



XXII ENCONTR

## FORMAÇÃO COM PROFESSORES INICIANTES: PRÁTICAS INSURGENTES<sup>1</sup>

Talita da Silva Campelo - SME-Duque de Caxias/RJ

Leticia Oliveira Souza - UFRJ

Cecília Silvano Batalha - SME-Niterói/RJ

Marcela Souza da Costa - Colégio Pedro II

Fernanda Lahtemaher - CAp UFRJ

Alessandra do Nascimento dos Santos Moraes - CAp UFRJ

### RESUMO

O painel articula três pesquisas distintas sobre indução profissional docente, que têm em comum a perspectiva da pesquisa-formação que se inscreve no âmbito da narrativa. Os professores em início de carreira são os sujeitos envolvidos nas tramas investigativas, que têm como campos privilegiados de análise estratégias de superação dos desafios característicos dessa etapa profissional. A proposta do painel consiste em favorecer o debate em torno de outros modos de construção de conhecimento profissional docente que considerem as experiências dos sujeitos e suas memórias. A primeira pesquisa problematiza os sentimentos, as dificuldades e os desafios que atravessam os professores nos primeiros anos de sua carreira a partir das narrativas de docentes iniciantes. A segunda, se volta para os afetamentos da pandemia provocada pelo vírus SARS-COV-2 na docência narrados por professores iniciantes. A terceira discute como a pesquisa entre pares pode favorecer a indução docente, tendo como referência os depoimentos de professores iniciantes participantes desse tipo de pesquisa. Os resultados dessas três investigações suscitam o debate sobre a construção de espaços-tempo para que professores iniciantes se reúnam para a investigação de suas próprias práticas e que na partilha de suas narrativas possam juntos construir estratégias de enfrentamento das dificuldades características do início da carreira docente. Defende-se a indução articulada ao contexto de atuação, com ênfase em um trabalho colaborativo e comprometida com o contínuo constitutivo do desenvolvimento profissional docente, no sentido de não se constituir como um mecanismo episódico.

**Palavras-chave:** Indução profissional docente, Professores iniciantes, Pesquisa-Formação, Narrativas Docentes.

---

<sup>1</sup> Painel produzido pelo coletivo de pesquisadores membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped/UFRJ/CNPq), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Giseli Barreto da Cruz. As pesquisas relatadas em cada trabalho receberam financiamentos do Edital Universal 2018 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), nas esferas do Programa Cientista do Nosso Estado e do edital 14/2019 de apoio a Grupos Emergentes de Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## SENTIMENTOS QUE ATRAVESSAM O INÍCIO NA DOCÊNCIA: PARTILHAS EM PESQUISA-FORMAÇÃO

Talita da Silva Campelo - SME-Duque de Caxias/RJ  
Cecília Silvano Batalha - SME-Niterói/RJ

### RESUMO

O trabalho se propõe a discutir parte de uma pesquisa mais ampla que analisou as possibilidades e os desafios da indução na formação de professores iniciantes por meio de uma pesquisa-formação. Fundamenta-se teoricamente na compreensão de indução docente enquanto processo sistemático e intencional de acompanhamento formativo do professor iniciante e orienta-se epistemologicamente pelos princípios da pesquisa narrativa. Com base nas análises, discutem-se as dificuldades enfrentadas por professores iniciantes durante a sua inserção profissional. Considerou-se que apesar do sentimento de angústia e insegurança, as narrativas não apontam para desistências, porém deixam ver sentidos que se configuram em aspectos que atravessam dois polos opostos – da frustração à ação.

**Palavras-chave:** Formação de Professores Iniciantes, Pesquisa-Formação, Narrativas docentes.

### INTRODUÇÃO

Neste texto apresentamos parte das constatações de uma pesquisa interinstitucional com professores iniciantes da Educação Básica de distintas redes públicas de ensino, distribuídos em três núcleos organizados em universidades públicas situadas em diferentes estados brasileiros. A pesquisa delineou-se a partir da seguinte questão: como a indução entre pares mediada pelo fazer da pesquisa contribui para o agir e o reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de exercício profissional?

Partimos da hipótese de que a troca entre pares pode vir a ser uma estratégia de partilha e enfrentamento das dificuldades que interpelam os professores nesse delicado momento de inserção profissional docente. Em vista disso, buscou-se investigar as possibilidades e os desafios da indução entre pares, sob a mediação de uma pesquisa-formação, para o agir e reagir de professores em relação às dificuldades da docência no início da profissão.

O interesse investigativo nessa temática tem a ver com a necessidade de compreender caminhos possíveis à indução profissional docente. Emerge na literatura da área estudos sobre indução docente ocorrida nos anos iniciais da profissão associada ao acompanhamento informal, à mentoria, à política instituída de apoio e permanência na profissão e até o estágio

probatório (Alarcão; Roldão, 2014; André, 2012; Marcelo; Vaillant, 2017). Abordagens envolvendo a relação entre pares, em grupo colaborativo, em forma de pesquisa-formação, não são recorrentes nas pesquisas sobre indução, desafiando-nos a escrutinar as suas possibilidades.

## **REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO**

A pesquisa-formação, com base em Josso (2004; 2006), inscreve-se como alternativa teórico-metodológica de entrelaçamento dos sujeitos (pesquisadores e participantes) em torno da construção de diferentes sentidos (conhecimentos) sobre a docência por meio do encontro com o outro (os pares) e da partilha do processo de investigação, em uma postura que rompe com a ideia de produção de saberes para posterior aplicação.

O trabalho com narrativas emergiu como caminho potente para atender as demandas da formação e da pesquisa. Assim, o estudo dialeticamente permitiu a investigação mediante a produção e análise dos textos de campo sobre o objeto pesquisado e a indução docente por meio dos encontros de socialização dos desafios que permeiam o trabalho docente durante a inserção, assumindo a narrativa enquanto estratégia de formação e de produção dos textos da pesquisa.

“[...] cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (Josso, 2004, p. 113). Nesse sentido, o modo de fazer pesquisa dialeticamente se encontra com um modo de formação, tanto para os pesquisadores quanto para os participantes. Assim, todos participam do processo que, sem hierarquia, respeitam diferentes formas de conhecimento e pesquisam e se formam a partir de suas necessidades, em colaboração.

Como professoras da escola básica e pesquisadoras da formação docente, investimos esforços em diminuir a distância entre universidade e escola, entendendo que é no encontro e na partilha de experiências que conhecimentos são produzidos e ressignificados. Nessa perspectiva, delineamos nosso percurso investigativo atentando para a dimensão formadora da pesquisa, propiciada, sobretudo, pela narrativa de si no coletivo (Souza, 2006; 2011), capilarizando a aprendizagem conjunta e reflexiva.

Tomando, pois, a pesquisa como lugar privilegiado de formação onde o pesquisador-formador, ao invés de distanciar-se para tentar controlar e explicar os fenômenos procura construir significados e sentidos, formar e (trans)formar-se durante a ação da pesquisa (Josso,

2004), a perspectiva da pesquisa-formação tem a dimensão formativa como elemento potencial e primordial da investigação.

Como já dito na introdução, o estudo teve abrangência interinstitucional. No entanto, neste trabalho, o recorte é feito em torno do vivido no contexto territorial do estado do Rio de Janeiro, no qual ocorreu por meio de dois Grupos Formação, sendo um composto exclusivamente por professores iniciantes da rede municipal de educação de Niterói/RJ, cidade da região metropolitana do estado; e outro por professores de diferentes redes públicas de ensino localizadas em vários pontos do estado. Essa configuração foi uma escolha intencional, no sentido de, por um lado, olhar mais detidamente para a realidade de um sistema municipal de ensino, cuja política educacional tem priorizado a expansão da sua rede de escolas e, conseqüentemente, de seu corpo docente, alcançando o patamar de mais de 90% de professores efetivos. É o caso do GF-Niterói, constituído por professores recém-empossados em escolas da rede municipal de educação desse município, que, no cenário estadual, se destaca pelo fortalecimento de princípios que inscrevem a formação do corpo docente como elemento significativo da sua concepção pedagógica. Por outro lado, olhar para o entrelaçamento de várias redes de ensino e depreender o que é comum e o que é singular de cada contexto no tocante à inserção profissional. É o caso do GF-Rio, constituído por professores de escolas públicas filiadas às redes municipais de Araruama, Maricá, Paracambi, Rio de Janeiro, Saquarema e Silva Jardim.

A escolha dos professores participantes se deu por meio de edital público de seleção, com critérios pré-estabelecidos. Do grupo de 10 professores selecionados para compor o GF-Niterói, 05 possui licenciatura em Pedagogia, 01 licenciatura em História e 04 possuem o curso Normal (formação de professores em nível médio). Seis deles, no decorrer da pesquisa, atuavam na Educação Infantil, sendo 04 na modalidade Educação Especial, 03 no Ensino Fundamental I, sendo 02 na modalidade Educação Especial, e 01 no Ensino Fundamental I e II. O grupo é predominantemente jovem e feminino.

Do grupo de 19 professores selecionados para compor o GF-Rio, a maioria (15) cursou a licenciatura em Pedagogia, sendo que um deles fez também a licenciatura em Letras. Os demais cursaram cada um uma das seguintes licenciaturas: Geografia, História e Ciências Biológicas. Eles atuavam na Educação Infantil (5), no Ensino Fundamental I (10), no Ensino

Fundamental II (3) e um professor atuava na modalidade da Educação Especial no âmbito do Ensino Fundamental I e II. Tal como o GF-Niterói, o GF-Rio é jovem e predominantemente feminino.

Os encontros de pesquisa-formação tiveram carga horária total de 35 horas, sendo 14 horas de encontros síncronos através da plataforma Zoom e 21 horas em atividades assíncronas (estudos prévios e escritas encomendadas). As 14 horas de encontros síncronos foram distribuídas em 7 encontros quinzenais (cada um com 2h), que aconteceram através da plataforma Zoom, em uma agenda que percorreu os meses de março a julho de 2021, no horário noturno.

