



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## CONTRIBUTOS DA PESQUISA-FORMAÇÃO PARA A INDUÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE

Francine de Paulo Martins Lima – UFLA

Gláucia Signorelli - UFU

Isabel Maria Sabino de Farias – UECE

Iure Coutre Gurgel - UERN

Márcia de Souza Hobold – UFSC

Silvia Zimmermann Pereira Guessser - SMEAC

### RESUMO

Este painel objetiva debater sobre as contribuições da pesquisa-formação para indução de professores iniciantes a partir do relato de pesquisas realizadas por três instituições de Ensino Superior públicas, tendo a pesquisa-formação como caminho para a indução de professores iniciantes. Ele se inscreve no campo de investigação sobre a formação de professores com foco no desenvolvimento profissional docente. Seu primeiro texto destaca pesquisa realizada pela Universidade Estadual do Ceará, trazendo para o centro das discussões as reflexões sobre a trajetória de professores iniciantes cearenses em contexto de pesquisa-formação. O segundo texto, analisa as narrativas de professores em situação de inserção profissional docente, no contexto dos Grupos de Indução com pesquisa-formação realizada pelo Grupo de Pesquisa FOPPE, da Universidade Federal de Santa Catarina. O terceiro texto relata uma pesquisa-formação desenvolvida com supervisores pedagógicos (SP) do Sul de Minas Gerais, cujo intuito foi o de fomentar diálogos e estudos acerca do papel de formadores de professores que os SP possuem em benefício do acolhimento e da indução de professores iniciantes. As pesquisas empreendidas revelam o potencial da pesquisa-formação para a indução de professores iniciantes, configurando-a como dispositivo investigativo e de formação que favorece o diálogo e a partilha de ideias, reflexões e dilemas vividos no dia a dia da escola pelos docentes iniciantes. Explicitam também a potência dos estudos, das práticas de acolhimento e de acompanhamento no desenvolvimento dos pesquisadores formadores e dos professores iniciantes, processos marcados pela mutualidade e reflexão entre pares durante os encontros formativos na/da pesquisa-formação

**Palavras-chave:** Pesquisa-formação; indução docente; educação básica.

## INDUÇÃO DOCENTE EM CENA: TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES INICIANTE CEARENSES EM CONTEXTO DE UMA *PESQUISA-FORMAÇÃO*

Isabel Maria Sabino de Farias – UECE  
Iure Coutre Gurgel – UERN.

### RESUMO

O início da docência constitui-se período de intensos desafios e aprendizados que circundam o processo de aprender a ser/tornar-se professor. Nesse ínterim, o presente escrito tem como propósito tecer algumas reflexões sobre a trajetória formativa de professores iniciantes cearenses em contexto de uma *pesquisa-formação* como estratégia de indução docente. São reflexões sustentadas pela seguinte questão provocativa: 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? Objetivamente nos propomos a analisar as narrativas de professores em situação de inserção profissional docente, no contexto dos grupos de indução de uma *pesquisa-formação* e suas contribuições para a aprendizagem profissional. Os construtos indução docente, inserção profissional e professores iniciantes, referenciados nas formulações de Alarcão e Roldão (2014), Nóvoa (2015), Cruz, Farias e Hobold (2020), compõem o aporte teórico que fundamentou a presente análise. Metodologicamente encontramos esteio na *pesquisa-formação* enquanto dispositivo de pesquisa e de formação a partir dos estudos de Josso (1991, 2004, 2006). Os sujeitos envolvidos nesse estudo foram professores iniciantes cearenses da Educação Básica que se encontravam em situação de inserção profissional. Os resultados dessa pesquisa permitem auferir que a *pesquisa-formação* representou um caminho formativo e investigativo potente e promissor como estratégia de indução docente.

**Palavras-chave:** Indução Docente; Professores iniciantes; *Pesquisa-formação*.

### INTRODUÇÃO

Os meus primeiros dias como docente foram bem desafiadores. Ah, tem um detalhe no Maracanaú que eu acho que ajuda e dá medo ao mesmo tempo. Nas turmas de um ano até três anos são duas professoras juntas; juntas mesmo, a gente não tem essa questão de auxiliar; são, realmente, duas professoras planejando; duas professoras pensando juntas em tudo, em toda a parte do educar e cuidar. Tudo. Eu acho isso muito bacana e, ao mesmo tempo, desafiador, porque você não sabe o que a outra professora tá (pausa)... querendo ou não, você acaba tendo que aprender a trabalhar em coletividade. Eu acho muito legal isso. (PROFI-1EI).

O excerto que abre essa análise foi extraído das narrativas de uma professora iniciante da rede básica de ensino cearense, participante da *pesquisa-formação* recém concluída (Cruz;

Farias, Hobold, 2023), intitulada “*Pesquisa COM Professores Iniciantes: um estudo sobre indução profissional*”, configurando este escrito um de seus desdobramentos. Esta investigação, cetero paribus, teve como objetivo principal investigar, por meio de uma *pesquisa-formação*, as possibilidades e os desafios da indução entre pares para o agir e reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de exercício profissional. Aprovada pelo Edital Universal 28/2018 do CNPq, envolveu três universidades públicas brasileiras, localizadas em diferentes regiões do país, a saber: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (sudeste), Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (sul) e Universidade Estadual do Ceará – UECE (nordeste). As análises desse escrito, como já destacado, recaem sobre as narrativas produzidas durante a *pesquisa-formação* por docentes cearenses em situação de inserção na docência.

A narrativa em epígrafe faz-nos provocações que sustentam a tessitura desse texto. Dentre essas indagações, destacamos: quem são as professoras e os professores iniciantes cearenses constitutivos da *pesquisa-formação* em questão? Quais seus lugares de fala? Qual o contorno da experiência de indução por eles vivenciado no contexto dessa *pesquisa-formação*? Que avaliação fazem a partir das experiências vividas durante esse processo?

A motivação central que originou a presente escrita está fundada na constatação de que diversos estudos tem potencializado o aumento substantivo de estudos voltados a temática da inserção profissional docente, reconhecendo ser esse um período no qual o professor que está iniciando o exercício profissional necessita de apoio, acompanhamento e uma atenção especial, em vista deste ser um momento repleto de dúvidas, inseguranças, medos e tensões por parte da maioria desses profissionais (Gurgel; Costa; Farias, 2024).

