesquisou o percurso de cinco professoras iniciantes, egressas do curso de pedagogia da UNIFESP, que ingressaram na rede municipal de Guarulhos. Mais especificamente, buscou identificar o processo de inserção de alunas, os obstáculos e as conquistas nessa fase da carreira. O estudo mostrou a passagem de aluna a professora de forma bem detalhada, enfatizando fatores relacionados ao “choque da realidade” e à “descoberta”. Ademais, destacou-se a formação inicial como favorecedora do exercício de reflexão-ação-reflexão (FREIRE, 2016) no desenvolvimento do trabalho e no desenvolvimento profissional docente.

4 – Silva (2018) estruturou sua pesquisa em torno da inserção na docência na educação básica. O seu objetivo foi compreender como a escola de educação básica pode configurar-se como ambiente (trans)formativa para a inserção do professor principiante. O autor constatou que o processo de inserção requer um esforço conjugado dos diferentes agentes responsáveis pelas políticas educacionais, no que se refere às políticas de formação — inicial, continuada e de valorização profissional. Assim, verificou-se que a ambiente escolar influencia a constituição da identidade do professor iniciante na educação básica, salientando-se a carência de políticas públicas efetivas que assegurem a esses educadores as condições objetivas e intersubjetivas para a aprendizagem na/da docência e para o seu desenvolvimento profissional, em ambientes escolares positivamente acolhedores.

5 – Souza (2018) vinculou seu trabalho ao grupo de estudos e pesquisas sobre formação e atuação de professores/pedagogos, com o objetivo de identificar e analisar os significados e sentidos do trabalho docente na educação infantil, apropriados e atribuídos por professoras iniciantes/ingressantes. Observou-se que as professoras iniciantes/ingressantes não se apropriaram dos significados fixados historicamente sem também criticá-los. Isso mostrou que os significados fixados histórico-socialmente podem ser ressignificados, numa relação dialética, na qual, os sentidos são determinados pelos significados.

6 – Mohn (2018) vinculou sua pesquisa ao grupo de estudos e pesquisas sobre a formação e atuação do professor/pedagogo, e buscou observar as dificuldades e as descobertas que marcam o trabalho dos professores iniciantes e ingressantes nas instituições de educação básica na rede municipal de Goiás. Além de diferenciar os termos “professores iniciantes” e “professores ingressantes”, o autor analisou suas dificuldades e descobertas, possibilitando a

construção de subsídios teórico-práticos que orientem as políticas educacionais e as redes de ensino no planejamento e desenvolvimento da inserção na carreira docente.

7 – Diniz (2020) pretendeu identificar quais as estratégias utilizadas pelos professores iniciantes alocados nas redes particular e pública de municípios no estado de São Paulo para responder às adversidades em suas práticas profissionais. Ademais, procurou conhecer suas necessidades formativas. Os resultados apontaram que os desafios e dificuldades desses educadores correspondem às condições de trabalho e suas implicações, entre elas: desvalorização salarial, reconhecimento social, a falta de parceria entre os pares, gestão e família, bem como a ausência de recursos e formações adequadas. O estudo também revelou que os professores iniciantes se mostraram especialistas adaptativos, uma vez que buscavam resolver, de formas variadas, suas dúvidas e preocupavam-se em inovar e cuidar da aprendizagem dos alunos.

8 – Pinheiro (2019) localizou sua pesquisa no contexto de um programa de indução — Programa Híbrido de Mentoria da Universidade Federal de São Carlos —, desenvolvido pela linha “Formação de professores e outros agentes educacionais”, que visa a promover um processo de mentoria no qual professoras experientes acompanham as iniciantes, com vistas a minimizar/superar as dificuldades do início da carreira. O trabalho propôs-se a analisar como ocorre a constituição da identidade profissional de professores iniciantes que atuam tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. Nesse sentido, comprovaram-se a importância de uma formação contínua e a relevância dos programas de indução para amenizar as tensões, assim como para condicionar novas perspectivas a fim de ampliar os repertórios teóricos/metodológicos dos professores.

9 – Príncipe (2017) investigou as implicações das condições de trabalho, aspecto consideravelmente relevante para o desenvolvimento profissional de professores, sobretudo os iniciantes. A autora buscou caracterizar esses educadores, identificar os contextos em que atuam e analisar as condições de trabalho e os fatores que favorecem e dificultam o mencionado desenvolvimento. Os dados indicaram que o início da carreira é marcado por fatores que ora podem facilitar e ora dificultar o desenvolvimento profissional. Esses fatores estão ligados à grande instabilidade e descontinuidade de políticas, jornadas diferenciadas, atuação em mais de um nível de ensino e em mais de uma turma, falta de formações específicas para iniciantes antes de serem direcionados para a primeira escola, passagem por diversas turmas, grande complexidade do trabalho, dificuldades para efetivação do planejamento escolar, do

conhecimento dos alunos e do próprio contexto, bem como à dificuldade de estabelecer vínculos com os pares. Em suma, todos eles revelam condições de precariedade.

10 – Constantini Jr. (2017) analisou duas propostas de formação continuada de professores, intituladas “curso de formação de ingressantes” —, oferecidas pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – EFAP — aos professores da rede estadual de São Paulo. O objetivo foi confrontar os cursos de formação com as pesquisas sobre o professor iniciante, a fim de verificar se os primeiros atendem às necessidades formativas destes últimos. Os resultados evidenciaram que os cursos são uma ação inovadora de formação ao professor ingressante, entretanto não atendem ou atendem minimamente às demandas dos docentes em questão, uma vez que valorizam conteúdos específicos, em detrimento dos pedagógicos e de uma epistemologia da prática profissional. Parece existir uma intenção de padronização de atividade docente por meio de materiais prontos, o que mostra uma tentativa de “fabricação” de identidade. Portanto, é possível concluir que os cursos se baseiam na racionalidade técnica, com ênfase no treinamento ou reciclagem dos professores, uma instrução do que ensinar e de como ensinar.

11 – Silva (2021) investigou os desafios encontrados pelos professores iniciantes que atuam com crianças de três a seis anos de idade. Mais especificamente, buscou conhecer como se dá o seu ingresso, identificando os desafios e dificuldades enfrentadas, assim como analisar as suas percepções e discutir com eles a respeito das possibilidades de apoio nesse momento peculiar da carreira. Dentre os resultados, destacou-se a insuficiência da formação inicial em relação à necessidade de prática para o trabalho e também a contradição entre o entusiasmo inicial e o descontentamento com as condições de trabalho. A pesquisadora também apontou a colaboração como principal estratégia para sobrevivência na carreira e para o enfrentamento dos desafios intrínsecos de sua realidade.

12 – Santos (2018) estudou a ligação entre o Pibid e a inserção no exercício profissional, buscando compreender as relações do programa com a iniciação à docência e a inserção na carreira docente. O estudo mostrou que a passagem pelo Pibid permite aos professores iniciantes uma relação mais próxima entre universidade e escola, diminuindo o choque da realidade ao iniciar na profissão. Além disso, ajuda na constituição da profissionalidade e na compreensão da função do professor e da escola, embora a autora considere se tratar de uma profissionalidade voltada para a prática.

13 – Silva (2021) focalizou as necessidades formativas dos professores iniciantes, especialmente os que atuam nos centros de educação infantil. Teve como objetivos identificar

os principais desafios enfrentados pelos docentes no início da carreira, conhecer as estratégias utilizadas para lidar com esses desafios, identificar as necessidades formativas dos professores iniciantes e apontar princípios norteadores para uma proposta formativa. Os resultados indicaram a importância da formação continuada no contexto da educação infantil para esses docentes, visto que, na prática, aprendem mais sobre sua profissão e podem avançar na compreensão dos conhecimentos teóricos.

14 – Bahia (2020) procurou compreender a inserção na carreira docente dos professores iniciantes, partindo da premissa de que a docência é um processo de constituição dos saberes da experiência e sobre a docência, assim como dos saberes escolares, pedagógicos e psicológicos. Além disso a autora aponta para a necessidade de planejamento flexível a partir das necessidades, aprendizagem ao longo da vida, responsabilidade pedagógica, intencionalidade pedagógica, características da docência virtuosa, entendimento dicotomizado de teoria-prática, relação hierarquizada entre professores iniciantes e experientes, e valorização do trabalho coletivo.

15 – Jonsson (2017) estudou a prática pedagógica do professor iniciante analisando os fatores que a determinam, as dificuldades por eles enfrentadas e as estratégias utilizadas para superar os problemas. Os dados evidenciaram que a prática pedagógica é determinada pelos saberes construídos na formação inicial, e as dificuldades encontradas se relacionam às interações com os demais professores da escola e com o clima organizacional das instituições. Logo, as professoras iniciantes buscam pesquisar, por si mesmas, a fim de superar os óbices encontrados.

16 – Gomes (2020) elegeu, como tema, as professoras consideradas bem-sucedidas no início da carreira, embora não desconsiderasse as dificuldades próprias da profissão. Nesse trabalho, procurou identificar as estratégias e as características das ações didáticas utilizadas para alcançar os objetivos de sua função no âmbito da sala de aula e superar as dificuldades próprias da docência.

17 – Santos (2019) buscou compreender como ocorre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, em situação de ausência de bem-estar. A pesquisa foi dividida em duas categorias, a saber: as consequências dos dilemas no início da docência — sentimentos negativos ao iniciar, dificuldades com a aprendizagem dos alunos, choque, angústia, medo da violência, solidão e abandono; e a socialização e as aprendizagens, que revelam que a socialização profissional se configura demasiadamente importante nos caminhos da docência.

Ademais, a pesquisadora concluiu que há falta de políticas públicas que assistam aos iniciantes, bem como que lhes deem segurança e direcionamento, na garantia do bem-estar profissional.

18 – Bonfim (2021) focou a ampliação das discussões sobre formação de professores na academia, e teve o objetivo de identificar, a partir das narrativas das professoras iniciantes e das assessoras da secretaria de educação, quais são as suas percepções e aprendizagens construídas no início da carreira. Com base nas narrativas das professoras iniciantes, chegou-se às seguintes categorias de análise: profissão docente; sentimento em relação ao início da docência; processo de designação e processo seletivo para atuar como docente; inserção docente e acolhimento; desafios do ensino remoto para os iniciantes; e ações para os professores iniciantes.

19 – Ribeiro (2021) indicou que as especificidades da profissão docente têm revelado a fragilidade da entrada na carreira e a necessidade de planejamento para uma inserção profissional vinculada à aprendizagem ao longo da vida. Para chegar a essa conclusão, a pesquisadora analisou o papel do coordenador pedagógico na inserção docente. Assim, observou que existe consciência, da parte dos coordenadores pedagógicos, sobre as necessidades formativas das professoras iniciantes. No entanto, a falta de referencias teóricos inviabiliza o planejamento de ações formativas que atendam às necessidades dessa fase da carreira. Além disso, não há iniciativas, por parte da rede paulistana, a fim de acolher docentes em início de carreira, tampouco as normativas de ingresso atentam para as suas necessidades.

Além dos dezenove trabalhos aqui brevemente apresentados, conforme já dito, contamos com as relevantes sugestões feitas tanto por nossa orientadora quanto pelos professores doutores integrantes da banca. No quadro a seguir, mostramos algumas delas:

Quadro 8 - Resumo das leituras indicadas pela orientadora e pela banca de qualificação

Título	Autor	Ano	Instituição	Tipo do documento
Desafios do primeiro ano da docência na Educação Infantil	TROVA, Andreza G.	2014	UNINOVE	Dissertação
Programa de mentoria online	REALI, Aline M.de M. R.;	2010	UFSCAR	Artigo

para professores iniciantes: fases de um processo	TANCREDI, Regina M.S.P.; MIZUKAMI, Maria da Graça N.			
As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações	PAPI, Silmara O.G.; MARTINS, Pura L.O.	2010	Educação em Revista	Artigo
Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil	ANDRÉ, Marli	2012	FCC	Artigo
O PIBID e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas	PANIAGO, Rosenilde N.; SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone	2018	Educação em Revista	Artigo
PIBID: considerações sobre o papel dos professores da educação básica no processo de iniciação à docência	DEIMLING, Natalia N. M.; REALI, Aline M. M. R.	2020	Educação em Revista	Artigo
As pesquisas sobre professores iniciante: uma revisão integrativa	ALMEIDA, Patrícia C. A.; REIS, Adriana R.; GOMBOEFF, Ana Lucia M.; ANDRÉ, Marli E.D.A de;	2020	Revista eletrônica de Educação	Artigo
Inserção profissional na docência: experiência de egressos do	FARIAS, Isabel M.S.; SILVA, Silvina P.; CARDOSO, Nilson S.;	2021	Educação e Pesquisa	Artigo

PIBID				
-------	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria.

O trabalho de Trova (2014), embora não estivesse no período selecionado para o levantamento, foi indicado pela orientadora para compor nosso estudo, uma vez que a autora faz uma análise de como os professores — especialmente os que atuam na educação infantil — vivenciam o seu primeiro ano de docência. Por meio desse estudo, buscou-se compreender as condições e experiências no exercício da profissão, perpassando pela discussão da formação continuada entre pares, da identidade profissional e do ciclo de vida profissional, com ênfase no conceito de entrada na carreira. Além disso, observou-se o choque da realidade na transição de aluno a professor. A pesquisadora identificou desafios enfrentados no primeiro ano da docência em relação à sua formação inicial, à relação entre os pares e também à estrutura da instituição na qual trabalhavam as participantes.

Reali, Tancredi e Mizukami (2010) reforçam as características específicas dos professores que vivenciam a fase inicial da carreira docente, destacando a necessidade de aprender a ensinar. Do mesmo modo, apresentam o programa de mentoria *on-line* como estratégia formativa que favorece interações sociais sem perder de vista a escola como lócus de formação, oportunizando a reflexão sobre a prática e os diários reflexivos. As pesquisadoras também descrevem os passos observados para a construção do programa. Nesse sentido, parte-se da construção de identidade do grupo, de modo a evidenciar as concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem, a fim de que se possam identificar as necessidades dos docentes e as características das escolas, para, assim, efetivar um planejamento em conjunto, com análises críticas das próprias ideias e práticas, elucidando os passos para viabilização do programa.

Papi e Martins (2010) abordam o conceito de formação, observando muito atentamente os contextos profissionais e a influência dos bancos ou do sistema na formação de professores. Também descrevem a iniciação à docência como fase e discutem legislações de Portugal que tratam do período de indução docente. Ademais, focalizam a realidade brasileira no que diz respeito à entrada na profissão e mostram que a preocupação com professores iniciantes é ainda incipiente, dada a falta de formações específicas e diferenciadas, sendo esta última ignorada pelas instituições, apesar de já ser demanda identificada. As autoras concluem que são necessárias políticas voltadas aos professores iniciantes.

André (2012) mapeou as políticas relativas à formação, carreira e avaliação dos professores e, para tanto, realizou quinze estudos de caso, que compreendem as cinco regiões

do Brasil. Observando as taxas de evasão docente, sobretudo nos primeiros anos da profissão, a pesquisadora reflete sobre como reter bons professores, evidenciando a necessidade de políticas voltadas aos iniciantes, tanto para capacitação quanto para suporte e acompanhamento, com vistas a despertar a compreensão da necessidade da formação permanente. Todavia, destaca que as iniciativas não dependem da vontade das pessoas no âmbito individual e, além disso, salienta que, entre a formação inicial e a continuada, existe um momento particularmente sensível, que é a transição de aluno a professor, ou seja, o momento de integração docente. Nessa pesquisa, a autora apresenta um panorama mundial referente a programas de iniciação à docência, de modo que é possível perceber que essa fragilidade não é algo pontual, tampouco nacional. Por fim, indicam-se algumas possibilidades muito relevantes para o acompanhamento dos iniciantes.

Paniago, Sarmento e Rocha (2018) sinalizam que o Pibid tem contribuído significativamente para aprendizagem da docência por ensejar imersão em diferentes atividades, revelando a necessidade de se pensar a formação inicial e as diferentes formas de ensino e aprendizagem, sem associá-las a uma abordagem tecnológica na perspectiva da racionalidade técnica. As autoras destacam que o programa apresenta possibilidades, mas também fragilidades e, por isso, é necessário cuidado para não se restringir à prática sem aporte teórico e sem reflexão. Assim, não se deve permitir uma pedagogia do consenso; pelo contrário, é preciso propiciar uma pedagogia da transformação, criticidade e melhoria.

Deimling e Reali (2020) enxergam o Pibid como espaço de formação e trabalho colaborativo e elaboram um histórico da criação do programa, ratificando a preocupação com a articulação entre teoria e prática, a fim de pensar políticas educacionais que se atentem às necessidades da realidade da escola. Com isso, supera-se a visão de que seja apenas uma atualização ou reforma e, além do mais, espera-se que não se restrinja a métodos e técnicas, mas que seja uma oportunidade formativa reflexiva e experienciada, para se tornar significativa de fato.

Almeida, Reis, Gomboeff e André (2020) discutem o conceito de “professor iniciante” e promovem uma revisão integrativa do período de 2000 a 2019, observando as possibilidades e não apenas os desafios próprios aos iniciantes na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Desse modo, refletem sobre carreira, ciclos e fases, analisando o início desse percurso, o choque da realidade, as políticas e programas, os processos de aprendizagem e as ações formativas. Ratificam a necessidade de programas configurados como políticas, mostrando as potencialidades de ações de apoio com processos formativos colaborativos.

Farias, Silva e Cardoso (2021) partem da observação das diferentes oportunidades formativas que os professores têm ao longo de suas vidas, bem como na formação inicial. Indicam que o Pibid propõe que os docentes tenham um enfrentamento mais construtivo em relação aos dilemas do ofício, fornecendo elementos para se reconhecerem capazes de lidar com os desafios. Contudo, isso só é possível quando a formação se dá *in loco*, de maneira reflexiva, aliando teoria e prática, visando a articular a formação ao contexto de trabalho, para favorecer a aprendizagem da profissão.

Como vemos, a leitura dos trabalhos correlatos e dos trabalhos indicados pela banca de qualificação reforçou que o início na carreira docente é a fase em que se começa a constituição profissional, na qual existe uma complexidade que promove um choque da realidade. Em diversos momentos, ratificou-se a preocupação com tal período — os primeiros anos de exercício profissional —, entendido como uma etapa caracterizada por tensões e sem acompanhamento sistematizado por parte das Secretarias de Educação ao longo do estágio probatório. Ademais, quando há alguma proposta de acompanhar esses educadores, isso fica sob responsabilidade da equipe gestora que, em virtude das demandas excessivas, acaba por não efetivar um acompanhamento adequado.

Aqui destacamos a relevância de não delegar tal função exclusivamente à equipe gestora, que, muitas vezes, não dá conta de mais esse compromisso, uma vez que não se trata de uma necessidade pontual; pelo contrário, requer cuidado e se desenvolve ao longo de um percurso formativo para o desenvolvimento profissional e constituição de identidade. Por esse motivo, é necessário que seja minimamente estruturado, com possibilidades de ações em termos de políticas públicas.

1.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

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 onde está inserida.

Como sentimos a necessidade de um olhar mais aprofundado sobre as características da formação inicial no Brasil e as políticas docentes, recorremos 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 recorremos 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 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, recorremos a Nóvoa (2008; 2009; 2017), que trata da necessidade de se pensar a formação de professores como uma formação profissional, cujo 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 por nós 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 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 formações 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.

1.4 DIVISÃO DE SEÇÕES

De modo a apresentarmos a pesquisa empreendida, na **seção dois**, 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, discorremos sobre a importância da formação centrada na escola.

Ainda na mesma seção, 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 e precarizada, o que revela a carência de políticas, tais como 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, na **seção três**, 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, na **seção quatro**, 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, 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**.

2 A SITUAÇÃO DOS PROFESSORES INICIANTES NO BRASIL

Nesta seção, 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.

2.1. 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 Mohn (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 a influência.

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, não pode ser ignorado; antes, deve ser fundamentalmente

considerado para o desenvolvimento de políticas que o contemplem 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 caderno 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, esse 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 temidas, 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, autoras 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.

2.2. 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 coformador 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 a 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 nos 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 consequentemente 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 autônomo, suficientemente rico e aberto” (NÓVOA, 2009, p. 20).

2.3. 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, faz-se necessário observar as condições de trabalho, marcadas pela precarização, pela desconsideração da intelectualidade docente, e consequentemente 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.

2.4. 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, 1^a e 2^a séries, 3^a e 4^a séries, 5^a e 6^a 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 9.939/96) 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.

2.4.1 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.º 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

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

métodos, técnicas e saberes; mais do que isso, propõe a experiencião 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; 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 é a prática isoladamente quem realmente forma.

2.5. 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 debrucem “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, recorremos 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.

3 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” (IMBERNON, 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 detalhamos 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 1^afoi 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... engracado 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 secretaria 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 pudesseem 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 9 - 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	Interações 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. Neste 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.

3.1 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.

3.1.1 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 pra 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 contemplam 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 dez 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)

3.1.2 Aspectos da precarização docente

O termo precarização se opõe à qualidade, eficiência e segurança. Assim, ao tratamos dele, remetemo-nos 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 são 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 u bom 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 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 a 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.

3.1.3. 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 ao 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 secretaria foi muito grossa e lea 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, passar 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 pensamos 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 se 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 de 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.

4 FORMAÇÃO COLABORATIVA

Nesta seção, 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.

4.1 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, preve 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 possibilidade 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.

4.2. 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 escolar ou às políticas públicas, que nos indicam caminhos que nós 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 tratamos 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, propomo-nos, 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.

4.3. 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 inserindo. 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. Consequentemente, 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 dessa 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”, “ajude-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 fato.

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 tinhham 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.

4.3.1. 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 10 - 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	<p>Oportunizar um espaço de escuta às professoras;</p> <p>Potencializar as trocas entre elas;</p> <p>Tratar de questões que emergiram no encontro anterior.</p>
4	Não houve	06/09/2022	Virtual	1 hora	<p>Oportunizar um espaço de escuta às professoras;</p> <p>Potencializar as trocas entre elas;</p> <p>Conversar sobre as biografias.</p>
5	Não houve	13/09/2022	Virtual	1 hora	<p>Oportunizar um espaço de escuta às professoras;</p> <p>Potencializar as trocas entre elas;</p> <p>Conversar sobre as biografias.</p>
6	Não houve	20/09/2022	Presencial	1 hora	<p>Oportunizar um espaço de escuta às professoras;</p> <p>Potencializar as trocas entre elas;</p> <p>Conversar sobre as biografias.</p>
7	Não houve	27/09/2022	Presencial	1 hora	<p>Oportunizar um espaço de escuta às professoras;</p> <p>Potencializar as trocas entre elas;</p> <p>Conversar sobre as biografias.</p>

8	Não houve	04/10/2022	Virtual	1 hora	<p>Oportunizar um espaço de escuta às professoras;</p> <p>Potencializar as trocas entre elas;</p> <p>Conversar sobre as biografias.</p>
9	Não houve	11/10/2022	Virtual	1 hora	<p>Oportunizar um espaço de escuta às professoras;</p> <p>Potencializar as trocas entre elas;</p> <p>Conversar sobre as biografias.</p>
10	4	18/10/2022	Virtual	1 hora	<p>Reencontro do grupo</p> <p>Socializar as biografias profissionais;</p> <p>Fazer uma avaliação — Desde quando eu escrevi, houve mudanças? As minhas angústias são as mesmas? No que avancei? O que ainda me preocupa muito?</p> <p>Propor a leitura de um texto sobre professores iniciantes: “Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil”, de Marli André (2012).</p>
11	Não houve	25/10/2022	Presencial	1 hora	<p>Dialogar sobre o texto indicado para leitura;</p>

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			Fazer um fechamento e refletir a respeito do percurso do grupo.		
14		15/11/2022					
15		22/11/2022					
16		29/11/2022	Presencial				
17		06/12/2022					
18		13/12/2022					
19	5	20/12/2022	Presencial	2 horas			

Fonte: Elaboração própria.

4.3.1.1 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 faltar, 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 os encaminhamentos aos órgãos competentes.

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

4.3.1.2 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 procedural. 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

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

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.

4.3.1.3 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 nesse 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 formei em 2018 e assumi duas professoras em 2022, com 14 dias de diferença, de uma para outra.

Após uma pandemia, que já me causou inúmeros caídos, como irregularidade, falta de confiança em mim mesma, estresse e um pouco de ansiedade, me deparo 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 duas desafios, duas responsabilidades, etc.

E, para complicar, são duas escolas e duas redes totalmente diferentes.

Em uma, por mais que reja tudo novo para mim, me sinto acalhada, me sinto igual e sinto que tenho paciência o tempo todo, que em falso cator.

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

Sinto que implemente seu maior um número e que "não" agem para suprir as necessidades da secretaria, elas não levam em conta e não respeitam os nossos apelos, nem atribuições.

Não me sinto preparada e elas também não dão para isso, implemente "fazem" a gente onde "precisa" e a gente que se vira!

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

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

estamos preparados e que não temos apoio.

Temos que fazer roxinhos, aprender para "enviar", e aprender a lidar, com os crianças, com os conflitos, com a burocracia, com a papelada, com os pais, e por aí vai. E não temos nem quem que "lide" com a gente, de uma forma mais humana, porque todos têm demandas demais.

Estamos, todos, sobrecarregados, adocicados, estressados, estressados com um sorriso falso no rosto, lidando com todos os demandas porque "é isso o que temos para hoje", e se não estiverem satisfeitos não é que escorremos e jogamos tudo o que não enxerga de chegar até aqui fera, não é que calquem a mão sobre na gaveta 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 é muito diferente do que aprendemos em nossa formação. Gostaria de me ver com capas de verdade, e não só capas de lidar com tudo o "caos".

Gostaria que os professores, a rede, lembrasse de onde vieram e para quem, estão aonde estão.

Gostaria de ser tratada como um ser humano, com todos os meus 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 incomoda 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 as 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 ingressei 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 pessoalidade 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 relembrar 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 as 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 focando um concurso público.

Estou em processo de adaptação e os alunos também se me tiram como referência. Estou passando por todos as classes para poder observar a rotina, as atividades, tento conhecer os alunos e manter um estreitamento de confiança.

O meu objetivo no momento é adquirir prática e conhecimento do Ensino Fundamental no qual não posso experiência, estou iniciando ainda quanto ao futuro, pois gosto bastante da Educação Infantil, porém estou me afeiçoando 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 aturamos 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.

4.3.1.4 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 11 – Organização da rotina de trabalho – professora Lírio

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

Horário para agrupamentos com professoras Flex

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

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 12 - 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/2º C	5º Produção Textual - 4º / 5º ano	3º B	5º Produção Textual - 4º / 5º ano
17h30 - 18h	Planejamento				

Horário para agrupamentos com professoras Flex					
		Sandra	Margarete	Sandra	Margarete
Horário	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	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.

4.3.1.5 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 que, com leveza, pudesse propor atividades com foco na alfabetização. Nesse sentido, entregamos à docente algumas possibilidades de jogos e materiais com sequências didáticas, inclusive orientando-a como trabalhar.

4.3.1.6 Resumo da sexta semana

Nessa 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 sequências 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.

4.3.1.7 Resumo da sétima semana

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

4.3.1.8 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.

4.3.1.9 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).

4.3.1.10 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 sabe 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 a 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 acidentara 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 a 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 validos 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 nada fácil. 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 sobre carregados diante de um contexto pandêmico, que nos apresentou desafios inéditos, desdobrados em situações emocionais e sociais muito presentes na escola e que demandavam um empenho enorme da gestão escolar, por meio de encaminhamentos, conversas registradas, parceria da assistente social, visita domiciliar, entre outros.

4.3.1.11 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.