Para a realização dos encontros virtuais foram organizadas duas equipes de pesquisadores compostas, cada uma, de uma dupla de mediadores, um a dois observadores responsáveis pelos registros no caderno de campo, e dois apoios técnicos. Semanalmente, as equipes se reuniam para criação da pauta, cuja concepção considerou além dos três eixos estruturantes da pesquisa – Acolhimento pela escola – Desafios da docência – Estratégias de enfrentamento, os acontecimentos do encontro anterior, a interface com a fruição estética pela literatura, música e artes plásticas e as encomendas de escritas com apoio do diário reflexivo.

A investigação foi registrada na Plataforma Brasil e autorizada pelo Comitê de Ética da instituição proponente. Os participantes assinaram o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e os seus nomes são fictícios para assegurar o anonimato.

Sobre o material produzido, adotamos eixos interpretativos para orientar a análise, os quais nos dirigiram para a problematização acerca dos Grupos Formação – seus sujeitos, fazeres-saberes; das disposições para participar; dos acontecimentos relacionados à entrada na escola como professor; das dificuldades e dos desafios do início da docência; das estratégias de superação; e da indução por meio da pesquisa-formação. Neste painel priorizaremos a análise das dificuldades do início da docência que emergiram nos diálogos entre pares estabelecidos nos dois Grupos Formação.

## **CONSTATAÇÕES**

Que sentimentos se manifestaram durante a inserção profissional dos professores participantes da pesquisa-formação? Que dificuldades e desafios emergiram? Olhar para as suas narrativas nos permite depreender que eles tiveram uma recepção gentil e acolhedora por parte da gestão e/ou equipe da escola. Entretanto, por mais afetuoso que tenham sido esses

primeiros encontros, percebemos que isso não foi suficiente para amenizar o choque de realidade (Veenman, 1984) em relação aos seus contextos de trabalho. Assim, a distância entre receber com carinho e acompanhar efetivamente se revela no comentário de Vera da seguinte forma:

(...) ao ser recebida pelos diretores e coordenadores a escola me foi apresentada, materiais foram sugeridos, conheci outros profissionais, porém, quando me apresentaram a turma e foram embora fiquei me sentindo sozinha e assustada, diante de uma demanda que na realidade ainda não tinha noção que seria tão complexa. Como usar diário de classe? Como fazer relatórios? Como escrever os documentos pedidos? Como apresentar os conteúdos para a turma? Como conversar com os responsáveis? (Vera, GF Niterói, encontro 2).

O relato de Vera apresenta dúvidas comuns de quem está começando em uma profissão que se somam aos problemas estruturais, conjunturais e aos dilemas do ensino que caracterizam a docência na atualidade. Sobre isso, Livia usa uma analogia que se refere ao período de adaptação das crianças na educação infantil (caracterizado por horário reduzido que irá se ampliar gradativamente, atividades lúdicas com a presença da família etc.) para explicar como se sentiu nos primeiros dias como professora:

(...) a gente precisa ser acolhido também, não só as crianças, a gente precisa de outros professores. Empatia, sensibilidade, contato com quem está passando ou passou a mesma coisa, as vezes a gente pensa que é só a gente e fica com vergonha. Estou começando a perceber que a gente precisa de troca. A gente tem tempo para cuidar da criança [recém-chegada à escola], mas não tem tempo para cuidar da gente [professor iniciante]. (Livia, GF Niterói, encontro 3).

Em um dos Grupos Formação, os relatos se concentraram no relacionamento pouco investido com a gestão escolar, seja nas figuras da coordenação/direção ou da própria secretaria de educação. Tal fato se revela como um limitador do trabalho docente para quem está começando a carreira. As falas a seguir evidenciam isso:

Falta de acesso a proposta pedagógica da rede. Falta de documentação oficial. “O que eu faço?”. Acolhimento dos pares, mas sem documento, sem nada oficial. (Joice, GF Niterói, encontro 2)

Tudo muito livre, muito aberto, gera mais dúvida sobre o que vai fazer de fato na prática. Não sei lidar com adultos, fico tímida. Estou aprendendo a lidar. Fui chamada atenção sobre isso. Me deixa ser feliz trancada na minha sala. (Vera, GF Niterói, encontro 2)

Tudo muito aberto. Angustiante. Dançando conforme a música, um dia de cada vez. Quem me ajudou foi a própria estagiária, pois a direção e a

coordenação estavam ocupadas com outras coisas. Ela foi praticamente a segunda professora regente. As vizinhas de sala [outras professoras] me ajudavam muito, eu conversava muito no corredor. (Livia, GF Niterói, encontro 2)

Essa falta de orientação mais precisa, seja por documentos orientadores, ou mesmo por um contato mais intencional por parte da coordenação pedagógica, deixa uma sensação de insegurança e angústia nos iniciantes. É importante ressaltar que ainda que de um modo geral diretrizes muito definidas sejam vistas como cerceamento da autonomia docente, observamos que aqueles que estão iniciando sentem-se inseguros para tomar decisões sozinhos e necessitam de mais direcionamento que professores experientes. Parece que se isolar, ou recorrer aos mais próximos (estagiário/a e professores de outras salas) acaba sendo uma estratégia de enfrentamento perante as dificuldades.

No contexto do outro Grupo Formação, a maior parte dos depoimentos identifica a defasagem conhecimento/série por parte dos alunos (suas dificuldades de aprendizagem) como um entrave para os professores iniciantes. As falas a seguir nos ajudam a ver esse ponto:

(...) meus alunos não sabem a direção da escrita, não reconhecem letras, não diferenciam letras e números, chamam lápis de caneta, me desespero, penso que não vou dar conta. (Bianca, GF Rio, encontro 2)

(...) crianças do quarto ano, a série em que eu estou, com necessidades do segundo. É chocante, chegar em turma do quarto ano, e ter alunos que não sabem o alfabeto. Por isso digo que muitos são os desafios. (Flora, GF Rio, encontro 4)

As dificuldades são alfabetização dos alunos que estão no quinto ano e ainda não sabem ler. (Nádia, GF Rio, encontro3)

A ênfase das narrativas claramente recai sobre possível defasagem dos alunos em relação aos conteúdos que teoricamente deveriam ter domínio, visto as turmas em que estão inseridos. Não ter o domínio de conteúdos elementares é um aspecto que choca e assusta os professores iniciantes. E mais do que isso, a naturalidade com que os professores experientes lidam com essa situação. Os professores iniciantes demonstram se sentirem confusos com essa realidade por se sentirem divididos entre cumprir o currículo do ano escolar/série ou atender as demandas de anos anteriores. Outro aspecto que chama atenção é que turmas com esse perfil são praticamente unanimidades entre os participantes da pesquisa, o que demonstra o padrão de professores iniciantes serem designados para as turmas consideradas como as mais difíceis da escola.

Nesse sentido, as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes a partir das narrativas circulantes nos dois Grupos Formação convergem, de um modo geral, nos seguintes aspectos: sobrecarga, precariedade na infraestrutura das escolas para o trabalho docente; a influência/consequência dos problemas sociais e econômicos no cotidiano escolar

(relacionamento com as famílias), sensação de desorganização da escola e da rede. Alguns exemplos a seguir:

Não dava tempo de parar e conversar aliás, não dava tempo de ir ao banheiro ou comer eu precisava almoçar com eles as 10 h da manhã. (Luíza, GF Rio, encontro 2)

(...) lá é uma escola bem grande só que a falta de estrutura dela chegou a impressionar porque, para você acender a luz da sala você tem que pegar um fio e colocar no outro [...]. (Alex, GF Rio, encontro 2)

(...) eu saía da preocupação com o conteúdo para o meu aluno e me preocupava em muitos momentos com a questão do social, ou seja, muitas vezes o aluno vinha conversar comigo, era aquele aluno que já estava partindo para “quebrada ruim” entendeu? Ou eram problemas familiares e isso foi uma coisa diferente para mim. (Luca, GF Rio, encontro 2)

(...) eu vejo que da direção, da FME [secretaria de educação de Niterói], em relação a tudo está ocorrendo é realmente um dia de cada vez. Porque, a gente uma hora sabe uma coisa, outra hora faz outra, a gente está tentando andar meio que conforme a música, e para mim essa mudança toda hora, me deixa sem chão. (Livia, GF Niterói, encontro 4)

Príncipe e André (2019) explicitam que as condições materiais das escolas têm implicações para o desenvolvimento profissional dos professores em período de inserção profissional. Isso significa que se no decorrer do processo de inserção, o ambiente e as condições de trabalho não forem adequados, a tendência é potencializar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira, podendo causar desconforto e sofrimento, desencadeando, inclusive, a vontade de deixar a profissão (Gabardo; Hobold, 2013).