A necessidade de maior atenção sobre os docentes iniciantes, por conseguinte de acompanhamento por parte da gestão/coordenação ou pelos pares mais experientes (Castro, 2022; Brito, 2007; Reali, 2022; Rabelo, 2024), nos permite advertir acerca da urgência de se construir estratégias de indução destinadas a esses profissionais, como um movimento de acompanhamento intencional ao professor iniciante. Diversos estudos voltados a temática da indução (Rabelo, 2024; Alarcão; Roldão, 2014) caracterizam-na como formação situada, pois voltada para essa fase, expressa como um acompanhamento orientado do professor em situação de inserção profissional, tendo por base um projeto colaborativo de assistência e apoio, que se traduz em estar junto e fazer-se presença durante o caminho por meio da partilha e da escuta sobre suas experiências e de sua análise (Cruz; Farias; Hobold, 2020).

O movimento teórico-metodológico empreendido caracterizou-se pela abordagem qualitativa, no seio de pesquisa narrativa, compreendendo-a como atividade (auto)biográfica,

que se traduz em *pesquisa-formação* (JOSSE, 2006). Processo desenvolvido de modo que as narrativas construídas pelos professores participantes acerca da sua experiência sua inserção profissional se constituíssem, unitariamente, como um dispositivo de pesquisa e de formação.

Nesses termos, explicitamos nesse escrito algumas das experiências vividas no Núcleo da Universidade Estadual do Ceará (UECE), objetivando analisar as narrativas de professores em situação de inserção profissional docente, no contexto dos grupos de indução (GI) da *pesquisa-formação* e suas contribuições para a aprendizagem profissional desses iniciantes. É oportuno registrar que a referida *pesquisa-formação* foi operacionalizada durante o período da pandemia da COVID 19, crise sanitária que impôs isolamento social e acarretou consequências danosas a vida, a saúde e a sociabilidade humana, exigindo, por parte da coordenação da pesquisa, que os encontros fossem realizados no formato virtual.

Organizamos o texto em três seções: além dessa introdução, explicitamos, na seção seguinte, algumas reflexões acerca da *pesquisa-formação* enquanto dispositivo teórico-epistêmico-metodológico; e, na sequência, apresentamos as experiências docentes tecidas no contexto da *pesquisa-formação* e seus contributos a aprendizagem profissional docente, isso considerando as narrativas de professores do Núcleo do Ceará.

## **A PESQUISA-FORMAÇÃO COMO DISPOSITIVO TEÓRICO-EPISTÊMICO-METODOLÓGICO: SITUANDO A INVESTIGAÇÃO**

A *pesquisa-formação*, na experiência em foco nessa análise, foi uma escolha teórico-epistêmico-metodológica sustentadas pelos contributos de Josso (2004), em particular quando esta autora reconhece a pesquisa como um espaço privilegiado de formação em que 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).

Noutros termos, optou-se pela *pesquisa-formação* como estratégia de indução profissional de professores iniciantes, no caso, professores iniciantes cearenses, tendo como elementos teóricos de sustentação a reflexão (Freire, 1996), a aprendizagem entre pares (Cochran-Smith, 2012), a desprivatização das práticas (Cochran-Smith, 2012), o conhecimento horizontal e os espaço de interseção entre sistemas de formação e de ensino (Zeichner; Payne; Brayco, 2015; Nóvoa, 2017, 1995) na compreensão e delineamento de estratégias de enfrentamento das dificuldades peculiares ao começo da docência.

justifica-se sobretudo porque nesse modelo de investigação, todos os sujeitos participam do processo, pesquisam e se formam a partir de suas necessidades, em colaboração. O pesquisador formador, então, ao invés de distanciar-se para tentar controlar e explicar os fenômenos, o mesmo vivencia um processo (auto)formativo permeado pelo diálogo, reflexões e partilhas que contribuem para sua aprendizagem profissional.

O desenvolvimento da *pesquisa-formação* no contexto cearense contemplou 22 professoras e professores iniciantes atuantes em 15 municípios desse Estado, precisamente docentes que se encontram nos cinco primeiros anos de docência na rede pública de ensino, e foi realizada de modo remoto. Essa configuração não foi intencional, como já mencionado, mas decorreu do isolamento social advindo da crise sanitária causada pela Covid-19.

A seleção desses docentes foi realizada por meio de chamamento aberto, estruturado no formato de um formulário eletrônico da plataforma *Google Forms* e divulgado nas redes sociais, no período de 19/03 a 05/04/2021. A composição das professoras e professores iniciantes participantes da *pesquisa-formação* considerou os seguintes aspectos: a) Ser professor(a) da Educação Básica atuante na rede pública de ensino no Estado do Ceará, preferencialmente efetivo; b) Estar em efetivo exercício da docência (lotado em sala de aula); c) Ter, no máximo, cinco anos de exercício no magistério, considerando toda sua trajetória profissional como docente.

As professoras e professores iniciantes participantes da *pesquisa-formação* foram organizados em três Grupos de Formação (GF): Educação Infantil - EI, Anos Iniciais do Ensino Fundamental-AIEF e Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio-AFEFEM. Os grupos foram constituídos considerando os campos de atuação dos 22 iniciantes selecionados. Nesse sentido, a formação com os docentes iniciantes cearenses foi realizada de modo remoto devido a pandemia da Covid 19, com momentos síncronos e assíncronos, distribuídos em 5 encontros por GF, cada um com duração de 3 horas (o que significou, ao todo, 15 encontros e 45h de formação).

A formação, configurada no Curso de Extensão “Diálogos sobre a docência com professores iniciantes: aprendendo entre pares”, foi aprovado pelo Parecer nº 01996809/2021, de 04/03/2021, da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UECE. Iniciou no mês de março e foi concluído em agosto de 2021. Teve carga horária total de 40h/a, sendo 15 síncronas e 25 assíncronas (de atividade, estudos prévios e avaliação final). A realização dos encontros remotos síncronos utilizou a plataforma do *Google Meet*.



foram definidas as seguintes pautas, abordadas durante os encontros: a) Ingresso na docência - entrada na escola e primeiras aulas; b) Principais desafios das/os professoras/es em início de carreira; c) Estratégias de superação dos desafios da docência; d) Narrativa autobiográfica e avaliação da pesquisa-formação. A distribuição desses conteúdos pelos cinco encontros do processo de formação está anotado no Quadro 1.