4.3.1.12 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 o 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 ínterim, 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. 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, **sobre carregados** 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 13 - 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;

			<p>Uso do caderno/materiais (procedimentos);</p> <p>Inclusão;</p> <p>Troca entre professoras novas e experientes.</p>
30/08/2022	3º		<p>Relatórios individuais;</p> <p>Documento curricular;</p> <p>Documentação Pedagógica (planilha de pré-conselho, relatórios individuais, semanários);</p> <p>Escrita de biografias profissionais.</p>
06/09/2022	<p>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.</p>		
13/09/2022	<p>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.</p>		
20/09/2022	<p>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.</p>		

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>	<p>Socialização das biografias profissionais;</p> <p>Avaliação e autoavaliação da trajetória na unidade escolar (no que avancei? O que ainda me preocupa muito?);</p> <p>Indicação de um artigo para leitura — <i>Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil</i> —, de Marli André.</p>
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 concluir-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 que 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 do 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 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.

5 INSTRUMENTO QUE AUXILIE NA 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 sobrecargaposta 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 14 - Plano Formativo aos professores iniciantes

Encontro	Formato do encontro	Tema principal
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.		
1º	Presencial	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.
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	On-line/ 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</i> / síncrono	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	<p>Gestão da sala de aula:</p> <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	<p>Avaliação do encontro;</p> <p>Fórum para dúvidas e discussões.</p>
14º	Presencial	Formação com a temática “inclusão”.
15º	Assíncrono	<p>Avaliação do encontro;</p> <p>Fórum para dúvidas e discussões.</p>
16º	<i>On-line</i> / síncrono	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.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste percurso breve, porém intenso, 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 incorrencia 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, consequentemente, 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 incipiente 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 e a 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.

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. Consequentemente, 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 atende-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.

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.

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.

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

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

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

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

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.

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.º 13.658 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 profesor: uns análisis 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.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL COM PROFESSORAS QUE ATUAM OU ATUARAM COMO SUBSTITUTAS

- 1. Em que constitui sua formação inicial? Pedagogia, magistério, pós-graduação**
- 2. O que você pensa sobre sua formação inicial para sua prática como professor?**
- 3. Por quanto tempo ocorreu sua atuação como professor substituto na Prefeitura de Santo André? Foi sua primeira experiência?**
- 4. Em quais modalidades você atuou?**
- 5. Você se sentiu desafiada?**
- 6. Se sim, quais foram esses desafios e como você fez para superá-los?**
- 7. Como foi sua integração?**
- 8. Você recebeu formações durante a integração voltadas ao exercício de sua função?**
- 9. O que você pensa sobre formação em trabalho para professores iniciantes?**
- 10. O que seria relevante para se incluir como proposta formativa em trabalho?**

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM GESTORES ESCOLARES

- 1. Conte um pouco sobre sua trajetória na rede municipal de Santo André**
- 2. A quanto tempo você atua na gestão? Sempre na mesma unidade escolar?**
- 3. Durante sua experiência enquanto gesto(a), você recebeu professores recém ingressados na rede?**
- 4. Como se deu a integração desses professores?**

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

- 1. O que a senhora, enquanto representante da pasta, pensa sobre o período de ingresso na carreira docente?**
- 2. A Secretaria de Educação de Santo André conta com políticas públicas voltadas à integração dos professores recém ingressados? Se sim, quais são.**

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram gravadas em áudios, que totalizaram quatro horas e trinta minutos. Eles ficaram armazenados no gravador de voz do *smartphone* e, posteriormente, foram transcritos na íntegra, respeitando os traços da oralidade e marcas regionais dos sujeitos envolvidos.

Entrevista com gestores

GESTORA D.P.P - Assistente Pedagógica

Camila: Muito obrigada mais uma vez, por você estar participando da minha pesquisa como membro da equipe gestora. Eu selecionei 3 gestores dentro do município de Santo André, pra contribuir com o meu trabalho do ponto de vista da gestão escolar. Eu terei a contribuição dos professores, um espaço de escuta, inclusive, pra eles que são pouco escutados, né? Professores substitutos e novos, o ponto de vista do gestor escolar e o ponto de vista do gestor educacional na pessoa da Secretaria de educação ou de alguém que ela indique.

Então pra abrir aqui eu trouxe uma frase bem curtinha de Antonio Nóvoa, minha referência, eu o acho incrível, os textos dele nos diz muito, né? Então eu só trouxe uma frase curta, que vou fazer a leitura:

“um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase da indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente”

Então meu objeto é a atuação do professor recém ingressado, que em Santo André, atua na condição de professor substituto.

Quer fazer algum comentário sobre a frase do Nóvoa?

D.: Eu penso que... Quando eu penso no seu trabalho e essa frase do Nóvoa, me remete aos primeiros anos, quando eu entrei na rede de Santo André. E aí eu fiquei pensando em qual questão política e qual investimento que se é feito na formação de professores nesses primeiros anos de exercício. E aí eu me recordo muito bem que eu me senti muito autodidata, então eu tive que buscar, um professor que busca muito (um professor autodidata) ele consegue melhorar muito os desafios, encontrar caminhos para tentar desempenhar aí a docência da melhor maneira possível, conforme ele acredita, de forma que seja bom, ideal, que seja proveitoso. Só que o professor que já tem um pouco mais de dificuldade nessa questão precisa de uma orientação, e isso infelizmente a gente não tem voltado pra essa questão, esse cuidado.

Daí eu fiquei pensando nas gestoras que eu passei, e não teve um momento individual de escuta, de sentar pra conversar e orientar. Eu tive prejuízo financeiro, por falta de esclarecimento sobre falta, professora flex, complementação de carga horária (se falta na flex e vai trabalhar se perde o dia) então tem várias questões que falta esclarecimento, e a resposta sempre foi: Você não leu o caderno de ingresso? Tem um caderninho de ingresso pra professor iniciante, na verdade não é específico para o professor, mas sim ao estatutário.

Camila: Eu pelo menos não recebi esse caderno! Como eu já era servidora, pensaram que não seria necessário, né? Bem, agora indo às questões eu queria só que você contasse brevemente a sua trajetória na rede de Santo André, por favor.

D.: Eu iniciei na rede no ano de 2012, neste ano eu trabalhava meio período em EMEIEF e entrei como professora substituta, substituindo uma sala de uma professora que estava em função gratificada como coordenadora de setor. Em uma região mais favorecida da cidade, na região do Parque das Nações, então inicialmente tive muitos percalços em relação a isso, eu vim da educação especial. Então eu tinha na sala de aula 10 crianças, que eu tinha que fazer planos específicos com uma auxiliar. Quando eu ingressei no ensino regular, e principalmente numa escola com uma questão mais favorecida financeiramente, as cobranças da comunidade

e dos pais foram bem enfáticas. Então nesse momento eu também tive uma troca de assistente pedagógica na escola, e eu fiquei desamparada nesse período, sem uma orientação pedagógica pra poder realizar as atividades.

Comecei a fazer as listas, estudos com base na minha formação inicial de graduação, como era insuficiente a formação inicial da graduação e a maior parte da minha experiência vinha da educação especial eu tive que começar a estudar. Então eu fui fazer pós-graduação e formações diversas. Eu tive a oportunidade de participar do PNAIC, o que foi bem significativo pra mim nesse momento de professor ingressante, pois ele deu algumas questões, talvez voltadas mesmo pra prática. Eu não sabia fazer sondagem de hipótese de escrita, uma coisa sem uma assistente pedagógica que pudesse dar uma orientação. Depois veio uma recém ingressada como assistente pedagógica, e ela também estava aprendendo, e eu fiquei bem desamparada nessa questão pedagógica.

Logo no ano seguinte eu ingressei no meu segundo cargo na prefeitura, prestei concurso no 2º ano – 2013 e já ingressei. Então eu fiquei trabalhando manhã e tarde na prefeitura de s.a. Na escola no outro período que eu trabalhava, essa escola tinha uma gestão já estabelecida, com uma diretora já naquela unidade, uma assistente pedagógica e uma vice diretora que já servia de referência pra comunidade e professores daquela unidade. Eu também, como recém ingressante sofri alguns percalços, porque tinha diferença de comunidade. Eu fui atuar no jardim das maravilhar, que é uma comunidade diferente do Paulo Freire que fica no pq das nações. Lá nós tínhamos questões voltadas às crianças com questões familiares, mais vulneráveis, pouca participação dos pais. E aí por ser uma professora ingressante, eu sentia que eu era muito mais 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 uma confiabilidade no nosso trabalho.

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. Porque a ideia principal era: você tem que fazer o serviço, você estudou pra isso, passou no concurso, então vai se virando.

As RPS eram voltadas pra essa questão da racionalidade técnica, então vem discute uma teoria, às vezes fala do contexto, daquela realidade da escola e não tem nada a ver com as crianças e com o que você está precisando, a sua necessidade tanto da formação inicial, ou mesmo do raciocínio das reflexões. E daí o que fortaleceu nesses primeiros anos foram as parcerias que você faz na escola.

Eu tinha duas escolas diferentes, uma que tinha apoio e outra que as pessoas eram bem afastadas, 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. Aí você se apoia nessa colega que vai aprendendo, tentando estudar, e procurando elementos pra poder auxiliar a sua prática.

Eu me lembro muito bem que uma das coisas que me traumatizou como professora iniciante, no primeiro ano, foi a equipe gestora dessa escola mais madura que me chamou para uma conversa, 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 na direção da escola e fizeram um relatório, e falaram que eu tinha que prestar mais atenção, porque o menino chutou as partes íntimas do outro e ficou marcado e a mãe reclamou. Então isso é uma coisa que me traumatizou bastante, e não me fez retornar pra mesma unidade. Eu senti desnecessário, uma falta de ... não era nem nada pedagógico, era uma questão que o menino brigava e outras coisas na rotina da administração do dia a dia. 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. Aí no terceiro ano nos dois cargos eu encontrei uma gestora que trabalhava muito com essa questão: muda o espaço da sala, ela começou a fazer pontuações (apontamentos) da prática que podia me auxiliar na sala. Olha: muda a dinâmica da sala, muda as carteiras, muda isso...muda aquilo, vai tentando estratégias diferentes. 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 pronto, que tem que saber o que tem que fazer e isso foi um dificultador, e aí assim por diante eu fui vindo em todas as etapas, eu passei desde o berçário, educação infantil inicial, final, primeiro ano, segundo terceiro, quarto, quinto ano. Tive mais afinidade com alguns anos, que eu gostei mais, mas acho que 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 pra aprender. Quando tem essa sensibilidade por parte do... que nem semanário, quando eu entrei ninguém me ensinou a fazer semanário, então se eu começar a apontar os dificultadores... planejamento, ninguém falou como e nem me apresentou o currículo da rede. Ninguém me apresento PPP, então aí você vai vendo isso depois com o passar dos anos, né?

Camila: São muitas descobertas, né De?

D.: Muitas descobertas que você acaba fazendo em determinados momentos, por outras pessoas, e não pelas pessoas certas.

Camila: E como você bem disse ali no começo, dependendo do seu perfil de busca, da sua... até mesmo da sua capacidade (talvez a palavra capacidade não seria a mais apropriada) mas a sua condição de buscar essas informações, de saber onde encontrar. É bem isso mesmo.

D.: O que não é correto, porque precisa se pensar num plano de formação aí do professor iniciante. Não separadamente talvez, mas em momentos... Diário, eu não sabia fazer diário!

Camila: Tudo, né?

D.: Tudo. A ação completa.

Camila: E me fala uma coisa: A quanto tempo você está na gestão?

D.: Na gestão 6 anos,

Camila: Sempre na mesma escola?

D.: Não. Eu fui gestora no A. B., e agora na C.T.

Camila: Na mesma região, né?

D.: Na mesma região. Alzira Franco.

Camila: Já ajuda por conhecer um pouco o perfil, né. Apesar que as vezes muda a escola, muda o perfil também. Mas acaba sendo escolas vizinhas.

D.: Atende a mesma comunidade, ali, né? Fica mais fácil identificar esse perfil. Mas pra chegar como assistente pedagógica eu... Quando eu comecei, os dois primeiros anos foram mais difíceis, né, pra ir se estabelecendo. Depois do terceiro ano que eu comecei a ter boas orientações, comecei a buscar e estava com mais experiência é... assistente pedagógica falava pra mim: olha, você tem perfil pra assistente pedagógica, você tem perfil... Daí eu falava pra ela: o quanto que eu sofri...eu não quero que as pessoas sofram, mas eu não me via nessa função. Eu achava que ap era uma função que exigia uma questão intelectual muito alta, exigia uma questão de um saber muito além, como se você tivesse que ser... Eu ficava nessa questão: tem professora que tem trinta anos de rede, vinte e cinco... como eu vou ser ap de uma pessoa dessa?

Camila: Sim, entendo.

D.: Depois a gente vai superando isso, entendendo que não é assim, e aí me indicaram pra ser AP, eu assumi a função.

Camila: Legal! Sempre assistente pedagógica?

D.: Sim

Camila: Parabéns, por que realmente é um desafio, né? Aí eu gostaria de saber se ao longo desses seis anos você já recebeu algum professor recém ingressado na rede?

D.: Já recebi professor recém ingressado na rede, tanto na primeira escola como na segunda. E eu já recebi professor que ele não era recém ingressado, mas ele vinha com várias questões de professores recém ingressados. Isso é algo interessante, né?

Camila: E você comentou comigo agora, que você sentiu na sua vivência, você acha que se aplica a esses professores que você encontrou ao longo do seu caminho como gestora?

D.: Sim. Eu senti que... você fala desse professor que ele tem essa defasagem de recém ingressado, né?

Camila: Isso

D.: eu senti na fala, devolutiva, depois de orientação fala calma, ensinar passo a passo, falar passo a passo, a devolutiva desse tipo de professor, do professor que tem essa dificuldade ainda que tenha quatro, seis anos na rede, mas com questões iniciais, era: que bom que você falou comigo, que bom que você me ensinou, obrigada porque ninguém nunca tinha falado isso pra mim. É... e aí esse professor mesmo que viveu, ele não quer sair da escola, porque ele fala: eu passei por várias e as pessoas falavam de mim, faziam eu assinar caderno, sentar na mesinha, fazia relatório, mas ninguém nunca tinha me falado o que eu tinha que fazer desse jeito. Nunca tinha conversado. E vi mudança também de perfil, de agora não cometer as mesmas situações que antes cometia, e acho que não é nem erro, é falta de esclarecimento, de não compreender, nunca tinha parado pensado e refletido sobre aquilo que poderia ser diferente.

Camila: Veja como é importante esse olhar sensível, né? De quem já viveu e consegue identificar as dificuldades ali, né?

D.: Eu tive dois professores assim que me trouxeram isso: Nossa obrigada! ninguém nunca tinha falada isso comigo. Nossa! Você é sensível. As vezes eles brincavam assim: Ai, você é muito boa! Acho que não é uma coisa boa, falar que alguém é boa...(risos)a gente fica assim: meu Deus, acho que tá alguma coisa errada... Daí ei comecei me questionar enquanto gestora: será que estou sendo muito boa, mesmo? Não sei...

Camila: Sempre refletindo, né? Sempre nós estamos com reflexões né, De? Aí eu tenho só mais uma última questão pra encerrar aqui nosso encontro, que é assim: Esses novos professores, como se deu a integração deles? Teve algo estruturado? foi por sua conta enquanto assistente pedagógica?

D.: Sempre foi por nossa conta como assistente, sentar, chamar, ver quais são as principais dificuldades, fazer uma avaliação mais uma autoavaliação, nunca uma avaliação eu para ele, primeiro ele. A autoavaliação sempre surge assim: quais os pontos que você sente mais dificuldade? A... é a questão de organizar meu planejamento, é o meu semanário, é a parte

reflexiva. Aí depois dessa autoavaliação da pessoa eu vinha acrescentando alguns pontos pra discutir. Mas essa parte no individual, nos detalhes de sala de aula. Mas eu sempre pensei que os momentos coletivos da RPS são momentos em que o professor pode ter muita troca. A RPS pra mim tinha sempre muito essa questão: todo mundo tem que falar. A... eu sou novo, estou com vergonha... não precisa ter vergonha, você pode falar, você tem que falar qual é a opinião de todo mundo aqui nesse espaço. Não é pra ficar falando pelos corredores, gente, RPS é o momento de falar, fala aqui.

Camila: Isso mesmo, é nosso espaço de formação, né? Eu gostei muito de saber que você partia da autoavaliação, uma estratégia excelente pra você reconhecer ali onde estão as fragilidades e tentar orientar a partir daí. Mas, de fato, né? Partiu de você não foi algo estruturado, a secretaria de educação não promoveu: olha tem esse encontro, aquele encontro pra professores novos, é sempre dentro da escola, né De? E dependendo do perfil da assistente pedagógica.

D.: Sim

Camila: Acho que é isso, tá bom? Não quero te tomar mais, e agradeço imensamente. Foram ricas contribuições, apesar do tempo curto, mas você me disse demais, corrobora com muito do que eu tenho lido e pesquisado, somente tenho a agradecer pela sua atenção. Assim que eu conseguir eu te envio o termo de livre consentimento, pra gente formalizar tudo certinho, tá bom?

D.: tá bom

Camila: Nesse momento as suas palavras já são o que eu preciso, material rico para minha pesquisa.

GESTORA F. - Diretora de Unidade Escolar

Camila: Bom, não sei se a gente teve oportunidade de conversar em outros momentos, mas eu estou pesquisando a entrada na profissão docente, como isso acontece, se tem política, ou se não tem, estou tentando olhar um pouco para isso.

Pra começar aqui a nossa entrevista, primeiro eu agradeço mais uma vez sua participação e sua disponibilidade, e eu queria que você contasse assim resumido pra mim um pouquinho da sua trajetória na prefeitura de Santo André.

F.: De quando eu cheguei?

Camila: Isso!

Fernanda: Vixe Maria (risos)

Camila: Só assim, ano... já fui professora, o que eu passei, onde eu passei... rapidinho assim.

F.: Tá. Eu entrei em julho de 2001, na verdade eu tinha dois empregos. eu trabalhava no aeroporto, no check-in da gol, de manhã, das 05h às 11h, e aí eu saia correndo e ia para o Floresta. A minha diretora era a C. B., não... era a A. R. quando eu entrei.

E aí eu peguei uma sala de segundo ano, e eu não sabia nada! pedagogia da fundação é excelente para te transformar numa pessoa mais crítica, mas para aprender a dar aula mesmo, né? fase da escrita essas coisas, nunca eu tinha nem ouvido falar. Contar história pra criança, e aí tinha que fazer um negócio chamado P.A. e ninguém me falou que isso era um plano de acompanhamento - famosa recuperação/reforço. Eu dava desenho para as crianças. E aí a minha estagiária (que era a Helen) ela falava pra diretora que eu dava desenho. E ela falava: "não... mas ela está trabalhando o emocional das crianças". Eu não estava trabalhando nada, eu não sabia o que eu estava fazendo! Imagina... No ano seguinte eu continuei no Floresta, criança com três aninhos eu peguei. Foi a época que eu pintei o cabelo de azul e coloquei um piercing, porque eu tinha umas crianças.... E eu continuava sem saber como contar história e nada disso, e ninguém sentava ali e falava: filha! é assim que faz. E depois eu fiquei mais um ano no Floresta, daí a Mara juntou comigo, ela era uma professora Maravilhosa que tinha lá, nós pegamos o segundo ciclo final e daí eu aprendi a alfabetizar.

Camila: Sempre nos parceiros, não é?

F.: Sempre com parceiro. AP e a Diretora não tiveram um movimento assim comigo. Acho que devem até ter pedido a minha exoneração (risos) no probatório (risos) mas, depois a minha estagiária virou a minha amiga para o resto da vida.

Quando eu tive que lotar eu fui para o C. P., e foi eu e mais umas dez. E eu fiquei dez anos no Cata Preta. A minha experiência é C. P., algumas substituições no período da tarde, flex no J. N. e alguns outros lugares, e daí eu fui ser diretora do N.

Então nossa... faz vinte anos.

Camila: Nossa!! Na gestão sempre no N., né Fe?

F.: Só no N.. Na verdade, elas queriam que eu fosse para o C.T., elas queriam que eu fosse para o Guarará.

Eu brigava muito com a minha diretora no C. P., porque eu queria que as coisas funcionassem, e aí todo mundo falou pra mim: Você precisa ir para a gestão pra ver que não é fácil. E eu falei: tá bom, eu vou pra gestão. Daí me ofereceram Guarará, eu lembro que era a C. M. e a E. M. Eu falei: Guarará? eu estou tentando sair daquela região do Cata Preta, pra ter outros movimentos. Daí eu cheguei em casa e a N. surtou, porque o Guarará era enorme, no mesmo lugar e tinha EJA, então eu ia trabalhar igual um camelo. Daí eu liguei no dia seguinte, e falei: C., eu

agradeço, mas eu vou continuar na minha sala, eu não quero ser diretor não. Guarará é muito grande, eu não tenho experiência, lá tem EJA. Ela disse: então você vai para o C. T., eu falei: Não vou para o C. T.. Estou saindo no corredor a Eliana veio e falou: Você vai para o P.. Eu não sabia o que era P.. Daí elas falaram: É uma escola na frente do C. D., ali na Vila Pires, você vai gostar!

Quando eu entrei...

Camila: Aquela imensidão! que não é uma escola só, né? dez em um (risos)

Fernanda: Municipalizada, gestão do PT entrando, ninguém sabia nem como funcionava... o ponto (que até hoje elas são hora/aula). Não é fácil, eu comi o pão que o diabo amassou com o rabo três vezes.

Camila: E quantos anos?

F.: Estou há nove anos lá, e ano que vem é o último. Tem que fazer dez e ir embora. Eu vou ficar mais um (se me deixarem).

Camila: Veja só. eu perguntei da sua trajetória e só nessa conversa você já colocou: Eu não sabia nada! a formação não forma, a gente chega na sala de aula... A Ap que eu acabei de conversar agora ela falou: eu não sabia o que era uma sondagem, o que que era um relatório, um diário de classe, dividir uma lousa.

F.: Essas coisas práticas a agente não tem absolutamente nada. E assim, de formação de faculdades boas, fundação, IMES, imagine essas meninas que estão fazendo essas faculdades a distância que é pior ainda. Estão vindo muito chucra até na língua portuguesa, ortografia.

Camila: A pergunta que vem agora é tranquila, mas é pra mim muito importante. Durante esse seu tempo como gestora, você recebeu algum professor que estava ingressando na rede de Santo André? Professor novo?

F.: Fabiana, uma delas. A Kátia já veio de São Bernardo. Acho que a Fabi que eu fui aos poucos moldando, ensinando... que peguei pen-drive, apresentei uma sequência didática, quando você pega uma história, dessa história você puxa o português, a matemática, ciências. A Fabi é o meu maior exemplo de orgulho. Você! mas você já estava na rede, né? A M., uma fofo. Mas nós somos novas ainda, né? eu tenho 4 anos de sala de aula, apesar de 12 de prefeitura. A Maíra também é uma fofo, de sentar e conversar.

Camila: E aí a minha última pergunta: Como se deu a integração desses professores? O que eu quero saber com isso: a prefeitura tinha alguma política, ficou nas costas da escola oferecer alguma coisa, olhar pra essa pessoa, como foi isso?

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. Nem o e-mail as vezes vem avisando. Ele toma posse e vem, e a gente não ficou sabendo. Tudo bem, tá chegando, bom pra nós. Mas... o ideal seria informar antes pra recepcionar, tal. O que eu sei que na prefeitura tem aquele movimento que se faz no Departamento de educação, que a Ivanilde fazia, que era chamar os professores novos para falar de coisas burocráticas e administrativa. A gente até brincava que os AIE desistiam ali mesmo quando sabia como era o serviço e alguns professores também. Acúmulo de cargo, essas explicações burocráticas são dadas naquele movimento que tem lá, e não sei se tem mais. Eu creio que não, porque eu estou recebendo os professores na escola e nem folha de ponto, nada. ninguém ensinou nada.

E daí a gente faz aquele acolhimento inicial, primeiro apresentando as questões administrativas para que ele consiga receber o salário, folha de ponto, atestado médico como é que funciona, LTPF. Chamo a Soraia (secretária) e falo pra ela explicar tudo certinho para o professor. Apresento o espaço da escola, a escola é enorme, né? Você precisa mostrar onde é a merenda, etc e depois a gente chama as APs ali para estar conversando, mas é assim. Eu recebi um professor faz pouco tempo, ele chegou no dia já tinha aula, não teve assim... eu tive um dia antes, apresentei a escola pra ele, mas no dia seguinte ele chegou já com aula e foi direto pra sala, eu não pude nem conversar com ele direito (de onde você vem, qual a sua experiência)

Camila: Isso agora?

F.: Agora, agora. Eu recebi a Queila, que é substituta no período da manhã. Só que ela já trabalhava. Veterinária por vinte anos. Só que aí ela foi ser professora em São Caetano, gostou. Prestou concurso em Santo André, entrou e está feliz da vida lá com a gente, gosta bastante. E eu recebi um professor a tarde, só que aí nossa... é um problema.

Camila: Substituto, também?

F.: Substituto, mas é uma situação fora do eixo que eu nunca vivi na prefeitura.

Camila: Esses professores que vieram, são novos? E daí como é uma condição de Santo André, né? São os professores novos que vêm para ser substitutos. Ou para ficar como substituto efetivamente, ou pra assumir alguma sala de alguma FG e tudo mais.

Fernanda: Dependendo da escola tem a vaga, já vai direto pra sala e fica.

Camila: Isso. assume ali como substituto da turma e segue. Mas, uma reflexão só pra gente terminar e eu já vou desligar. Eu fui substituta, e daí a gente tem a reunião pedagógica semanal (RPS) na RPS o que que acontece? a gente tem aquela pauta inicial e depois tem um momento de planejamento livre, nós fizemos a parceria (eu e A.P., depois eu e M.) então naquele espaço

nós fazíamos nossa formação, nós fazíamos pelas trocas mesmo, sabe? A Vivi e a Cintia nos acolheram, muito experientes para passar, né? tem mestrado e tal. Fora isso, a prefeitura paga um adicional noturno para um professor cru (novo) num momento em que ele não tem uma formação estruturada. E a equipe gestora, que já tem peso enorme nas costas, termina que não consegue olhar pra ele de forma diferenciada: o cara é novo, eu preciso pensar isso, isso e aquilo.

F.: Aquela sequência didática (que está sendo oferecida formação agora), não é ruim, só não é o momento. Eu penso que é muito mais para professores novos, aprender sobre palavras estáveis para alfabetização, aquela dinâmica de sequência didática do que para professores mais experientes. Então ao mesmo que é um projeto bacana, é desrespeitoso com o currículo que a gente construiu com o planejamento do professor

Camila: É bacana fazer esse filtro, mesmo para os novos eu preciso entender o que que é isso.

F.: Entender. Primeiro faz a formação, depois faz a aplicação e aí vê os resultados. Enquanto aplica continua fazendo esse vai e volta, esse movimento, e daí coloca a AP de verdade nessa integração, não fica a AP fazendo uma formação e o professor fazendo outra e ... Essas coisas precisam ser organizadas.

Camila: fechamos aqui dizendo que a integração ficou por conta da escola, eu registrei aqui que no seu olhar de diretora já tem um foco com questões mais administrativas, esse cuidado de apresentar, e eu sei bem do seu cuidado, eu não quero que você tenha desconto então você tem que tomar esses cuidados com a sua folha. Sua falta abonada pode ser nesses dias e nesses dias não pode. Já, quando eu entrevistei uma assistente pedagógica a preocupação é mais voltada para o pedagógico.

Então, se você não tem uma diretora com esse olhar, nem as questões administrativas pra sua vida funcional você sabe.

F.: O cara entra seco, não é apresentado pra ninguém, de repente está na sala...

Camila: Mas até a questão que teve na época da Ivanilde, principalmente com os agentes de desenvolvimento infantil, que ela fazia integração (colocava eles nos ônibus e rodava) nem isso temos mais. Não tem uma integração pra você conhecer a estrutura de Secretaria de Educação. Então eu agradeço sua atenção e disponibilidade.