É importante destacar que, no contexto de um dos Grupos Formação, as condições de trabalho e a estrutura das escolas não foi um ponto tão marcante tanto quanto no outro - “eu já gastei muito dinheiro meu com produtos para a aula” (Maria, GF Rio, encontro 4), “falta de itens básicos como sabão líquido” (Clara, GF Rio, encontro 3), “a questão de não ter quadro, falta giz, apagador, não tem um multimídia na sala, não tem um projetor, não tem folha de papel” (Alex, GF Rio encontro 3). Entretanto, o aspecto da precariedade e das condições de trabalho se acentuou nos dois grupos a partir das demandas do ensino durante a pandemia. Em um dos Grupos Formação os problemas se agravaram, e enquanto no outro se reconfiguraram, acentuando aspectos relacionados com a gestão da escola/da rede. Apresentamos a seguir alguns extratos sobre esses dilemas:

Em relação ao ensino remoto, as dificuldades são os aparelhos que são incompatíveis com os programas oferecidos, a falta de habilidade com a tecnologia, os problemas com a internet que muitos sofrem. A falta de aparelho eletrônico para muitos alunos,





XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA ~~que acabamos não tendo~~ nenhum outro meio para se comunicar com a escola, e alguns ainda sofrem com a falta de apoio dos pais. (Nádia, GF Rio, encontro 3)

Então a prática que eu conhecia, aquilo que eu vi, via e ouvia dos meus professores, inclusive na faculdade, agora, de 2020 para cá, eu tenho uma nova realidade. Então, eu estou sendo um novo aprendiz em relação a essa mudança toda no cenário da educação (...). (Luca, GF Rio, encontro 1)

(...) agora com essa pandemia foi mais um desafio que na verdade é como se nós estivéssemos começando tudo de novo (...)E esses desafios assim, que têm se apresentado nessa pandemia que é uma situação que nós temos que, realmente a tecnologia é uma coisa que atrapalha muitas das vezes, o sinal mesmo. (Livia, GF Niterói, encontro 2)

Os relatos desses professores vão ao encontro das constatações de Oliveira e Pereira Junior (2020), que afirmam que para a concretização das aulas não presenciais foi preciso oferecer suporte tecnológico e material adequado para professores e alunos que em muitos casos não chegou a se concretizar. Sunde (2020) corrobora ao afirmar que, no período da pandemia, os reveses enfrentados pelos professores transitaram na falta de preparação específica e na necessidade urgente de aprender a trabalhar com os recursos tecnológicos e, ainda, na desigualdade de acesso a eles. O relato de Livia é bastante representativo dessa condição:

(...) eu por exemplo comprei, montei, melhorei o meu computador, tive que comprar programas e aplicativos de vídeo, para editar vídeos (...) eu comprei coisas que estou pagando ainda. Então, assim, isso também não é algo que, que é tranquilo sabe? (Livia, GF Niterói, encontro 2)

Ainda de acordo com Sunde (2020), o distanciamento na relação entre professores e alunos também se tornou um entrave no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que passou a ser mediado pelas telas. Em concordância, Oliveira e Pereira Junior (2020) apresentam que no período de ensino remoto os professores, em sua maioria, relataram que houve considerável redução da participação dos alunos nas atividades propostas. Sobre esse assunto, Joice explica uma situação de estresse de alguém que não se sente seguro para se posicionar

diante das dificuldades do ensino remoto justamente por estar na escola e na rede há pouco tempo:

Como que é difícil informar ao tomador de decisão, ao gestor, ao diretor, ao secretário, ao presidente da FME, seja lá quem for, que algumas situações que são prescritas para que eu faça no meu exercício docente, elas não dão certo, elas não vão dar certo! (...) As relações que estamos tendo com as tecnologias de informação e comunicação e, principalmente, a falta delas. Ou até mesmo a falta de, de entendimento de algumas coisas, tanto por nós educadores quanto das famílias. O meu desafio nesse momento é além de trabalhar no ensino remoto, promover educação para o responsável e para o aluno. (Joice, GF Niterói, encontro 4)

Outro aspecto importante que precisa ser considerado é que a sobrecarga de trabalho, que infelizmente parece ser uma constante na docência, se intensificou ainda mais na pandemia. Para Oliveira (2020) tal acontecimento pode não ter a visibilidade necessária, seja pelo distanciamento social, seja pelo fato de que os arranjos domésticos que cada profissional realiza para cumprir suas tarefas podem não ser socializados nos coletivos escolares. Sobre isso, Maria diz que:

Também me deparo com a demanda de precisar exercer papéis que eu não sei fazer, muitas vezes como professora eu preciso ser coach, animadora, psicóloga, assistente social, designer e hoje em dia até editora de vídeos. (...) tenho que ter mil olhos, mil ouvidos e mil braços. (Maria, GF Rio, encontro 4)

Este cotidiano precário e de sobrecarga do trabalho docente, e que piora na pandemia, se evidencia na narrativa de Maria. Nela o processo de “reaprender a docência”, tão evocado durante o período de aulas remotas, foi significativamente mais complicado para quem nem ao menos tinha dado conta de aprender “qualquer” docência que fosse.

Diante do que foi possível apreender a partir dos relatos dos professores iniciantes, a falta de um acompanhamento intencional por parte da gestão/coordenação pedagógica, entrelaçados aos aspectos da sobrecarga de trabalho e da defasagem do conhecimento por partes dos estudantes, imprimem a esse momento insegurança e incerteza. Somam-se a isso as dificuldades com o ensino remoto decorrente da pandemia do novo coronavírus. O necessário e inevitável isolamento social, acabou por agravar esse período que já apresenta uma marca de estranhamento vivido frente ao novo fazer, e que revela demandas e situações específicas decorrentes da profissão docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Das narrativas de professores iniciantes em contexto de pesquisa-formação, destacamos aspectos cujas análises apontaram para as dificuldades enfrentadas. A partir dos relatos foi possível apreender que parece não existir, nas redes de ensino nas quais atuam, ações sistematizadas e voltadas ao acolhimento e acompanhamento de professores que chegam às escolas. A recepção gentil e acolhedora da gestão não se configura como uma ação suficiente para amenizar o choque de realidade enfrentado pelos professores. A falta de repertório e experiência faz com que professores iniciantes tenham dúvidas comuns sobre como proceder em seus contextos de trabalho. Os relatos apontaram para a necessidade de apoio e acompanhamento tal como defendemos na indução docente. Nesse sentido, consideramos que

a ausência de uma orientação mais específica provoca insegurança e angústia nos iniciantes, que acabam por se isolar ou recorrer aos mais próximos, ações que compreendemos como estratégias de superação.

De acordo com o estudo realizado, os professores em situação de inserção profissional docente são atravessados por problemas específicos desse período, a eles se somam a sobrecarga de trabalho, precariedade na infraestrutura, problemas sociais e econômicos, além da sensação de desorganização da escola e da rede de ensino em que atuam. Importante destacar que todos esses aspectos foram acentuados a partir das demandas durante o período pandêmico.

Consideramos ainda que as narrativas dos iniciantes deixaram ver um sentimento de frustração entre o querer e o realizar. Na tentativa de enfrentar e superar a ambiência de desmotivação, gerada muitas vezes pelos próprios pares, alguns relatos apontaram para a busca por aprender tudo o que fosse possível. Ainda que os desafios sejam muitos, os professores parecem compreender o equívoco como um processo que faz parte da aprendizagem da docência. E por fim, destacamos que apesar de todo o cenário as narrativas não apontam para desistências e sim deixam ver sentidos que se configuram em aspectos que atravessam dois polos opostos – da frustração à ação.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. do C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 109–126, 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/108>. Acesso em: 13 de abril. 2024.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio ao professor iniciante no Brasil. **Cad. Pesqui**, 42 (145), Abr, 2012. Disponível em: [scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqGgPGmKQrFz/?format=pdf&lang=pt](https://scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqGgPGmKQrFz/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 19 jun. 2024.

CRUZ, G. B.; PAIVA, M.; LONTRA, V. A narrativa (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 6, n. 19, p. 956-972, 24 dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/12666>. Acesso em: 06 jun. 2024.

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, pp. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em 04 jun. 2024.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1, n. 1, p. 133-147, 11, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em 08 jun. 2024.

GABARDO, C. V.; HOBOLD, M. de S. Professores iniciantes: acolhimento e condições de trabalho. **Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME**, v. 8, n. 2, p.530-549, mai./ago. 2013.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200012>. Acesso em: 12 jun. 2024.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción em la docência em latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1224-1249 out./dez. 2017. Disponível em: [Políticas e programas de indução na docência na América Latina | Cadernos de Pesquisa \(fcc.org.br\)](https://www.fcc.org.br/politicas-e-programas-de-inducao-na-docencia-na-america-latina). Acesso em: 19 jun. 2024.

NUNES, J. B. C. **Aprendendo a ensinar**: um estudo desde a perspectiva da socialização docente. In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Educação: manifestos, lutas e utopias. Rio de Janeiro, 2002.

OLIVEIRA, D. A Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, (127), 27-40, 2020.

OLIVEIRA, D. A.; PEREIRA JUNIOR, E. A. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Retratos Da Escola**, 14(30), 719–734, 2021

PRÍNCIPE, L.; ANDRÉ, M. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. 2019.

SOUZA, E. C. de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/issue/view/497>. Acesso em 5 de fevereiro de 2023.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: Uneb, 2006.

SUNDE, R. M. O ensino remoto em tempos da pandemia da covid-19: desafios e perspectivas. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa**. Teresina, ano 3, n.3, v.3, set/dez.2020.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543054002143>. Acesso em: 03 jun. 2024.

## SER E TORNAR-SE PROFESSOR/A NA PANDEMIA

Letícia Oliveira Souza - UFRJ  
Marcela Souza da Costa - Colégio Pedro II

### RESUMO

O trabalho apresenta reflexões decorrentes de uma pesquisa mais ampla dirigida a professores em processo de inserção profissional docente. Tem por ênfase discutir afetamentos de pandemia na docência de professores iniciantes, no sentido de apreender outros modos de produção de conhecimento, que considera as experiências dos sujeitos e suas memórias narradas e deixam ver as singularidades dos processos de formação docente. Ocorrida em formato virtual, a pesquisa baseada nos pressupostos da Pesquisa Narrativa, buscou ao longo de sete encontros com professoras iniciantes, refletir sobre as insurgências que o espaço-tempo pandêmico produziu na prática docente e na escola, que precisou manter-se em funcionamento mesmo estando fechada, e o que elas imprimiram nos processos de inserção das professoras que estavam vivendo o início da carreira docente. O estudo aponta a potencialidade formativa da narrativa de si, da escuta e da partilha das experiências entre os pares como estratégias de indução profissional docente.