**Quadro 1:** Temas (conteúdo) da formação distribuídos pelos encontros

<b>Encontros de formação</b>	<b>Tema/Conteúdo da formação</b>
Encontro 1	Ingresso na docência - entrada na escola e primeiras aulas
Encontro 2	Principais desafios das/os professoras/es no início da docência
Encontro 3	Estratégias de superação dos desafios da docência
Encontro 4	Estratégias de superação dos desafios da docência
Encontro 5	Narrativas sobre o agir e o reagir em relação às dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de exercício profissional (Entrevista coletiva) e avaliação da formação

**Fonte:** Relatório Final da pesquisa-formação (Cruz; Farias; Hobold, 2023).

Cabe anotar, ainda, que os momentos de planejamento dos encontros de formação e de sua execução configuraram-se como espaços-tempos de vivência e experiência dialógicas entre os pesquisadores formadores envolvidos no processo, sobretudo no sentido de potencializar o desenvolvimento da *pesquisa-formação*, pois, ao lado da concepção e preparação da ação didático-pedagógica a ser realizada de modo remoto, também propiciou situações de desenvolvimento dos pesquisadores responsáveis pela mediação do processo formativo, assegurando-lhes um repertório de reflexões sobre questões e dúvidas em torno do tema a ser abordado em cada encontro, corroborando dessa forma, para a construção de aprendizagens que atravessam e configuram a profissão docente.

Comungamos assim, com estudos que pontuam a necessidade de se valorizar a formação docente “no *continuum* do desenvolvimento profissional docente”, como tem nos provocado Nóvoa (2015, p. 11). Reconhecemos que a *pesquisa-formação* se sobressai como uma estratégia potente nessa direção, tal como ocorrido na experiência ora em foco, pois o movimento por ela desencadeado propiciou integrar virtuosamente formação inicial, indução profissional e formação continuada, desvelando assim outros ângulos do processo de aprender a ser/tornar-se professor.

## EXPERIÊNCIAS DOCENTES TECIDAS A PARTIR DE UMA PESQUISA-FORMAÇÃO: O QUE NARRAM OS PARTICIPANTES?

Tencionamos nessa seção apresentar algumas narrativas dos professores iniciantes cearenses participantes da *pesquisa-formação* sobre as aprendizagens, reflexões e diálogos partilhados durante os encontros formativos, entendendo-os como momentos potencializadores e favorecedores à aprendizagem da docência dos mesmos. Nessa empreitada, os iniciantes registraram alguns contributos do que foi vivenciar esse processo, no sentido de corroborar para a melhoria do seu desenvolvimento profissional. Assim, sinalizaram que:

**[...] esse grupo me fez perceber a importância de conversar com os profissionais, essa troca de experiências, ela enriquece muito a gente, principalmente nós que somos professoras iniciantes, não temos ainda uma bagagem muito grande, então conversando com outras professoras a gente consegue adquirir muito conhecimento.** A gente fala da gente mesmo, e mesmo sendo difícil é muito bom conseguir refletir, ver que a gente passou por aqueles desafios e conseguiu superar, é como se fosse uma forma de desabafo, porque você às vezes não tem uma pessoa para ouvir, falar que enfrentou essas dificuldades e desafios [...]. [...] eu avalio essa experiência de forma positiva, eu aprendi muito, **essa troca de experiência, de perceber e ver que algumas dificuldades outras colegas também passam e conseguiram superar de forma diferente da gente.** (PROFI-4 EI) (Grifamos).

**[...] eu gostei muito desses momentos, porque houve a troca de saberes, a troca de experiência. Eu realmente tiro da fala dos outros coisas que podem me ajudar na minha experiência, coisas que a gente pode colocar em prática.** Então esse grupo me ajudou também quanto a isso, porque às vezes a gente tem a nossa estratégia e tal, mas o outro vem e contribui de uma forma que às vezes a gente não pensou de uma forma tão clara. Às vezes há uma forma mais clara e você está fazendo da forma mais difícil, ou às vezes alguém já passou por aquela situação e você não, e ele já tem uma forma de lidar. E tudo isso é ótimo para você saber. [...] **esse grupo nos trouxe esse benefício, nessa forma de nos ajudar, de trazer formas novas de pensar, saberes a serem compartilhados** (PROFI-9 AIEF) (Grifamos).

**[...] foi muito bom trocar essas experiências, saber como foi o início da carreira de cada uma de vocês. Se eu chegar algum dia passar por algumas experiências aí que alguns passaram, eu já vou assim ter uma visão de como me sair dessa situação e tudo mais.** Graças às trocas de experiências (PROFI-7 EI) (Grifamos).

Nos excertos transcritos é perceptível a marca da formação experiencial como sendo uma atividade que permite aos participantes desenvolverem um olhar para si mesmo como caminho de se auto conhecer e se desenvolver pessoal e profissionalmente, mediados pela

XXII ENCONTRO SENSÍVEL DO DIÁLOGO ENTRE PARES ENFOCA O COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS EM SALA DE aula. Concordamos com Josso (1991) quando define formação experiencial como uma:

[...] atividade consciente do indivíduo que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária, em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas e de consciência), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interação consigo próprio, [com] os outros, [com] o meio natural ou [com] as coisas que o rodeiam. (JOSSO, 1991, p. 198)

Consideramos, ainda, com base nos contributos dessa autora suíça, que toda experiência é formativa pois implica um processo de reflexão, de consciência e de aprendizagem em torno daquilo que se viveu e permite aos sujeitos realizarem um olhar subjetivo sobre si e sobre outro.

Nessa esteira, cada encontro vivido pelos participantes foi nutrido por questionamentos, indagações e diálogos que sem dúvidas favoreceram a troca de conhecimentos e a melhoria do desenvolvimento profissional docente. Percebemos ainda, conforme registrado pelos professores iniciantes, que vivenciar esses momentos foi um divisor de águas no sentido de se permitir uma reflexão mais próxima sobre os desafios vividos no contexto escolar e assim, aprender com os pares a partir das diferentes estratégias que os mesmos utilizam para minimizar tais problemas que surgiam no dia a dia.

Dois professores iniciantes, em particular, registram em suas falas o que foi vivenciar esses momentos de aprendizagens durante a *pesquisa-formação* como um processo de intensos aprendizados. Destacam, com ênfase, quão grandioso foi a oportunidade de se (auto)formar durante os encontros formativos:

[...] foi muito bom trocar essas experiências, saber como foi o início da carreira de cada uma de vocês. **Se eu chegar algum dia passar por algumas experiências aí que alguns passaram, eu já vou assim ter uma visão de como me sair dessa situação e tudo mais.** Graças às trocas de experiências (PROFI-7 EI) (Grifamos).