F.: Mas assim, o papel da AP de fazer esse acolhimento pedagógico ali é importante e necessário. É que as vezes a substituição vai a seco.

Camila: o que eu gostaria de demonstrar, e a gente vai constatando aqui na pesquisa de campo, é que fica aonde? tá por conta da direção da escola.

F.: Da escola, e 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 que são novas e não sabem nem o que estão fazendo lá ainda, então precisa, precisa.

Camila: O meu trabalho foi se desenrolando, e a gente vai até... hoje eu estava falando sobre ele em uma apresentação que fiz hoje. A gente não se dá conta que vai amadurecendo. O título do meu trabalho está assim: Políticas de integração docente: tornando o desafio em formação colaborativa.

Fe.: Que legal!

Camila: Por que? isso tem que ser política. Isso que você falou, esse passo a passo, esse roteiro, não é você colocar camisa de força na diretora e falar você tem que fazer isso.

F.: Não

Camila: Mas você tem que dar um norte.

F.: Isso é procedimento, tem que ser seguido por todas as escolas. Não só eu que tenho que fazer, é todo mundo que tem que acolher o professor dessa forma

Camila: Isso! Exatamente. E aí quando isso vai pra responsabilização da gestão escolar, o que já é da gestão educacional, secretaria de educação, isso tem que ser uma política, isso tem que ser implementado. As diretoras e as assistentes pedagógicas têm que passar por uma formação (MAIS DO QUE ISSO, ELAS DEVEM PARTICIPAR DA ESCRITA DESSES PROCEDIMENTOS, CONTRIBUINDO CADA QUAL COM SUAS EXPERIÊNCIAS), por que elas têm que saber acolher essas pessoas. E assim, construir juntas. Olha, as professoras que chegam têm essa, essa e essa necessidade, então o que temos que oferecer? quais são as formações? olha, elas são substitutas, nas RPS elas ficam “boiando”, o que podemos fazer nesse momento de RPS que ela está “boiando”? então é mais ou menos por aí que se desenha o meu trabalho, e eu agradeço. Foi muito bom conversar com você, a sua experiência contribuiu muito!

F.: A Daniela, minha PAEI, fez uma formação e eu participei junto com ela e eu disse: meninas, primeiro a gente olha com o coração, depois o pedagógico. Primeiro a questão humana, aquela criança está lá na cadeira de rodas, toda tortinha olhando pra aquele copo de água. Olha para os olhos dele, ele não fala... então, a gente fez uma formação bem bacana com elas assim, deu uma abertura, sabe? legal. Mas, com o professor não acontece.

Camila: Tá vendo, pois é! e aí a gente vai estudando, e vai puxando. eu estou estudando aqui estudando muitos portugueses, eles falam muito disso. Em Portugal, para ser professor de creche, de educação básica, você tem que ter mestrado. Mas assim, você passa pela formação

inicial, aí você tem o mestrado, e daí você tem um período que eles chamam de indução docente. que é como se fosse uma residência, mas você recebe, pra trabalhar dignamente pra pagar suas contas, pra comer, né? e aí você vai aprender a profissão na prática e daí depois você é professor, você assume sua turma e tal.

F.: Mesmo formado, você tem que fazer aquele período daquele estágio que é você ficar na sala de uma V. e de um C., entender os procedimentos, como é que funciona.

Camila: E é isso que eu penso, sabe? que a gente perde porque se eu tenho o professor novo lá, o substituto, ele vai receber o salário dele lá, ele é novo. Vai se formar ali. Como que qualificaria ter um professor alí do lado da V., todos os dias ali dando suporte pra ela, aprendendo com ela, se formando com ela, ajudando nas intervenções da turma, buscando material, sabe? não o papel de estagiário, é pra além, é um processo formativo.

F.: Daí dá até pra manter trinta por sala. Você vai ter duas professoras fazendo uma atuação ali de aprendizagem, de tudo.

Camila: Pois é.

F.: Não adianta colocar 20, 24, 22 e deixar só ela lá e quando o cara chaga, chega no seco.

Camila: Daí chega, pega uma turma e dá desenho, né (risos)

F.: Ninguém falou pra mim que P.A. era uma sigla

Camila: Exato, a gente não entende as siglas... você vai entender o que?

F.: olha, essas crianças não sabem ler e nem escrever, você precisa dar reforço. E então alguém me ensinaria, né?

Camila: que reforço?

F.: Eu falo até hoje: meu Deus...ninguém falou pra mim!

Camila: a gente descobre, essas descobertas às vezes são muito dolorosas porque quando você olha pra trás você pensa: quantas vidas que eu deixei de contribuir de um jeito melhor, né? e daí a gente se cobra. Mas acho que não devemos, temos que olhar que estamos dentro de uma lógica e tentar romper com ela. E é muito difícil romper, né?

F.: Mas tem que quebrar. E a gente que fala bastante tem que continuar falando. Embora em alguns momentos a gente fique quieto por sobrevivência, para pagamento de contas...

GESTORA C. - Gestora Educacional

Camila: Pra começar eu apresentei rapidamente um pouco do percurso da minha pesquisa, eu fiz uma leitura de uma frase de Antonio Nôvoa, que você com certeza conhece. Ele trata

bastante sobre formação de professores, né? eu peguei só essa pequena frase: “Um momento particularmente sensível na formação de professores, é a fase da indução docente profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente” São nesses anos que está o meu olhar mais atento.

Pra gente começar eu gostaria que você contasse um pouco da sua trajetória na rede municipal de Santo André.

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, quando eu fui compor a Secretaria trabalhando como assistente pedagógica. Na época éramos em 9 AP pra rede inteira, não era uma por escola. Trabalhei 97 até 99. Em 2000 eu fui trabalhar numa lógica que hoje é mais parecida com a de coordenadora de setor, nós tínhamos um grupo de 10 escolas que nós acompanhavam. Quando eu era AP também, nessa época a gente acompanhava E.I, EF e EJA.

Eu fiquei nessa função até 2003, aí eu fui trabalhar na equipe de acompanhamento da gestão democrática. Essa equipe, nós éramos em duas, então nós conseguimos as legislações dos conselhos, começamos o trabalho com os conselhos mirins na rede. Foi um trabalho muito interessante pra ampliar o olhar pra além da sala de aula. A gente tinha um governo democrático, que favorecia. Começamos também a trabalhar com orçamento participativo pensando nos orçamentos das escolas, além do orçamento da cidade, foi muito interessante, eu aprendi bastante. Aí, em 2005 eu fui ser AP de uma escola. Depois eu fui dar aula de educação física nos CESAs. Em 2007 eu fui trabalhar com CESAs, também foi um grande... nossa o que eu aprendi nessa época. Gestão dos Centros Comunitários, formação para os educadores. Um olhar que tira a gente da educação formal. Esse movimento que eu acho que ajuda a ampliação mesmo, pra vermos além da alfabetização. Depois fiquei em sala de aula por quatro anos, alternando educação infantil e ensino fundamental. Eu nunca fico numa escola só muito tempo. Eu acho que a gente cresce aprendendo com outras pessoas. Eu também não fico só numa modalidade. Nesse tempo eu trabalhei com educação de jovens e adultos, onde é um desafio grande, que tem perdido muito com essas políticas (principalmente com municipalização, pois não sobra recursos e vai ficando pra trás). Educação Infantil ainda é obrigatório.

Em 2013 eu fui pra gerência do ensino fundamental, penso que conseguimos fazer um trabalho interessante com o ensino fundamental, de formação de professores também que nós tínhamos.

Pra além dos que eram oferecidos pelo PNAIC, que era demanda do governo federal, conseguimos extrapolar um pouco. Depois na sala (creche, educação infantil e fundamental).

Camila: Contando assim é tão rápido, mas é uma vida... uma trajetória.

C.: Se você pensar em cada ano, tudo que fomos vivendo é muita coisa!

Camila: Mas é muito rico ter passado tanto pela EI, CESA, EJA

C.: Isso faz a diferença, viu?! Principalmente para uma questão que a gente dá pouca importância na escola, que é sobre estabelecer as relações do que a criança precisa aprender. O que a gente se preocupa, num ponto eu acho que a cobrança que é da sociedade e governos, de ensinar ler e escrever, a gente acaba deixando outras questões que são fundamentais, como você estava falando do trabalho com a cidadania... isso tudo eu vejo pouco trabalho na rede de forma efetiva, que faça parte de um projeto do ano inteiro, né? São mais temáticas do que projetos de fato.

Camila: A gente tem que ter cuidado p quanto que o currículo pode ou não prender.

Bom. aí você até já contemplou a segunda pergunta, que é: quanto tempo você atua ou atuou na gestão.

C.: Acho que é mais ou menos a metade que eu fiquei na gestão, por que o que a acontece: teve um período aqui no meio que eu trabalhava de AP e dava aula na EJA (eu tinha dois cargos na rede)

Camila: No seu caso tem uma trajetória diferenciada. E aí a pergunta 3: Durante a sua experiência enquanto gestor, você recebeu/acolheu professores recém ingressados na rede?

C.: Sim, várias vezes.

Camila: E como foi isso?

C.: Foi assim, eu vou dividir o tempo em 3 gestões (a 1^a foi do Celso Daniel, com a Selma Rocha). 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.

Camila: Formar-se para formar. Uma coisa em movimento, pois também era novo pra rede o ensino fundamental. Mas existia uma preocupação ainda que seja uma semana, mas vocês tentavam oferecer uma formação.

C.: Isso, uma semana antes de chegar na escola. Quando chegava na escola e equipe gestora continuava essa formação. Então tinha todo um cuidado de apresentar a escola, mostrar o PPP (que nessa época que começamos construir o PPP pensando em concepção de criança, de escola... então tinha todo...)

Camila: Ficava mais pra AP dar encaminhamento?

C.: Pra diretora, Camila, por que a AP era como uma coordenadora, não tinha uma ap por escola.

Camila: E esse acompanhamento que essas diretoras davam, vinha norteado pela secretaria de educação? vocês conversavam isso em reunião e elas sabiam o que fazer? tinha algum protocolo?

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 secretaria de educação é que fazia reunião semanal com formação pra gente, então era uma formação que era de concepção política.

Camila: O privilégio de ter uma rede menor!

C.: Nós conhecíamos todos os professores, fazíamos os congressos municipais de educação, nossa... que era mágico aquilo, fazíamos na Fundação Santo André ou no Aramaçan. Eram congressos que tinham grandes palestras, mas tinha oficinas e uma semana inteira. Nessa época não tínhamos obrigatoriedade dos 200 dias letivos, então tínhamos mais flexibilidade. Os primeiros eram com pessoas que se dispunham a apresentar oficinas, a gente pagava, tudo... mas, depois a gente começou com as trocas de experiências, que também eu acho que isso faz parte da formação do professor de uma forma mais efetiva.

Camila: Concordo plenamente!

C.: Isso foi na primeira gestão, né? depois na segunda gestão do Avamileno que era a Cleuza que era a Secretaria. Eu penso que a rede começou a se organizar de uma forma mais sistemática, mais legalizada, que até então não era tanto. A gente começou a ter essa necessidade mesmo pela ampliação que a rede foi tendo. Foi uma opção da nossa rede não municipalizar, de criar uma rede própria, e isso trouxe várias questões de sistema, tudo isso que foi a Cleuza depois que acabou organizando. e esse processo, nesse tempo depois de 2003 eu não continuei no DEIF, eu fui trabalhar mais com conselho de escola e com o CESA. A Lena terá muita propriedade pra falar. Teve continuidade nesses processos de formação dos professores que entravam na rede. Sempre nessa mesma lógica.

C.: eu achei muito rico quando você coloca que as APs se reuniam com as diretoras pra identificação das demandas, né? e pelo tamanho da rede vocês tinham condições de discutir exatamente as demandas apresentadas.

C.: Essa sistemática de organização da secretaria a gente manteve até no último governo. Então a gente tinha reunião com as coordenadoras, as coordenadoras tinham as reuniões com seus setores e por que? o que que a gente entendia: que precisa ter um grupo de coordenadoras que faz essa mediação do que acontece na escola com a Secretaria. Por que não adianta lá da Secretaria a gente pensar em projetos pra cair na escola sem dar conta do que está acontecendo de real. Se não existe isso... No meu entendimento a Secretaria está pra atender a necessidade e a demanda da escola, não ao contrário. E é o que tem acontecido. É claro que a Secretaria sempre tem algumas questões que a gente vai fazendo uma leitura, mas não pode ser um movimento inverso. A gente tem sim que propor, mas a partir da necessidade. Se não parte da necessidade, não atende a demanda real da rede. De formação, isso que eu tô falando, de material didático, de qualquer coisa. Isso está em todos os estudos. Por que no PPP fazemos o levantamento de quem são essas crianças e quem é essa comunidade que eu trabalho? pra eu adequar o que está lá na Base e no documento curricular da rede à realidade da escola. então é esse cruzamento que vai dar sustentação pra prática pedagógica, não é outra coisa.

C.: é complexo, né. Pra essa prática que é apoiada, desde quem está lá na sala de aula com a criança, os demais funcionários, equipe gestora...A Secretaria tem que ter esse alinhamento, se não cada um puxa...

C.: E não causa estresse, né? Então quando a gente definia por exemplo um projeto de formação. A gente sabe que a maior dificuldade do professor hoje é organizar justamente as aprendizagens de língua portuguesa e matemática. Por que é difícil! as crianças cada uma tem uma experiência

que a gente tem que considerar. 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 pra 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. Então essa lógica que é o que dá efeito, dá resultado no processo de formação. Assim como essa formação inicial, quando a gente fazia essa formação inicial, eu tenho foto lá, a gente começava a formação por exemplo com todo mundo colocando o seu nome, colocando uma lembrança do seu tempo de ser estudante. A partir daí a gente ia construindo um diálogo, uma reflexão... por que a gente se constitui professora a partir das nossas experiências, não é de outro jeito. Não adianta a gente chegar e falar: olha, na nossa rede é assim, assim e assim. Não é projetar modelo pronto que não vai resolver. E quando você está entrando em uma rede, se você não vivenciar aquilo por um tempo, também...

Camila: Você precisa estabelecer a sua identidade, construir a sua identidade dentro dessa rede, e isso não pronto e nem rápido, não adianta.

C.: Uma outra questão que aconteceu e foi muito importante na nossa rede, foi um tempo que a gente tinha professor que a gente chamava de PAF (professora de apoio à formação). Alguém já te falou disso?

Camila: Não, eu não conheço.

C.: Nós tínhamos em cada escola, a gente trabalhava com ciclo de aprendizagem, então a gente não trabalhava por ano. E nós tínhamos em cada escola módulos de professores, então por exemplo: nós tínhamos 8 turmas e 11 professores compreendendo educação infantil, primeiro ciclo (1º, 2º e 3º anos) e segundo ciclo (4º e 5º anos).

Por que não adianta só a formação inicial, precisa de uma formação continuada para dar conta. é aquilo que eu te falei, quando você chega na escola e da conta da realidade é outra necessidade e outra demanda que você tem de formação. Então esses 3 professores que compunham o módulo a mais, eles ficavam no apoio justamente para o professor sair da sala, ir para formação em horário de trabalho e voltar pra compor esse módulo, não era como o professor substituto, por que ele fazia parte do planejamento completo desse ciclo. Então quando os professores não estavam em formação, tinha 3 turmas do primeiro ciclo, a gente dividia o grupo em 4-5 pra ficar grupos menores pra trabalhar com as crianças, então eles participavam de todo processo: de planejamento, de acompanhamento das crianças, era perfeito.

Camila: Esses três professores que ficavam como módulo, eles não eram substitutos eles era PAF. Eles eram novos na rede?

C.: Normalmente eram. Mas você entendeu essa lógica, que eles participavam do planejamento e da execução do projeto.

Camila: Sim! eles estavam se formando mesmo né, na prática ali...acompanhando os professores mais experientes no desenvolvimento das atividades, no planejamento em todas as ações.

C.: E eles também iam pra formação. Então por exemplo, se a gente fosse trabalhar com matemática, a gente organizava as crianças e acordo com as necessidades. Agrupava as crianças e cada grupo desempenhava atividades específicas de acordo com as necessidades.

Camila: Muito rico!!

C.: Foi assim, acho que a melhor época que nós tivemos nesse meu tempo de rede o que eu entendo por formação, acho que foi o melhor que a gente teve!

Camila: Eu não conhecia esse PAF, mas acho uma proposta excelente! É uma política que está atendendo tanto a necessidade dos professores que estão ali na sala quanto dos novos que estão chegando, e principalmente das crianças, oportunizando uma aprendizagem mais significativa, com maiores possibilidades de acompanhamento mais próximo.

C.: Foi muito importante esse período.

Camila: Como eu comentei, eu pretendo escrever algumas possibilidades de políticas.

C.: Por que tem que ser política pública, quando se trata de formação tem que ser política pública não pode ficar na mão da diretora e da AP, que é o que acontece hoje, por que aí depende da experiência de cada um.

Camila: Da maneira que você lida com todo contexto, na pandemia por exemplo.. olha quantos professores foram chamados.

C.: São duas coisas Camila: Estabelecer uma política pública, mas precisa ter planejamento. Então, por exemplo, agora em julho quando os professores se aposentaram. Uma professora lá da escola que se aposentou ficou sabendo um mês antes que ela ia se aposentar. A professora nova chegou mais de um mês e meio depois. Então se um mês antes ela sabia que iria se aposentar, seria possível chamar o professor novo com antecedência pra turma não ficar sem professor. Pensa, se a gente hoje tem uma organização na rede hoje onde as professoras pedem aposentadoria e demora em torno de seis meses para sair (sempre nos meses de julho e dezembro), é possível me antecipar, chamar os professores antes, fazer um processo de formação que seja real. Eu acho que o que aconteceu nos últimos anos é que a rede passou a ser

muito burocrática, então você tem formação com DRH, equipe da saúde, mas não tem com a educação.

Nessa última gestão de 2013-2016 nós fizemos a formação. Tinha com DRH, com saúde, com o DEIF, com o CADE e com a EJA.

Dos professores eu cheguei a participar de várias.

Camila: Vocês apresentavam a estrutura de Secretaria, basicamente, e como que era o funcionamento da escola.

C.: Isso, o PPP... a gente falava nessa lógica. Uma apresentação, não um processo formativo. Pelo menos não chegava na escola sem saber onde eu estou caindo. Sabia da estrutura da rede, modalidades...

Camila: Até por questões da vida funcional mesmo, de entender onde trabalha, como funciona o ponto, licença, enfim... são coisas que às vezes descobrimos no susto.

C.: Então, nós tínhamos tudo isso; um dia pro DRH, um pra saúde e um pra educação.

Camila: eu li alguns trabalhos que fala um pouco disso, e existem raras experiências no nosso país que tenha uma política de integração que não se restrinja a apresentação, que seja uma formação de concepção, estrutura, modalidades, material didático, diário, etc... Qual que é a tendência? o isolamento. você se fecha e tem vergonha de dizer que não sabe.

C.: A professora que ficou com a minha turma agora (quando precisei me afastar) nova de rede também, ela não sabia preencher diário. eu estava de licença, ela me falou: eu tô com medo, você fez tão caprichado... Mas isso também é função da equipe gestora, Camila, é uma questão básica. Quando você chegou na creche também não teve nada disso.

Camila: Não teve.

C.: Você foi direto pra sala e - se vire.

Camila: Sim! a minha sorte foi que eu tive apoio de parceiro (você e a ADI Jaqueline). Assim, a gente vai se constituindo no apoio dos pares. Por isso que eu coloquei: tornando o desafio em formação colaborativa, mas não no sentido de soltar a professora lá pra se formar sozinha, mas sim com uma política. Você vai se formar na troca.

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

Camila: Eu, graças a Deus, consegui estabelecer parcerias. Mas depois você vai estudando e vai vendo: Gente... eu fico na balcanização que é ali na minha dupla, no meu setor. A gente não expande. e somos todos da mesma profissão... A nossa troca... uma professora da creche pode contribuir muito com o meu trabalho lá no ensino fundamental.

C.: Sim! Sim!

Camila: C., é isso por que a próxima pergunta a gente já foi avançando aqui no diálogo. Seria: como se deu a integração desses novos professores, então você já falou pra mim um pouco de como foi na gestão da Selma, depois na gestão da Cleusa e até um pouco sobre como foi agora nessa última gestão, quando você estava no cargo de gerente.

C.: Outra coisa que eu tenho são as revistas todas que a gente foi produzido, que também tem bastante material de pesquisa nesse sentido, e ajuda a organizar a lógica do tempo. Só gostaria de mencionar que o recurso permeia toda nossa conversa, o FUNDEB... não dá pra desvincular uma coisa da outra. Então todo o processo de formação, de constituição de equipe que dá esse suporte tem a ver com recurso que a escola recebe, que a secretaria recebe, né? Isso também acho que é importante você dar uma olhada. E isso com a Selma a gente foi aprendendo também. Até então nós cobrávamos, mas não tínhamos noção do que isso significava. então o Fundef e o Fundeb tudo isso foi trazendo mais condições para secretarias se organizarem do jeito que estão organizadas hoje.

Camila: Agradeço imensamente sua disponibilidade e manteremos contato, com certeza.

GESTORA M. - Gestora Educacional

M.: É muito complicado entender o que é perene, e na educação a gente tem uma luta pra romper com estruturas montadas. Por que nós naquele tempo tínhamos um quadro de vagas disponibilizadas para substituição. E isso no projeto de lei. lembra que a gente tinha um quadro de professores pra substituir as licenças gestantes e outras licenças. Mas pode ter sido engolido, assim? Inaugura-se uma escola, não se cria cargo para essa escola, usa os cargos já criados para substituição, e daí vem com essa conversa.

Camila: Eu vou estudar as políticas de integração docente, que compreende a condição de substituta ou outra condição.

M: pode ser até nessa abordagem uma professora recém ingressada, independente dela estar substituta ou ter assumido uma sala.

Camila: Isso mesmo! então desamarra do termo substituta, mas não tira o foco do professor ingressante, recém ingressado, do novo, daquele que está se integrando à rede. E o subtítulo por enquanto está: tornando o desafio em formação colaborativa. que são os termos que a gente está tentando trazer, as teorias da colaboração, da formação em trabalho, formação permanente dos professores. Acho que amadureceu bastante, o não deles me pôs pra pensar e deu esse tom e me ajudou a chegar aonde eu queria, mas não deixo de mostrar, penso eu pelos dados que eu tenho

até então que sim, professor substituto existe, e o que falta é pensar nas políticas pra que eles existam de uma maneira mais oficial, regular.

M: Ter uma política mesmo, porque isso é uma fragilidade geral, Camila, é geral isso. Existe sim uma tensão, você deve lembrar a correria ou como se dá do ponto de vista das relações internas dentro do governo, seja saúde, administração, DRH todo o processo pra chegar esse professor. E quando ele chega, na urgência que a gente acaba sempre trazendo a necessidade o gap de professores e o tempo da rede responder a essa necessidade acaba sendo sempre desconexa. Então quando chega não há uma organização suficiente, porém ele é muito difícil ser assumido por uma equipe.

Há equipe muito maduras que conseguem ter algum cuidado.

O que eu tenho que te perguntar, que aí é um lugar pra eu ajustar de onde eu falo. Hoje eu estou falando com outras referências, eu tenho a vivência importante, muito importante de santo André, lá da sala de aula até por tudo que você sabe que eu transitei ali. Cada vez mudando de lugar e olhando, então eu tenho que estar lá há anos atrás. E nesse meio tempo eu tenho acesso a diferentes secretarias que eu tenha trabalhado assim, intensamente, dez ou doze cidades. Trabalho de entender meandros, culturas, histórias da rede, intenção política. Daí eu queria saber pra você o que é útil, na sua abordagem como fica melhor, senão eu vou ficar falando muita coisa...

Camila: Então vamos lá: Toda contribuição é bem-vinda! eu quis dar um panorama rápido assim - título, subtítulo meu percurso até aqui. Eu preparei duas questões que acho que provocarão discussão. Escutar uma pessoa com uma trajetória tão rica quanto a sua, pra mim é de fato uma honra! e eu sei que é justamente o percurso que vai enriquecendo o olhar, porque quando você fala com esse olhar de gestora, de secretária de educação, Diretora de Departamento, vc já consegue enxergar essas fragilidades e dificultadores que um professor que está na ponta não tem essa visão. então vem compor com certeza. e daí você me fala, assim: o meu universo de pesquisa é a Rede de Santo André, entretanto se você tiver elementos de outras redes que possam compor também é muito bem-vindo. Eu tenho lido a respeito de outros municípios, até pra entender se existem políticas de integração e quais são elas, e até então eu tenho encontrado poucos, muito poucos que tenham alguma política, ainda que sejam insuficientes, pequenas, com prazo exíguo, são poucos que tem uma política de fato.

M: Você sabe quais são?

Camila: Jundiaí, Sobral e um município no Mato Grosso,

M: Sobral, eles geraram um sistema e foram qualificando de tal maneira..., mas isso demorou mais de vinte anos. Assim, e hoje eles já passaram da medida porque eles viraram “marqueteiros” já passou da medida. eles foram até um lugar que chamou muita atenção. eu estive lá, fui conhecer. Então, sim, tem.

Jundiaí também fiz um trabalho lá, na verdade eu fiz uma seleção de gestores, e naquele tempo eles já trabalhavam com um viés mais técnico.

Camila: com diferentes políticas e diferentes tempos, algumas que passam apenas pela integração, outras que olham o pedagógico e também compõe com o administrativo, outras ficam no pedagógico. Isso pra entender um pouco do que tem. E aí vendo isso que eu construí aqui minhas duas questões. Queria explicar também que eu pedi um momento com a secretaria de educação atual, ou alguém que ela indique, para ter a possibilidade de fazer esse nosso encontro de uma maneira ética, respeitando a atual secretaria. Então ela também está convidada por mim pra compor essa pesquisa. Por isso que agora a minha conversa com você é relacionada à sua experiência como Secretária de Educação de Santo André. Pergunta é a seguinte: Enquanto gestora, representante da pasta, o que você pensa a respeito do período de ingresso na carreira docente?

M: Tem essa questão da urgência, os tempos... eu acho que eu poderia te falar um pouco do anseio, do que eu penso olhando desse lugar, respondendo uma rede e quais são os percalços que a gente tem nesse sentido de como as coisas acontecem onde existe NÓS, e posso falar um pouco de algum sonho de nós quanto equipe, e já naquele tempo identificando a necessidade de um olhar mais atento de fato de uma condução de política, o que a gente sonhou. O que eu penso ali da chegada dos professores? que a gente está sempre buscando ter formas de acesso a novos professores de maneira pronta, e isso acho que a gente conseguiu deixar organizado. Eu te digo isso porque houve tempos em que precisava de professor e você não tinha essa providência anterior, então nós, naquele momento da gestão, a gente foi construindo essa condição sempre muito intencional, de garantir que houvesse candidatos aprovados em concursos para poder suprir a nossa necessidade. Então isso já foi um certo avanço em suprir o quadro docente da rede. Porém, assim, a gente fazia os estudos de demanda todos, a nossa organização quanto resposta pra melhor maneira lá pra escola, seja de enturmação (que tem toda parte legal) seja ter um quadro a mais de professores que possam substituir as possíveis licenças (eu lembro de um estudo que a gente fez, que tinha o número de ausência por licenças médicas, licença para tratamento de pessoas da família, licença gestante, que dava um número absurdo que quando a gente se deu conta foi preciso criar lei, criação de cargos já autorizados

para poder garantir esse professor. Porém, os prazos de contrato ou o quanto ficava vulnerável atender a condição dos candidatos assumir ou não, fazia um balanço aí nesse ingresso. Algumas vezes eu lembro de a gente fazer ingresso muito festivo, que a gente tinha um grupo X, como inauguração de uma escola ou ampliação gradativa (como tivemos experiência de ir municipalizando, então a gente crescia um ano inteiro e todo ano) então nós tivemos esse exercício muitas vezes. Nesse tempo é que é lá na década de 2000, isso estava bem azeitado, inclusive acho que muito dessa lógica de inauguração de escola e municipalização que foi trazendo essa lógica de providências. Aí eu vou falar de mim, como eu implantei creches, lá atrás, isso vinha muito for te enquanto gestor - a providência da legislação, do concurso público - então a gente tinha o ingresso. quando nós conseguimos fazer uma chegada organizada do sistema, então por exemplo, vamos trabalhar com municipalização. então você já tinha um estudo claro de quantas turmas certinhas você iria precisar a mais, você já havia feito a atribuição dos professores e você tinha lá as vagas disponíveis para abrir para um concurso novo. 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, as 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 tá sua sala. Eu vivi isso chegando

em São Bernardo, que eu fui parar escola numa rede nova, eu chegava e não tinha nem nome na escola eu era chamada de - a estatutária - e foi debaixo de muita pressão, numa época de contrato eu passei num concurso e fui ser professora. Então as professoras me odiavam, era como se eu fosse responsável por fazê-las perder o seu lugar. Ninguém me falava comigo, eu tinha que descobrir onde estava tudo, foi muito difícil.