**Palavras-chave:** Inserção profissional docente, Pandemia, Pesquisa narrativa.

### INTRODUÇÃO

O tempo recente nos impôs um contexto inédito de vida em que tivemos de estar em isolamento, trabalhar à distância, apesar de saber que no contexto do mundo da vida, experienciamos o isolamento de modo muito diferente, afetado diretamente pelo sistema capitalista que se fortalece com políticas de negação de direitos, alimentadas tanto pela pandemia provocada pelo vírus SARS-COV-2, quanto por vírus ideológicos que ganharam força e vulto neste período. Lutas e lutos são negligenciados e vividos de maneiras diferentes, dependendo do lugar social de cada um de nós nesse período pandêmico.

Nesse sentido, a pesquisa ora relatada é compreendida na sua dimensão epistêmico-política e ancora um jeito de pesquisar afetado pelas condições de ser-estar no mundo em que o outro é parte de mim e eu sou parte do outro, relação que define nossa alteridade, cuja essência comporta estranhamento e pertencimento, dando a ver um eu cada vez mais renovado e comprometido com e pelo movimento dialógico que fundamenta essa relação. Isso implica olhar a vida responsivamente, escutando, compreendendo o mundo e respondendo a ele.

Sob bases de uma pesquisa com professores iniciantes interessada em outros modos de produção de conhecimento, que considera as experiências dos sujeitos e suas memórias narradas e deixam ver as singularidades dos processos de formação docente, realizamos neste

trabalho um movimento de entrelaçar temas que nos possibilitaram pensar com e sobre o início da docência, a vida e o trabalho do professor no auge da pandemia da Covid-19.

Pesquisar com professores e não sobre eles se consolidou como um trabalho de investigação em que as narrativas constituídas pelos participantes, acerca de suas experiências ao longo do confronto inicial com a realidade profissional, se forjaram enquanto dispositivo de pesquisa. Neste processo, todos os sujeitos pesquisaram e se formaram em um fazer colaborativo, conforme discutem Cruz, Maia e Lontra (2021).

O olhar sobre os docentes iniciantes e o processo de tornar-se professor nos direciona a pensar sobre os primeiros anos de exercício profissional que são caracterizados por tensionamentos que emergem a partir da atuação em um ambiente e uma cultura profissional específicos. Trabalhos de Cruz e Lahtermaher (2022) demonstram que uma das características centrais deste momento da carreira é o isolamento, logo, os professores iniciantes têm nos estudantes com os quais trabalham as principais testemunhas de suas práticas. Nesse processo, os docentes vivenciam questões dilemáticas e aprendizagens significativas que impactam na permanência ou abandono da profissão, uma vez que as marcas deixadas pelo início incidem diretamente sobre a continuidade ou não na profissão.

Nesse contexto de colaboração, se faz necessário refletir sobre as relações entre ensino, pesquisa e extensão no desenvolvimento profissional docente, aqui compreendido como a construção do eu profissional de modo contínuo, tendo sempre em perspectiva a formação inicial integrada à continuada, as condições de trabalho e a conjuntura político-educacional em curso. A marca da continuidade no processo formativo nos propicia olhar para a necessidade de um caminho articulado de formação que coopere para o desenvolvimento do professor em múltiplas dimensões.

## **ASPECTOS EPISTÊMICO-METODOLÓGICOS**

O estudo envolveu cerca de 30 docentes em situação de inserção profissional no âmbito de redes públicas de ensino. Em decorrência da pandemia que nos assolou no ano de 2020, a fase de campo precisou ser adiada, ocorrendo remotamente no ano de 2021, com encontros realizados por meio de plataforma de videoconferência.

A interrupção das atividades presenciais com o isolamento social (medida mais eficaz para conter o avanço do vírus) obrigou-nos a passar por um processo de reinvenção. O tempo na docência e o tempo instaurado nas nossas vidas coincidiram com o tensionamento dos

desafios de ser professor iniciante em um contexto de escola excepcional que afetou, de forma incontestável, a inserção profissional desses professores nas escolas. O cenário atípico dos cotidianos das escolas, vivenciado por todos os membros da pesquisa, apresentava-se desafiador por si, independente do tempo na docência. Não se menosprezam, contudo, as dificuldades já conhecidas na literatura sobre professores iniciantes no formato de escola pré-pandêmica (Vaillant; Marcelo, 2010; André, 2012)

Frente às exigências epistemológicas e metodológicas suscitadas por uma investigação dessa natureza, vimo-nos diante do desafio de transpor uma pesquisa que seria realizada de forma presencial para o formato virtual, procurando criar, neste ambiente, um espaço-tempo capaz de propiciar o acolhimento, o ver, o ouvir, o perceber, o sentir, o se afetar pelo outro.

Dessa forma, nossos encontros aconteceram através de uma plataforma de videoconferência e somaram uma carga horária de 35 horas, sendo 14 horas de encontros síncronos, distribuídas em sete encontros quinzenais (cada um com 2h), em uma agenda que percorreu os meses de março a julho de 2021, no horário noturno. As horas restantes foram dedicadas às atividades assíncronas. Os participantes que alcançaram 75% da carga horária prevista receberam certificação.

Para a realização dos encontros síncronos foram organizados grupos de professores, chamados por nós de grupos de indução, cada um com uma equipe de pesquisadoras-professoras responsáveis pela mediação, registro em caderno de campo e demandas técnicas necessárias para atender ao formato virtual, buscando fomentar reflexões acerca das questões que afetam a atuação dos professores nas relações com estudantes, com gestores da escola, com colegas, com famílias, entre outras. Ambos os grupos encaminharam temáticas semelhantes, no entanto, entendendo que o caminho é construído durante o processo de investigação, cada passo dado abria possibilidades para novas escolhas.

Os encontros foram gravados, transcritos e revisitados diversas vezes em um movimento de viver-sentir as reverberações daqueles momentos singulares que perpassaram nossas vidas durante o período pandêmico. Vale lembrar que as professoras que estavam atuando na mediação contavam, também, com registros em caderno de campo, acumulando um acervo dos afetamentos do vivido, textos que aqui se cruzam com as narrativas das professoras iniciantes que se envolveram conosco na pesquisa-formação.

No contexto deste relato, entendemos a pertinência da socialização de nossa organização para os encontros que tinham pautas elaboradas a partir do que discutíamos no grupo: um planejamento que se fazia no fazer. Nesse movimento, pelo fato de os encontros terem sido



virtuais, evitamos, sempre que possível, contar com o auxílio de apresentações em formato de *powerpoint* ou similares que pudessem comprometer mais ainda as nossas possibilidades de vermos uns aos outros. Assim, priorizamos a escuta de músicas, a leitura de contos ou de poemas, com o recurso de apontar a câmera para as ilustrações, quando era o caso. Em algumas vezes, contudo, não desistimos de apresentar pequenos filmes ou, até mesmo, de nos valer do compartilhamento de tela para socializar produções de artistas que nos provocavam à leitura de suas obras e de possíveis relações com os temas das conversas que mobilizavam os encontros. Também foram compartilhadas narrativas que relatavam as experiências das professoras-pesquisadoras em diferentes fases da carreira, o que propiciava momentos de conversas e conexões com as experiências das professoras iniciantes.

Vivenciamos momentos de conversas voltadas às experiências vividas por todos os envolvidos: professores iniciantes, pesquisadoras da universidade, também professoras da educação básica com mais tempo na docência, e licenciandos que atuaram como extensionistas. Não intencionávamos apontar soluções para as questões levantadas, mas problematizá-las coletivamente, a fim de propiciar subsídios teórico-práticos para a construção de formas de enfrentamento dos desafios da docência vivenciados por professores em fase de inserção.

Cada encontro teve o encadeamento de um tema específico que girou em torno de um tema geral: os desafios, as demandas, as vivências dos primeiros anos do exercício profissional das professoras iniciantes participantes do grupo. Começamos contando sobre nós, a fim de estreitar nossos laços e explicitar os objetivos e possibilidades da pesquisa-formação. Apresentamo-nos a partir de diferentes gêneros discursivos - em forma de carta, de prosa, de poesia. Seguindo a proposta de entrecruzar a arte à vida, envolvemos o grupo, por meio da metáfora d'*A moça tecelã*, de Marina Colasanti (2004), sugerindo a confecção de um tecido alinhavado pelas questões, pelas demandas que inquietavam as professoras nos seus processos de inserção. Esse tecido metafórico foi tomando corpo ao longo dos encontros, entremeado por outros textos poéticos e estéticos. Ao final dos sete encontros, o arrematamos provisoriamente com fios que poderiam ser puxados em outros possíveis encontros, conversando sobre como acolheríamos uma professora ou um professor iniciante que estivesse chegando à escola em que atuamos.

As questões tematizadas nos encontros emergiam de discussões coletivas após levantamento dos desafios que envolvem a docência e os cotidianos escolares, e que nos convocam respostas imediatas, mas que (quase) nunca as temos: qual a atitude diante de um aluno que responde de maneira agressiva? O que fazer quando o aluno faz uma pergunta que

não sabemos responder? Como agir diante da indiferença das crianças quando fazemos uma solicitação que não é atendida? Que proposta significativa pode interessar a um aluno do 4º ano Ensino Fundamental que ainda não domina o alfabeto?

Exemplos de questões que convergem com a ideia de uma formação possível de encontrar fórmulas ou soluções prontas, ao modo de receitas e que, no movimento de colocá-las em diálogo com as experiências compartilhadas através das narrativas, vão se mostrando complexas. A discussão coletiva traz à tona fragmentos de experiências que reforçam a ideia de que ser professor é acumular um repertório de possibilidades que nos permitam enfrentar situações adversas, inesperadas, inimagináveis, posto que a docência se constrói na relação entre pares, na compreensão do outro, na reflexão coletiva sobre a ação, isto é, na cultura colaborativa, sobretudo numa sociedade marcada pela individualidade.

