

Políticas de integração docente: tornando o desafio em formação colaborativa aos professores ingressantes

Teacher integration policies: turning the challenge into collaborative training for teachers and enrolling teachers

194

Camila Soares da Silva¹
Patrícia Aparecida Bioto²

Resumo: Este artigo versa sobre as condições de ingresso do professor, observa quais são os aspectos relacionados à complexidade da entrada na profissão docente e quais as possibilidades para formações colaborativas em trabalho. Pretende identificar se a condição inicial impacta o desenvolvimento profissional, verificar como se dá a inserção e apresentar elementos à construção de políticas de integração. Parte da premissa de que não é dada atenção à organização destas. O universo foi a rede municipal de Santo André, e os sujeitos foram alguns professores e gestores. A metodologia de cunho qualitativo. Concluímos que as condições de ingresso, a falta de políticas de integração e as condições de trabalho (fazer docente, precarização e ingresso na profissão) impactam sobremaneira o desenvolvimento docente.

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

Abstract: This research deals with the conditions of entry for teachers, observes what aspects are related to the complexity of entering the teaching profession and what are the possibilities for collaborative training at work. It intends to identify whether the initial condition impacts professional development, and to verify how insertion takes place and to present elements for the construction of integration policies. It starts from the premise that no attention is paid to their organization. The universe was the municipal network of Santo André, and the subjects were some teachers and managers. The qualitative methodology. We conclude that admission

¹ Pedagoga. Mestrado em Educação pela Universidade Nove de Julho, Pós-graduação Lato-sensu em Neuropsicopedagogia e Educação Infantil pela Universidade São Luis, e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Santos. <https://orcid.org/0000-0002-8774-4939>

² Pedagoga. Pós Doutora pela PUC-SP, EHPS. Doutora em História da Educação pela PUC-SP. Professora do Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da UNINOVE-SP. Pesquisa e publica sobre formação de professores, políticas educacionais e currículo. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores: contextos, epistemologias e metodologias. Vice-líder do Grupo de Pesquisa: Infância, Escola, Formação de Professores: estudos contemporâneos. Membro da Rede Internacional de Investigação- Ação Colaborativa Estreidiálogos e da Collaborative Action Reseach Network (CARN) <https://orcid.org/0000-0001-7922-9585>. E-mail: patriciacavalcanti@uni9.pro.br

Recebido em: 20/06/2023
Aprovado em: 18/09/2023

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



conditions, lack of integration policies and working conditions (teaching, precariousness and entry into the profession) greatly impact teaching development.

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

INTRODUÇÃO

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.

É nesse contexto que emerge o objeto deste artigo – os desafios da condição de professor ingressante na rede municipal de educação de Santo André e as possibilidades formativas que podem ser construídas em contexto escolar numa perspectiva colaborativa de modo a oferecer um modo de entender e de lidar com tal período de experiência docente. Parte-se 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.

Para tanto, procedeu-se a uma pesquisa bibliográfica sobre o tema e a elaboração e execução de uma pesquisa-formação colaborativa com 5 professoras ingressantes da referida rede. Essa formação foi levada a cabo por uma das autoras desse artigo que é a assistente pedagógica da escola universo da pesquisa. A pesquisa considerou as normas éticas, cumprindo as exigências de modo de proceder com os participantes, clareza e idoneidade da investigação, uso dos dados, manutenção do sigilo pessoal (os nomes usados são fictícios) e assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido.

Os professores em início de atuação profissional: desafios e caracterização

Muitos são os desafios que se apresentam ao professor que inicia uma nova experiência docente em uma escola que acessa pela primeira vez. Essa fase revela contradições instigantes, passíveis de pesquisa, busca e reflexões que visem 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 distâtes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 1989, p. 39).

O momento de entrada na carreira docente 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.

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. 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.

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.

Entrada na profissão: a importância da formação

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, segundo os autores. 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.

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.

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.

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.

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).

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.

A importância da formação centrada na escola e a colaboratividade

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).

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 interativo 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)

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.

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

A nosso ver, as formações centradas nas equipes fortalecem e legitimam a escola como locus 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).

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, foi desenvolvida uma pesquisa-formação que contemplou as professoras ingressantes de uma escola de ensino fundamental I da rede municipal de ensino de Santo André.

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

Para o desenvolvimento do grupo colaborativo foram previstos 12 (doze) encontros *online* (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.

A pesquisadora comunicou às professoras o seu estudo e perguntou se teriam interesse em participar de um grupo de estudos/pesquisa, com foco em promover uma integração que buscasse contemplar suas necessidades. Todas aceitaram de imediato o convite e revelaram alto

grau de ansiedade, ainda mais por chegarem à escola no meio do ano letivo e tomarem contato com um trabalho já em andamento e que, em alguma medida, era novo para todas, pois nenhuma delas foi atribuída a turmas pelas quais já tinham passado, ou seja, estavam estreando na modalidade e/ou no ano/ciclo. Havia, também, professoras que nunca atuaram na docência e estavam vivendo sua primeira experiência na área.