Camila: Essa falta de política, nesse recorte da sua vida, mostra que de alguma forma favorece segmentar mais, você vai enfraquecendo, não favorece a constituição de grupo...

M: Esse ingresso passa a ser pontual e é cada um (...) muitas vezes depende ali da escola. Vou trazer um outro elemento que sempre me provocou em relação a professores ingressantes, e que nós ali, nessa última gestão, eu lembro de pautarmos isso ali com as gerências, que era: que questões surgiam pra nós naquela ficha de acompanhamento de estágio probatório? o que isso implicava para o professor na conduta dele na escola? e pior, o que isso representava na conduta dos diretores e equipes gestoras em relação a esse professor? isso é muito grave! e nós chegamos a exercitar uma ficha de acompanhamento, um protocolo de observáveis de pontos que extrapolam aquela ficha formal do estágio probatório, que nesse olhar tinha muito esse lugar de como a pessoa era acolhida na escola e como isso se dava. Quando você está falando desse colaborativo, me vem também uma lembrança importante de uma experiência que tem a ver com isso de professor antigo e professor novo, que também chamou muito minha atenção, lá em meados de 2003, alguma coisa assim. Eu lembro que estava o Marcos Vilela como diretor/assistente de direção. ele chegou como diretor, e eu fui apresentar a rede, era recém inaugurado o centro de formação, então nós conseguimos colocar a rede por período lá dentro. Eu lembro que o período da manhã tinha mais de 700 professores, e a tarde era por volta de 500 e a noite era uns 200, e eu antecipei uma observável pra ele, eu disse: de manhã são professoras antigas, que já está na rede há muito tempo, então elas são aridas. tem muita gente que é oposição a nós e elas são reacionárias, elas vão questionar. A tarde é sangue novo, é o pessoal que chegou que está com brilho nos olhos e a noite é o sindicato, basicamente elas vão questionar as questões de salário, enfim. Eu dei esse panorama para ele, Camila...eu vou te falar, esse dia foi tão forte na minha vida, e mudou todo meu conceito e me trouxe mais essa necessidade de cuidar dos professores ingressantes. Quando nós chegamos aquele centro de formação lotado, e daí tinha professores em todo auditório, e era aquilo mesmo, as professoras com mais tempo só que elas por conta de um trabalho de discussão e por conta de ação democrática que aconteceu naquele tempo, elas eram atuantes, elas tinham energia, brilho, discussão pra fazer. elas podiam estar contrapondo, na oposição, mas elas tinham uma vontade,

sabia? eram lindas! eram minhas contemporâneas, eram umas mulheres incríveis. Detalhe: foi uma manhã inteira de discussão, e elas ficaram a manhã inteirinha. Quando foi a tarde, aquele meu olhar de professores novos que eu estava falando pra Marcos, eu estava muito inspirada (eu vou abrir um parêntese pra creche, pois creches tinha uma política) 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 autoestima, eram entristecidas e, pasme, elas foram embora. Eu estava sentada na primeira fileira, e a porta estava aberta, eu só escutava os pés batendo nos degraus e indo embora. De manhã existia um compromisso. O pessoal que estava chegando não estava engajado com aquilo que estavam assumindo, e eram professores novos. E a noite o pessoal brigou sim, mas era maravilhoso porque eles traziam questões e você podia discutir. Era outra abordagem, não igual de manhã, que mobilizava a equipe, era outro aspecto, mas era muito legítimo e interessante de partilhar. Então esse evento, esse dia ele mudou, e eu lembro que a gente começou a falar muito: precisamos cuidar desses professores que chegam, eles não têm pertencimento. Esse pessoal antigo tem uma questão de pertencimento, de você ir construindo. E daí eu vou te contar de quando eu entrei, aí eu vou falar tudo indo e vindo.

Camila: Nossa! esse exemplo foi incrível! mostra demais assim... Alguns autores nos dizem exatamente sobre os ciclos da profissão, e o quanto esse primeiro ciclo é angustiante, você está construindo sua identidade, você está perdido e ainda não entendeu que pode dizer que não sabe algumas coisas. Qual que são os seus limites... ainda não entendeu a rede que você está, né?

M: Eu vou falar uma coisa agora pra você que vai contrapor essa gestão de maneira importante, mas é muito o que eu acredito. Quando eu entrei em 1980, essa rede estava sendo constituída, quando foram feitos os primeiros CEARES, 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. E aí ei vou te falar o quanto a formação em serviço ela é preponderante pra constituição desse quadro de professores, nesse lugar de escuta também desse professor novo, doque ele vê, do que faz sentido pra ele de transformação dessa escola, desse sistema de

acordo com a chegada dessas pessoas que chegam novas. Que se você parte de uma realidade estanque em que todo mundo se encaixa, você não evolui. Agora se você considera a realidade você vai adequando esses sistemas pra poder fazer a melhor resposta pra população. E quem dá a melhor resposta pra população é um professor engajado, que tem orgulho de estar onde estar, que se sente ouvido, tem esse brilho que você tem quando você fala que você voa com os seus alunos. Só que isso não é uma bênção divina, tem peculiaridades do repertório de cada um, só que hoje cada vez mais nós temos professores que chegam ou que resolvem ser professores por mero acaso, por não ter outro trabalho. Assim, outro dia eu estava na rua e eu ouvi duas moças conversando, e se você visse o nível de conversa que elas tinham, eu estava assim andando perto, e fui ouvindo. eu fico pesquisando mesmo porque isso mexe comigo, sabe? Então assim, tem muito trabalho e essa qualidade que a gente fala da educação, que busca o resultado, do aprendizado, da emancipação desses alunos, ela está diretamente ligada à atenção e ao cuidado com esses professores que são gerações, que é quem pode transformar e a gente não estamos olhando suficientemente pra esses profissionais. e uma rede ela passa a ser uma rede de qualidade quando você faz exatamente esse investimento. Ou diretamente no professor, mas um outro caminho que eu acredito muito que as equipes tenham isso no seu escopo de trabalho, entendam como resposta da sua função cuidar, atender, escutar, desenvolver, engajar, integrar esses professores. Tem conversas aí que a equipe gestora acha que ela não tem responsabilidade sobre o que um professor faz, elas se eximem desse lugar, e você também trabalhar e construir equipes gestoras que percebam a sua responsabilidade sobre o fazer dos professores é inovador, não deveria ser só que é. As pessoas escapam muito desse lugar, então a pessoa fica numa solidão. o que ajuda nesse sentido são as reuniões pedagógicas, são as rodas de conversa, é propiciar um trabalho participativo, tem várias frentes de atuação pra atacar, pra poder fomentar pra transformar isso. E... deixa eu voltar um pedacinho creche. Creche em Santo André. Eu estava na implementação, quando chegou que vieram as 3 creches, como era um serviço - e aí também uma armadilha - nós fizemos toda uma mobilização, eu trabalhava com uma equipe de pessoas de fora, só eu era de Santo André, só que a gente ali (olha isso é interessante) como serviço a ed. infantil -nem tinha ensino fundamental nesse momento - estava constituído, vc corre o risco de ir lidando do automático e fazendo as coisas (...) e nós, Santo André com esse tempo especialmente com uma liderança que vem da rede estadual, e isso eu percebo muito que a gente vai replicando essas formatações. Como creche, lá no começo, não tinha nada, a gente tinha que construir como seríamos, nós tínhamos uma atenção muito cuidadosa com esse pessoal que chegava.

Eu não sei se você vai lembrar, mas a equipe de creche essa turma que foi do início elas eram as professoras mais incríveis da nossa rede, algumas migraram para o fundamental, mas pela vida elas se destacaram porque tinha um trabalho muito consistente de pertencimento, de escuta de construção comum, de como vai ser, de construção. Eu falando tudo isso eu fico entendendo que o lugar do pertencimento ele é uma chave pra essa qualidade pra esse desenvolvimento, é se ver, ter orgulho de estar naquele lugar, se perceber, ouvir e ir construindo essa escola esse atendimento.

Camila: Perfeito! eu estou aqui vibrando. Diz muito ao que eu tenho lido, em relação à identidade, mesmo né? e aí tanto da profissionalidade docente quanto a pessoalidade desse profissional que vai atuar em determinado contexto. Você tem que se constituir enquanto professor. Diz muito à minha pesquisa. Eu também estou, esqueci de te falar no início, mas eu estou preservando os nomes, tá bom. Vamos escolher depois nomes fictícios para preservar as origens e assim ficarmos bem à vontade.

A minha segunda pergunta, eu acho que nós já falamos um pouco sobre ela. eu vou ler, e se você tiver algo a mais para acrescentar: A secretaria de educação conta com políticas públicas voltadas à integração dos professores recém ingressados? se sim, quais são?

M: Eu não lembro de ter isso enquanto política, escrita, mas existia um conceito em determinado momento onde é um pouco difícil pra mim, é que dependia da constituição de governos. eu Lena, eu teria, desde a creche a importância desse acolhimento, desse ingresso cuidado, orientado, de ter essa ação tanto intenção quanto ação que aconteceu por várias vezes, como eu te falei, de não ter uma política formatada, porém ter um cuidado em receber com ações que dessem visibilidade para esse profissional perceber o que é Secretaria, quais são os seus valores, os serviços, pra que esse profissional fosse identificando onde ele estava do macro até chegar na escola. Pra ele entender que quando ele está na escola, ele não está trabalhando ali com aqueles tanto de aluno, com aquela comunidade, mas que ele está fazendo parte de uma estrutura maior e que isso lhe dá tanto essa condição de tanto de saber dessa retaguarda, quanto da importância do seu fazer. Importante pra todas essas respostas que um governo trás. Não lembro, não fizemos as tais fichas de acompanhamento de maneira mais estruturada, e o que eu sinto, não foi feito, mas estava nessa tal conversa de um porvir que não veio porque não ficamos, que era essa ficha de acompanhamento e um olhar mais específico pra quem são essas pessoas. Não só do ponto de vista da escola, mas de nós na Secretaria. E aí estou lembrando de uma ação bem sucedida, terrível, louca, mas bem sucedida. Você lembra das PAFs?

Camila: Era a minha próxima pergunta, (risos) porque eu conversei com a C. na semana passada, e aí ela me deu essa honra e falou das PAFs e me contou um pouco e eu ia te perguntar sobre elas, né? por que me parece sim muito interessante essas organizações.

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 (professores ou não) eu tô entendendo que não só professores.

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.

Camila: Participou desse momento de formação, da vivência com os demais professores dos diferentes ciclos...

M: O...PAF - Professor de Apoio à Formação, as escolas tinham diferentes ciclos, existia uma agenda de formação das escolas. então o professor, no seu horário de trabalho - a gente não tinha um horário de HTPC ou aumento de jornada - a gente estava ali acho que nas 24-25h, então a gente não tinha hora para formação. Tinha ali àquela hora atividades, mas para fazer um curso? as mulheres não conseguiam...A saída era fazer por dentro, mas a gente não queria deixar as crianças prejudicadas de cada vez ter uma pessoa, então nós fizemos módulo por setor, a gente tinha os setores, então cada setor tinha um número X de professoras PAFs, professoras substitutas que a moça disse que não tem, mas tinha e tinha cargo pra isso, porque isso foi construído por lei (cargos pra esses fins). Daí eu vou aprendendo quando não mais estou responsável por fazer (...) se eu tivesse feito a lei específica pra isso, teria sido muito melhor, a gente fazia mais genérico pra ter essa flexibilidade.

Camila: Mais ou menos que ano que foi isso, Lena?

M: 2004/2005 por aí

Camila: Vocês faziam o módulo?

M: O professores da sala, periodicamente (não me lembro se era semanal ou quinzenal) tinha uma tarde de curso. Tínhamos vários cursos de longa duração - 1 semestre inteiro. Alfabetização, estudo de ciência, não era pontual, era um curso com sequência e fechava um período. Pra poder deslocar os professores pra formação em seu horário de trabalho, essas

professoras PAFs substituam esses professores. pense a arquitetura disso que era gerar uma atribuição para o setor. Por exemplo: Setor Palmares/Sacadura ali... você tinha tais professores que iam cobrir tais turmas, então essa professora era nova, ela não ia cada vez para uma sala, então ela ia cada semana pra mesma sala. então os alunos também tinham um projeto desenvolvido por essa PAF, por habilidade, construído junto com a professora da turma. Então era a mesma professora que naquele dia ia. e 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.

Camila: Incrível!!! E elas se juntavam as PAFs do mesmo setor ou juntava Santo André?

M: Incrível!!! Santo André no Centro de formação, reunião em grupos grandes, grupos pequenos.

A A.R. hoje é uma formadora de sucesso, e ela tinha esse fôlego. Mas, por exemplo: tinha lá a J., que cuidavam da tecnologia, então, por exemplo, as PAFs num dia de formação tinham formação com ela. Então as mesmas propostas de formação aos demais professores também engajaram as “pafianas” pra poder estar nas mesmas páginas e ter esse lugar. Gerou fofoca, teve alguns gaps de professoras que não chegavam, e daí teve alguns problemas, porque era muito ousada a logística e o que a gente tinha que lidar, mas era incrível, assim... e viabilizou essas formações por dentro do trabalho. Ela terminou numa virada de governo, na virada para o Aidan, que ela desmontou, quem ia segurar isso? era muito trabalho...

Camila: Eu estava chegando na prefeitura. eu entrei no final de 2008.

M: A gestão disso dá muito trabalho...

Camila: Imagino que foi muito intenso, mas...

M: Nós éramos apaixonadas, então a gente fazia, a gente acreditava e esse acreditar você acha formas de compor.

Camila: Busca, né Lena?! E olha só, a gente pensa: é louco, é intenso, mas assim hoje nós temos aí nossas RPSs, só um exemplo tá, a gente não está falando da PAF, hoje a gente tem a professora substituta, eu digo pra você: eu fui professora substituta (sem turma atribuída)

M: Em que setor?

Camila: Em uma escola fixa

M: Na escola.

Camila: Então assim, eu recebia adicional noturno, porque eu participava das RPSs junto com todo o grupo que é importante pra você se sentir pertencente àquele grupo, entretanto eu não tinha meu planejamento como os das professoras de sala regular, porque eu não tinha nada tão estruturado. Claro que eu não ficava ali sem fazer nada, eu me envolvia com as professoras, e estava ali me formando também, como sempre, mas assim isso me despertou muito. Eu recebo um adicional noturno, a prefeitura não percebe que está pagando uma RPS, mas que está deixando de contribuir comigo, eu só tô recebendo este dinheiro... se eu não fosse pró-ativa em alguns momentos eu ficaria ociosa.

M: Mas ninguém cuidava de você? A coordenadora pedagógica... Você podia ser uma parceira dela...

Camila: Então Lena, exatamente. Assim, fomos criando laços, um pouco da pró-atividade e o grupo era muito bom. Nós éramos na RPS 3 ou 4 substitutas da escola, porque era uma escola grande.

M: Você estava no P., mesmo?

Camila: N.

M: A... N...

Camila: então a gente se juntava, e daí a gente construiu coisas muito interessantes. A gestão deu espaço, e nós fomos pró-ativas e foi, e daí que eu percebi o tanto que dá pra fazer nesse momento em que nós estávamos ali “soltas”, precisando de formação. Eu era nova, uma colega nova como professora da rede, uma era mais experiente, a gente ia se ajudando e aí assim, essa vivência foi incrível pra mim, eu aprendi demais, por que assim eu ia lá nas professoras do primeiro ano, ajudava fazer sondagem, na RPS eu acompanhando aquilo eu fui me formando, aprendendo... Não estruturado, né? ainda que com essa autonomia que pra gente naquele grupo foi incrível naquele momento, mas poderia ter sido um fracasso... se eu não tivesse encontrado as parceiras pra fazer esse trabalho.

M: Parceira, e uma ação sua, de compromisso. Porque é o que você falou, se você quisesse deixar...

Camila: Sim, se eu quisesse sentar ali e ficar só conversando, entendeu. Não tinha uma estrutura. Por exemplo, por que a gente não tem uma formação? Temos a RPS - por que tem que pagar. Mas tudo bem, a tecnologia hoje chegou, assim: olha, se não dá pra ser toda semana, porque você tem que pertencer ali ao seu grupo, então uma vez por mês duas no horário da RPS vamos nos reunir as substitutas de todas as escolas pra fazer uma troca de experiências, vamos fazer um grupo de estudo, vamos fazer qualquer coisa formativa...então você vê que não é

impossível. E outra, você usa o investimento público como investimento e não como um gasto, né? pensando até nessa questão do recurso mesmo.

M: Sim, sim tornar investimento de verdade!

Camila: por que friamente

M: Deixa-me te perguntar, mas porque você não participava junto na constituição da RPS?

Camila: Eu participava, mas por exemplo tinha uma lógica interessante que respeitava muito o tempo de planejamento do professor. Então tinha lá o primeiro momento coletivo e depois um momento onde cada professor planejava no seu setor, no seu ciclo, ou no seu par e era nesse momento que eu comecei me pegar... Não na hora, mas depois né? eu comecei juntar, gente...pensa bem: eu estou recebendo um adicional noturno, eu não tenho as mesmas demandas de um professor efetivo (relatórios, documentações pedagógicas) apesar de ter o que nós construímos e tentamos qualificar, mas aí foi tudo caindo... daí você começa a pensar naquilo... a gente poderia ser melhor, usar esse momento como uma formação. Por isso que eu estou falando: Tornando o desafio em formação colaborativa, colaborativa tanto dentro do seu contexto da sua escola onde você atua como dentro da rede, utilizar esse momento que a gente já tem, a gente já tem esse espaço.

M: Mas assim, deixa eu te falar uma coisa: você precisa de gestoras ou de formadoras de pessoas com a cabeça muito aberta pra propiciar que esse saber venha do grupo e tenha essa construção, por que em geral as meninas fazem o que: elas têm uma pauta, elas têm algum saber e elas fazem alguma coisa dentro de um controle. O que está muito longe hoje ainda é que as pessoas ficam muito presas em coisas prescritivas e não se lançam para construção, mas isso eu grito pelo mundo, Camila, por que eu falo assim eu tinha um grupo, uma cidade - se você for precisar eles têm isso já mais arrumadinho, é Ponta Grossa - interior do Paraná - eu estou trabalhando lá com eles, é uma rede incrível, mas quando eu cheguei lá as meninas eram assim: tudo certinho, tudo quadradinho certinho, só que quando você olhava estava tudo feito, só que não tinha um resultado bom de aprendizagem, porque a gente mensura isso, a gente vai atrás de indicadores pra buscar. O que que eu tenho que mobilizar pra ter avanço nas condições de trabalho e aprendizagem dos alunos? Só que temos indicadores pesados, eu trabalho com quinhentos indicadores, plataformas, planilha...é bem maluco, mas assim te dá também uma força pra isso. Quando eu falava para as meninas, equipe de supervisão, vai... que organizamos aquele acompanhamento pedagógico que não tinha lá, que eles faziam de outro jeito (ou não faziam...). Mas eu tenho que falar o que é, eu tenho que ter isso como que eu não vou saber, parceiro experiente. Tá bom, você é o parceiro experiente mas você precisa ouvir, você precisa

ver, saber o que está acontecendo de verdade porque quando você vai numa escola lá está tudo perfeito, é uma rede perfeita! e o caderno das professoras, planejamento, tudo com borboletinhas, até com asinhas voando - perfeito - mas quando você olha para as crianças tem alguma coisa errada, as crianças estão ou oprimidas, que é pior, crianças que ficam deitadas... eu entrei numa sala de 5º ano o tempo que eu fiquei falando com a professora as crianças com a cabeça deitada na mesa?! não existe isso, então assim... aí a gente começou a trazer evidências. então tem isso, tem que tirar esse peso da prescrição de achar que tem gente que adora falar - cascatare de cima pra baixo, mas tem que inverter a lógica pra conseguir essa construção colaborativa que é de fato a formação que quando você propicia esse protagonismo de diferentes, aí você tem evolução se não a gente só vai enquadrar e deixar as professoras que chegam sem lugar, elas vão ficar oprimidas, e aí eu vou te falar uma coisa que eu observei e que tem a ver com professor novo: teve um tempo que eu fui acompanhar como gestores faziam, a gente tinha algumas pautas formativas, lembra que faziam, deve ter ainda, reunião mensal de planejamento de como as coisas se dão, de manhã aquelas professoras antigas mas que são questionadoras as diretoras são cuidadosas nas suas falas, a direção que vai fazer, partilham e são muito mais humildes e consideram as ideias e conseguem fazer um nível de trabalho, a tarde elas já estão cansadas, é o pessoal novo - tem a ver com estágio probatório, e eu tive processos a esse respeito, inclusive, elas baixam, a secretaria mandou, aqui é assim, vocês são estágio probatório vocês vão obedecer se não vocês vão ser mandadas embora e ponto. E aí a qualidade do que você de uma discussão, de desenvolvimento é um e a qualidade dessa condição autoritária e opressora e de que se desconsidera é outra e isso acontecia muito. A mesma diretora, tá. Eu cheguei a ver a constatar, a gente chegou a discutir isso. Então existe um descaso, eu diria, em relação a quem chega e aí você fica cuidando de relações, fica numa coisa do cordial ou de como eu contemplo possíveis pensões e eu oprimo quem chega, oprimo, desconsidero, deixo sem espaço pra não me encher o saco (desculpe falar assim)

Camila: Diminuo o meu trabalho, por que aí une o útil ao agradável.

M: acomoda todo mundo

Camila: Por que eu também sou insegura, não sei nem por onde começar se me der uma coisa pronta pra mim tá bom,

M: Fica confortável assim. Mas a educação é esse peso, essa coisa que não anda ou que anda a passos de formiga. É um dinossauro pesado, eu falo que não vai... pra você mudar uma coisa demora muito. Existe um acordo tácito, de eu faço o que eu faço, você fala que faz e a gente fica assim meio... e se torna natural, que é difícil.

Camila: eu demorei assim, eu senti muito quando eu cheguei, e aí eu já vou encaminhar para a finalização porque as questões estão mais do que respondidas! E nossa, me trouxe elementos...coisas ricas mesmo, mas dentro da nossa conversa acho que é pertinente, quando eu cheguei dentro da minha primeira experiência, era a minha primeira experiência em sala de aula, eu tive a sorte de ter a C. por perto, por que ela trabalhava na EMEIE e acompanhou a minha turma. Apesar de ser mãe, eu não era professora, ainda mais professora de Creche, então foram muitas descobertas. Eu pensava, eu tinha na minha cabeça a ilusão ainda do assistente pedagógico, assistente, ele vai me assistir, ele vai estar comigo, ele vai compor... e isso não é uma reclamação pessoal, Lena... Eu penso que a gente tinha que ter uma condição, uma estrutura pra receber e falar: olha esse é o semanário, então o semanário você tem que pensar um trimestre, você tem que olhar isso... agora a gente tem outras questões de currículo, estrutura, enfim..., mas o básico mesmo para você saber por onde começar a pisar. E não teve... eu fui buscar, pedir: eu preciso de ajuda. Eu tive que romper com as minhas vergonhas e buscar mesmo, e eu acho que a gente tem que começar, na integração, desmistificar e colocar o que a literatura nos apresenta, tá escrito no livro (pegar o livro e ler) os caras são ótimos na educação, têm tantos anos de experiência, tem tal formação e nos disse: ensinar é intrinsecamente difícil. Então já abaixa, por que se entendemos que de fato é difícil, e nós estaremos sempre nos deparando com as dificuldades, e aí isso já vai quebrar o ovo pra você se sentir liberto pra buscar.

M: Não trazer essa é fácil, vai lá e faz desconsiderando a complexidade disso.

Camila: exatamente. E agora eu penso que no que a gente tem vivido nos últimos anos na escola, ficando a escola como agência multifuncional, por que é a vacina tá na escola, a cesta tá na escola, o chip entregue na escola, se faltou é na escola, se abusa é na escola... então o professor ele está fazendo uma interface com tantas coisas simultaneamente que é super delicado e complexo! esse professor precisa se formar, precisa ler, tem que entender a lógica que ele está inserido, né?

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. Não estou falando integral, assim. Mas eu acho que se você delega pra diferentes profissionais você fatia esse ser, então eu acho que é muito mais difícil, eu entendo até legal discutir isso que pe uma briga... tem redes que eu brigo muito por isso. Eu ainda acho que qualificar um professor pra ter essa condição holística desse todo, que constitui

uma criança o aprendizado quando se dá. Quando você pega a BNCC que tem lá as 10 competências, quando você lê parece um ser perfeito. Nossa, se a educação der conta dessas habilidades e competências todas é a perfeição, só que tem coisas ali que estão muito longe do fazer do professor e da escola e do que você precisa ter desenvolvido nesses profissionais, só que assim a escola é sim a referência de vida de diferentes setores públicos e da vida como ela é. Eu falo a educação ela te coloca de cara com o que é a vida, sabe aonde? em relação. O psicólogo trabalha cada um nos seus processos, a sociologia você olha governos, estruturas, agora onde que está a vida como ela é? na escola! A escola é reflexo da sociedade, de como as coisas estão desse tempo absurdo que a gente está vivendo. Como eu posso estar numa escola e negar a questão de abuso sexual, a fome, eu tenho que conseguir ter ação. O professor vai fazer isso tudo sozinho? não. Ele tem que ter sensibilidade, canais de ajuda, retaguarda, políticas públicas mesmo que olhem pra isso. Ter tempo, folêgo, como organizar, mas a escola eu entendo que ela tem esse multifuncional, o pessoal briga por isso, né?

Camila: Briga por tentar descolar ou fechar os olhos para a função social que vive na escola, que faz a escola se mover e a gente não tem como fechar os olhos é intrínseco à educação... tá no cerne. Não dá pra fazer educação olhando de um jeito que não seja integralmente

M: reflete a sociedade e constrói essa sociedade, é um lugar de atuação. Hoje tem uma discussão muito forte nas questões de equidade racial, se você ver a dificuldade das pessoas assumirem isso como que isso acontece na escola... Eles falam: não, aqui não tem racismo... Tá tão entranhado e as coisas acontecem de um jeito... só que quem tem condições de começar a transformar isso? É a escola, é o dia a dia na relação ali com os alunos, de como você lida com as questões, de um déficit histórico conosco (estou colocando um exemplo, sabe?) e é isso, de transformação.

Camila: Que volta ao meu medo de assumir o meu papel, as minhas fragilidades... e como eu vou lidar? Se eu não sei lidar eu falo que não existe e passo por cima.

M: Só que não, né? e aqui o que nos desperta é a intencionalidade, pois você pode passar por tudo isso e não... e aí desde os mais altos políticos até a na escola, a nossa educação infantil. Só que tem uma coisa que você pode desabrochar nessas pessoas...