Entendo que assumir a profissão professora é assumir que sempre serei iniciante. Cada turma é única, cada demanda desta turma é única, cada dificuldade será muito particular. Talvez a maior dificuldade seja sempre se adaptar e entender que sempre existirão novos aprendizados e talvez seja essa a boniteza da profissão. (Bianca)

O pouco tempo de vivência de docência nessa nova forma de escola que se impôs na pandemia nos levou a constatar que não se transpõe para o remoto a força do vínculo que se constrói nos espaços informais de circulação que o presencial nos propicia. As relações nos encontros virtuais, contudo, foram um componente indispensável ao nosso processo formativo, uma vez que nos constituímos como seres singulares-sociais (Delory-Momberger, 2016).

Até então, o que eu conhecia era uma prática, porque era o ensino presencial e hoje em dia, na verdade, eu voltei àquela etapa de engatinhar na educação devido ao nosso ensino remoto, por causa da situação da pandemia, né? Então, a prática que eu conhecia, aquilo que eu vi, via e ouvia dos meus professores, inclusive na faculdade, agora, de 2020 pra cá, eu tenho uma nova realidade. Então, eu estou sendo um novo aprendiz em relação a essa mudança toda no cenário da educação, que estou podendo acompanhar junto com vocês e outros colegas também. (Luca)

Como já sinalizado, os deslocamentos que se configuram na vida, a qualquer tempo, se acentuaram com a pandemia da Covid-19. A maioria das professoras iniciara a participação na pesquisa trabalhando de suas casas para manter a presença da escola na vida dos estudantes, porém no decorrer da pesquisa, foi convocada a voltar para a escola presencialmente após a largada do processo vacinal – ainda que incompleto, com apenas uma dose. A tensão da contaminação disputava espaço com o desejo de estar com estudantes e lidar com as lacunas da

falta da escola presencial nas vidas da maioria dos estudantes da escola pública – o processo de alfabetização que não encontrou espaço nas apostilas enviadas às casas dos estudantes, a falta da merenda que aumentou a insegurança alimentar de muitos, as videoaulas que não foram possíveis de atingir aos que não possuíam pacotes de internet suficientemente adequados ao modelo remoto mais imediato.

Quinze dias! Este foi o período que eu estive com eles até o mundo parar. Durante esse período fui percebendo que as minhas expectativas iam sendo um pouco quebradas pelas falas dos outros. [...] Era uma rotina de trabalho intenso com muitos alunos dentro do sistema perverso que não me permitia colocar em prática tudo que eu planejava logo de primeira. Não me permitia fazer tudo que eu gostaria e, quando eu precisava de um conselho, de uma orientação, tudo o que eu escutava era “não tem jeito! Vai piorar. Aqui é assim, não tem uma que não toma Rivotril”. Até que o mundo parou e agora, o que escuto é um silêncio profundo, e esse silêncio profundo tem um ano já, desde a pandemia. Quase não tenho aluno on-line no sistema remoto, entendo que tem várias vertentes para isso, tem muitos motivos que fazem eles não estarem on-line, então eu não sei como os meus alunos estão, se estão como estão seus familiares e isso angustia mais do que essas diversas falas que foram me deixando um pouco para baixo. (Luiza)

Nesse cenário complexo, permeado de tensões, inquietações e medos, os encontros da foram se constituindo como um espaço-tempo de reflexão, de partilha e de inovação, por meio da qual professores em inserção se formam em colaboração, experimentando, assim, uma prática insurgente de indução docente.

## **A ESCRITA DE SI E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO**

Pensar em situações favoráveis à escrita de si, dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação, foi um dos grandes desafios da formação que nos propomos a realizar. Souza (2006, p. 14) chama de “conhecimento de si”, um exercício de tomada de consciência das itinerâncias e aprendizagens expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas experiências formadoras. O autor lembra, ainda, que não se trata de uma mera técnica ou de um processo espontâneo, por isso, fez tanto sentido para nós contarmos com a arte, com a força da linguagem metafórica e a escuta sensível como recurso metodológico em uma pesquisa que se encontra com um modo de formação para todos os envolvidos.

Fragmentos dos registros no caderno de campo ajudam perceber que, ao mesmo tempo em que participávamos, investigávamos, da mesma forma que, enquanto formávamos, éramos formadas, não havendo separação entre *viver pesquisar narrar formar* (Bragança, 2018):

Interessante observar que as professoras trazem relatos de que não se acomodam diante das “imposições” – elas mostram que pensam nas crianças e essa coragem do iniciante, essa força, essa garra de fazer o melhor é contagiante. Não quero parar de me inquietar porque a conformação não combina com a nossa profissão e ouvir hoje essas narrativas, me enche de vontade de voltar para a sala de aula. (Pesquisadora VL, Diário de Campo)

Preocupava-nos, por um lado, em não fazer da experiência de viver a pesquisa mais uma tarefa para nós, professoras exaustas de trabalho em um tempo de ressignificar referências de lidar com a docência sem ter a escola presencial ou retornando a ela com todos os protocolos de segurança à saúde individual e coletiva necessários. Por outro lado, valorizamos a importância da escrita biográfica como dispositivo de formação. A opção encontrada foi, então, no curso do planejamento dos encontros, não tornar a escrita uma regra, mas valorizar as suas marcas como “um ato de reflexão e de invenção do eu” (Souza, 2006, p. 171).

Ainda assim, a opção de propor relatos escritos previamente para serem compartilhados oralmente durante os encontros foi ganhando forma no percurso da pesquisa-formação e no processo de leitura e escuta. Questões, a priori singulares, convergiam com as do coletivo e eram destacadas para o debate. Em um dos encontros, uma das professoras-pesquisadoras enfatizou a potência da formação que estava sendo construída através das narrativas:

Vou começar por uma fala que foi dita aqui: “dividir as angústias nos dá esperança”, e fiquei pensando que dividir as angústias e as experiências é um processo formativo, né? Então, à medida que vocês narram, à medida que vocês leem, nós também nos constituímos, nós rememoramos vivências também que tivemos, ressignificamos experiências, então a gente está aqui, junto, nesse processo formativo. Então, mais uma vez, quero agradecer por esses relatos e por vocês estarem compartilhando e aceitarem esse desafio de estar aqui, nesses encontros que são formativos, nesses encontros em que a gente compartilha angústias, mas também potencialidades. Em que a gente troca e que a gente vive experiências e que essas experiências também alavancam o nosso processo de nos firmarmos enquanto profissional, enquanto professor profissional. (Pesquisadora AC, Diário de Campo)

Cabe dizer que cada tema problematizava questões que provocavam narrativas de vivências daquilo que experimentávamos em nosso exercício profissional. Escrevíamos, revisitávamos o escrito, colocávamos o vivido sob o escrutínio de outros que estavam vivendo o mesmo espaço-tempo da formação, possibilitando o tensionamento das questões a partir do olhar para o que somos e no que nos transformamos com nossa experiência (Larrosa, 2019),

como podemos observar em um dos registros do caderno de campo de uma das professoras-pesquisadoras:

É que a gente, às vezes, não registra, mas aí quando a gente ouve uma história, ela remete na mesma hora àquela criança, àquela situação, àquela escola que a gente viveu... Então, quando ouvi aqui a história do abraço, eu lembrei de um aluno [...], e eu lembro do que o acalmava. E abraçar esse menino enquanto ele estava batendo em alguém era muito difícil, e aí acho que a gente enquanto professor, a gente lida com os seres humanos, com pessoas, e cada pessoa é muito especial e a gente precisa se despir de nossos valores também, porque existem muitos outros valores em circulação em uma sala de aula. (Pesquisadora VL, Diário de Campo)

A escrita, mais do que uma escolha para se registrar o vivido, é recurso intencional no processo de formação. Nas palavras de Souza (2006, p. 60), “a escrita da narrativa tem um efeito formador por si só”.

Eu até ia falar isso na verdade essa forma de trazer relato, porque a pessoa traz exatamente como ela viu aquela situação, ela vai contando exatamente narrando o que aconteceu, acho que isso faz a gente conseguir se colocar no lugar do outro, é muito mais fácil do que simplesmente a pessoa contar. (Luiza)

Entendida como fenômeno, conforme Larrosa (2019), a experiência é complexa, inacabada e, por isso, inatingível em si, mas possibilita aprendizagem e construção de conhecimentos sobre e a partir desse fenômeno. Assim, a escrita de si demarca, no percurso da pesquisa, os processos de significação e de ressignificação das experiências compartilhadas. Uma escrita que se apresenta de diversas formas, carregando marcas e estilos pessoais, como a apresentada por Tânia em um dos encontros:

Gosto sempre de lembrar  
Que o erro faz parte do crescimento  
Hoje reflito sobre um sujeito inacabado  
Que se reconstrói a cada momento  
Só tenho a agradecer por cada acolhida  
Pois a marca de cada uma faz parte da minha vida.  
(Tânia)

Já a leitura, feita pelos próprios autores, de escritos prévios a partir de um tema levantado a cada encontro, externava sentimentos provenientes, muitas vezes, de verdades frágeis nas quais acreditamos, internalizamos e reforçamos.