[...] eu aprendi muito sobre formação mesmo sabe, eu vi muito aqui, uma relação que eu gostaria de ter, como as meninas já destacaram nas nossas formações, enquanto escola. É tão difícil você acolher o professor, para ouvir ele, no íntimo dele, nos desafios que ele ver no olhar dele, sempre é a fala no entorno do que o professor tem que fazer, em que ele tem que melhorar e não naquilo que ele está passando. No que ele está sentindo ou vivendo ou tendo dificuldade. Então, eu aprendi bastante sobre formações, sobre comunicação, a importância da gente comunicar os nossos saberes, as nossas experiências e aprendizados com outros colegas (PROFI-8 EI).



Os relatos manifestos pelos participantes realçam a riqueza que foi de integrar o grupo da *pesquisa-formação*, sobretudo por esta caracterizar-se como um movimento dialético em que o aprender continuamente a profissão, por meio da pesquisa, da socialização de experiências, desafios e outros tantos aspectos que desse movimento possa emergir, florescem outras tantas possibilidades teórico metodológicas, epistemológicas, de vida, de existência e de *pesquisa-formação*.

É nesse movimento que reforçamos a importância da *pesquisa-formação* como um espaço propenso para a construção e partilha de saberes, no qual o aprender a profissão acontece a todo momento, permeado pela escuta sensível e o diálogo entre pares, tal como destacam Morais e Bragança (2021, p.7):

A potencialidade da *pesquisa-formação* na abordagem narrativa (auto) biográfica se revela, portanto, rica na co-construção de inúmeras reflexões e transformações que acontecem em um voltar para si, resgatando memórias, histórias e percursos que, ao longo do processo formativo e de vida tecido pelo sujeito, vão nos fazendo – no momento em que acontece essa tomada de consciência do refletido – tecer, também, um processo de (auto)formação capaz de ser mobilizador de emancipações implicadas nos itinerários formativos da experiência em curso.

Com esteio nas reflexões acima explicitadas por Morais e Bragança (2021), afirmamos ser a *pesquisa-formação* um espaço fértil de aprendizagem e diálogos essenciais ao processo de (auto)formação docente e de indução profissional, implicando assim em mudanças no modo de ver o outro, em que somos desafiados a perspectivar a *pesquisa-formação* como outra forma de compreender a produção do conhecimento em educação, apontando para uma aposta epistemológica, descolonizadora e pós-disciplinar (Passeggi; Souza, 2017).

Registramos que os professores iniciantes ao realizarem a avaliação da *pesquisa-formação* vivenciada ressaltaram os significados e a importância que atribuíram a essa experiência, destacando as contribuições para o seu desenvolvimento profissional. Os relatos sinalizam que as discussões e as partilhas nos grupos de formação se constituíram como um processo de indução profissional, uma vez que possibilitaram a construção de narrativas autobiográficas que desencadearam aprendizagens de autoconhecimento, além de aprendizagens profissionais que os ajudaram a ressignificar suas experiências docentes enquanto iniciantes no exercício da docência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomarmos o objetivo que moveu a elaboração dessa análise – analisar as narrativas de professores iniciantes cearenses em situação de inserção profissional docente, no contexto dos Grupos de Indução de uma *pesquisa-formação* e suas contribuições para a aprendizagem profissional – podemos inferir que as vivências tecidas durante esse processo revelou-se significativa e relevante para o desenvolvimento profissional desses professores iniciantes. Ao mesmo tempo, elas reforçam a urgência de investimentos em ações nessa direção para que professores que se encontram nos primeiros anos de exercício na docência não se sintam isolados, sem apoio institucional, sem escuta qualificada e sensível de suas angústias e dúvidas, sentimentos recorrentes durante a inserção profissional. Representou, também, um caminho potente e promissor enquanto estratégia de indução docente, aqui entendida como um projeto colaborativo de “estar junto e fazer-se presença durante o caminho por meio da escuta, das trocas, das narrativas e suas análises.(Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 13).

Constatamos assim, com esteio nas narrativas dos participantes cearenses, que a *pesquisa-formação* se caracterizou como um dispositivo de pesquisa e de formação a medida que possibilitou aos participantes falar sobre si em um movimento colaborativo, dando visibilidade ao contexto da escola e as experiências didático-pedagógicas construídas nesse espaço como elementos singulares e vitais ao processo formativo docente.

Importa ainda registrar que os professores iniciantes conceberam a *pesquisa-formação* como uma oportunidade de construção de uma comunidade de aprendizagem (Cochram-Smith, 2012; 2004; Garcia, 2010; Nono, 2011; Nono; Mizukami, 2006), na qual experienciaram momentos de reflexão sobre a prática, autoformação, ajuda mútua e de reconhecimento de si nas partilhas e histórias dos colegas.

Tendo isso em vista destacamos também que os momentos formativos experienciados por meio da *pesquisa-formação* assenta-se em princípios fundamentais às práticas indutoras, a exemplo de suas contribuições para a aquisição de conhecimentos profissionais por parte dos grupos envolvidos – formadores e formandos, que refletem sobre suas experiências e produzem saberes sobre suas práticas, ampliando-as ao articulá-las as teorias educacionais mediante processos de investigação e colaboração.

A avaliação registrada pelos iniciantes cearenses sobre a vivência da *pesquisa-formação* denotam que sua dinâmica favoreceu o processo de indução docente, expresso em reflexões e alargamento de sua compreensão acerca do próprio trabalho, bem como do significado e importância da iniciativa para o enfrentamento dos desafios que afetam o início da docência, uma vez que a conceberam como uma experiência de reflexão, autoformação, ajuda mútua e de reconhecimento de si nas partilhas e histórias dos seus pares.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente.**, 6 (11), 109-126, 2014.
- BRITO, Antonia Edna. Professores experientes e formação profissional: evocações...narrativas...e trajetórias. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 12, n. 17, 2007. 29-38. Disponível em: [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N17/art\\_3.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N17/art_3.pdf). Acesso em 11 de julho 2024.
- CASTRO, Iris Martins de Souza. **Práticas de indução profissional docente no Ensino Médio na perspectiva de coordenadores pedagógicos**. 2022. 182f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: learning to teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, v. 48, p.108-122, jul/set.2012. Disponível em: <https://bit.ly/3NGzx Dx>. Acesso em: 12 set.2020.
- CRUZ, Giseli Barreto; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Pesquisa com professores iniciantes: um estudo sobre indução profissional. **Relatório Final da Pesquisa**. CNPq, 2023, 370p.
- CRUZ, Giseli Barreto da. **Pesquisa COM Professores Iniciantes**: um estudo sobre indução profissional. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018, 32p. (mimeo).
- CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, pp. 1-15, jan./dez. 2020.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo, Boitempo, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GURGEL, Iure Coutre; [COSTA, Sandy Lima](#); FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Narrativas (auto)biográficas de professoras iniciantes da Educação Infantil cearense: evidências de uma pesquisa-formação em rede. In: MORAIS, Joelson de Sousa; BRITO, Antonia Edna; SOARES, Francisco Marcos Pereira (Orgs.). **Escritas autobiográficas sobre ensino, pesquisa e formação de professores(as)**. 1ed. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2024, v. 1, p. 141-155.
- JOSSO, Marie-Christine. L'expérience formatrice: un concept en construction. In: COURTOIS, Bernadette; PINEAU, Gaston (Coord.). **La formation expérientielle des adultes**. Paris: La Documentation Française, 1991. p. 191-199.
- JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie Christine. 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 junho.2024.
- MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (Orgs.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 25-42.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