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

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

No segundo 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.

O terceiro 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.

O quarto encontro se deu na décima semana desde o início do grupo, pois houveram sete semanas em que não foi possível cumprir com a agenda formativa em razão de demandas institucionais que atravessaram os combinados, rompendo com todas as possibilidades. Na qualidade de AP, gostaríamos de registrar que estava sendo extremamente desafiador desenvolver esta pesquisa-formação, pois nos encontrávamos sobrecarregadas com demandas diversas.

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.

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 sobrecarregados 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.

O quinto encontro, que ocorreu na décima segunda semana da programação primeira, ocorreu o último encontro do grupo colaborativo e figurou como um encerramento. 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.

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, sobrecarregados e em que medida isso interfere em nosso rendimento, desencadeando até mesmo reações biológicas como patologias.

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

Ademais, falamos da necessidade de se observar todo o contexto para a compreensão de determinado assunto. Por esse motivo, abordamos brevemente aspectos da lógica neoliberal de competição e culpabilização, da educação como mercado, enfatizando que o fazer do

professor está muito além de conteúdos; é um fazer complexo, carregado de intencionalidades e função social.

Fizemos, então, uma reflexão a respeito de nossa ideia inicial de doze 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.

Algumas considerações

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.

A busca pela prática não deve se sobrepor à compreensão da riqueza existente nos estudos teóricos, na leitura, no ambiente universitário e acadêmico. 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. 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.

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. Isso posto, iniciar o trabalho docente não é tarefa fácil, pois existem muitos aspectos fundamentais para o desenvolvimento do educador e que, inúmeras vezes, não são devidamente compreendidos e/ou explorados ao longo da formação inicial, até porque são próprios da escola, do cotidiano escolar e das condições de trabalho.

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

O ingresso na carreira é esperado e almejado, entretanto temido pelos professores. Do mesmo modo, as incertezas, as angústias, os medos, o sentimento de deslocamento e o fato de não saber por onde começar são tão presentes quanto as práticas de isolamento, a falta de reflexão, a reprodução e a imitação de experiências vividas na condição de alunos. Ainda assim, é nesse local e sob todas essas contradições que o professor se desenvolve profissionalmente.

As condições de ingresso observadas nesta pesquisa não oferecem o desenvolvimento profissional com experiências práticas processualmente organizadas. Buscamos oportunizar às professoras participantes do grupo colaborativo um acolhimento diferenciado. Porém faltam condições adequadas para o desenvolvimento de um trabalho formativo específico. Ademais, a sobrecarga é evidente seja para os educadores, seja para os gestores.

Compor uma rede de ensino colaborativa, na qual os profissionais 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. Conseqüentemente, romper com a racionalidade técnica, com a imposição de tarefas e com os pacotes prontos — que não são aliados dos professores em suas concepções, tendem à privatização da educação e põem em questão a intelectualidade docente — segue sendo um desafio imenso, que não pode sair de nosso centro de atenção. Ademais, deve compor os processos formativos dos professores ao longo de suas formações iniciais e permanentes.

Chegamos aqui com muitas indagações e, apesar de termos ampliado nosso horizonte, ainda há inúmeras questões a serem observadas mais profundamente. A nosso ver, apenas por meio do estudo, da reflexão, do diálogo e da escuta podemos construir e buscar possibilidades que atentem aos pontos levantados nesta pesquisa, sobretudo buscando a implementação de

políticas de integração que contemplem os novos professores. Todavia, elas precisam ter continuidade; devem ser aperfeiçoadas e ajustadas continuamente, e não descontinuadas, esquecidas, a cada transição. No futuro pretendemos responder a outros questionamentos que emergiram da pesquisa, verificando as possibilidades para atrelar políticas de integração à instrumentos de estágio probatório, de maneira a torná-las indispensáveis para o exercício da profissão. Teremos que observar se haverá empenho para destinar pagamentos adicionais à participação em formações específicas ao iniciante, fora do horário de trabalho sem tirá-lo do rico convívio com os professores de sua escola, assim como se haverá formação e mobilização de profissionais engajados com esta causa, não descolados da realidade da escola, mas com foco nesta demanda, buscando construir e (re)construir planos formativos específicos.

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

REFERÊNCIAS

- BIOTO, P.A. **Formação colaborativa de professores**. Ed. São Paulo: Dialética, 2021.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 155-191.
- DEIMLING, N.M., REALI, A. M.M.R. PIBID: Considerações sobre o papel dos professores da educação básica no processo de iniciação à docência. v.36, e222648, 2020.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?** 11.ed. Porto: Porto Editora, 2001.
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, 9 1355-1379, out.-dez.2010.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. *IN*: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2.ed. Porto: Porto, 2014. p.31-61
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Ed. Lisboa: publicações dom quixote instituto de inovação educacional, 1992.

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.

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

TARDIF, M., RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.73, dez. 2000.

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