Percebe-se que o ato de narrar-se para si mesmo e para o outro atua como potente dispositivo de formação no processo de desenvolvimento profissional docente, pois a identificação do profissional e do pessoal imbricados apoia-se na perspectiva ontológica e epistemológica que delineia os processos de pensar com e não apenas nas histórias (Souza,

2006). A cada encontro, a sensação de pertencimento ao grupo tornava-se cada vez mais evidente, mobilizando ainda mais as interações que indicavam que nossas inquietações eram singulares, mas também, coletivas:

[...] essa troca que eu ando tendo aqui com vocês tem sido muito importante para eu repensar em como agir com meus alunos. Encontro passado foi muito, muito bom para mim, depois daquele encontro foi uma semana bem mais leve e tem sido muito legal. É isso! (Bianca)

À medida que a mutualidade ganhava espaço nos encontros, nos alinhávamos em um projeto investigativo-formativo de refletir e problematizar as questões levantadas, como sinalizam as falas de duas professoras na avaliação final dos encontros:

Ouvir as experiências dos colegas e ver que algumas são tão parecidas com as minhas me trouxeram mais alívio para lidar com as dificuldades que acontecem nas escolas. A cada encontro me senti fortalecida. (Nádia)

Assim, foi possível prospectar formas de enfrentamento aos dilemas no percurso da formação construída, não passível, portanto, de treinamento, posto que ela se constitui no processo do desenvolvimento profissional docente que precisa ser pensado em seu próprio tempo, um tempo marcado pela dinamicidade e natureza complexa dos fenômenos investigados.

Participar dos encontros e explanar a necessidade de compartilhar as vivências, mesmo sem o registro escrito combinado no encontro anterior, sinalizam o entrosamento e a relação de pertencimento ao grupo de modo mais intimista. Essa constatação acena para nós a importância de socializar questões, narrando e ressignificando as condições e disposições pessoais para o entrosamento.

No exercício narrativo, revisitamos momentos da nossa trajetória profissional em que rememoramos, também, fatos e situações que nos remetem a experiências que causam dor, conforme compartilhado por uma das professoras:

Eu queria falar um pouco de como foi minha experiência de escrita assim... é... ela foi um pouco dolorida... Lembrar da história desse dia veio um pouco de dor e eu consegui, assim como a escrita fluiu, escrevi no computador. Só escrevi essa também, essa experiência que me trouxe uma sensação assim: Célia, se eu fosse você agora, se eu fosse professora agora, eu não teria saído daquela sala. E eu fiquei com uma sensação um pouco de remorso, e é isso. Acho que na docência, às vezes, a gente tem essa sensação de..., eu errei, poderia ter feito diferente... (Célia)

Confrontar essas memórias a fim de reconstruí-las foi se impondo sobre esse sentimento à medida que nos esforçávamos para refletir sobre dilemas que interferem no processo do desenvolvimento profissional, no caminho do entendimento de si, portanto da emancipação

reforçada na compreensão de que o alargamento das experiências delineia formas de contestação do que está posto.

## **PARA CONCLUIR**

Destacamos as marcas das possibilidades e impossibilidades do espaço-tempo pandêmico – a expressão dos olhares pelos retângulos, e não raro a necessidade de se manterem com as câmeras fechadas, os ruídos externos pelos problemas de conexão enfrentados pelos participantes – contaram com a força da arte para dinamizar as sete sessões de conversa com frequência quinzenal. A arte em suas variadas formas de expressão – pintura, música, literatura – tornou-se parte do enredamento do grupo, pelo seu potencial que fala por si, como linguagem de formação e ainda mais pela capacidade de, no momento singular de vida por que passamos, ressignificar o distanciamento provocado pela pandemia; mesmo que isolados fisicamente, não estávamos socialmente.

A partir do atravessamento das vulnerabilidades de cada uma, a pesquisa possibilitou a construção coletiva de conhecimentos novos e a ressignificação das experiências compartilhadas. Conforme Souza (2006), demarca-se, assim, uma postura que se distanciava da proposta de dar soluções ou, ainda, da afirmação de um espaço em que se configuram relatos egocentrados, dando força a uma suposta cisão da teoria e da prática. É da natureza de um grupo de pesquisa-formação, portanto, a problematização e o encaminhamento de subsídios teórico-práticos para o enfrentamento de questões e desafios da docência em situação de inserção.

No movimento *vida pesquisa narrativa formação* (Bragança, 2018), consideramos que essa pesquisa-formação possibilitou um lugar de encontros propícios ao debate e conversas formadoras entre professoras em diferentes estágios de desenvolvimento profissional sobre situações vivenciadas nas escolas, sobre a educação de um modo geral, sobre a vida, sobre a docência.

Valorizamos a potência dos encontros de formação, tendo em vista a disposição e o envolvimento das participantes para narrar a sua experiência docente no momento de inserção profissional e de escutar as narrativas das colegas e sobre elas refletir e criar outras maneiras de ser e estar na docência, em um tempo assolado por uma pandemia.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio ao professor iniciante no Brasil. **Cad. Pesqui.** 42 (145), Abr, 2012.

BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Luiz da Cunha; BÔAS, Lúcia Villas. (org.). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos.** Curitiba: CRV, 2018. v. 1, p. 65-81.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã.** Global: São Paulo, 2004.

CRUZ, G. B.; PAIVA, M.; LONTRA, V. A narrativa (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 6, n. 19, p. 956-972, 24 dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/12666>. Acesso em: 06 jun. 2024.

CRUZ, G. B.; LAHTERMAHER, F.. Perspectivas de indução docente: possibilidades às tensões e aos desafios de professores em inserção profissional. In: MARCELO GARCIA, Carlos; MARCELO MARTÍNEZ, Paula (coord.). **Empezar com buen pie.** Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso. Octaedro, 2022. p. 75-96.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v.1, n.1, p.133-147, jan/abr, 2016.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência.** Trad. Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. 1. ed; 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2019. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: Uneb, 2006.

VAILLANT, Denise. La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. **Profesorado.** Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 25(2), 79-97, 2021.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.





XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## FORMAÇÃO ENTRE PARES: POSSIBILIDADES À INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

Fernanda Lahtermaher - CAp/UFRJ

Alessandra do Nascimento dos Santos Moraes - CAp/UFRJ

### RESUMO

O trabalho trata de um estudo delineado teórico-metodologicamente em torno de uma pesquisa entre pares, do tipo Pesquisa-Formação. Nele se objetiva analisar ações de indução docente mobilizadas no seio do processo investigativo com vistas à construção de políticas de formação de professores/as. A indução profissional docente é assumida como apoio formativo sistemático ao docente que se encontra nos primeiros anos da carreira. A pesquisa-formação se inscreve no campo da narrativa enquanto atividade (auto)biográfica, conduzida pela aposta na troca entre pares como uma estratégia de partilha e enfrentamento das dificuldades que interpelam professores/as iniciantes no processo de socialização profissional. A análise considerou a observação, registros de campo e narrativas produzidas pelos participantes. Os resultados indicam que a pesquisa-formação demonstra como é possível que professores/as iniciantes se reúnam para a investigação de suas próprias práticas, tornando o espaço potente para a indução profissional. É uma experiência que pode ser inspiradora para que sejam organizadas políticas de formação para iniciantes que se voltem para o debate sobre o currículo, o ensino, as avaliações da aprendizagem ou o que considerarem relevante diante dos dilemas do início do exercício profissional.

**Palavras-chave:** Professoras/es iniciantes, Indução Profissional Docente, Formação entre pares.

### INTRODUÇÃO

A indução docente é compreendida como o acompanhamento formativo de docentes em situação de inserção profissional durante os seus primeiros anos de atuação. São variadas as perspectivas de indução baseadas em concepções de formação que podem assumir lógicas distintas e, por vezes, controversas. Há diferentes visões sobre como formar professores/as iniciantes, parte voltada para o controle e avaliação, e parte para a construção de posturas investigativas da prática docente.

Conforme explicam Silva *et al* (2020), o trabalho docente na educação básica pública está sob um viés de precarização e de empresariamento, o que leva à contratação temporária e eventual de professores/as, promovendo uma desqualificação do trabalho docente. A lógica predominante no atual contexto da educação básica pública opera numa perspectiva tecnicista de conhecimento, enfatizando cursos rápidos de formação, reduzindo a capacitação e autonomia profissional, além do aumento da contratação temporária mesmo nas redes públicas de ensino,

resultando em diferentes vínculos e proporcionando a individualização e isolamento profissional.

Diante desse cenário, nessa pesquisa, assumimos a indução enquanto ações intencionais que podem ser mais ou menos formais, no entanto, que rompam com a dimensão acrítica da reprodução do pensamento e busquem uma formação colaborativa e contextualizada das situações profissionais docentes.

Trata-se de uma necessidade formativa que ganha cada vez mais atenção das políticas públicas e investigações em educação: a inserção profissional revela-se como um momento crucial no desenvolvimento profissional docente, com altas taxas de abandono, sentimentos de tensão, insegurança e ausência de apoio. Torna-se fundamental a existência de programas, e, preferencialmente de políticas de formação, suporte e acompanhamento aos professores e às professoras no início da carreira. No contexto brasileiro, há uma ausência de políticas e programas voltados para a formação docente em situação de inserção profissional, como testificam André (2012) e Mira e Romanowski (2016).

Por essa razão, a pesquisa em tela buscou compreender se a participação de professores/as iniciantes em uma pesquisa-formação apresenta indícios de indução docente.

## **METODOLOGIA**

A metodologia do estudo baseia-se na compreensão de que os indivíduos constroem suas singularidades em face dos significados que atribuem às suas experiências em processos coletivos e colaborativos que propiciem aos sujeitos narrar suas histórias, visibilizando a própria experiência, afetando e sendo afetados sobre aquilo que relatam de si e trocam a partir dos relatos uns dos outros (Cruz; Paiva; Lontra, 2021).

Nessa direção, a pesquisa partiu das necessidades dos sujeitos envolvidos nas investigações sobre a inserção profissional envolvendo a dimensão formativa como elemento potencial do processo. A conexão das experiências dos sujeitos, no exercício da escuta do outro, atravessa a prática do sujeito que ressignifica sua ação. Na busca por compreender as ações e reações de professores/as iniciantes, analisamos as ações de indução mobilizadas pela pesquisa enquanto favorecedoras na construção de uma política de formação para iniciantes.