MORAIS, J. de S.; BRAGANÇA, L. F. de S. Pesquisa formação narrativa (auto) biográfica: da tessitura de fontes aos desafios da interpretação hermenêutica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e75612, 2021. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75612/43500> Acesso em: 10 de junho de 2024.

NÓVOA, António. Professores para 2050. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida (Orgs.). **Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, p. 11-13.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional.

**Investigación Cualitativa**, v. 2, nº 1, p. 6-26, 2017. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>>. acesso em 09 jun. 2024.

RABELO, A. O. Curso “inducente”: efetivando e analisando um projeto de indução profissional docente no Rio de Janeiro/Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, 2024. DOI: 10.14244/198271996429. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6429>. Acesso em: 12 jul. 2024.

REALI, A. M. de M. R.; SOUZA, A. P. G. Práticas formativas de uma professora experiente num programa de indução: um estudo de caso. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 33, n. Pro-Posições, e202000062, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/yWzMSfBQmDMn7vg8XffcWRB/?lang=pt> Acesso em: 11 de julho de 2024.

VELOSO, B. O espírito do capitalismo e a docência na educação a distância. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 16, 2022. Disponível em:

<<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4685>>. Acesso em: 8 mar. 2024.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António. [Coord.]. **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1995. [p. 115-138].



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## EXPERIÊNCIAS DA PESQUISA-FORMAÇÃO: O QUE DIZEM OS/AS PROFESSORES/AS

Márcia de Souza Hobold - UFSC  
Silvia Zimmermann Pereira Guesser - SMEAC

### RESUMO

Este texto decorre de uma pesquisa-formação, via indução, com professor/as iniciantes, cujo objetivo é analisar as narrativas de professores/as em situação de inserção profissional docente, no contexto dos Grupos de Indução com pesquisa-formação. Em Santa Catarina, o Grupo de Pesquisa FOPPE organizou dois grupos de pesquisa-formação que contou com a participação de 6 pesquisadoras/formadoras e 17 professor/as iniciantes com atuação na educação básica. Teoricamente apoiou-se nos estudos de Josso (2006), Cruz, Farias e Hobold (2020). Metodologicamente, conduziu-se a pesquisa-formação pela via da narrativa, com encontros *on-line* via *Google Meet*, que posteriormente foram transcritos para análise das pesquisadoras. Por fim, a pesquisa-formação indica ser um espaço estratégico para o desenvolvimento profissional docente, de modo a ocupar um lugar formativo importante para professores/as iniciantes.

**Palavras-chave:** Pesquisa-formação, Indução docente, Professores/as Iniciantes, Acolhimento.

### BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A escrita desse texto se propõe a apresentar uma contribuição para se pensar a inserção e permanência dos/as professores/as iniciantes, a partir das constatações de uma pesquisa-formação via indução. Importa mencionar que essa escrita é um recorte de uma pesquisa interinstitucional que abarcou pesquisadores/as de três universidades públicas situadas nas regiões Sudeste (UFRJ), Sul (UFSC) e Nordeste (UECE) do Brasil.

A Pesquisa *com* Professores/as em início de carreira, via indução, foi realizada no período de 2019 a 2023, e contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq – Edital Universal, 2018) e foi registrada na Plataforma Brasil, autorizada pelo Comitê de Ética sob o parecer nº 3.315.899.

Nesse contexto, as constatações apresentadas, se referem ao Núcleo de Santa Catarina, organizado em dois grupos de pesquisa-formação, um para professoras das cidades de Florianópolis e Antônio Carlos (GF-Floripa/AC) e outro para professores/as da cidade de



virtude da pandemia provocada pela Covid-19<sup>1</sup>, os encontros com os/as professores/as iniciantes aconteceram de forma síncrona e assíncrona, por meio da plataforma institucional utilizada pela UFSC, denominada *Google Meet*. Foram realizados cinco encontros de uma hora e meia cada, durante os meses de fevereiro a junho de 2021, no período noturno. No GF-Floripa/AC, participaram 3 pesquisadoras/formadoras e 07 professoras; o GF-Gaspar, foi composto por 3 pesquisadoras/formadoras e 10 docentes.

Assim, considerando os limites deste texto, elencamos a experiência da pesquisa/formação, realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa: Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE<sup>2</sup>. Nesse sentido, objetiva-se analisar as narrativas de professores/as em situação de inserção profissional docente, no contexto dos Grupos de Indução com pesquisa-formação, cujo neste texto serão apresentados dados sobre a “*A indução com pesquisa-formação*”, tema de debate do último encontro realizado.

No campo teórico-metodológico, o estudo se orienta pela compreensão de pesquisa-formação com narrativa com base em Josso (2006) e Indução profissional defendida por Cruz, Farias e Hobold (2020), na perspectiva em que todos os sujeitos participam do processo, pesquisam e se formam a partir de suas necessidades, em colaboração.

À guisa de delimitação abordaremos, brevemente nesse estudo, a presente introdução, o aporte teórico-metodológico, a indução com pesquisa-formação, e, por fim, as considerações finais.

## **APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Partimos do pressuposto, que a pesquisa-formação, com docentes em início de carreira, como uma prática de indução profissional, se “refere ao processo de acompanhamento do professor iniciante ou principiante durante a sua inserção profissional” (Cruz, Farias, Hobold, 2020, p. 6). Trata-se, pois, da ação de acompanhar o/a professor/a durante a sua inserção no

---

<sup>1</sup> Inicialmente a pesquisa-formação com os grupos de professores/as iniciantes estava planejada para acontecer no segundo ano da pesquisa (2020), contudo, em face à crise sanitária da Covid-19, a pesquisa foi temporariamente suspensa, retornando de maneira remota em 2021.