Teve uma formação, não foi de ingresso, mas acho que cabe. Quando veio a legislação do normal superior, não teria mais o magistério nós fizemos um levantamento eu lembro, na rede tinha duzentas e poucas professoras que não tinham o ensino superior, e aí nós fizemos um convênio com a fundação Santo André, junto com outras cidades, para formar essas professoras, pra oferecer de graça ali, pra colocar todo mundo, pra ter a rede toda cumprindo essa legislação,

né? poder avançar. eu lembro que a gente chamou essas pessoas, e vieram as antigas, que já estavam perto de aposentar, muitas com aqueles maridos terríveis, teve marido que chegou pra mim e falou: quem você pensa que é pra falar que a minha mulher vai sair toda noite pra estudar?! Assim... de dedo no meu nariz. Essas mulheres foram... olha esse movimento! Erámos nós, Diadema, Mauá e Rio Grande da Serra. Então professoras dessas cidades iam para esse curso na fundação, o currículo foi montado pra esse grupo.

Camila: Era o normal superior?

M: Era pedagogia, mas era um curso como uma extensão, ele tinha dois anos e se tornou um curso específico para esse ajuste transitório. Nossa eu lembro que foi uma guerra. Camila, essas mulheres... Eu tenho raiva até hoje que eu não escrevi isso e não fiz esse estudo... isso entre outros. Essas mulheres se transformaram da maneira mais absurda e rápida. Elas estavam ali nas suas vivências nas suas escolas, elas saiam das suas escolas a noite e iam para esse grupo, que tinha vivências semelhantes e discutiam o que fazer, mas sem as entranhas das relações de poder de cada escola, então elas fizeram isso (ascenderam). Muitas se separaram, elas viraram outras gentes... Mas estou dizendo assim: impacto da formação como estratégia, como as PAFs que você falou, elas tinham uma reunião daquele grupo. Agente sempre fortalece, a gente tem que fortalecer essa formação e esse pertencimento à escola, mas isso de se ver rede, de se ver transitando isso também é muito bom.

Camila: Nossa Lena! eu só tenho a agradecer... muito obrigada. Eu queria te dar um abraço com muito carinho. Nossa! uma honra mesmo, né? que bom estarmos com vida nesse momento. eu fico até emocionada. Gratidão imensa.

M: Você pode contar comigo. Presente pra mim, de verdade, se houver qualquer ponto que você queira conversar. Independente disso me dá notícia, por favor...

Camila: Claro... vou dar sim. Muito obrigada mais uma vez.

Transcrição do Grupo Focal

Camila: Um papel que é burocrático da pesquisa, que é o termo de livre esclarecimento, que fala o que é minha pesquisa, o passo a passo; que objeto, sujeito, todos os passos. E aí a gente definiu que não vamos identificar nome, nós vamos usar nomes fictícios para preservar o nome

de vocês, às vezes pode ter alguém que não se senta confortável. Então a gente pode até depois discutir aí o que a gente vai escolher, se nome de pedra preciosa, ou de flor, o que vocês acharem mais legal a gente pode escolher para tirar. E o propósito é só deixar todo mundo confortável para saber que não vai ser identificado, para ficar à vontade para falar aquilo o que acha que sente, que viveu de verdade, tudo bem meninas? Então acho que pode pôr para gravar. Não quero demorar, afinal é uma sexta-feira, todo mundo exausto de um ano maluco que nós tivemos. E, primeiro de tudo, agradecer de coração todo mundo, que eu sei que não é fácil marcar uma horinha na vida de vocês. Mas para mim é muito importante esse momento aqui na minha pesquisa, então vou começar do começo. Hoje o título do meu trabalho está assim: políticas de integração docente tornando o desafio e informação colaborativa. E com esse título que ficou grande até então eu pretendo trabalhar esse momento da entrada na profissão docente ou a entrada na rede municipal de Santo André. Como que é essa integração da pessoa que saiu da faculdade, começou a trabalhar como professor, ou da pessoa que já atuou como professor em algum lugar, mas que está vivendo uma rede nova. Por isso que eu mandei aquele vídeo que a gente já vai conversar, e para *startar* aqui a nossa conversa, eu também separei uma frase bem curtinha do professor Antonio Nóvoa. Ele é um português que estuda a formação de professores, especialmente [00:02:15] ((falha)) o momento da entrada na profissão. Aí eu vou ler rapidinho para vocês a frase: “um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase da indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente”. Então ele conversa muito comigo quando ele fala do desafio que é esses primeiros anos, essa entrada na profissão. Vocês conhecem o professor Antonio Nóvoa, já viram alguma coisa com ele? Já, né, ele é bem... Alguém quer fazer um comentário da frase, sobre a frase? Fiquem à vontade, gente. Não. Sobre o vídeo, compartilhei um vídeo com vocês porque o primeiro passo é olhar as políticas de integração e o segundo passo é pensar nas estratégias para tornar esse desafio informação colaborativa. Então o vídeo também tem esse olhar do que é a colaboração... Vocês conseguiram assistir o vídeo? É rapidinho, né.

Stefanie: O vídeo me fez pensar muito, assim, enquanto rede mesmo. Já trabalhei em empresa, tenho uma carreira antes de escola. Só que na escola isso também é muito evidente, me lembrou tipo as panelinhas, assim. As mais antigas, que eu sofri algumas questões com algumas professoras mais antigas. Não que todas são assim, mas tinha um grupinho específico. E eu sempre tentava dizer, tipo, às vezes a troca... eu sendo nova, vocês sendo mais antigas, às vezes dá certo. Então esse vídeo me fez pensar, como eu já sabia o contexto da nossa conversa, me despertou bastante esses pensamentos aí, essas reflexões.

Camila: Essas divisões que existem, né. Alguém mais pensou em alguma coisa, achou que gostou, não gostou? ((silêncio)) Então tá, gente. Só para a gente começar, cada uma falar o nome, se apresentar para a gente se conhecer. Eu conheço a todas, mas vocês não se conhecem. Então só uma breve apresentação mesmo sobre formação, quanto tempo no magistério, onde que está atuando hoje, se é só em Santo André ou não. Aí fiquem à vontade para deixar o microfone aberto, se apresentar. O propósito hoje é um bate-papo, não tem pergunta e resposta, a gente vai conversando aqui e se sintam muito à vontade para dizer aquilo o que vocês realmente acreditam, o que vocês realmente pensam, tá bom? Bom, então eu acho que todo mundo me conhece, mas eu sou a Camila, estou na rede há 13 anos, na sala de aula há quatro anos como professora, esse ano na EMEIEF Palmares. Estou compondo o grupo hoje como sujeito e também como pesquisadora, tá bom? Então estou pesquisando, mas também já fui professora substituta, ainda sou. Então estou compondo o grupo nesse movimento, dos dois lados. Quem mais agora se apresenta, por favor?

A.: Eu sou a A., eu estou na cadeira do magistério há 20 anos. Na rede pública desde 2012, então vai fazer 10 anos. E na pedagogia me formei em 2007, 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. Bem diferente, a gente consegue fazer uma diferenciação, mas eu digo que o último colégio que eu trabalhei foi um colégio muito bom, particular muito bom que tem até uma linha de escola pública, muito bacana mesmo. É uma escola particular de periferia. E hoje eu estou como professora substituta em uma sala de função ((riso)) do segundo ano, N..

Camila: Obrigada, A..

D.: Boa noite, sou a D. . Eu ingressei na educação em 2007. Na verdade, eu finalizei a faculdade no ano de 2007 e já entrei como estagiária nessa escola particular em São Bernardo. Só que esse estágio, na verdade, já assumi uma sala, um quinto ano. Então assim, eu nunca tinha entrado em uma escola, assim, não tinha feito estágio, de fato. Eu entrei para fazer o estágio, mas eu já assumi uma sala com 25 alunos para dar aula de matemática, filosofia, robótica que é o Lego, que eu nunca tinha visto programação, nada, e aí assim, foi um grande desafio. Fiquei nessa 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 para lá, tudo diferente, é uma escola de educação integral. Então assim, achei muito diferente, bem diferente da concepção que eu tenho mesmo assim, do que eu penso ser melhor. ((riso)) Então bem diferente do que eu imaginava. Estudei no SESI, no fundamental e vi que mudou

muita coisa. Fiquei lá quatro anos e assumi segundo e terceiro ano, 1 ano eu fiquei com o segundo ano e os outros três anos com o terceiro ano. Aí ingressei na prefeitura de Santo André em 2017 como substituta, só que aí eu já assumi a sala também, eu fiquei eu acho que dois meses só como substituta mesmo. Mas assim, ajudava em tudo. E aí depois eu, em 2018, 2019, eu peguei... Em 2019 eu peguei substituição mesmo, para ficar como substituta na sala. 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. E aí eu ano passado assumi o primeiro ano, que eu nunca trabalhei com o primeiro ano, e eu falei, “ah, agora eu quero esse desafio”. Peguei o primeiro ano, veio a pandemia. Então assim, de fato eu não consegui pegar um primeiro ano. Aí esse ano de novo, eu falei, “não, eu vou pegar o primeiro ano de novo”. E aí peguei metade do ano, né. Gostei bastante, pegaria novamente um primeiro ano, porque eu falei, “ah, agora eu quero ficar um ano inteiro com o primeiro ano”, só que eu lotei e estou indo para a creche. Então assim, é outra realidade que eu nunca trabalhei em creche, então assim, um aprendizado que eu estou ansiosa, mas estou confiante. É novo, então vamos ver aí como que é, né.

Camila: Legal, De. Sempre desafios né, gente.

D.: É, sempre.

M.: Então eu sou a M., boa noite. Eu comecei na educação em 2007, na verdade eu ainda estava terminando o ensino médio e fui trabalhar em uma escola particular como auxiliar. Aí eu comecei a faculdade em 2008, me formei em 2011 e saí dessa escola particular para trabalhar como ADI aqui na prefeitura de Santo André. Fiquei um período como ADI, depois fui para a prefeitura de Mauá trabalhar como instrutora de libras, então eu não fugi da educação, mas não estava na sala de aula regular. E aí depois em 2015 comecei a atuar como professora na sala regular em Mauá mesmo. Então eu trabalhei com educação infantil e creche lá. 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, e esse ano eu estava na creche com uma turma de quatro anos. Três para quatro, na verdade. E é isso, né. Eu estava nas duas prefeituras e agora saí de Mauá, então estou só com Santo André. Fiquei afastada em Mauá depois que meu filho nasceu, e aí depois resolvi

exonerar mesmo. Então estou só aqui na prefeitura de Santo André. E acho que vou permanecer na creche ano que vem, pelas pesquisas aí antes de sair um oficial. ((riso))

Camila: Mas D., eu já tenho uma referência aí, ó, vamos trocar figurinhas.

D.: É verdade. Vou pedir socorro.

M.: É, eu também não tenho esse problema de pedir socorro, né. E como no vídeo, eu acho que... ((riso)) que nem você falou, eu faria diferente, porque eu não tenho essa dificuldade de falar, “me ajuda que eu estou perdida”. ((riso)) Graças a Deus, a gente tem que pedir socorro mesmo e ajuda, e é assim que a gente aprende.

Camila: Verdade.

S.: Bom, gente, eu sou a S.. Eu entrei um pouco depois na área da educação, porque eu fui fazer um percurso saindo de empresa, achando que era isso. Mas aí eu fiz, enfim, tive todo um percurso por lá, mas aí eu decidi fazer pedagogia depois e eu entrei como ADI em Mauá, trabalhei junto com minha mãe, minha mãe é professora de Mauá, e eu era ADI da minha mãe, então foi uma experiência bem diferente, foi bem desafiadora, mas foi muito legal, foi uma experiência muito bacana. Quando eu trabalhava na empresa eu trabalhava não no mesmo setor que o meu pai, mas na mesma empresa que o meu pai. Foi bem engraçado tudo isso. E aí em 2015 eu entrei como ADI, fiquei, tive a minha filha, tudo mais. E quando eu estava para me formar, faltando um mês eu fui chamada em Santo André. Então eu fiz apressamento de diploma e tudo mais, a faculdade me ajudou bastante. Então eu me formei no dia 06 e dia 12 eu entrei na rede como professora. ((riso)) E aí todo mundo falou, “você vai pegar creche?”, falei, “não, eu vou para EMEIF porque eu preciso viver a experiência de EMEIF”, eu não tinha, não sabia o que era. E fui como substituta. Foi um pouco desafiador, mas foi uma grande sorte que eu não assumi nenhuma turma. Então isso para mim assim como professora foi uma experiência incrível. Então eu rodava desde os pequenininhos, até o quinto ano, todo dia em um lugar diferente. Então isso fez com que eu amadurecesse muito, tivesse uma noção assim do todo; tive professoras muito difíceis perto, tive outras maravilhosas. Então essa vivência foi bem atípica, muito bacana para mim. Logo depois eu fui pegando creche, porque minha paixão é creche, então eu amo creche. ((riso)) Sou a louca da creche. Ai gente, adoro. Só que esse ano eu fui chamada para ser PAEE, para atuar em sala de recursos, não conhecia muito bem. Um novo desafio, fui atrás de ajuda. Ainda bem que a minha amiga, minha parceira de sala foi muito maravilhosa, me ensinou tudo. Então a gente fez todo esse trabalho aí esse ano. E aí perto do final tudo uma reviravolta novamente, todos esses processos novos dentro da própria rede. Eu fui chamada para ser PAEI, mas ao mesmo tempo cobrir domiciliar, que é um outro desafio

muito grande na rede, que é o atendimento da sala de recursos domiciliar. Então eu cobri até essa semana esse domiciliar; estava como domiciliar, como PAEI e como PAEE, cobrindo tudo aí.

Camila: Tudo junto e misturado.

S.: Foi uma bomba de informações, assim, confesso. Então vem também essa questão aí... é quase uma substituição, porque o domiciliar eu tampei um buraco literalmente, não tinha a pessoa, a pessoa estava de licença, então eu fui cobrir. Então é mais um processo de substituição, querendo ou não, né. Então eu tive que correr, aprendendo tudo muito rápido. Claro que estar na sala de recursos normal, das escolas, dos polos, me ajudou no domiciliar. Mas sempre um desafio novo. Eu já atuei também como professora em Mauá, em 2019 como contrato, também foi um outro desafio, porque era outra turma, outra rede, outro tudo. Claro que eu sabia um pouco, mas aí é esse percurso. Para o ano que vem... eu lotei agora, mas eu não assumo sala por estar em função, mas eu também não sei para onde eu vou, então ano que vem um novo desafio, talvez com as municipalizadas, e seja o que Deus quiser.

Camila: Fica na interrogação aí, Stefanie. Quanto tempo que você já trabalha como professora, então?

S.: Eu entrei em 2017, em junho.

Camila: Tá. Bom, gente, eu acho que deu para a gente se conhecer cada um em um caminho diferente. A Ana com mais tempo no magistério, eu acho que eu e a Stefanie somos as mais novas assim, atuando no magistério, mas cada um por um percurso. O que me chamou muito a atenção logo nessa apresentação é que todas nós colocamos que assumimos diferentes desafios. E aí parece que você já viveu um tempo, mas aí você muda a turma, é um novo desafio, ou você muda de rede, ou a escola é diferente, chega uma gestão nova e a gente está sempre cercado de novos desafios. E não sei o que vocês pensam, mas me parece que na educação a gente nunca deixa de ter esses desafios, estamos sempre aprendendo mesmo, né. Sempre aprendendo coisas novas, assim...

M.: Acho que mesmo que a gente continue sempre com a mesma faixa etária, né. Eu acho que se todo ano eu pegar primeiro ano... Porque todo ano a gente vai ter desafio novo, né. As crianças, cada uma tem suas características, veem alguma dificuldade nova. Eu acho que primeiro se a gente continuar sempre com a mesma turma, com a mesma faixa etária, todo ano a gente vai ter um desafio novo.

S.: O que eu vou falar para vocês pode ser meio louco, assim, mas quando eu trabalhava em empresa, eu sou da área... eu era da área da contabilidade e eu fui em busca da sala de aula

justamente para não ter essa coisa toda igual toda vez. Porque a gente tem relatório para fazer, a gente sabe que a vida inteira a gente vai ter relatório para fazer. Só que, não sei, é a vivência, é aquele dia a dia, é aquela coisa diferente. Quando eu trabalhava em empresa, eu cheguei a entrar até em depressão. E a minha vida era resumida em dia 15 e dia 30, porque era relatório X, Y, Z. E nada saía daquilo, e eu falava, “ai meu Deus, eu preciso ter uma rotina um pouquinho diferente”. Por mais que é exaustivo, é, vamos falar a verdade, porque a gente nunca sabe o que está por vir porque não é só a criança, é a família, é uma gestão que muda, é a sua parceira de sala que é diferente. Na creche é uma ADI que vem diferente, então é toda uma mudança, né. Mas são desafios que fazem parte.

Camila: E assim eu acho que a gente entrando na rede também, a gente se depara com muitos desafios, né. E acho que foi a D., falou da papelada, que ela teria pedido socorro ali fazendo comparativo com o vídeo. Mas eu acho que a gente pode pensar aí quais são esses desafios que... que são todos. Eu acho que é papelada... é isso o que vocês colocaram. Mesmo que seja a mesma turma, nós lidamos com pessoas e as pessoas são diferentes. Mas imaginem... não sei se vocês conseguem lembrar desses desafios. O que, assim, foi mais chocante? A documentação, a gestão da sala de aula em si? Porque a Stefanie viveu essa novidade mesmo na rede de Santo André: chegou e já entrou na sala, assumiu. E a gente tem tanta coisa para aprender, né, como fazer.

S.: O Ca, o grande 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. Eu cheguei no meio do ano e aí eu substituí aquele dia. Tinha professoras superconscientes, 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 o livro, deixa eu ver o caderno, deixa eu entender onde vocês estão”. Ontem cada uma... sei lá, um reforço, explicar uma coisinha de matemática ou português que eles já estavam vendo, mas os primeiros dias eu falava, “gente, eu vou precisar de pedir ajuda”, porque você entra e você... do nada você está em uma salinha do infantil e do nada você está em uma sala do quinto ano. E aí ((acha graça)) você fica, “e aí...”. 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?”. Porque calhou naquela época que tinha alguns dias que não tinha substituição. Eu falava, “não posso dar um 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 às vezes bem ansiosa.

A.: Isso o que aconteceu com a Stefanie aconteceu comigo em 2018, que eu também fui como professora substituta sem assumir sala em uma creche. E aí como estava faltando ADI, a diretoria e todos os professores estavam, então ela falou, “você vai auxiliar professora, você vai fazer papel da ADI”. Faço, tranquilo. E no dia seguinte a flex estava lá, e uma professora tinha faltado. E ela falou assim, “você vai para onde?”, que deu a hora... Eu levantei e falei assim, “eu vou para a sala de tal professora para auxiliar”, ela falou, “não. Você é professora substituta, você que tem que substituir a fulana que faltou”. Eu falei, “olha, estou seguindo a ordem que a diretora me passou e eu já estou com essa turma”, né. Ela falou, “não, você está errada, pode ficar aí”. Pois eu fiquei na sala dos professores, eu falei, “fique à vontade”, né. Aí ela escutou da boca da diretora... Ela só sossegou, saiu bufando, batendo o pé, ficou muito brava e eu fui fazer o que tinham me designado. Eu não conhecia a rede, eu conhecia em 2011, 2012, mas hoje eu posso dizer que é outra rede. Santo André de 2012, 2011, é totalmente diferente de agora, totalmente na organização, tudo, muito diferente. Então... e assim, eu me senti muito mal, falei, “gente, eu sou... ela é a mesma coisa que eu, a gente ganha a mesma coisa”. O dela tem mais anos de rede, mas poxa vida, né. E eu queria fazer um adendo, você comentou que quando a Stefanie entrou, né, que as professoras antigas tinham aquela panelinha. E eu vou dizer, que nem no começo que eu comentei da minha mãe, isso aconteceu o contrário já com minha mãe. Por ela ser muito antiga, as panelinhas a excluíam. Então... eu vou te dizer de experiência: você trabalhou com sua mãe em Mauá. Eu trabalho com minha mãe aqui em Santo André. No primeiro momento foi uma experiência muito ruim, porque o que chegava no meu ouvido era muito triste, muito triste. Lógico, não deixei ela saber de nada. Ela não é muito bem quista por algumas professoras, mas por outras que eram novas que tinham ingressado na rede junto comigo, totalmente contrária da opinião dela. Mas, fazer o que, são experiências que nós passamos praticamente iguais e que vêm a reforçar isso mesmo. E nessa creche, eu entrei em março, em abril precisei assumir a sala de uma professora que exonerou também. E aí olha o pior: eu novinha, chegando na rede, fui assumir que sala? Infantil final: que todas as professoras que tinham sido lotadas queriam. Aí gente, que situação desagradável. ((acha graça)) Porque elas não queriam ficar nem no berçário e nem no inicial. Elas queriam o final. Mas aí foi. Até que foi tudo bem.

Camila: Então. É, na creche o primeiro ciclo final é disputado, ainda mais de manhã. ((riso)) Mas assim, gente, olha quantos desafios. A gente vai puxando... Para mim a questão da documentação, do planejamento, de entender o semanário, organização, foi muito desafiador. Eu entrei... quando eu entrei, eu assumi uma turma em uma creche, na condição de substituta, mas eu também já assumi a turma. E não sei como é que foi assim para vocês nesse momento que vocês chegaram na rede de Santo André. Teve alguma integração, alguma formação específica, alguém apresentou documentação? Como é que foi isso?

D.: Olha, quando eu cheguei, o pessoal da Secretaria me levou até a sala dos professores. Aí eu cheguei lá, já tinham algumas professoras e tal, aí elas falaram, “nossa, eu não acredito, vai ter uma professora substituta”. Então assim, foi meio que a sensação do momento ali, porque elas falaram que nunca tinham vivenciado isso. Só que tinha uma professora do segundo ano que faltava demais, então assim, eu praticamente estava sempre ali naquela sala. E era uma sala que o desafio era tremendo. A Stefanie falou que a dificuldade no começo era, “ai, o que era? A professora não deixou nada?”, que não era obrigação dela. Mas hoje eu vejo, hoje como professora, que é sim obrigação nossa... Se a falta é programada, deixar o conteúdo. Porque quem vai chegar ali até se apropriar do que está acontecendo já dá uma quebra, né. Então assim, se não é planejado – lógico, a gente até discutiu isso hoje lá na escola, se não é planejado não tem o que fazer. Mas quando você pega ali sua falta abonada... eu sempre procuro deixar, porque eu falo assim: por mais que a professora não vá fazer está ali, é uma sugestão para ela. Então era uma turma que assim, tinha muita briga, era um segundo que as crianças se pegavam de jogar cadeira, jogar mesa. Então eu ficava mais perdida ainda. Eu falei, “a professora não deixou nada ali”, e eu tinha que contornar a indisciplina da turma e ver o que eu ia fazer. E quando não tinha ninguém para substituir, eu não conseguia ficar sem fazer nada. Então assim, eu sempre entrava na sala de alguém, porque como eu sempre fui professora, eu me sentia mal. Eu falei, “não, mas eu não posso ficar aqui. Eu sou substituta, não faltou ninguém, beleza, vou ficar aqui?”, isso me incomodava. Então assim, eu sempre estava na sala de alguém. Ou no infantil, que a professora tinha mais alunos, com quem a gente acabava tendo um pouco mais de afinidade, porque às vezes a pessoa também não quer ajuda. Então assim, às vezes você fica ali, você fala, “olha, essa professora... não estou sendo muito bem quista ali no momento”. Então assim, você acaba ficando onde você desenvolve uma certa afinidade. Então acabava ficando mais no infantil, com a professora do primeiro ano, então esse era o desafio maior, você não ter ali uma função muito, “ah, quando não falta professor você vai fazer tal coisa”. Então você acaba ficando meio perdida, né, por falta de orientação. Então assim, o que eu tenho que

fazer? Quando não vem ninguém eu posso ficar aqui sentada sem fazer nada, ou eu tenho que ajudar alguém, ou vou lá na Secretaria ver se alguém precisa de ajuda? Sei lá.

S.: Ca, só aproveitando aqui o que a D. disse, eu queria essa rede de apoio sozinha. Eu fui me aproximando de algumas professoras que eram mais flexíveis, e aí calhou de na hora ter uma em cada ano, basicamente. E eu tentava entender, às vezes eu falava, “posso entrar rapidinho?”, aí eu falava, “me explica aqui esse semanário”. Ela explicava. E daí eu lembro que tinha sondagem no primeiro ano, e eu não tinha vivência. Aí uma vez eu falei, “posso participar junto para entender como é que você faz?”. Mas por quê? Era uma rede de apoio amigas, que até hoje eu sou amiga delas, que super me acolheram e falaram, “não, vem que a gente te explica”. Mas a gente sabe que isso, muitas vezes, pode não acontecer, como muitas vezes não aconteceu. E uma professora assim... claro, eu super entendo o que a A. P. falou e isso é verdade, acontece o inverso também, mas teve uma professora que ela pegou uma licença-prêmio e ela falou para mim, “eu quero que você fique, mas eu vou deixar você fazer o que você quiser”, ela falou, “seja professora, do jeito que você achar melhor”. E isso foi muito legal também para mim, que esse momento... Que ela falou, “olha, eu deixei tudo meio que certo, eles já fizeram tudo o que precisava, então eu vou deixar aí 15 dias para você. Faz do jeito que você achar melhor, do jeito que você imaginar, a turma é sua. Eu não vou ver nada, não vou questionar nada”. E assim, foi uma experiência muito bacana, mas eu dei muita sorte de ter ela na minha vida naquele momento que me permitiu isso. Só que esses desafios pequenos, e só um desafio que eu quero deixar para depois todo mundo falar, que vem na substituição 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. Mas o que para mim foi um desafio muito grande era entrega de aluno, aquela entrega de aluno. Porque gente, a gente cai ali naquelas salas... Claro, só depois de um bom tempo, se a gente é substituto a gente consegue entender quem é aluno tal, mas às vezes a gente tem que entender depois quem são os 500 alunos da escola, porque se a gente ficar substituindo muito em uma EMEIEF... Por exemplo, creche seria uns 200. Como você grava o rosto de todo mundo? Então eu acho que é uma responsabilidade muito grande para substituição.

Camila: Verdade. Isso é bem lembrado. Realmente eu e a Ana, a gente ficava desesperado, eu lembro ali, na hora da saída; M. também vivendo junto um pouco. Porque com o tempo a gente acaba conhecendo, mas é um risco muito grande e a gente não tem uma diretriz que nos respalde mesmo, questão de segurança, do pai entrar e ter um cartãozinho, ou algo... né. Uma diretriz

mesmo, alguma coisa mais estruturada para a segurança de todos, principalmente o das crianças, mas nós também, né. Bem lembrado, nossa.

M.: Era bem, né, Camila, 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. 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 dessa nomenclatura e as pessoas falavam, “ai, tem RPS, tem OT, tem não sei o que lá” e eu não sabia nem o que significava essas siglas. Então a gente entra assim no escuro, tendo que descobrir tudo. E eu acho que um dos desafios que eu passei no início é porque eu entrei na prefeitura grávida. Eu entrei em março e meu filho nasceu em junho, e eu fui para a creche, e na creche tem muita coisa braçal. Berçário é trocar fralda... e eu meio me senti assim uma visão, “poxa vida, agora que a gente recebeu uma substituta ela me chega grávida, que não consegue nem...”. Eu fui muito bem acolhida, mas assim, eu percebia que tinha isso, né, “ah, eu não acredito que poxa vida, chegou e já vai sair”.

Camila: Aí teve que substituir a substituta, né.