Participaram dos encontros cerca de 20 professores iniciantes de distintas escolas públicas municipais. Os encontros foram quinzenais e online (devido a pandemia da SARS-COV-2), ocorridos durante o ano de 2021, sendo organizados em torno das questões trazidas pelos/as participantes. Foram conduzidos pela estratégia de “encomendas de escrita”, do tipo cartas pedagógicas, mensagens, cartas a professores/as que ingressam na docência, registro de cenas sobre a chegada nas escolas, registro dos desafios e de formas de superação. As “encomendas de escrita” funcionaram como caminho de registro reflexivo, produzido anteriormente a cada encontro, e trabalhado neles próprios, proporcionando momentos de discussão-reflexiva. Da escrita à fala, permeada de reflexão e escuta de si e dos outros, a narrativa foi sendo tecida individual e coletivamente. Trata-se de uma pesquisa com professores/as iniciantes e não sobre eles/as, que aposta na troca entre pares como estratégia de partilha, reflexão e enfrentamento das dificuldades inerentes ao começo da profissão.

Os encontros aconteciam sob a mediação de uma equipe de professoras pesquisadoras, composta pela coordenadora da pesquisa, mediadoras (professoras experientes na carreira), observadoras e apoio técnico. Todos os/as integrantes realizaram um processo de estudos e reflexão acerca da inserção profissional, indução e da pesquisa-formação. Tal processo corroborou para a organização e planejamento dos encontros propostos e desenvolvidos com os sujeitos participantes.

Todos os encontros foram gravados, mediante autorização dos/as participantes em Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. As gravações foram transcritas na íntegra e o seu conteúdo analisado em consonância com os temas tratados em diálogo com as notas do caderno de campo das pesquisadoras.

No que se refere à análise do material produzido nos encontros, foram adotados como ponto de partida eixos analíticos previamente estabelecidos em decorrência das exigências do objeto e aqueles que emergiram no decorrer da pesquisa, dentre os quais se situa a temática que norteia este artigo. A análise foi construída na articulação dialógica entre o tema e seu problema, objetivos, teorizações e as narrativas construídas pelos/as participantes. Dessa forma, o trabalho interpretativo não se deu sobre as narrativas, porém com elas.

## SENTIDOS DE ACOLHIMENTO

Com realidades de redes municipais de ensino distintas, com programas e políticas próprios, o processo de inserção profissional de professores/as apresenta características específicas em seus contextos, mas que se encontram quando analisadas sob o ponto de vista da indução docente. Para análise e reflexão buscamos compreender de maneira apartada o que os/as professores/as dizem sobre as parcerias estabelecidas em suas escolas e como percebem a forma de acolhimento para, em seguida, relacionar as suas experiências enquanto grupo de docentes em inserção profissional. Olhamos para todo o material produzido ao longo dos encontros, com atenção especial à última formação realizada com o grupo, cuja temática tratou de uma autoavaliação na qual os/as participantes puderam falar sobre como os encontros contribuíram para a sua inserção profissional.

Foi possível compreender como se deu a chegada dos/as professores/as iniciantes nas escolas, as suas principais dificuldades e como procuraram superar os desafios. Chama-nos atenção, quando pensamos do ponto de vista da indução docente, a ausência de menção a apoios institucionais, ou seja, formas que visassem o acolhimento ao novo espaço de atuação profissional.

É reconhecido que para qualquer profissional recém-chegado existe um processo, por vezes tortuoso, de adaptação ao novo local de trabalho. No entanto, no que se refere aos/as professores/as iniciantes, estes não são apenas recém-chegados como também são novatos na docência, impondo-lhes uma série de desafios a quem ainda têm dúvidas sobre como exercer a profissão.

Por essa razão, os/as professores/as participantes mencionam que um dos aprendizados sobre a docência decorrente da pesquisa se deu justamente na forma como pretendem receber e apoiar novos/as professores/as iniciantes em suas instituições. Há um reconhecimento por sua parte de que não houve o apoio que imaginavam receber e consideram esta uma estratégia importante. O relato a seguir demonstra tal aprendizado:

Quando chegar alguém novo eu vou dar um abraço na pessoa e “vem cá seja acolhido”, porque eu sei que você vai para aquele cenário de guerra ali, mas você recebeu um abraço e é uma coisa que eu pretendo incorporar para próxima pessoa que chegar na escola nova, então “olha está assim, mas você tem alguém aqui do seu lado aqui”, então é uma coisa que eu já aprendi hoje que com certeza já vou incorporar. (...) eu acho que vou fazer isso agora, de colocar mais coisas que aconteceram para que outras pessoas também possam utilizar isso, em vez de só dar um abraço eu conseguir passar para aquele professor que estiver chegando na escola, passei por isso, isso e isso e ter

isso registrado vai ajudar muito de repente nesse novo círculo de outra pessoa. (Professor iniciante participante dos encontros)

O depoimento revela a percepção que os/as professores/as iniciantes têm de sua chegada, marcada por momentos “dolorosos”. Nesse contexto, oferecer um apoio afetivo, como um abraço ou um ombro amigo, parece contribuir para que a chegada de professor/as novos/as seja menos traumática.

Sobre a importância do apoio oferecido aos também colegas iniciantes, uma participante reconhece a importância do aprendizado coletivo, ao se reconhecer no outro como alguém que também está em formação constante.

A gente precisa estar preparado de alguma forma, não preparado no sentido que me refiro de experiência, mas sempre com a possibilidade do que pode acontecer e imaginando as possibilidades e na troca com o outro mesmo, porque realmente quando a gente sabe que outras pessoas têm as mesmas dificuldades, podemos recorrer, porque poxa não estou sozinha, como a Vera falou eu tenho como chorar no ombro da colega, falar assim: “poxa, o que você está fazendo que eu possa fazer também”, para tentar né, porque cada situação é de uma forma e a gente vai adaptando e aí aquele que tem mais experiência, “não, você pode tentar fazer assim”, mas a gente sabe que cada realidade é de uma forma. E vai adaptando e aí trabalhando no dia a dia para poder construir (Professora iniciante participante dos encontros).

Os próprios participantes da pesquisa demonstram em suas reflexões como é necessário ir além do acolhimento exclusivamente afetivo. Um deles diz que para ademais do abraço considera importante relatar para os próximos professores iniciantes as suas próprias experiências para que ocorra um registro de diferentes percursos na instituição. Outra menciona o apoio, mas fala de outra importante estratégia: a escuta. Ouvir os/as professores/as iniciantes, quais são as suas dificuldades, suas dúvidas, de que forma pode ajudá-los, ou seja, a professora reconhece que é preciso ir em direção ao grupo dos/as iniciantes. Já outra participante deixa ver uma forma de apoio que pode ser traduzida como profissional, trata-se de um acolhimento onde há trocas intencionais entre docentes, pois reconhecem sua incompletude e percebem que a profissão exige uma formação constante.

Conforme explica Lahtemaher (2021), há uma diferenciação entre um acolhimento afetivo e um acolhimento profissional. Ambos são valiosos, mas apenas o segundo contribuirá para uma contextualização do exercício profissional docente. Quando o acolhimento está restrito ao afeto, com práticas como abraços, apresentação da escola e das turmas, mensagem de boas-vindas, numa concepção de recepção, pouco contribuirá para o conhecimento do contexto profissional, das normas e valores da escola.

Dessa forma, os/as professores/as afirmam modificar as suas próprias ações na tentativa de acolher profissionalmente os/as próximos/as colegas iniciantes, reconhecendo que há uma lacuna formativa que precisa ser preenchida. Há, nesse movimento, um indício de indução, pois se antes os/as professores/as julgavam que um apoio exclusivamente afetivo seria suficiente, as suas falas demonstram que para a indução ocorrer numa perspectiva de formação dos sujeitos são necessárias outras ações com vistas a uma inclusão na/da profissão.

## **POSTURA INVESTIGATIVA**

Na perspectiva de compreender os indícios de indução docente por meio da pesquisa, uma característica formativa se destacou nas falas dos/as participantes. Eles/as falam sobre como participar de encontros dessa natureza contribuiu para o desenvolvimento da investigação da sua própria prática. A ideia de investigar a sua própria prática tem inspiração no constructo “investigação como postura” cunhado pela autora Cochran-Smith (2012).

A investigação como postura trata de uma visão crítica que deve ser cultivada ao longo de toda a vida profissional, pois a prática docente não é vista como mera reprodução em uma perspectiva aplicacionista, mas há um sentido social e político nas deliberações sobre como fazer, porque, quem decide e a quem se dirige. Segundo a autora, os/as professores/as podem vir a desenvolver um modo de ser investigativo, que vai além de uma pesquisa esporádica em um período específico. A finalidade principal do constructo de postura investigativa é melhorar a aprendizagem dos estudantes e as suas possibilidades de participação e contribuição para uma sociedade democrática, como explica Cochran-Smith (2012).

Os relatos a seguir ajudam a compreender como a formação se deu a partir de um movimento de reflexão e investigação das práticas docentes dos sujeitos participantes. A proposta partiu de um compartilhamento das ações.

Na verdade, quando a gente chega aqui no grupo de formação, a gente percebe que a gente tem tantas estratégias, que a gente tem tantas dúvidas e que as dúvidas são de outras pessoas também, que a vontade de fazer de pessoas crescerem também é de outras pessoas, que a gente percebe que o nosso ideal é compartilhado, né? É o ideal de muitas pessoas que acreditam na educação. Então, compartilhar com vocês as minhas experiências e fazer com que eu possa pensar sobre elas, o fato de escrever também me fez criar outras estratégias... (Professora iniciante participante dos encontros)

Os encontros contribuíram para uma busca de uma prática dialógica, em uma defesa da aprendizagem, com angústias, temores, necessidades, alegrias e expectativas, em uma prática que faça sentido que dê voz e vez a todos os sujeitos. (Professora iniciante participante dos encontros)

Os depoimentos das professoras demonstram como investigar a sua própria prática docente é um movimento de aprendizado coletivo. As dúvidas puderam ser expostas, identificadas como sentimentos comuns, e pensadas estratégias coletivas de enfrentamento. Foi neste percurso que uma das participantes percebeu a alteridade, a partir da troca com os outros, reconheceu a si mesma não apenas como um sujeito singular e solitário, mas como alguém que ao compartilhar experiências aprende sobre si e sobre a sua prática docente.