<sup>2</sup> O FOPPE, iniciou suas atividades no ano de 2017, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Tem como objetivo central realizar pesquisas sobre a profissão docente, relacionadas principalmente a aspectos que circunscrevem processos de formação de professores/as, práticas de ensino (Didática), condições de trabalho, identidades e saberes docentes, currículos e suas implicações no trabalho dos/as professores/as, consubstanciados pelas multideterminações do contexto social.

XXII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ENPE) trabalho de modo que não se sinta só diante dos desafios enfrentados (Cruz, Farias, Hobold, 2020).

Para Josso (2006) a pesquisa-formação emerge como uma alternativa teórico-metodológica que permite, por meio da interação entre pesquisadores/as e participantes, construir diferentes sentidos (conhecimento) sobre o processo da docência rompendo, com a ideia de produção de saberes para posterior aplicação.

Faz-se saber que na pesquisa-formação, via indução, todos os sujeitos participam do processo, pesquisam e se formam a partir de suas necessidades, em colaboração. O/a pesquisador/a-formador/a, então, ao invés de distanciar-se para tentar monitorar e elucidar os fenômenos, procura desenvolver sentidos, para formar e (trans)formar-se durante a ação da pesquisa, conforme instrui a pesquisadora Josso (2004).

Com o objetivo de analisar as narrativas de professores/as em situação de inserção profissional docente, no contexto dos Grupos de Indução com pesquisa-formação, dois grupos foram organizados, um para professores/as das cidades de Florianópolis e Antônio Carlos e outro para docentes da cidade de Gaspar, ambos localizados no estado de Santa Catarina.

Para a realização da pesquisa-formação, contatou-se inicialmente as Secretarias de Educação, a fim de obter autorização e divulgação do edital para participação da pesquisa, de modo que atendessem os seguintes critérios: ter até cinco anos de experiência na docência, como professores/as efetivos/as ou contratos/as, na educação básica.

Desse modo, conforme os contatos de interesse/aceite, tivemos os/as seguintes docentes participantes da pesquisa: i) grupo de Florianópolis e Antônio Carlos: 07 professoras, formadas em pedagogia; ii) grupo de Gaspar: 10 docentes, sendo 8 professoras formadas em Pedagogia, 01 em Ciências Biológicas e 01 professor formado em Letras/Inglês. Assim, nossa amostra foi constituída por participantes da Educação Infantil, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. De modo a preservar as identidades do/as participantes da pesquisa-formação, nomes fictícios foram utilizados.

Ressalta-se que devido à pandemia da Covid-19, os encontros com os grupos da pesquisa-formação aconteceram de modo remoto, com momentos síncronos e assíncronos, por meio da plataforma institucional utilizada pela UFSC, denominada *Google Meet*. Os encontros ocorreram nos meses de fevereiro a junho de 2021, totalizando cinco encontros com duração de uma hora e meia cada um. De comum acordo com o/as participantes da pesquisa, os encontros foram gravados para posterior transcrição.

Importa mencionar que, na semana anterior aos encontros com/as professor/as participantes, as pesquisadoras/formadoras planejavam coletivamente os encontros. A

XXII ENCONTRO DE CRIATIVIDADE NO PLANEJAMENTO DE CADA ENCONTRO  
Criatividade no planejamento de cada encontro precisou ser persistente para que o/as docentes participantes mantivessem o interesse para permanecer na pesquisa-formação, resultado que foi alcançado.

## INDUÇÃO COM PESQUISA-FORMAÇÃO

Durante os cinco encontros da pesquisa-formação com professores/as iniciantes, foi possível apreender inúmeras questões desafiadoras nas quais o/as professor/as elaboraram estratégias para a sobrevivência e permanência na docência. Nesse contexto, foi possível observar nos relatos do/as professor/as participantes a inexistência de políticas e/ou programas de indução profissional, condizente ao contexto de inserção.

É certo afirmar que, professores/as iniciantes precisam de um acolhimento, pois compreendemos que é nesse período que os/as docentes desenvolvem aprendizagens intensas da profissão, e que buscam “incorporar, compreender e se integrar de maneira mais densa à cultura docente, a cultura escolar e se familiarizar com os códigos e normas da profissão” (Cruz, Faria e Hobold, 2020, p. 3).

Para Lahtermaher (2021), há dois tipos de acolhimento que precisam ser diferenciados, o acolhimento afetivo e o acolhimento profissional. “Ambos são valiosos, mas apenas o segundo contribuirá para uma contextualização do exercício profissional docente” (Lahtermaher, 2021, p. 175).

Como se depreende de tais observações, a indução aqui defendida parte

[...] da busca por evidenciar a indução não como uma forma de induzir os professores em início de carreira à continuidade no trabalho docente, mas como um constructo que reconhece e defende a necessidade de que esses professores tenham espaço de formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional (Cruz, Faria e Hobold, 2020, p. 1).

Conforme esse pensamento, a autora Lahtermaher, (2021, p. 107) cunha a ideia da importância da participação docente em comunidade de aprendizagem, pois por meio das narrativas é possibilitada a reflexão da sua própria prática “fazendo com o que docente analise, reflita, exponha e problematize sobre os desafios do cotidiano, podendo favorecer o processo de inserção profissional”.

Contudo, as autoras Cruz, Faria e Hobold (2020, p. 1) chamam a atenção para o uso indiscriminado do conceito de indução no Brasil, pois a indução “não pode ser incorporado sem uma compreensão crítica em relação às condições objetivas e subjetivas de trabalho vividas pelos professores”, mas que seja compreendido com um “constructo que reconhece e defende a

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ENPE) necessidade de que eles tenham espaços de formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional” (Cruz, Faria e Hobold, 2020, p. 7).

Assim, para o desenvolvimento da categoria “*A indução com pesquisa-formação*”, quatro questões foram apresentadas aos Grupos de Pesquisa-formação no quinto e último encontro, considerando que todas as questões já haviam sido dialogadas e refletidas nos encontros anteriores. Contudo, a fim de sintetizar e avaliar o percurso da pesquisa-formação nos propusemos a retomar no último encontro as questões mobilizadoras, com a intenção de explicitar o reagir do/as docentes, após o período de pesquisa-formação e ampliação da experiência profissional.