M.: Isso. “Chegou e para quê, né? Vai dar dois meses, ela vai sair, então eu nem vou contar muito com ela”. Então eu senti muito isso no começo. Até quando faltava professor, eu sei que foi um cuidado também da diretora, porque como eu já estava já no final da gravidez... faltava uma professora, às vezes ela procurava por a flex... e era dia de flex para substituir, ainda mais que era no berçário, alguma coisa assim. Mas eu me senti meio assim, eu acabei demorando... o primeiro ano que eu entrei, meio que eu não aprendi muita coisa, né. Eu fiquei mais no papel de ADI, que eu fui assim... Foi bom por um lado, mas eu senti um pouquinho isso, que eu não consegui pegar muito serviço, e eu entrei logo de licença maternidade, quando eu voltei já era dezembro, na última semana, e aí no próximo ano eu fui para a EMEIEF. Mas eu senti um pouco isso, né, cheguei grávida e me senti atrapalhando por algumas falas, por alguns olhares. Mas essa questão da documentação pegou bastante no início, que a gente não...

S.: Ô Ca – olha eu falando de novo – é que ela falou da nomenclatura e a dificuldade na hora de escolher essas salas no fim do ano, que a gente não entende aquelas siglas daquela lista, que a gente vê no grupo das (não lotadas) [00:33:48] o pessoal muito preocupado, “o que é RT, o que é não sei o quê?”, “a pessoa vai voltar, a pessoa não vai voltar?”. E eu em 2018 assumi uma sala muito confiante, escolhi uma sala... e a professora quebrou a licença, e aí eu falei, “e agora?”, né. Aí nós que lute ((riso)) E é exatamente isso, eu ia, tinha feito todo um trabalho, estava no final de agosto, e aí a professora resolveu voltar da licença dela... da licença sem vencimentos. E eu ia ficar à disposição da prefeitura e falei, “e aí, né?”. Que eu não acumulava,

eu não tinha nada para me preocupar. Só que poxa, eu estava em uma escola perto da minha casa, que eu escolhi, que fez todo esse cuidado acreditando que é uma licença sem vencimentos, a pessoa não voltava. São informações que a gente vai descobrindo vivendo, que não, que a pessoa pode voltar sim, a qualquer momento. Aí você fica, “ah, então na hora de escolher, isso também é importante para a substituta”, porque você vai se colocar em um risco muito grande. E eu dei sorte que uma professora exonerou na mesma semana, e aí eu consegui ir para a sala de aula. Só que assim, para mim foi um processo muito dolorido, porque eu saí da minha turma que eu já estava quase no final do ano, a professora que voltou não quis abrir mão da sala dela. Ela falou: “não interessa, eu vou voltar para minha sala”. Aí eu: tá bom. ((riso)) Aí eu fui para o berçário, ou seja, foram duas adaptações novas, em uma turma do inicial com adaptação, eu no berçário com outra adaptação. E assim, por quê? Porque às vezes, né, eu entendia o que era licença, mas a gente não sabe que isso pode acontecer. E aí a gente fez muito isso. Igual readaptação temporária. E se a gente não souber, ela volta, a pessoa volta.

Camila: Exatamente. Acho que além de toda essa preocupação com as questões pedagógicas, com a gestão da sala de aula, com a documentação, que vocês já pontuaram; com as siglas, as nomenclaturas, é entender o processo e até mesmo as questões ligadas à nossa vida funcional. Porque a gente não tem uma integração que explica, “olha, se você tiver 29 faltas médicas, tudo bem. Mas se você tiver 30, você já perde sua licença-prêmio”. Enfim, tantas outras informações que diz respeito diretamente à nossa vida funcional, vai impactar a questão financeira, a questão... todas as questões e a gente não tem esse momento. Eu estou vendo só as cabecinhas concordando, assim. Mas é justamente pensando nisso, nisso da vida funcional, dessa apresentação de estrutura de Secretaria de Educação. O meu percurso foi um pouquinho diferente, porque eu passei alguns anos na Secretaria e não tive a vivência da sala, agora que eu estou tendo. Mas assim, eu vejo que na escola as pessoas não entendem como é a Secretaria de Educação. E a culpa não é dos professores, a culpa é que não existe uma política que apresente essa estrutura: quem são as pessoas, quais são os departamentos, o que cada um faz, onde que eu me reporto para tratar disso, daquilo. Então a gente fica ali tentando entender, conforme consertar o avião durante o voo; a gente faz isso muito ao longo de tudo. E aí são tantas questões administrativas, pedagógicas, a gente fica assim assustadas e tendo que lidar com o principal. Aí quando eu coloco um vídeo para vocês, a gente está ali apavorado tentando montar as bicicletas. Não sei se é por falta de vontade que a pessoa não pede ajuda. Ou às vezes está tão louco ali, buscando uma solução, que não se dá conta que tem ali talvez alguém que possa te apoiar. E a gente nem consegue pensar na hora que está montando a bicicleta para

quem é essa bicicleta, né. A gente está falando aqui há um tempão das nossas questões, mas o nosso trabalho fim ali: as crianças, o projeto educacional. Às vezes, todas essas questões nos tiram o que é o principal, tira da gente esse pensamento, apesar que diga respeito ainda, mas acaba nos envolvendo e tomado tanto do nosso tempo que a gente fica sem o foco. E é talvez por isso que eu tenho pensado em pesquisar um pouco mais sobre isso: em que medida a gente conseguiria ter um momento inicial, talvez como substituta, efetivamente, para ter essa vivência, de passar um pouquinho em cada série, de viver, mas de uma maneira um pouco mais organizada, que seja uma formação em trabalho. Então isso o que vocês colocaram também, eu que tinha que buscar o que fazer. Meninas, eu vou dar uma pausa porque eu estou vendo que vai terminar o nosso tempo aqui da chamada. Tudo bem se eu mandar um link só para a gente finalizar? Mas já estamos já nos últimos minutos. Só para não cair no meio, tudo bem? Então eu já vou fazer um novo link, tá bom. Peço desculpas, é que o meu é de uma hora, sabe. É de pobre, gente. ((riso)) Eu já mando, meninas. Até mais, calma aí.

(...)

Camila: Estou apanhando, gente, apanhando do celular aqui, nossa, que vergonha. Eu falei, De, você não estava. Meu computador pifou justo hoje, então eu estou no celular, meninas, fala sério.

M.: Camila, aqui está falando para mim que acaba em quatro minutos.

Camila: Está falando que vai acabar em quatro minutos, é isso?

S.: É o mesmo link.

M.: Sim.

Camila: Poxa, mas eu criei um novo, gente, o que está acontecendo? Ainda bem que já entrei falando que estou apanhando para vocês verem que é verdade, estou apanhando aqui.

M.: Será que não tem que outra pessoa criar, porque você criou com sua mesma... Não sei como funciona.

Camila: ((silêncio)) Ah, obrigada. Agora que vi sua dica, Stefanie. Gente, que vergonha. Desculpa eu, sai de novo que eu vou ter que criar pelo outro e-mail, desculpa, tá. Que vergonha, gente.

(...)

((retoma entrevista)) [00:40:01]

D.: Camila, a gente falando assim dos desafios quando nós entramos como substitutas. Eu sempre trabalhei no fundamental, então agora eu vou ter um novo desafio. Será que eu vou ter essa integração? Eles vão explicar? Como que é, para eu saber a rotina, vou ter que correr atrás,

vai ser no dia a dia? Então assim, eu estou bem preocupada, porque eu não acredito que vá ter essas orientações, de como tem que ser. Não sei, quem já trabalhou em creche... mas eu estou preocupada, porque você fala assim: “eu vou chegar lá de paraquedas de novo”.

Camila: É, isso mesmo.

D.: Só que ali, no fundamental, ainda tem como você ter jogo de cintura, eu já tinha trabalhado em fundamental. Então você tem um domínio maior. Agora ali na creche eu vou me ver com uns 20 ali chorando, precisando de mim. Estou esperando que tenha alguma coisa das orientações, mas não sei.

Camila: É sempre desafiador, né, De. É isso o que a gente está falando mesmo. Independente da modalidade... Às vezes se é na mesma turma tem, imagina quando você muda de equipamento, você muda de modalidade, e aí isso tudo se potencializa. E a gente começa a refletir como são essas formações, existe uma formação em trabalho... A gente está trabalhando, se formando por nossa conta? Isso é estruturado de alguma forma, isso existe, isso não existe? O que vocês pensam da questão da formação, da integração ou mesmo em outros momentos, como a D. está falando. Apesar de já ser uma professora da rede, é um novo desafio. Como é essa formação?

A.: Eu vou falar para você porque eu tive duas entradas na prefeitura de Santo André, uma de contrato e uma de estatutária. 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 secretaria foi muito grossa e ela falou que não existia aquilo, que não era dada disso. Aí eu comecei a tremer... eu sempre fui muito bobona, minhas pernas começaram a tremer. Na hora que eu olhei para o corredor da escola, tinha um portão que acaba, mas de grade, e eu vi uma amiga minha que fez CEFAN comigo, eu chorei nela, falei, “Patrícia”, ela, “o que você está fazendo aqui?”, eu falei, “Pati, eu sou professora substituta, mas a secretaria não está sabendo de nada”. Eu falei, “você é professora aqui?”, ela falou, “não, eu sou vice”, eu falei, “então me ajuda, Pati”. Aí ela viu (inint) [00:42:57] lá dentro, aí foi conversar na Secretaria. Então a escola nem sabia que eu ia chegar naquele dia.

Camila: Meu Deus. ((riso))

A.: Pois é. Fiquei 1 ano e 5 meses nessa escola como professora substituta volante, eu não assumi sala. Naquela época as professoras não faltavam, era muito diferente, a rotina era diferente dentro da EMEIEF. Era uma EMEIEF bem pequena, né. Então, e assim, eu fui apresentada, porém acho que em fevereiro isso, não iniciei junto 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. Pois bem, fiquei onde ficava... Sei que era um quinto ano que tinha uma criança autista com esquizofrenia, então ficava assessorando ali ele. 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?”, eu falei, “olha, quem sou eu para primeiro dizer alguma coisa do seu trabalho. E em segundo lugar, eu não tenho esse tipo de índole de leva e traz. Se você precisar de alguma coisa eu estou aqui, mas eu jamais irei falar alguma coisa da sua aula. Quem tem que ter esse papel são as APs, a diretora, quem for. Porque eu não tenho nada a ver”. Ela é uma super amiga minha hoje essa professora, a gente tem contato. Então assim, já foi um... já levei um tapão. Quando eu entrei em 2018, eu imaginei que seria a mesma coisa. Uma grosseria, uma gente bem ríspida. Mas não, entrei direto de uma creche que a diretora é maravilhosa, mas eu não tive nenhuma orientação em nada. Eu conhecia já a documentação por conta de Mauá, que a gente tem quase a mesma coisa do semanário nessa escola que eu estou de Mauá, que a gente faz um semanário muito parecido, e é uma pauta de (2011) [00:45:03], que é... pelo menos o semanário é a mesma coisa. Agora quando eu entrei na creche em 2018 eu também não sabia um a nomenclatura, nada, de nada. Fiquei um ano inteiro falando, “gente, o que é OT?”, para mim “OT” era todos os dias... todos os dias eu ia às 17h e pouca, na hora que as crianças iam embora eu ia para a 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.

Camila: E a gente acaba perdendo. Porque olha, eu trabalhei um ano na creche, agora vocês falaram OT, e eu estou aqui recuperando “o que é OT mesmo?”, porque sai do convívio ali diário e você acaba esquecendo, né. Agora recuperei, que é hora de organização de trabalho, né. Tipo um planejamento, um tempo assim, De, que você vai encontrar lá na sua vida, é OT. Então você tem alguns dias na semana esse período, essa meia hora, uma hora, que você sai da sala antes, deixa as crianças com a (DI) [00:46:05]

((sobreposição de vozes))

Camila: Desculpa.

D.: Na EMEIEF seria educação física, não é?

Camila: Isso. Um tempo que você fica sem as crianças para planejar; para, enfim, para se organizar, para voltar a existir, essas coisas assim.

S.: Na verdade na creche depende muito do contexto da sua sala para você conseguir fazer isso.

Camila: É verdade.

S.: Se você trabalha de manhã, você pretende dar a assiduidade dos seus parceiros de aula. Se eles não chegarem na hora certa, você de manhã não consegue. E criança chorando, você vai ver as crianças gritando, se esgoelando e você vai ficar lá. E às vezes, no final do dia, tem muitas crianças que ficam. Então assim, é esse horário aí.

Camila: A gente vai vencendo, driblando para conseguir.

D.: Quando você falou em formação, né. Eu estava até comentando com uma amiga nossa que também pegou, lotou agora e pegou a creche com a gente, que nós estávamos finalizando aí a formação da prefeitura do ano que eu estou este ano, primeiro ano. Aí digamos assim, é tudo muito atropelado, tudo muito sem assim um planejamento, porque eles deviam ter um planejamento, “olha, você vai pegar a creche, você vai pegar o berçário, tem que ter uma orientação, tem que ter uma formação. Então nós fizemos aí no mês de novembro uma formação para o primeiro ano que eu estou atuando este ano, e que eu não sei quando eu vou usar. Então assim, a gente estava finalizando a formação agora falando assim, mas não é perda de tempo porque a gente sempre vai estar aprendendo, mas deveria focar no que a gente vai fazer no próximo ano, né, pelo menos para ter uma noção; eles deviam ter uma organização melhor quanto a isso.

Camila: Sim. Um planejamento mesmo, né. Mas até as escolhas fica tudo muito em cima, né, gente. Fora que também tem uma questão que a nossa rede não organiza a divisão por modalidade, então você pode atuar desde o berçário até a EJA. Então é um leque muito grande para se pensar, de fato. Não estou justificando, eu concordo com você, eu acho que deveria se antecipar e ir se formando já pensando na virada, pensando no ano seguinte e depois pensando na carreira. Fala, Ana.

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 me faz falta, sabe. E eu por ser professora substituta, assim como não ter lotada, eu tenho que ter obrigação de ter o currículo do zero até... do berçário até o quinto ano. E eu não tenho.

Camila: Perfeito, Ana. Muito bem colocado.

A.: (inint) [00:49:03] inimigo, é aquilo. E outra coisa: eu acho que tinha que ser, “ah, não é manual, mas isso aqui é o currículo de Santo André”.

Camila: Exato.

S.: Posso falar só uma coisinha aqui que agora... Engraçado que dentro da própria rede, como que algumas coisas destoam, né. Porque, por exemplo, na gerência de educação inclusiva, que

agora eu não faço parte do DEI, faço parte do CAD, toda segunda é formação. Então nós temos formação segunda-feira o dia inteiro. Então não digo assim, “ah, como você vai atuar na sala de recursos?”, ((ruídos)) (...) não necessariamente, mas é assim, formações específicas de algumas deficiências, formações específicas de alguma coisa. A gente teve uma sobre o que é o AEE. Por quê? Entrou muita gente nova, muita gente ainda não sabia. Começou a trabalhar sem muito bem saber o que era... Como são as propostas, por que a gente está lá, o que a gente faz? Então toda segunda a gente tem esse momento. Com a pandemia foi tudo muito complexo, a gente fazia reuniões o dia todo, mas assim, não era (esse que tem lá) [00:50:16]. Agora que a gente começou a retornar, a gente teve alguns momentos de formação, o quanto isso é importante. E até que uma das APs da gerência inclusiva também está fazendo um estudo sobre do início da carreira de professora da sala de recursos, porque não tem formação.

Camila: Eu quero, quem é?

S.: Ah, é a Carla Patrícia, maravilhosa.

Camila: Carla Patrícia, vou procurar ela.

S.: Ela está organizando tudo isso para o doutorado, porque não existe mesmo, gente, existe uma pós de AEE, mas sala de recursos multifuncionais, não. Então ela está pesquisando tudo isso para implementar na rede, essa escola, e a gente sempre fala, e a minha parceira sempre fala que tinha que ter uma escola de PAEEs, porque é uma realidade totalmente diferente de uma professora de regular. Só que olha como pode: isso eu já senti esse ano trabalhando no CAD. Como são duas coisas dentro de uma mesma rede, que não necessariamente se conversam, porque o DEIV é uma coisa totalmente diferente e o CAD é uma outra coisa totalmente diferente.

Camila: E veja só, no organograma da Secretaria de Educação o CAD pertenceu ao DEIF por longa data. Nessa última gestão, desmembrou. O CAD ficou vinculado direto ao gabinete. E isso também tem um impacto também muito grande no fazer... na política mesmo, na forma de pensar, de organizar esse trabalho. E interfere diretamente na nossa vida, a gente nem sabe o que está ligado, onde está ligado, a quem se reporta, quem está dentro, quem está fora. Então é muito relevante isso o que vocês estão falando desse tempo de formação. Olha como o CAD conseguiu garantir esse tempo de formação em trabalho. É toda segunda-feira, elas não têm atendimento com criança, elas têm formação. E nós temos também, até na nossa escola tem uma professora que a gente a chama de Sandra um terço, porque ela briga muito pelo nosso direito de um terço para planejamento, para formação em trabalho, porque na formação em trabalho, você parte da prática, você observa aquela prática, problematiza, consegue fazer o que

Paulo Freire nos diz da ação e reflexão: então eu tenho tempo de exercer, pensar, trocar com os pares, trocar no coletivo. Que é a forma colaborativa quando eu trago no vídeo, de você escutar o outro, olhar o outro, aprender com o outro, dar o seu saber, pegar o saber dele. Nesse movimento de troca e se formando. Mas tem que ter esse espaço garantido. E assim, não pode soltar na mão de uma diretora, na mão de uma assistente pedagógica, ela já tem outros fazeres que são pesados, a gente sabe. Então por isso que a gente fala em políticas, da necessidade de pensar políticas para implementar essas formações ao longo da carreira, ao longo do trabalho, independente da área – na creche, na educação infantil e no ensino fundamental, a necessidade dessa formação, né. Quantos aspectos que a gente colocou de documentação, que vocês colocaram da gestão da sala de aula, das nomenclaturas. Enfim, eu acho que foram muitos aspectos que a gente precisa de formação, precisa entender melhor, e o lugar é na escola, na faculdade... A gente até acabei pulando, a gente nem falou muito da formação, mas não sei o que vocês pensam, na faculdade a gente não tem essa base da atuação efetiva da sala de aula. A sondagem mesmo, a A. P., aprendi muito com ela. Eu não sabia fazer uma sondagem de hipótese de escrita na página, eu sabia na teoria; mas ali na prática eu fui observando, perguntando. Ela me deu esse espaço, como ela tinha experiência. Então a gente vai se constituindo com nossos pares ali, ainda que não é o ideal só o parzinho, aquela dupla, mas é uma forma que a gente consegue estabelecer para ir rompendo, para ir avançando.

A.: Eu posso te falar que eu fiz magistério, eu fiz CEFAN e eu fiz a pedagogia. E eu posso te dizer que o CEFAN, ele foi mais valioso do que a pedagogia. Pedagogia me trouxe o diploma, ela não... teoricamente alguma coisa assim, mas o que eu vi no magistério foi mais do que – não sei se vocês fizeram magistério – mas para mim foi mais válido do que a pedagogia em si.

Camila: Muitas pessoas dizem isso.

A.: E eu ouvi falar sobre... a Stefanie, por ser sala de recurso, né. Eu não sei, eu gostaria muito, eu acho que é uma deficiência também para nós que entramos na rede, saber o que vocês fazem. O que a prô da sala de recurso faz; a PAEI, PAEE, AEE, eu não sei. Eu só sei da AIE porque eu tive, eu tenho duas inclusões esse ano e uma ficou comigo, a Silmara ficou comigo. Então eu não sei, eu desconheço.

S. Isso é uma das coisas que a gente mais bate na tecla. Esse ano a gente veio com o plano... Então foi bem... eu e minha parceira de sala, a gente pontua isso toda vez. Porque ela está perdendo muita gente e às vezes muito boas, e a pessoa às vezes não sabe o que é. Então quem está vindo esse ano, entraram algumas pessoas, (inint) [00:56:06] porque conhecia a gente, aí a gente conversa, a gente escuta, a gente convida, “vem aqui ver”, aí a pessoa vai lá, vê o que é,

a gente fala e tudo. Uma hora... compartilhando saberes, que a gente fez uma formação de uma coisa específica e explicou o que era, bem resumidamente. Quem estava lá falou “nossa, que interessante”. A semana de alusão da pessoa com deficiência poucas pessoas participaram, não foi tão divulgado, mas a gente também falou sobre o que era. Só que é uma coisa que parece que é restrita, a gente fala por quê? Porque gente, eu começo a abrir quando (inint) [00:56:41] e eu falo, “meu...”, eu tinha uma ideia do que era, eu falei, “eu vou entrar, mas assim...”. (inint) [00:56:48] ((ruídos)), a sorte é que eu tenho uma parceira muito boa. Porque senão as pessoas... a gente fala muito isso, vai para o reforço, e não é reforço. Quem não sabe, vai para o reforço. (inint) [00:57:04] ((ruídos)) a gente está pontuando muito, “vamos divulgar, vamos fazer live”, sei lá, conversar com as professoras da rede. Às vezes para algumas sim e outras não. Ontem, uma pró procurou a gente, ela falou, “eu queria saber o que é”. Aí a gente falou, “vem aqui ver”, ela viu tudo e falou, “meu Deus. No próximo (programa) [00:57:21] vou me inscrever, porque eu achei isso maravilhoso”. Como que isso não é falado? Realmente, não é falado, por quê? Porque ninguém sabe, né.

Camila: Então. Dentro da mesma rede... Tem crianças que são atendidas na sala de recursos, muitas vezes, e se a gente não pede, nenhum relatório chega. A professora da sala de recursos também faz um relatório lá avaliando o percurso, e que é muito importante para a gente, porque são eliminação de barreiras, né, Stefanie? Pelo o que eu andei estudando um pouquinho assim. **S.:** ... barreiras. Para a gente é muito importante, sabe, e o que a professora do regular precisa, porque a gente tem que focar no que vocês estão fazendo lá para que a gente consiga eliminar essa barreira na sala de recurso. O que é coordenação a gente foca na coordenação, então aí vem a PAEI como a ponte da conversa, porque às vezes o polo não fica dentro da escola. Então, por exemplo, lá na (CEI) [00:58:21] do N. tem, né, aqui no L.G. tem, só que o L.G. atende escolas enormes, então o L.G. é um polo de (inint) [00:58:31] ((ruídos)), na D.R.o a gente chegou a 80 crianças esse ano na sala de recurso. Só que a gente não consegue contato com a professora do regular, então a gente depende da ponte da PAEI, “olha, é o seguinte. Lá no (inint) [00:58:43]...”, se a gente entende que vai sobrecarregando um monte de gente, sendo que podia ter o colaborativo. Que o colaborativo a gente conversa, entre as três pessoas.

Camila: Tem que garantir esse momento, né, para ser efetivo. Porque uma coisa é eu falar para PAEI e a PAEI te falar, uma coisa é eu conversar com você, “ó, é a mesma criança”, para a gente tentar juntos estratégias. Isso é a colaboração, e eu acho que é isso o que eu tenho batido muito... A gente tem uma matéria especial que está estudando... Gente, uns textos muito legais, não são textos assim... Alguns mais complexos, outros não, mas que fala muito de formas de

fazer que você fica deslumbrado. Na prática, é claro que não é tão lindo, tão bonito porque tem as discussões, é você saber receber a crítica mesmo, porque se você está fazendo um grupo você tem que saber escutar as críticas também, então não é só flores. Mas é partir daí, sabe, de quebrar esses ovos que a gente tem, “ah, a sala de aula...”, quebrar essa magia. Não. A sala de aula é difícil, estar na educação é difícil. Então por isso eu tenho dúvidas, eu tenho dificuldade e a partir daí, o que eu preciso melhorar? Colocar no grupo mesmo. Então você tem que ter um trabalho para constituição de grupo, para eliminar isso. (...) Então, é nesse sentido, que eu tenho batido muito na colaboração. E assim, vários lugares que a gente conversa é a colaboração. Aqui nesse papo entre professora de sala regular e sala de recursos, é a colaboração; apoiando professores que são novos, é a colaboração, é a troca, do professor que já tem a experiência com esse novo, um ajudando o outro, o novo que traz aquele gás, que está mais disposto, que veio da faculdade, está cheio de ideias; o antigo que já tem a experiência, o traquejo com a sala de aula. Então se a gente não tiver esse apoio dentro da escola, como que a gente se forma, né? E eu sei que o papo está bom, eu já passei dez minutos do meu tempo aqui com vocês. Eu só queria assim, para a gente amarrar aqui, pensando assim, vencendo essas dificuldades: se a gente conseguisse pensar em uma formação mesmo em trabalho para o professor iniciante, e aí quando eu digo iniciante não só como eu e a Stefanie que saímos da faculdade e já entramos na rede de Santo André, mas um iniciante na rede de Santo André, um iniciante na creche, o iniciante em algum percurso novo, o que vocês acham que pode ser relevante para uma proposta formativa? O que trabalhar, o que pensar? E aí a gente abre essa conversa agora, vocês fiquem muito à vontade para falar. Poxa, a gente podia fazer...

A.: Ca, eu acho assim, todo mundo fez integração aqui com a (inint) [01:01:50], 2017, 2018. Lá na prefeitura, lá no (Teatro) [01:01:53], eu fiz com um rapaz da segurança do trabalho, não... (...) Mauá a gente usa luva; em Santo André, não. Eu achei o cúmulo do absurdo isso... foi a única coisa que eu gravei dessa integração. Então eu acho que nós tínhamos que ser separado do resto dos servidores públicos. Essa é a nossa integração de educação? Vocês vão ter uma semana. Vai ser nesse local, esse horário, essa carga horária. Vocês vão conhecer toda a estrutura de creche, o que você vai fazer, o que você vai deixar de fazer, quais são as suas funções e as funções do ADI. O que se deve utilizar de segurança na creche, porque eu trabalhei em uma creche de três andares que ela tinha rampa, escada e uma época ela foi desativada, em 2018. Então descer com as crianças era, assim, situação para o MacGyver, né. Ah, vocês sabem quantos anos eu tenho agora, a maioria não sabe nem quem é o MacGyver. ((riso))

Camila: A gente sabe sim.

A.: Então eu acho que tinha que ser por segmento, “olha, na segunda-feira...”, pode ser na segunda, o geralzão com a do RH, (inint) [01:03:17], na sexta vai ser só sobre creche, na quarta vai ser só sobre fundamental e educação infantil na EMEIEF; depois vai ser sobre fundamental e EJA, porque eu tenho uma curiosidade muito grande em trabalhar com a EJA, só que eu tenho medo, muito medo. Minha mãe foi professora de EJA há muitos anos no SESI e ela só parou por conta que ela pegou um trauma noturno que ela não dirige mais à noite. Então eu tenho essa curiosidade de trabalhar com a EJA, mas eu não sei. Eu não sei quais são os documentos da EJA, eu não sei quais são as nomenclaturas que se usa na EJA. (Azimute, Pronatec) [01:04:04] ((transcrito foneticamente)), eu não sei o que é isso. E eu já vou fazer... nós vamos fazer quatro anos de rede. Então eu acho isso.

Camila: Perfeito.

A.: Não sei se as meninas pensam diferente, mas eu acho que uma tarde de formação lá com o homem da segurança de trabalho e do RH...