Em entrevista concedida para Fiorentini e Crecci (2016), Cochran-Smith explica que espaços como esses, de trocas e reflexões são um dos poucos lugares em que os/as professores/as podem realmente desenvolver a investigação como postura, porque eles/as constroem ideias com outros/as professores/as. Espaços que são investigativos, ao longo do tempo, desenvolvem normas e entendimentos comuns. E as pessoas envolvidas empurram umas às outras para não fazer apenas suposições, mas para levantar questões.

Apesar das contribuições da investigação da própria prática para a formação de professores/as iniciantes, uma participante faz uma importante consideração. Relata que foi a partir da troca e da investigação com outros/as professores/as que passou a se sentir mais segura, no entanto, reconhece que este é um processo em construção. Não se vê como uma professora completamente confiante com as estratégias pedagógicas adotadas e as suas escolhas profissionais, o que nos leva a assumir que o aprendizado da docência é processual e provisório, e está em constante modificação em função de seus contextos.

Desse modo, o que torna o espaço propício a indução docente são as perguntas que vem dos/as praticantes, dos/as professores/as, e que não são impostas a eles/as. Em espaços investigativos, há ativos questionamentos dos pressupostos, das hipóteses, investigações de práticas comuns, há uma tentativa de ser sistemático e há uma cuidadosa consideração às múltiplas perspectivas (Cochran-Smith, 2016, apud Fiorentini; Crecci, 2016).

## **DIÁRIO REFLEXIVO**

A forma pela qual os/as professores/as participantes descreveram seus pensamentos, reflexões, dúvidas e aprendizados foi a escrita de um diário reflexivo. A estratégia adotada teve por objetivo fomentar a escrita de si de forma autoral, demonstrando ser um espaço de construção de conhecimentos, de partilhas e de formação. A cada encontro uma pergunta mobilizava a escrita de parte do diário, que era lido na sessão seguinte para os/as demais participantes da pesquisa.

Havia uma apreensão entre as mediadoras da pesquisa se a estratégia encontraria eco nos/as professores/as, tendo em vista as inúmeras atribuições do cotidiano profissional, dificuldades com as condições para exercitar a escrita, como tempo, inspiração, gramática etc. No entanto, os participantes demonstraram entusiasmo, embora ninguém adotasse em sua prática cotidiana o diário reflexivo como estratégia pedagógica.

As primeiras apresentações de trechos do diário foram marcadas por falas introdutórias e explicativas sobre o que estaria por vir, como por exemplo: “bom, gente, eu fiz um relato bem pessoal e eu sou bem dramática, não reparem”. Havia, neste primeiro momento, uma tensão inicial sobre como revelar seus pensamentos, suas práticas e a si mesmo ao grupo. Alguns optaram por ler, outros comentaram a sua escrita. Houve um pedido para que lessem os textos na íntegra de modo que não transformassem a escrita original após a escuta dos demais.

Após as leituras, os/as participantes reconheciam a si mesmos nos relatos dos demais e faziam intervenções, percebendo aproximações e distanciamentos, como demonstram as falas de um deles, retiradas dos diários de campo: “eu fiz num formato de poema, pelo que estou vendo está diferente dos outros, mas eu quero falar assim” (diário de campo).

A estratégia metodológica e formativa sobre a escrita de si, demonstrou ser para os/as participantes uma potente ferramenta de percepção de si, de construção de alteridade e de formação por meio do coletivo. Os relatos a seguir demonstram como os/as professores desenvolveram uma autoria docente por meio da escrita dos diários.

Usei da escrita para lembrar onde eu quero estar, que são altos e baixos mesmo e assim a gente vai seguindo tentando o melhor cada vez mais. (Professora iniciante participante dos encontros)

Fazendo um diário de mim mesma (risos) eu fico vendo assim "gente, realmente, nessa atitude eu podia ter feito assim, podia ter feito"... eu acho que a gente se torna uma pessoa melhor a cada dia quando a gente começa a se ver." (Professora iniciante participante dos encontros 4)

Praticar a reflexão de si por via de um diário é na visão de Moraes, Bragança e Prado (2021) uma forma de ampliar as representações docentes, demonstrando como as aprendizagens são plurais e significativas, como explicam:

Praticar uma reflexão de si e com o outro em grupos coletivos, se torna uma via indispensável para ampliarmos o leque de representações, entendimentos e aprendizagens plurais e significativas que possam recuperar a subjetividade em tempos cada vez mais aligeirados e que, muitas vezes, invisibilizam as singularidades presentes em cada pessoa, com sua carga potencial de valores, sentimentos e pensamentos que são relevantes para a formação pessoal e profissional. (MORAIS; BRAGANÇA; PRADO, 2021, p. 3)



O processo de escrever, reescrever e ler para outros é produtor da autoria docente, sendo capaz de modificar práticas. Ao escrever sobre sua docência os/as professores/as rememoram situações e repensam suas concepções de ensino e suas ações, contribuindo para uma postura investigativa da prática docente. Há nesse movimento uma formação intencional de reflexão, investigação e compartilhamento da docência.

Se este era um movimento desconhecido para os/as participantes do grupo, passa a ser junto as demais estratégias adotadas pela pesquisa, uma importante ação de formação compartilhada.

Desse modo, o estudo é revelador sobre o necessário esforço coletivo para superar os fortes obstáculos que impedem a valorização, reconhecimento e permanência de professores/as iniciantes na docência. Entre eles o cenário de precarização do trabalho docente, que pouco reconhece a importância de espaços coletivos de formação, não computando em horas de trabalho e em um plano de carreira. As parcerias impostas, as condições materiais e estruturais que organizam o trabalho docente são empecilhos para a implementação de políticas de indução com vistas à formação coletiva e colaborativa.

Na perspectiva de indução apresentada, não basta um apoio individualizado entre pares no contexto das salas de aula. Ainda que sejam valiosos, podem cair em responsabilização docente, individualização profissional, na reprodução acrítica de práticas e em mecanismos como os apontados pela literatura internacional de bonificações.

A defesa por uma política de indução instituída se faz a partir da criação de espaços e projetos permeados pela cultura profissional local, atendendo as necessidades específicas do contexto brasileiro, e que não flertem com a competitividade neoliberal. A formação de iniciantes concebida de forma reflexiva, colaborativa e coletiva demonstra ser mais adequada aos propósitos de uma concepção de formação da prática profissional docente.

Nessa perspectiva, a pesquisa-formação pode ser compreendida como estratégia de indução profissional a partir das experiências narradas pelos/as participantes. O estreito contato entre eles produzem conhecimentos específicos que contribuem para o desenvolvimento profissional. É por meio da aprendizagem da docência coletiva e suas diferentes manifestações que o espaço demonstra ser convidativo a profissionais que estão iniciando o exercício profissional docente.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

A pesquisa permitiu compreender que apesar de não haver um movimento sistemático de indução profissional nas escolas há um reconhecimento das lacunas e dificuldades por parte dos professores e das professoras iniciantes que buscam na pesquisa-formação uma forma de apoio. Por sua vez, a pesquisa-formação demonstrou ser um espaço com indícios de indução profissional, ocupando um lugar formativo importante para professores e professoras em processo de inserção profissional docente.

Destaca-se também o papel do acolhimento profissional, da postura investigativa e do diário reflexivo como estratégias potentes de compartilhamento da prática docente. Os relatos apontam que essas dinâmicas contribuem para socialização das reflexões dos/as docentes iniciantes, bem como das estratégias e práticas adotadas por eles para enfrentarem seu período de inserção profissional.

A dialogicidade é o que fundamenta as práticas narrativas do grupo, compreendendo que, ao contar sobre o vivido, há formas de construção alteritária. A abertura de suas práticas para outros é uma busca constante por romper a individualização e o isolamento profissional. Indícios de investigação como postura revelaram-se em exemplos de interrogação sobre os currículos, atividades e materiais didáticos, além da elaboração de narrativas para si e para o outro, contribuindo para a circularidade de conhecimentos.

Portanto, a pesquisa-formação demonstra como é possível que professores/as iniciantes se reúnam para a investigação de suas próprias práticas, tornando o espaço potente para a indução profissional. É uma experiência que pode ser inspiradora para que sejam organizadas políticas de formação para iniciantes que se voltem para o debate sobre o currículo, o ensino, as avaliações da aprendizagem ou o que considerarem relevante diante dos dilemas do início do exercício profissional.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Políticas e programas de professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012.

Cochran-Smith, M. A tale of two teachers: Learning of teach over time. *Kappa Delta pi Record*, July-sept, p. 108-122, 2012.

CRUZ, G. B.; PAIVA, M.; LONTRA, V. A narrativa (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente. **Revista Brasileira de Pesquisa**



XXII ENCONTR

**(Auto)biográfica**, v. 6, n. 19, p. 956-972, 24 dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/12666>. Acesso em: 06 jun. 2024.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 65, 2016.

LAHTERMAHER, F. **Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional**. Rio de Janeiro, 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, pp. 294, Rio de Janeiro, 2021.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que documentos legais revelam. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 38, n. 3, p. 283-292, 2016.

MORAIS, J. S.; BRAGANÇA, I.; PRADO, G. Conhecimentos, experiências e afetos em narrativas (auto)biográficas. *Revista Cocar* V.15. N.32/ p.1-20., 2021.

SILVA, A. M.; GOMES, T. A. M. M.; MOTTA, V. C. (2020). Formas e tendências de precarização do trabalho docente e os influxos do empresariamento na educação. *Cadernos de Educação*, Faculdade de Educação de UFPel, n. 63, 2020.