## O AGIR ANTE OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA

Nesse contexto, para nós pesquisadoras/formadoras, o último encontro foi marcado pela confirmação de que a pesquisa-formação pode se configurar como estratégia de indução. Nesse sentido, nos propúnhamos a apresentar os relatos do/as participantes da pesquisa, pesquisadoras/formadoras e professor/as iniciantes, que demonstram como sua docência foi afetada e modificada ao participar de um grupo desta natureza. No tocante à primeira pergunta: *Como você agiria hoje diante dos desafios da docência considerando as experiências nesse grupo e sua trajetória profissional?* Elencamos algumas reflexões manifestadas pelo/as professor/as:

*[...] a partir dessa formação, com esses exercícios que a gente fez, de retomar, refletir e rever toda a situação que nós vivenciamos, a formação. Dos Desafios. No início da docência eu agiria com um pouco mais de tranquilidade. (Daiane, GF- Floripa/AC, Encontro 5).*

*Hoje, sou muito melhor que antes, mas tenho muito a aprender. Então, essa parte de reflexão eu gosto muito de fazer. Da minha vida pessoal eu costumo fazer, profissional e de carreira, mas nunca tinha feito dessa maneira. (Jenifer, GF-Gaspar, Encontro 5).*

Podemos observar que as professoras, de ambos os grupos da pesquisa-formação, revelam o que Josso (2006) vem desenvolvendo em suas pesquisas, a produção de histórias de vida centradas na reconstrução da história da formação de alguém. Para a pesquisadora, essa é uma abordagem que alterna tempos de trabalho individual e tempos de trabalho em grupo, articulados a elaboração de narrativas de vida focadas na reconstrução da história da formação de alguém, tornando-se uma estratégia que intercala momentos de reflexão individual e momentos de colaboração em grupo, articulados “a uma leitura de relatos com olhares cruzados.

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

O dispositivo, integral, portanto, de criação de ligações consigo mesmo e com os outros participantes” (Josso, 2006, p.375).

Dessa forma, rememorar a trajetória de vida e de chegada à escola até o momento da pesquisa-formação, exige o movimento de olhar para si e olhar para o outro, enquanto movimento que auxilia a pensar em diferentes situações e possíveis funções que os/as professores/as podem assumir no espaço da escola. Tendo em vista as múltiplas variáveis que influenciaram a trajetória de cada docente participante da pesquisa-formação, é certo afirmar que “os saberes da experiência representam o que o iniciante ainda não desenvolveu e, por isso, tudo parece mais complexo nessa fase” (Lahtermaher, 2021, p. 185).

### **ESTRATÉGIAS EXPERIENCIADAS POSSÍVEIS DE SEREM RECOMENDADAS**

Diante dos desafios enfrentados pelo/as professor/as iniciantes, algumas decisões e posicionamentos são necessários, considerando que *“nem sempre as nossas estratégias foram exitosas. Foi possível naquele momento. Foi aquilo que eu consegui fazer. A situação apareceu e hoje de tal forma foi assim que eu consegui fazer”* (Clara-pesquisadora/formadora, GF-Floripa/AC, Encontro 5).

Ao tratar desse assunto, Cardoso, Hobold e Pereira (2024, p. 13), consideram que na medida que os/as professores/as iniciantes “ampliam a experiência profissional e conseguem identificar ações positivas e exitosas, já se sentem capazes de contribuir com as colegas que estão iniciando por meio de conselhos sobre as estratégias de enfrentamento dos desafios”.

Assim, compreendendo que as estratégias “podem ser formativas, estimulantes e transformadoras” (Cardoso, Hobold e Pereira, 2024, p.19), lançou-se a segunda questão: *Que estratégias vividas, e que considera exitosas diante dos desafios da docência nos primeiros anos, você recomendaria a um colega iniciante?* Diante do questionamento, as professoras assim se manifestaram:

*Procurar conhecer as famílias e as crianças, respeitar as diferentes infâncias, mas para isso precisa envolver as famílias porque a gente acha que as crianças são todas iguais, mas elas não são. Elas têm uma história de vida diferente, são crianças diferentes, têm culturas diferentes. Isso precisa ser respeitado na sala de aula [...]* (Daiane, GF-Floripa/AC, Encontro 5).

*[...] uma estratégia vivida por mim que eu recomendaria seria a estratégia que eu usei com a criança que eu tenho que tem deficiência, de fazer com que os alunos, os amigos, as crianças pensem o lado do outro. O lado do amigo, se fosse com elas, gostariam que os amigos delas fizessem assim. Repensar o lado do outro* (Samanta, GF-Floripa/AC, Encontro 5).



As manifestações das professoras demonstram preocupação para lidar com os desafios, em particular dos sentidos atribuídos à palavra “diferença”. Para as autoras Candau e Leite (2011, p. 948) há uma certa “tensão entre igualdade e diferença”, para tal, é necessário discutir e compreender as implicações que cada palavra representa dentro do espaço escolar e da sociedade.

Para Candau (2016), a partir do momento que desconstruirmos a padronização e lutamos contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade, assim estaremos concebendo a diferença como riqueza, de modo a abrir “um horizonte amplo de iniciativas orientadas a questionar o formato escolar dominante que organiza de modo rígido e padronizado o cotidiano escolar” (Candau, 2016, p. 307).

## **ACOLHIMENTO DO/A PROFESSOR/A INICIANTE**

Um aspecto de fundamental importância para fomentar o envolvimento e o desenvolvimento dos/as professores/as iniciantes no contexto de trabalho é considerar o primeiro contato com a realidade física e social da escola, com os/as professores/as e outros/as profissionais, a gestão da escola e com os próprios educandos/as. Nesse sentido, lançamos a terceira questão mobilizadora: *Como você acolheria/agiria hoje com um colega professor iniciante que chega à escola?*

A necessidade de se adaptar e se firmar em um ambiente de trabalho novo e desconhecido, faz com que o exercício profissional de um/a professor/a iniciante seja marcado, muitas vezes, por tensões. Essas tensões interferem diretamente em seu processo de socialização e integração profissional. Nesse sentido, a fim de tornar essa entrada menos hostil, o/as docentes participantes manifestaram alguns posicionamentos importantes para acolher os novos professores/as. De acordo com Amélia, ao participar da pesquisa-formação ela se tornou “[...] menos pessimista e eu acho que eu acolheria com mais carinho. Eu não acolheria da mesma forma como eu fui acolhida, acho que eu estimularia (GF-Floripa/AC, Encontro 5).