M.: Até porque a gente também não é só sobre a educação, é geral, né. Então fala mais sobre atestado médico, essa coisa mais funcional. Não é sobre a educação. Então eu acho que não. Eu acho interessante essa postura de Santo André, a gente não entrar fixa em uma sala, entrar como substituta, eu acho isso muito interessante, mas tem que ser aprimorado. Está faltando bastante coisa aí para aprimorar e para, de fato, ser um trabalho efetivo, assim, de qualidade. E iniciaria a confirmação, se o que está faltando aí é essa formação. É porque eu tive a experiência de entrar em Mauá e em Mauá a gente já entra lotada, a gente já entra fixa em uma sala. Então assim, eu tive essas duas experiências em entrar em Santo André e eu gostei mais desse caso de a gente entrar em Santo André, ir conhecendo. Na verdade, está faltando muita coisa, mas eu acho que é mais interessante essa linha do que você já entrar na prefeitura, já ter uma sala fixa. Eu acho que eu senti muito mais em Mauá. Em Mauá eu entrei e fui direto para o EJA. Eu chorei... ((riso)) No primeiro, quando eu fui escolher na prefeitura, eu saí de lá chorando aos prantos porque eu falei, “meu Deus do céu, eu nunca dei aula na minha vida, vou trabalhar no EJA à noite, no (inint) [01:05:53] e eu não sei nem por onde eu começo”. Então eu saí chorando, mas tem que dar tudo certo, deu tudo certo. Mas acho interessante essa postura de Santo André, mas tem que ser aprimorada. E eu concordo com a Ana, eu acho que a gente teria que ter no início uma formação separada só para educação do zero, de nomenclatura, de como funciona a creche, de como funciona a EMEIEF, porque eu entrei em 2018 e ainda tenho muitas dúvidas em relação... Será que eu vou ter alguma formação quando eu chegar na creche? Não te desanimando, mas eu acredito que não, porque a gente já sabe, não desanimando. Mas a gente

sabe que no fim vai dar tudo certo e que a gente encontra no percurso a parceria, a gente põe a cara a tapa, a gente vai, a gente busca, a gente aprende. Mas a gente não tem. Eu entrei em 2018 na creche, depois acabei indo para EMEIEF. Quando eu voltei, eu voltei para a mesma creche. Que esse ano eu estou na mesma creche que eu estava em 2018. Então eu já conhecia o pessoal, mas é que nem a Ana falou, eu tive que cobrar duas vezes o OT para me mandar no currículo, porque eu precisava fazer planejamento para fazer isso e aquilo, e eu não tinha a papelada da creche para eu ir ali consultar para ver. Então falta muito aí 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. Às vezes eles não sabem acolher, porque eles também não têm. Eles estão ali naquele automático do dia a dia, que já tem muita gente antiga na creche, e a gente chega logo ali, às vezes eles nem sabem por onde começar também. O que eu tenho que dar? O que ela não tem, o que ela precisa, o que a professora precisa para eu poder ajudar? Então eu acho que falta um pouquinho esse olhar, eu acho que não é só formação para nós, né. Eu acho que acaba que... até a própria equipe gestora tem essa dificuldade de saber. Às vezes eles não nos entregam porque acham que a gente já sabe que a gente já tem, então eu acho que falta bastante formação, sim.

Camila: Perfeito, M.

S.: Ô Ca, deixa eu falar uma coisa, eu vou ter que sair. Mas eu concordo com as meninas e achei ótima essa ideia, tá bom? Vou ter que sair, desculpa.

Camila: Ste, agradeço muito.

S.: Só falta receber os links.

Camila: Tá bom. Obrigadão, a gente já está finalizando. Obrigada, viu.

S.: Tá. Tchauzinho.

(...)

Camila: Gente, a gente já está acabando, porque a gente começa a falar e assim... para mim é uma delícia, mas eu sei que... Vocês estão participando muito, para mim está sendo muito bom, mas todo mundo muito cansado, né. É que tem assunto demais. Quando a gente começa a falar nisso, por isso que eu disse: essa pergunta da formação, a Ana trouxe esses procedimentos de fazer um dia com cada intencionalidade – um dia de RH, um dia de creche. Teria outras coisas, colocar educação inclusiva. Um dia só para documentação, documentação pedagógica. Fazer trocas de experiências, ali naquele momento de entrada. Olha, uma rede em roda, sabe, compartilhando saberes. Ali naquele momento você pega tantas ideias, já é um norte. Aprender um projeto, aprender um projeto coletivo. Enfim, coisas, estratégias que a gente chama de

políticas que deixam o professor um pouco mais confortável para ele chegar na sala de aula. Aí chega na condição de substituto, ou em uma turma, ou não, enfim. Eu acho que a gente conseguiu dar conta de iniciar essa conversa falando aí das possibilidades de formação, mas está aberto. Eu estou aberta, eu vou continuar escutando, não sei se a gente se encontra de novo porque eu sei que a agenda é muito difícil para todo mundo. Mas se alguém... se vocês lembrarem, “olha, Camila, eu acho que tal coisa também é importante ter na formação”, porque o que eu pretendo, gente? Não sei, a D. quer falar alguma coisa, não? O que eu pretendo, então: mediante aqui a nossa conversa aprofundar um pouco mais nas leituras e tentar construir um rascunho de um projeto de formação para esses novos professores que estão chegando. Então seria interessante um dia de RH, um dia de creche. Pelo o que eu tenho lido, dos mais de 5 mil municípios do Brasil, só quatro têm alguma política assim, e assim, alguns de uma semana, alguns um pouco mais de um mês, que tem alguma coisa que olhe para o professor, sabe. Então é muito interessante, mas é muito pouco, pensando no tamanho do nosso país, só quatro ou cinco municípios. E assim, ainda que não seja o ideal, que ainda vai ser corrido uma semana, mas uma semana é o mínimo que você apresenta, deixa o professor um pouco mais... Até para a gente conseguir escolher a EJA, escolher a educação inclusiva, “ah, eu acho que eu vou gostar sim da creche, o ADI não é tão terrível assim”, sabe. Para a gente quebrar essas barreiras que a gente constrói por falta do conhecimento.

A.: E junto com essas formações vira uma apostila mesmo, sabe. Porque “ah, o que é o (OT) [01:11:30] mesmo?”. Não por ser... por ser chucro. Eu acho que é um documento. Eu acho que a prefeitura até gostaria, se você pudesse levar isso para frente, eu não sei, tentar instituir, que eles façam até para mim que estou já... vão fazer quatro anos, eu gostaria de participar de uma formação dessa e ter um documento desse.

Camila: Ah, que legal, Ana.

M.: É uma honra de tentar. A gente na educação entra no escuro, mas qualquer empresa que você vai, ninguém entra no escuro (inint) [01:12:06] ((ruídos)) E outra que tem que cumprir o aviso prévio para ensinar o serviço para esse novo que está entrando.

Camila: Exatamente.

M.: Ninguém entra para trabalhar sem nenhuma formação em uma empresa, em um escritório. Tem sempre alguém ali que está ali para te ensinar o que você vai fazer. E na prefeitura, e isso até no último lugar da educação a gente entra jogado e aprende, “vai você e se vira”, né, vai buscar. Não tem ninguém ali, “esse aqui vai te ensinar o que você vai fazer, ele está aqui para

te ajudar". A gente não tem isso. E em qualquer outro cargo, qualquer outra empresa, em uma indústria, sempre vai ter alguém ali que vai te ensinar o seu serviço a ser feito.

Camila: E para garantir...

M.: A gente não tem.

Camila: E para garantir, né, M., para contemplar o que você falou, que também está dentro aqui do meu rascunho, do meu projeto, é um roteiro, uma apostila, um manual – o nome que a gente vai dar ainda para isso – para o gestor. Porque vira e mexe chega alguém novo lá, e eu no meio da minha loucura, eu não vou lembrar que eu tenho que dar o currículo, que eu tenho que mostrar o semanário, que eu tenho que falar como é que faz o diário. Enfim, um norte mesmo, um manual para facilitar essa integração, porque o professor vai chegar e ele vai ali consultar, eu tenho onde olhar.

A.: Para você ver, Ca, que tem município que é até um mês. Então se você até for abordar na ponta do lápis e escrever todos os itens, seria mais de uma semana de formação.

Camila: Nossa, é verdade, Ana.

A.: Muito mais de uma semana.

Camila: Sim. E na melhor das hipóteses, no melhor dos mundos, tem município que estende isso ao longo do estágio probatório. Então tem um momento específico de uma integração mais densa no início, e depois ao longo do estágio probatório, "o que faz o professor substituto na RPS, meu povo? O que a gente faz?".

A.: Perfeito, seria o momento perfeito para essas formações.

Camila: Não é? Então a gente...

A.: Ao longo do estágio probatório.

Camila: E assim, hoje a gente ainda tem a questão da tecnologia, que você vai estar lá na sua escola, mas você pode se reunir com um grupo de substitutos e fazer a troca de experiências, e caminhar. Enfim, gente, está aberto, o meu telefone está...

D.: Camila, uma coisa que eu lembrei e queria falar. A gente passou isso no Nicolas não por falta da gestão, mas quando foi implementado o... fugiu a palavra, a plataforma. Nós que estávamos em substi... (inint) [01:14:40] professoras substitutas, a gente não estava na mesma sala cobrindo (inint) [01:14:44], a gente não recebeu a senha, não recebeu acesso à plataforma. A gente estava ali justamente para aprender e a gente não recebeu porque a gente não estava em sala.

((sobreposição de vozes))

A.: Vocês não receberam nem o chip, né.

Camila: Nem o chip.

D.: Não, nem o chip. É verdade, nem o chip. Porque a gente está perdendo esse tempo, que é justamente um tempo de formação, de estar em aprendizado para você, quando entrar na sala de aula saber de tudo. E, na verdade, isso não acontece. A gente nem acesso à plataforma teve porque a gente não estava na sala.

Camila: É verdade.

D.: Então é (necessário) [01:15:21] mesmo.

Camila: Gente, são tantas coisas... Por isso que eu falei, agora eu provoquei vocês, espero que tenha provocado mesmo e a gente já viveu e já sentiu na pele, e a gente vai aflorando, vai lembrando. Então assim, fica aberta, tá bom? Se vocês lembrarem, quiserem falar. Para mim foi um prazer enorme conversar com vocês, a gente vai vendo a ideia batendo; vocês veem que vocês não se conheciam, mas as ideias foram costurando muito, assim. Então foi muito rico, muito mesmo, assim, para o meu trabalho, vai ser muito importante, tá bom?

A.: Camila, estou à disposição. Fica à vontade, qualquer dúvida...

Camila: Com certeza, sem palavras. Em uma sexta à noite, final de ano...

D.: Eu também, o que precisar... a gente pode ajudar e você nos ajudando, porque eu pretendo fazer o mestrado mais para frente. Então a gente vai vendo como é o processo, como funciona, então eu estou à disposição.

Camila: Gente, todo mundo... Eu recomendo, assim... A gente não tem o tempo certo, é uma loucura, a minha casa está... não posso nem virar a câmera senão vocês vão cair de costas, está... Isso porque o Rubem é parceiro, vocês sabem, ele pega junto comigo. Mas eu falei, “eu preciso tirar férias para arrumar meu guarda-roupa, está toalha de banho misturada com lençol”, então é um negócio do avesso. Mas vale muito a pena. Eu falo, é denso demais, mas já foi um ano. Graças a Deus eu terminei os créditos, as disciplinas obrigatórias eu consegui fazer, a proficiência na... depois eu converso, o inglês também era uma barreira para mim, mas tem jeito. Graças a Deus eu consegui, esses dias, dia 15 agora saiu minha proficiência também em inglês. Foi muito difícil, eu abri mão da flex nesse segundo semestre, mas é por uma causa, uma causa justa. É, assim, gente. Hoje eu fico pensando. Eu agradeço muito a Deus pela oportunidade, pela bolsa, porque eu também não teria condições de pagar, e pela oportunidade mesmo. Porque o seu olhar faz assim, os professores cutucam a gente de um jeito que você fala, “nossa, nunca na minha vida eu pensei isso” e de repente eles fazem você pensar. Então é um negócio que eu acho não, todo mundo tem que ter essa oportunidade e contem comigo, de verdade, para escrever o projeto. Não sei tudo de jeito nenhum, mas o que eu puder ajudar vai

ser de todo o coração, meninas. Para fazer parte da pesquisa, o que vocês precisarem, porque nada paga. Eu acho que a gente tem que ir nessa perspectiva de colaborar mesmo uma com a outra, de se apoiar, porque estamos todas no mesmo barco. E vamos remar para um lado só para a gente conseguir ir mais longe, né. ((riso)) Então assim, de coração, muito, muito obrigada, um bom descanso para vocês. Se lembrarem de mais alguma coisa, quiserem mandar áudio, o que for mais fácil, não precisa ficar perdendo para digitar, pode mandar áudio porque depois eu gravo tudo, escrevo tudo e a gente vai... quem sabe um dia, né, ver isso daqui na nossa rede. Eu tenho esperança, mas quem sabe. A gente vai qualificando para isso. A intenção é só de melhorar, só de... lutar pela nossa educação, pelas nossas crianças. É isso, e melhorar a nossa vida também, o salário também, nosso desempenho também. Não vamos ser hipócritas, todo mundo quer melhorar, né, gente. É isso, meninas. Muito, muito obrigada, um beijão para vocês, foi um prazer falar com vocês aqui, matei a saudade.

A.: Ah, muito bom mesmo. Obrigada, viu, Ca. Também aprendi hoje, tudo de bom.

D.: Obrigada pelo convite.

Camila: Eu que agradeço, De. Boa noite.

D.: Boa noite.

Camila: Um beijo.

A.: Boa noite.

M.: Tchau, gente.

A.: Um beijão para vocês, beijo para as crianças.

Transcrição – Devolutiva do Grupo Colaborativo de Mentoria

Reunião presencial, nas dependências da unidade escolar onde trabalhamos.

Participantes:

Camila - Pesquisadora

Professora Girassol

Professora Orquídea

Professora Violeta

Professora Lírio - não foi possível a participação

Professora Jasmim não foi possível a participação

Camila - Um momento de gratidão pelos encontros que nós tivemos, pelo trabalho desenvolvido ao longo do semestre, cheio de desafios...

Proponho uma dinâmica de saudação, onde faremos um exercício de respiração, pensando no benefício da vida, de respirar, na importância da família, dos filhos e entendendo que o trabalho não manda na gente, mas que faz parte de nós. Vamos nos saudar, de maneira a unir as nossas coisas boas.

Pausa para a respiração.

Camila: Muito obrigada, assim iniciamos este nosso encontro pois são muitas novidades não só pra vocês mas pra mim também. Então este momento é uma devolutiva do que nós produzimos de dados juntas, pra que eu possa colocar no meu trabalho, conforme eu já disse, e uma última reflexão para que possamos fazer um fechamento. Agradeço que vocês se disponibilizaram a vir também.

Para iniciar, há algum tempo atrás eu sugeri um artigo, no meio de todo alvoroço da vida... não sei se vocês conseguiram ler.

Professoras: Não. Pensei que você teria esquecido.

Camila - Não? Não tem problema. Eu não esqueci.

Orquídea - Eu comecei ler, mas eu não consegui terminar, Camila.

Camila: Na verdade, eu aprendi que a falta de dado também é um dado. No momento que vocês falam: não consegui ler, a gente foi engolida, isso também é um dado. Mas assim, eu vou só dar um resumo, numa oportunidade acho que é bacana ler e olhar aqui atrás o referencial teórico que eu disse pra vocês, dos pesquisadores que olham este momento da entrada na profissão, que falam da formação de professores, muito bacanas. Este artigo é da pesquisadora Marli André, ela faleceu recentemente, da FCC e ela fez um estudo mais amplo, falando das políticas de apoio ao professor ingressante, e ela faz um panorama geral do Brasil. Então, essa necessidade que a gente discutiu aqui, toda essa necessidade não é algo específico de Santo André, nem da nossa escola. Mas, ela faz um panorama do Brasil inteiro, onde existe alguma política, coisas interessantes, tentativas. E ela também traz algumas tentativas internacionais.

Não é uma necessidade só de Santo André, o mundo inteiro já percebeu que tem uma necessidade formativa neste momento particular da formação. Por que a gente ainda está na formação, na continuada agora, né? É... eu não vou trazer detalhes, senão eu vou estragar o momento de leitura que vocês ainda farão, mas a escolha deste texto, a essência é esta de trazer pra vocês que essa necessidade não é só nossa, mas que ela está aí pra todo o mundo, o mundo mesmo.

Orquídea: Mas eu percebo que não só aqui na rede pública, mas também na rede privada a gente também sente esta necessidade. Por que quem acaba de se formar, geralmente ela vai para o particular, e daí chega lá tem que se adaptar a algum sistema. Quando eu cheguei eu tinha muitas dúvidas, ao longo dos meus anos na escola privada eu não tinha conhecimento de nada da escola pública. Conforme temos as RPS, as formações, em especial do PPP você vai relembrando, né? e aí hoje já é uma coisa que está bem mais clara. Mas ainda assim, no meu primeiro ano eu ficava muito perdida.

Camila: Você fica só no nome, né?

Orquídea: isso!

Camila: E o que é esse PPP?

Orquídea: por que você vê na faculdade, eu pelo menos fiz vários exercícios, mas assim... Daí também tive acesso quando estagiária, mas ainda é algo muito vago.

Camila: Fica distante, ainda

Girassol: Como tem que atualizar, acessamos de maneira picadinha. Hoje sobre isso, em outro momento mais distante outro ponto.

Camila: A gente vai entendendo mesmo só na prática, e olhando deste lugar (que também é novo pra mim) eu penso: será que isso é claro pra todo mundo? quando eu lanço numa RP - Vamos desenhar as metas. Será que todo mundo entende que isso é PPP? Então eu tenho sempre a preocupação de lançar assim: Isso que vamos fazer hoje é uma demanda para o PPP, a gente vai compor aqui quais são as nossas metas coletivas, então de explicar mesmo que o PPP é um documento que ele vai se construindo. Então eu desdobrei as metas por segmento, colei em cartolina e disponibilizei na sala dos professores, fazendo convite para que todos os segmentos contribuíssem, assim conseguimos enxergar que todos nós construímos este documento ao longo dos dias e nas práticas do dia a dia. Não é uma coisa pronta que se põe. Isso é uma das dúvidas, né orquídea? Legal isso também de falara da rede privada. Não é o meu universo de pesquisa, eu foco na rede municipal de Santo André, mas não é só uma questão da rede pública, está presente na rede privada também.

Eu só vou fazer a leitura do resumo do artigo, tá bom?

**POLÍTICAS E PROGRAMAS DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTES NO BRASIL:
MARLI ANDRÉ**

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

Só pelo resumo podemos ver bem

Girassol: nossa! é defasado!

Camila: Essa questão da proximidade entre universidade escola é uma estratégia que Nôvoa fala. A gente já percebeu que tem um fosso pois saímos da universidade como alunos, e daí você entra na escola como professor.

Girassol : Sabe o que eu acho? Que o que tem de erro na faculdade também? A gente demora pra entender o que é uma universidade, sabe? A gente entra... primeiro que precisamos olhar o contexto. No meu contexto eu achava que eu nunca faria uma faculdade, eu achava que era muito distante... Eu fui lá, fiz o vestibular. No primeiro dia eu estava perdida, por que na minha cabeça faculdade era tipo malhação, era essa a ideia que eu tinha. Um lugar pra gente rica, e eu pobre ali, como é que eu vou fazer? eu estava tropeçando no meu próprio pé, gente, de tão nervosa que eu estava pra entrar na faculdade! eu não sabia pra que sala eu ia, daí uma amiga (que depois a gente virou amiga) me ajudou a chegar. Daí eu fiz um “intensivão” em janeiro, pré-aula. Quando iniciou em fevereiro, eu pensei: gente... eu estudei janeiro todinho pra isso aqui?! Seis meses eu demorei pra entender o que estava acontecendo

Violeta: Eu demorei um ano!

Girassol: por que eu não falava nada, eu não conseguia levantar a mão pra nada, eu não sabia nada! Quando a professora de história estava falando que eles casavam com as meninas, a rainha do Brasil era adolescente, eu perguntei se era mentira. Eu não sabia! Daí eu fiquei seis meses achando que só eu não sabia daquelas coisas, depois vi que todos estavam praticamente na mesma situação.

Camila: Olha como isso é sério. Isso toca num ponto que fala da nossa formação antes da formação universitária.

Girassol: muito antes. O meu ensino médio foi assim... e eu era a melhor aluna... imagine o pior. Por isso que quem está nas favelas não faz faculdade. Dos meus amigos, desde a 5º série, somos três que fizemos faculdade. Um fez federal, mas só três...Pensa, quinta, sexta, sétima, oitava, primeiro, segundo, terceiro. Só três fizeram faculdade.

Camila: Olha!

Girassol: A gente é devorado pela faculdade, a gente não sabe ligar um computador. Eu comprei um notebook depois, eu não tinha computador na minha casa.

Violeta: Na faculdade eles falam: faz e pronto. Eu perdi um estágio por que eu não tinha entendido que era pra fazer. Na verdade, foi aquela atividade pra ir em museus...

Camila: Atividades complementares.

Violeta: É! eu pensei que seria opcional. Quando foi o outro ano, me avisaram que eu perdi isso, e precisava disso pra colar grau.

Girassol: Eu também perdi vários certificados, não dava importância pra isso. Na minha cabeça não precisava de um certificado, o importante era o que eu aprendi ou não. Que loucura gente!

Camila: Depois inverte, as pessoas correm atrás do certificado e não estão nem aí com o conhecimento.

Orquídea: Nem aí, né?

Girassol: Agora a gente fica que nem umas loucas fazendo formação por nossa conta, daí formação para progressão, e formação também pra saber o que a gente está fazendo. Precisamos casar o útil ao agradável, algo que sirva pra progressão, mas o que me interessa.

Violeta: A gente tem que aprender por conta.

Orquídea: A minha primeira pós foi em psicopedagogia, e eu falei: vou fazer porque eu gosto, mas foi insuficiente pra eu ir clinicar.

Girassol: Você ainda tem essa consciência de não ir, mas tem muita gente que não está nem aí e vai. eu fico vendo as pessoas assumindo turmas do primeiro ano, eu penso... você não sabe nada, como vai assumir um primeiro ano?!

Eu vi o caderno da minha sobrinha, que está no primeiro ano, eu fiquei com vontade de chorar, porque eu fiquei pensando assim: as minhas crianças agora que estão aprendendo subtração, e ela já tinha até divisão...

Camila: Divisão no primeiro ano? mas não está no currículo também...

Girassol: tenho alunos que ainda me perguntam sobre a contagem termo a termo - como faz o número 8 com a mão? Isso por que temos jogado dominó da soma e subtração.

Camila: E isso que vocês estão colocando da faculdade, da pós latu-senso, eu digo o mesmo da pós stricto-sensu.

Girassol: o que é latu-senso?

Camila: Latu é a pós que fazemos depois da formação inicial. E a stricto-senso é o mestrado/doutorado (pequeno e aprofundado) e a latu sensu é mais generalizada, ampla e com menor profundidade.

Girassol: Eu nem sabia o que que era...

Camila: Daí quando você chega lá, você fala assim, eu cheguei, O que estou fazendo aqui. Primeiro texto que a professora deu pra ler, eu olhei para o meu marido e disse: eu acho que eu não sou alfabetizada! porque eu li e eu não entendi, eu li de novo e eu não entendi... meu marido é formado em história, e ele sentou do meu lado foi fazendo resgate histórico, me explicando termo a termo. Todo mundo foi pra aula assim questionando se foi uma seletiva pra gente desistir, pra gente sair agora. Ela disse: não! é pra vocês entenderem o nível de leitura e a complexidade deste lugar. Vai exigir muito de vocês, e sim exigia mesma, porque cada leitura, pra você dar conta daquela, era preciso estudar história, geografia...

Girassol: Me senti assim quando fui fazer um curso na federal, tirando várias fotinhas pra postar #estounafederal, mas não entendi uma palavra, nenhuma. Nem o nome do autor do texto...

Orquídea: A gente se sente incompetente, não é?

Violeta: Total...

Camila: por que é um outro universo, mas a gente tem que insistir porque a gente dá conta sim! A gente é capaz! E tudo conspira pra nos dizer contra a nossa intelectualidade, em especial a do professor quando a gente aceita receber tudo pronto, quando a gente quer apostila, quando a gente quer que venha pronto. A gente está assinando embaixo da nossa proletarização. Eu aperto

o parafuso. Não! A profissão docente ela é uma profissão intelectual e a gente que lute pra dar conta disso.

Orquídea: E tem professor que fala: aqui eu prefiro, vem tudo pronto! Eu não preciso pensar.

Camila: Por que não reflete...

Orquídea: Eu fiquei perdida também acho que nos primeiros seis meses, na faculdade, depois eu comecei a me situar. Filosofia até hoje eu não gosto.

Girassol: Mas tem coisa que não dá

Orquídea: Todos os meus professores da faculdade eram doutores, e daí eles traziam muitos textos. e lá na FAINAIC a gente não tinha TCC, todo semestre tinha a entrega de um trabalho com pesquisa que durava um semestre. Mas você tinha seu orientador, e teve um semestre que eu peguei o orientador de sociologia, e ele fez eu ler um livro de anarquista, eu lia mas não entendia nada... e eu precisava escrever sobre aquilo. Eu li o livro três vezes, daí eu comecei a me situar. Lendo com o dicionário do lado. Depois que eu consegui dominar, entender o assunto, eu consegui colocar no papel. Teve um semestre que eu briguei com o grupo, e eu fiquei com meninas que não estavam tão interessadas... eu tive que fazer o trabalho sozinha, com a orientadora. Eu li muito na minha faculdade, e eu acho que isso ajudou bastante na minha formação, na hora de escrever relatórios. Quando eu fui para o particular eu escrevia relatórios razoáveis, não tão bem como eu escrevo hoje, que eu acho que hoje eu escrevo melhor, mas espero que daqui um tempo eu esteja escrevendo melhor do que hoje...meta. Mas, me ajudou. Eu acho que falta muito isso na educação básica, a leitura, de você colocar textos para leitura, trabalhos que possam envolver de uma maneira que não seja “decobreba”, e quando você chega na faculdade você ai ter um nível de leitura melhor. Então ei acho que falta leitura.

Girassol: Eu acho que falta lincar, eu sempre fui leitora, mas eu não tinha um tema. eu sempre prensei isso no ensino médio: porque eu vou aprender isso se eu não vou usar. Eu não via sentido! Então, não é mais fácil falar assim: Gente, eu vou ensinar isso aqui que vocês não vão usar na vida pra nada, mas... para um concurso público, para um vestibular vocês vão usar. É isso. Eu não via sentido, mesmo na faculdade, quando fui estudar psicologia eu viajei, quando estudei Freud eu amei compreender questões do desfralde, por exemplo, eu via sentido naquilo! Eu conversava com minhas amigas sobre isso.

Camila: Você viu significado!

Girassol: As professoras, algumas vezes, são sem educação...a lei 9394 a professora falou tanto sobre ela, mas eu não sei nada...

Orquídea: eu pensava pra que aprender psicologia na faculdade de pedagogia...Hoje faz sentido. Mas, se você perguntar pra mim: você lembra? Eu lembro de uma coisa ou outra... agora sociologia, que é uma área que me interessa bastante eu lembro.

Girassol: Eu participei de uma revista para o ensino fundamental com o tema filosofia. Abordava temas do dia a dia, com uma linguagem apropriada para criança. Tinha mais uma questão, e as crianças discutiam sobre o assunto. Daí eu lembrei da professora de filosofia, que abordava questão de ética.

Camila: É fundamental ensinar questões éticas e principalmente a criticidade. Precisamos ensinar a pensar.

Orquídea: Isso é uma tecla que batiam muito na minha faculdade. Era uma faculdade diferenciada, apesar de não existir mais, porque a maioria dos professores eram doutores e ali eles faziam isso, eles queriam ensinar você a pensar.

Camila: É o que faz a diferença. É a base de tudo! Não adianta você ter o conteúdo e se apenas conteudista...

Violeta: Eu fiz o primeiro ano a noite, e depois eu fui para o período da manhã. De manhã era melhor, os professores não estavam tão cansados. A noite tinha muito oba oba.

Orquídea: é uma parte...porque outra parte trabalha o dia todo

Girassol: eu se fosse pela manhã eu não iria aprender. Eu estava numa fase muito intensa, eu tive pitiríase... eu coçava o corpo todo. No último ano eu só chorei, pensava que estava com sarna, de tanto que eu me coçava. Decorrente de estresse em virtude de TCC.

Orquídea: Justamente por isso que na minha faculdade eles diluíram os trabalhos ao longo dos semestres, e não deixavam tudo para o final.

Girassol: quando fui apresentar tinha duzentas pessoas no auditório...

Orquídea: a gente tinha apresentações em congressos também

Violeta: eu travo, se tiver que apresentar assim...

Orquídea: eu também, mas depois de um tempo você se acostuma. Então hoje em dia, eu já conduzo uma reunião de pais numa boa, eu já sei...

Girassol: A minha segunda reunião foi melhor do que a primeira! A primeira eu pensei que iria desmaiar. O meu medo é falar errado, e de falar gíria. Eu quero falar o mais correto possível, mas de uma forma sucinta, porque eu não tenho essa parte polida. então eu tenho que ficar o tempo todo pensando o que eu vou falar. No último, quando elas vieram me abraçar e me agradecer, as mães vieram me abraçar e ficou mais informal, daí eu comecei a surtar mais... porque quanto mais informal mais arriscado eu errar. A minha ideia foi dizer a elas que não era

só sala de aula e lição, mas que eu tentei passar pra eles um convívio social, na hora de comer e em todos os outros momentos da escola. Daí eu fiquei gaguejando pra falar...mas falei.

Orquídea: A minha mãe reclama que eu dou muita autonomia para meus filhos, mas temos que pensar justamente no convívio social nos diferentes ambiente.

Girassol: Compreender e trabalhar a rotina ajuda o professor novo a se organizar, eu acho que eu me organizei muito. O semanário também eu me organizei. E acho que o que eu senti falta aqui foi de parceria. A gente ficou parceira, mas é longe...cada um na sua sala. Lá a gente tem a parceira junto, na mesma sala. Então é possível observar as práticas, e já ir aprendendo no cotidiano. Por mais que eu não faça, eu observo. É uma coisa simples, mas a gente, mesmo como auxiliar, não tem acesso.

Orquídea: Errado também!

Girassol: São tantas coisas pra fazer, que não sabemos tudo. O meu primeiro relatório eu me baseie no da Orquídea, mas o segundo eu falei: agora eu vou fazer.

Camila: Essa troca é fundamental!

Violeta: Eu tive relatório na faculdade, mas uma coisa é você ve e outra coisa é fazer na prática, é você observar a criança e fazer o registro.

Girassol: Uma coisa é na faculdade, de ensinar o jeito certo, outra coisa é na realidade da escola. Como por exemplo a reunião de pais, eu nunca tinha participado de uma reunião de pais, quando eu era auxiliar eu sempre ficava com as crianças nestes momentos, por isso que eu fiquei muito nervosa, por que eu não sabia o que falar. A Camila toda hora ia lá, né? até que foi bem tranquilo. Mas eu quase passei mal.

Orquídea: Uma coisa que eu sempre pensei, por que na verdade eu nunca fui estagiária/auxiliar. Eu fui ser auxiliar depois de já ter sido professora que eu fui numa particular. E a professora que estava comigo, ela me dava tudo. Ela falava: olha, vamos fazer isso?! eu cheguei a fazer relatório pra ir no portfólio. Mas eu já era professora e eu já tinha o conhecimento dos relatórios, então pra mim era fácil aquilo, e eu aprendi bastante com ela! A gente teve uma troca bem gostosa, porque e também era professora, e eu estava ali pra conseguir uma sala. Mas todas as pessoas que passaram por mim, sendo minha estagiária ou minha auxiliar, todas elas eu fazia questão de ensinar e de mostrar. Então falava olha, faz isso, ea até mesmo em relação na hora de pôr na prática. Quando eu fui para o fênix, as meninas começaram a brigar que elas queriam ser minhas auxiliares...por que elas queriam ficar na minha sala de todos os jeitos, por que? porque elas estavam estudando e elas queriam ter acesso a essas coisas.

Girassol: Isso dá segurança, por exemplo na minha escola, onde eu fui auxiliar, as pessoas não respeitavam a gente como professora, a gente era inferior. Por mais que somos pessoas iguais, tanto que a minha professora de lá, hoje eu tenho mais que ela, porque estou em duas redes. Mas isso é besteira, ela nunca me viu como colega, de poder mostrar... As vezes ela comentava de uma atividade ou outra, mas ela também não tinha firmeza naquela atividade, tipo assim, ela fazia porque ela viu no facebook no youtube, mas ela não tinha certeza do que estava fazendo.

Camila: Até antes disso, né? de chamar os parceiros ali pra fazer o planejamento, pra compor no olhar e aí envolver, porque daí faz mais sentido, além de só explicar a proposta. Já é rico você apresentar a documentação, isso é um semanário, isso é uma planilha X, isso é pra reunião de pais tem que assinar aqui, caderno de ocorrência, etc. Mas além de mostrar tudo isso, mas antes disso, e aí ser humano que lida comigo, que vive no mesmo contexto, que sabe destas crianças, o que que você acha que a gente poderia trazer pra estas crianças? e aí você vai estreitando as relações também.

Orquídea: Eu faço isso até hoje, mas com o Lucas (que é o agente de inclusão escolar) não tanto por que ele não é da área, então ele tem certa dificuldade. Mas com o Wellington, ele estava envolvido, ele falava: Fê, ele gosta disso, disso e disso (que era um autista) e eu pensei nisso, nisso e nisso. eu sempre falava: pode fazer, manda brasa! E eu também trazia coisas, e ele sempre entendia e aceita minhas propostas e agente tinha essa troca, porque ele que estava com o menino. Tanto quanto eu fui estagiária e tive essa professora bacana que me ajudou em um monte de coisas e eu aprendo bastante, e a gente teve uma troca muito boa, também quando eu era professora que eu tinha minhas estagiárias/auxiliares. Tanto que as minhas auxiliares hoje elas são professoras, e elas me mandam fotos das turminhas, e é muito legal!

Camila: Só de você sentir que está contribuindo com a formação e com a vida de alguém...

Orquídea: Elas perguntavam, porque geralmente quando está com crianças pequenas você quer separar, a minha turma era pequena tinha dezesseis crianças de dois anos.

Camila: Vocês viram que o assunto já rendeu por mais de meia hora... que gostoso!

rsrsrsrs

Camila: Eu vou resumir aqui então, por que desta conversa o que me chama muita atenção: a gente entender este contexto social, coo que a gente chega já na formação inicial, as nossas defasagens e deficiências, isso diz muito, porque a gente tem que trabalhar, pra pagar nossa conta, pra também estudar, então, o quanto que isso implica na minha formação?! com que cabeça que eu chego pra aprender? É tranquilo? Por que que eu escolhi ser professora? Será que eu deveria ter feito outra coisa? Tem outras coisas que a gente não vai entrar, mas assim,

todo este contexto impacta muito em como a gente chega na formação e em como a gente chega na sala de aula. E em relação aos textos desafiadores, vou compartilhar com vocês, o que uma professora nos disse no mestrado, ela diz que nós temos que ter a chave da leitura. Ela diz que o mestrado é a alfabetização pra pesquisa em si, então quando ela pega um texto, aquele primeiro que eu comentei “vou desistir” ela apresenta essa chave da leitura que é você ler identificando objeto, objetivos gerais e específicos, sujeito, universo, problema e a hipótese. Quando você faz esta leitura, todo o texto fica comprehensível. Mas eu me proponho a deixar por escrito, para que vocês consigam fazer de repente neste próprio artigo, aqui no resumo mesmo já identificar, e carregue pra vocês como uma chave de leitura mesmo pra abrir algumas portas, pra facilitar, por que não é fácil

Todas: não...

Camila: E os textos vão sendo a cada dia desafiadores,

Girassol: E a gente fica o tempo inteiro procurando esses linques, né? e a gente não tem...

Camila: E se culpando, que é uma questão importante que eu preciso falar. Esta questão de se culpar: eu não dou conta, eu sou ruim, eu preciso melhorar, isso é da lógica neoliberar que a gente vive, de extrema competição, que é pra além do capitalismo, é a competição com intencionalidades definidas, você que invista em você, porque eu preciso. É um mercado, na educação a gente sabe, é um mercado muito bom esta coisa de curso, de extensão, por que eu preciso de ponto, e a lógica é toda essa, você é realmente ruim, você que invista em você, você tem que se formar, você, você, você... A gente está inserido nisso, e a gente tem que enxergar pra falar: calma... eu sei que eu estou fazendo o meu melhor, eu vou buscar me qualificar sim, por que somos seres inacabados como Paulo Freire nos diz,

Orquídea: e a experiência também, né Camila, porque a gente vai construindo nossas vivências.

Girassol: Esta fala de se perdoar é bom, pra professora nova, porque no início a gente quer desistir, e a gente se dar este tempo, a gente se dar essa colher de chá...

Violeta: Eu não pensei em desistir não, mas às vezes eu pensava: o que é que eu estou fazendo aqui?!? Será que eu tenho a capacidade de ensinar alguma coisa pra estas crianças? Nossa, será que eu vou dar conta?

Camila: E não é uma questão individual, entende, se a gente olhar isso não como uma causa individual a gente já muda o olhar!

Girassol: é a síndrome do impostor, a gente sempre acha que está ocupando o lugar de outra pessoa, que teria alguém melhor pra fazer o que estamos fazendo (minha psicóloga que me

falou desta síndrome) Eu pensava: é um absurdo eu estar aqui neste lugar. Mas eu parei e pensei: tá, mas para além daquilo que eu não sei, o que eu sei?

Camila: Exato!

Girassol: O que eu posso ensinar? então tá bom, se o menino não entrava na escola, fazia um escândalo, e agora ele entra... tá bom! Se o outro não sabia nada, agora está escrevendo palavras... Tanto é que pra mim teve uma mudança depois da sondagem, que eu pude ver o quanto eles estavam aprendendo! E é isso.

Camila: Porque a gente foi acostumada a pedir só o que o sistema põe como régua, não que não seja relevante, mas existem outras medidas que não estão aqui tabuladas. Quando você lida com um autista na sua sala de aula, sem medicação, toda aquela situação... não está medido em lugar nenhum o tamanho do esforço e de profissionalidade que você teve que colocar, quando você põe um aluno pra entrar (este vínculo estabelecido) não está medido em lugar nenhum, só a gente que sabe o tanto de esforço que foi dedicado ali.

Então, compartilhando aqui um pouquinho com vocês, eu acho que eu vou só ler esta primeira parte do trabalho e depois eu resumo.

“Dentro do contexto da pesquisa, foi possível observarmos a possibilidade de desenvolver uma pesquisa-ação com um grupo de professoras ingressantes que passaram a atuar, no segundo semestre de dois mil e vinte e dois, na unidade escolar em que eu, pesquisadora, atuo como assistente pedagógica.

Assim que recebi as novas professoras, sendo já pesquisadora do assunto, muito me preocupei em realizar a integração de maneira que as professoras pudessem se sentir acolhidas e pertencentes à unidade escolar, e de maneira que enxergasse em mim de fato um apoio pedagógico.

Sabendo já da possibilidade de viabilizar uma pesquisa-ação, de imediato comuniquei a elas sobre minha pesquisa, e perguntei se teriam interesse em participar de um grupo de estudos/pesquisa com foco em promover uma integração que buscassem contemplar suas necessidades.

Todas as professoras aceitaram de imediato o convite, sendo que demonstraram alto grau de ansiedade, ainda mais por estarem chegando à escola no meio do ano letivo, pegando um trabalho que já estava em andamento e um trabalho que, em alguma medida, era novo para todas, pois nenhuma delas foi atribuída a turmas pelas quais já haviam passado, todas estavam estreando na modalidade e/ou no ano/ciclo. Tinha também professoras que nunca atuaram na docência, e estavam vivendo sua primeira experiência docente.

Dadas as necessidades de formações diferenciadas do restante do grupo de professoras, grupo este que se constitui por profissionais com bastante tempo de atuação, buscamos uma estratégia para o desenvolvimento de um plano formativo específico para as professoras ingressantes. Buscamos estreitar as relações, realizar o acolhimento e escuta com o propósito de identificar as demandas formativas, para então planejar as pautas de acordo com as necessidades levantadas por este grupo.

Desta forma, buscamos utilizar parte do tempo das reuniões pedagógicas semanais, destinado para o planejamento, o que se dá em uma hora semanal, para realização dos nossos encontros específicos. Destaco que nossas reuniões pedagógicas ocorrem em formato online três vezes ao mês e presencialmente uma vez ao mês.

Além destes encontros, contamos também com horários destinados ao planejamento durante a rotina, quando das aulas dos professores de educação física. Nestes momentos também procuramos disponibilizar um tempo para conversas individualizadas, onde realizamos orientações pontuais, tratamos sobre questões específicas da turma, e também complementamos as discussões iniciadas coletivamente.”

Daí eu fiz um resumo do que a gente discutiu em cada semana, até eu pedir a escrita de vocês.

Orquídea: Eu mandei?

Camila: Não.

Orquídea: a... então vou recuperar aqui

Camila: Se você tem e puder mandar...

Violeta: Se eu soubesse que você iria por no seu trabalho eu não teria passado branquinho...rsrs

Camila: Não tem problema. a vida como ela é! Resumindo, a intenção inicial seria de dez encontros, só que a sobrecarga, o contexto, tudo... inviabiliza e é isso que eu gostaria de compartilhar com vocês, quer ver só. Aqui são as minhas observações, é tipo o meu semanário/reflexivo de cada encontro. Eu fiz um quadro, por que eu acho que o quadro mostra bem. Então eu coloquei, no primeiro encontro foi um acolhimento, pra se conhecer mesmo. No segundo encontro falamos sobre portfólio, projetos em andamento, apresentei um pouquinho o que estava acontecendo na escola. Daí foram surgindo assuntos, como: uso do caderno (como procedimento), a inclusão, a troca entre os pares, a participação dos professores mais experientes no apoio do início, especialmente para a professora Girassol, que estava com um primeiro ano e não tinha nenhuma experiência anterior, nesta situação eu pedi auxílio das professoras flex, que são bastante experientes, para dar apoio. No terceiro encontro as dúvidas

já eram mais de acordo com o movimento da escola, então: o que era relatório? como fazer? Então foi muito intenso, porque a escola está acontecendo, não é descolado, então este plano formativo foi no segundo semestre, com a escola acontecendo, vocês tentando entender que escola é essa, o que acontecer já até aqui, quem são essas crianças?

Girassol: muita demanda pra entregar.

Camila: A gente fez os três encontros bonitinhos, daí eu pedi a escrita da biografia, e daí começa: relatório, reunião de famílias, não foi possível realizar o encontro pois o tempo da RPS foi destinado à escrita dos relatórios individuais, eu não tinha condição de chamar a reunião, sabendo da angústia que vocês estavam pra preparar os relatórios, não temos o tempo garantido para isso, não temos o nosso um terço. A próxima semana também não foi possível, tempo destinado ainda para os relatórios. Não foi possível, pois na RPS presencial conseguimos duas voluntárias para dar palestra sobre racismo, e no tempo anterior houve uma discussão coletiva sobre um tema bastante sério, que envolvia o grupo de professores. 27/09 não foi possível pois eu estava com influenza. Em outubro, mês das crianças, curso de matemática, demandas da secretaria de educação, não foi possível.

Girassol: É muito legal ter isso daí, né? para avaliar mesmo e para validar! Gente, é real isso aqui, olha. Não dá pra fazer por que acontece desse e desse jeito.

Camila: É exatamente isso, a minha professora gostou bastante e eu também, porque realmente nos diz muito. Daí dia 11/10 não foi possível, pois a RPS foi extensa, nós discutimos as expectativas das famílias, que é uma demanda de PPP e nós já estávamos atrasados... Expectativas são olhadas lá no começo do ano, e não foi feito. Eu tive que correr atrás, porque eu também entrei depois pra ajudar. Nesta RPS foi feito o planejamento e socialização de estratégias, além disso havia informes relacionados à ficha de pontuação de professores e atribuição de novas turmas, que também gerou polêmica, frente ao desrespeitos sentidos pelo grupo, em sua maioria. 18/10 fizemos uma socialização online das biografias, de quem tinha escrito, uma autoavaliação, e indicação de um artigo pra leitura, e nós continuamos engolidas... Na próxima semana aconteceu a RPS presencial, as professoras utilizam os primeiros momentos de planejamento para troca entre os pares, inclusive do outro período, é completamente inviável tirar esta oportunidade rara. Depois, dia 01/11 o encerramento, que nós não conseguimos também, conseguimos apenas fazer este encontro para encerramento no dia 21/12.

Girassol: Que absurdo, né? se for analisar direitinho...

Violeta: Se você só fala, não consegui fazer por isso e isso é uma coisa, mas quando você põe no papel é diferente!

Girassol: Meu Deus!

Camila: Eu com diversas saídas para formações, a notícia abrupta de uma avaliação externa, a qual demandou organizações prévias, e nada simples. A escola sem monitor de inclusão, número reduzido de computadores, conexão com a internet prejudicada, e nós com prazo para realizar as avaliações com todas as turmas do ensino fundamental, ao mesmo tempo em que se davam as organizações para encerramento do ano letivo, novos relatórios, pré-conselho, conselho, organização de reunião com famílias, conversas pontuais com as famílias dos possíveis permanecentes, mapeamentos de dados como hipótese de escrita, transtornos do neurodesenvolvimento, fora toda a dinâmica própria da escola... finalmente conseguimos nos reunir hoje, dia 21/12. Eu tinha obrigação de falar isso pra vocês, e aí o que eu preciso colocar, das 11 semanas previstas foi possível realizar o encontro com o grupo cinco vezes, ou seja, por seis semanas não conseguimos nos reunir, "Observa-se que os momentos de reuniões pedagógicas semanais estão tomados por demandas próprias da escola, mas também por demandas impostas pela secretaria de educação, sobretudo por pautas formativas no formato de multiplicação de saberes, onde a assistente pedagógica recebe uma formação e deve multiplicar para parte do grupo.

Aqui cabe destacar que é perceptível a lógica da fragmentação, pois tem sido ofertada formações de língua portuguesa e matemática aos professores que atuam nos segundos e terceiros anos, e aos demais este conteúdo chega por intermédio da assistente pedagógica. Portanto, nos dias em que estes professores estão em curso a assistente pedagógica está com parte do grupo, multiplicando estas formações." Nós passamos uma manhã toda neste curso, chega na escola, temos uma hora e meia a duas horas para passar a formação para vocês. Nos nossos encontros as aulas são ministradas por especialistas, e eu não sou especialista em língua e matemática...eu sou pedagogo.

Orquídea: E é uma função que não deveria ser de vocês.

Girassol: É...

Camila: Ou oferece para todos, diretamente com os especialistas, ou para todos juntos num movimento multiplicado pelas assistentes pedagógicas.

Orquídea: Por que a AP, com todas as coisas que ela tem que fazer, as demandas que ela já tem... ela tem que participar de um curso pra dar formação, tá e que horas que ela vai ver os semanários, que horas que ela vai ver as demandas das professoras?

Camila: Até acompanhar mesmo em sala, fazer as conversas com as famílias, tudo isso vai acontecendo...

Girassol: Eu acho Camila que você ainda fez muito, sabe assim de escrever mesmo, dar devolutiva, lá na outra escola que eu trabalho a gente tem problema sério por causa disso, de ficar com dúvidas e não ter devolutiva, e eu não consigo entender porque lá ela tá menos engolida. E aqui é formação, reunião... você conseguiu fazer muito!

Camila: Mas não é como eu gostaria, porque a gente também se cobra, né? lendo mais um trecho das minhas considerações: “De modo algum contestamos a necessidade de se oferecer formações continuadas, entretanto neste formato percebemos que, por estar incompleto, o grupo se enfraquece frente às discussões. Não há tempo suficiente para organização de demandas específicas da escola, para cuidar das relações e estabelecer vínculo entre o grupo de professores. Este formato contribui para a balcanização e não favorece o desenvolvimento de uma cultura colaborativa na escola, pois nossos tempos coletivos já são escassos, e reduzindo- os fica completamente inviabilizado o fortalecimento do grupo de professores. “ A gente não consegue formar um grupo efetivamente, se entender como uma equipe, isso é muito difícil...manhã ainda fica, tarde ainda fica, mas manhã e tarde não é a mesma escola, isso é muito difícil, gente!

Orquídea: Eu acho que também vai da unidade escolar, eu lembro que em uma escola em que trabalhei a gente era muito unido, eu tinha minha parceira da manhã que a gente dividia tudo, que nem aqui eu não tive, eu sei que tem um quarto ano de manhã, mas a gente não teve nenhum tipo de troca.

Camila: E essa lógica, quando a gente tá junto pra RPS? Não era pra estar nos pares em vez de uma formação neste formato que tem sido? Não faz muito sentido, apesar de todo conteúdo da formação ser relevante, mas ocorre nos nossos únicos momentos juntos. Então isso contribui para enfraquecer. Quando você fragmenta, você enfraquece! E pra concluir, além de tudo que a gente já colocou, a sobrecarga de trabalho que incide sobre todos nós, tanto professor quanto assistente pedagógico, todas as pautas devem conter minimamente questões da organização da escola, os informes, as formações que contemplem as necessidades de maneira significativa, pois dentro deste mesmo tempo não é viável oferecer uma formação pra vocês. No mesmo horário da RPS tem uma formação para o infantil, que é uma outra modalidade, tenho fundamental, tem educação física, então assim, é um malabarismo... “Neste contexto, receber professoras novas no meio do ano letivo foi extremamente desafiador. Ainda que seja pesquisadora do assunto, as imprevisibilidades da escola, o excesso de demandas, a sobrecarga

e as burocracias, muito tomam o tempo de todos os agentes da escola, e isso é intensificado quando diz respeito à gestão escolar, inviabilizando que realizemos efetivamente o que desejamos de maneira completa. Por vezes iniciamos uma conversa, porém não conseguimos concluir-la, planejamos conjuntamente, mas não conseguimos acompanhar o desenvolvimento em sala, propomos reflexões, mas não conseguimos aprofundar nas discussões, e, por ver-nos em tamanha exaustão e correria, algumas professoras acabam dizendo que está tudo bem, quando na realidade vivem 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. Entretanto, as mesmas já chegaram para assumir as salas de aula no mesmo dia, e nós, sem condições de chamar outro profissional para cobrir as turmas, tivemos de levá-las à sala de aula mesmo, após uma conversa breve sobre a escola e sobre cada uma. Isso já demonstra que a chegada não é planejada, não se tem um olhar para que haja um tempo de inserção, um período em que o professor, sabendo a turma que assumirá, possa planejar, estudar sobre as especificidades daquela idade, possa olhar o documento curricular, entender (no caso de não iniciar o ano, mas chegar ao longo do ano) o que já foi trabalhado, o que ainda precisa ser oportunizado, como as crianças produzem, como são as famílias, a comunidade, o grupo de funcionários, a equipe gestora.

A falta de planejamento para esta chegada pode ser ilustrada pela vivência que tivemos neste semestre quando da chegada da professora substituta do período da tarde, que compôs o nosso grupo colaborativo. Quando chegou na escola dizendo que veio trabalhar no período da tarde não a deixaram entrar de imediato, foram procurar a equipe gestora para saber se havíamos chamado a professora para fazer hora extra. A equipe gestora, por sua vez, respondeu que não. Nesse ínterim, quase uma funcionária do administrativo dispensou a professora, pois ninguém da escola tinha conhecimento da sua chegada. Assim que conversamos com ela, entendemos que ela estava chegando do processo de atribuição e que havia sido classificada no concurso público, tentamos mitigar o constrangimento, e fizemos uma recepção festiva, comemorando sua chegada que ocorreu em momento em que a escola muito necessita de apoio pedagógico. Podemos ver que esta realidade não é algo novo, mas se repete, pois no grupo focal uma das professoras relatou ter vivido situação semelhante. Recebendo as professoras que atuariam na função de substituta propriamente e professora que assumiria uma turma em caráter de substituição, fica evidenciada a diferença que existe em relação às demandas de trabalho, planejamento e documentação pedagógica. Percebemos que as angústias de quem entra já

assumindo uma sala são potencializadas, não há tempos sequer de compreender a realidade em que se atuará, como as professoras desta escola desenvolvem seus trabalhos, como são as famílias... Algo que não acontece quando se assume uma vaga de professora substituta para atuar na escola sem uma turma específica, pois nessa condição é possível passar por diferentes turmas, conhecer os trabalhos desenvolvidos, ir se situando em relação à concepção da rede e da escola, estabelecer vínculos, vivenciar diferentes experiências e atuar em diferentes turmas e modalidades. Em resumo, eu fui analisando aqui cada coisa que foi acontecendo, eu fui tentando registrar, depois eu vou disponibilizar completo para a leitura de vocês, aonde eu quero chegar, e daí é pra terminar mesmo. Com base em tudo isso, que eu tive neste período com vocês, e há um ano atrás eu fiz um grupo focal sobre o mesmo assunto. Escutando tudo isso, tudo que eu li neste período, eu construí uma proposta de política pública de modo que eu estou propondo como ideal que a professora seja substituta por um ano inteiro, sem assumir turma, e daí ela tenha neste processo uma estruturação de trabalho, então assim: você vai ficar no infantil, você vai acompanhar na reunião de pais, você vai fazer semanário, você vai fazer planilha de pré-conselho.

Girassol: Pra ir aprendendo!

Camila: Então eu fiz um planejamento de um processo formativo de um ano, onde o substituto passe por tudo isso, aprenda a fazer, entenda como é o documento curricular da rede, como é a RPS, toda documentação... Só que isso demanda dinheiro, por que eu não vou te tirar da RPS da sua escola, eu preciso te oferecer um adicional noturno pra você vir em outro dia, tudo bem? Eu vou ter este investimento? Você vai ser uma substituta de fato? Você não vai assumir uma turma? Ninguém vai se afastar? Ou, se afastar terei outra profissional para suprir? Então, tudo nos faz chegar no recurso também, no financiamento da educação, mas dentro de tudo isso, percebo que a gente não tem política efetiva em Santo André, o que a gente tem é muito pouco. Nessas minhas entrevistas eu descobri assim: já teve em outros anos, fiz um levantamento de cinquenta anos, então em algumas épocas houve integração, alguma atividade, depois suspendeu, cada hora é uma coisa, mas descontinua... E hoje não tem nada, você atribui, chega na escola e não sabe nem onde vai chegar e nem a escola sabe que você chegará. Eu acho que todas estas descobertas me ajudaram a pensar neste ideal. Existem caminhos que a gente pelo menos tem que tentar trilhar? existe e nós estamos muito aquém do ideal aí pra um início na profissão um tanto mais calmo, menos turbulento.

Girassol: Olha, eu nem diria ideal, mas pelo menos o digno né gente.

Violeta: Estábamos falando isso aqui hoje, que ano que vem provavelmente a gente vai pra creche, seria bom se não pegasse substituição porque como a gente não conhece como funciona creche em Santo André, aí a gente falou assim assumir uma sala de fato, pra acompanhar do início ao fim. Mas ser substituta e passar em todas as turmas é bom que você já descobre como é no berçário, no inicial e no final.

Camila: Substituta está em sala todos os dias

Girassol: O duro é quando te tiram de uma escola e mandam pra outra e pra outra

Camila: Isso aí sem falar das modalidades, né? Você é substituta numa escola, você tem educação infantil e fundamental, por exemplo, você tem contato com este universo, mas você não vivenciou nem EJA e nem Creche. Se você está na creche, não vivencia EMEIEF. Então um ano é o mínimo só pra você ter acesso e entender o que é a rede, pra depois você assumir uma turma.

Orquídea: Fora as siglas... quem entra não entende nada.

Camila: Sim! Isso está previsto também no plano formativo um *pedlet* de siglas. E assim percebemos que existem vários ingressos na nossa profissão. São muitos desafios e eu finalizo agradecendo mais uma vez a disponibilidade e a contribuição de cada uma de vocês.