Para além de refletirem sobre como acolheriam um colega iniciante, Cibele do GF-Gaspar relata que já estava praticando durante a pesquisa-formação a prática do acolhimento, conforme se apresenta no excerto:

*[...] essa experiência eu tive a oportunidade de ter há pouco tempo, com uma professora que chegou no CDI faz uns 15, 20 dias mais ou menos, quase um mês. E ela, auxiliar efetiva por muitos anos, berçarista, no caso! A nomenclatura era berçarista. E ela foi diretora de um CDI em Gaspar, também. E depois, ela se aposentou. E, agora, depois de 3, 3 anos e meio, ela volta para sala como professora.*

*Quando eu soube que ela viria para o nosso CDI, a primeira coisa que eu fiz foi dar uma boas-vindas para ela, através do WhatsApp. E ali, com aquelas boas-vindas, eu demonstrei toda minha ajuda para ela. Falei para ela que eu estaria à disposição dela e que eu sou professora, iniciante também. Mas eu estava disposta a ajudar ela no que fosse preciso. Quando eu a encontrei pessoalmente, a gente não resistiu, lá no CDI, a gente deu um abraço, se abraçou. Ai eu só segurei na mão dela e disse: eu estou aqui, qualquer coisa que precisar, pode me chamar. [...] eu me vi nela*

O excerto, embora longo, é necessário para ilustrar o quanto é importante o movimento do acolhimento, mesmo considerando que a professora descrita seja uma professora de carreira e com experiência, mas, que estava iniciando em um novo contexto e cultura de trabalho. Para Huberman (1995), professores/as com atuação profissional de 35 a 40 anos, encontram-se na fase que ele denomina de Desinvestimento (sereno ou amargo), fase essa que o autor considera de recuo de interiorização no final da carreira profissional, a fase do desprendimento. Nesse sentido, superada essa fase, a professora, recepcionada por Cibele, assumiu uma nova posição: a de professora iniciante, ou seja, está iniciando um novo ciclo profissional em sua vida docente, em uma outra e nova realidade de trabalho/escola.

Importa também mencionar situações em que o/as professor/as estavam tão envolvidos com as atividades do dia a dia da profissão docente que, somente por meio da pesquisa-formação, permitiram-se pensar na questão do acolhimento do/a professor/a iniciante, conforme manifestou Thiago:

*Eu nunca pensei nessa questão de acolhimento dos novos colegas. Eu estou sendo sincero, estou sendo honesto. Nunca pensei nessa questão e, agora, a gente se depara com esses depoimentos, entendo, sei lá, se a mulher tem uma sensibilidade maior... mas é que a gente está tão atrasado com tudo, com o universo todo, que eu, na verdade, cumprimento, tento ser o mais simpático possível, no sentido de acolher, mas não preocupado com essas questões de desafios de uma pessoa inicial. Eu acho que essa discussão, essa questão, me faz pensar no quanto eu tenho sido falho até então (GF-Gaspar, Encontro 5).*

Acerca da exposição do professor Thiago, ele traz para si uma responsabilidade individual que não cabe somente a ele, mas sim, ao sistema educacional brasileiro que não possui programas de acolhimento aos/às docentes iniciantes, que Lahtermaher denomina de acolhimento profissional. Para a autora, “[...] não há uma forma fixa de como esse acolhimento deva ocorrer, mas pressupõe alguns princípios básicos de escuta das necessidades, inclusão, socialização e formação de novos profissionais” (Lahtermaher, 2024, p.11).

Conforme argumentado anteriormente, acreditamos no acolhimento que seja permeado por processos colaborativos, de compartilhamento de experiências e socialização de informações sobre a realidade do ambiente de trabalho, um acolhimento formativo que seja capaz de suprir as indagações e inseguranças dos/as docentes iniciantes, de modo que se sintam

XXII ENCONTRO CONFIANÇAS, apoiados por seus pares e também, por profissionais. Ou seja, o acolhimento não deve ser visto “como um espaço ou local, mas sim como uma postura ética e coletiva que pode assumir diferentes perspectivas” (Lahtermaher, 2024, p. 8).

## VIVÊNCIA NO GRUPO DA PESQUISA-FORMAÇÃO: RELATOS AVALIATIVOS

Com a finalidade do/as professor/as iniciantes avaliarem a experiência da pesquisa-formação via indução, dialogamos acerca da quarta e última questão: *Como avalia a sua vivência nesse grupo de pesquisa-formação?* Consideramos importante esse momento em que o/as professor/as participantes puderam expor sobre como os encontros contribuíram para o agir e reagir diante do inesperado em suas salas de aula, via pesquisa-formação.

Para algumas professoras a pesquisa-formação deveria acontecer por mais tempo: “*Eu achei pouco tempo, para mim poderia ser até 10 horas da noite*” (Daiane, GF-Floripa/AC, Encontro 5). Também mencionaram a questão de serem ouvidos, ação essa que não é simples, é uma responsabilidade ética e, também, teórica. Vale destacar que nós pesquisadoras/formadoras não nos limitamos apenas em ouvir as manifestações do/das professor/as, mas, também, a cada tema gerador dos encontros, relatamos uma de nossas experiências na carreira docente. Sobre isso, o/a professor/a expõem:

*[...] ouvir as colegas e ver que eu não estou sozinha me fez me sentir muito mais forte. [...] eu gostei muito. Como eu sempre trabalhei português e, agora, faz pouco tempo que eu estou com a pedagogia e sempre tinha alguém que cuidava dos vícios de linguagem; em vez de escutar o que a gente queria falar ficava percebendo os vícios de linguagem e aqui nesse momento nosso não* (Rosemere, GF-Floripa/AC, Encontro 5)  
*Então, eu só tenho a agradecer. E agradecer também pelo fato de eu me sentir ouvido por vocês. Não somente vocês que estão conduzindo o trabalho, mas ouvido também pelos demais colegas que estão participando como alunos. Ouvindo, escutado, considerando e, até mesmo, porque não dizer valorizando* (Thiago, GF-Gaspar, Encontro 5).

Nesse processo de avaliação da pesquisa-formação o/as professor/as reconheceram necessidade dos encontros *on-line*, diante do cenário pandêmico que estávamos vivendo, contudo, expressaram o desejo de se conhecerem presencialmente. Houve relatos em que as professoras participantes trabalhavam na mesma unidade escolar, mas nunca haviam se aproximado para um diálogo, conforme expressam as professoras:

*[...] a gente nunca tinha conversado assim nessa nossa roda de conversa. A gente conseguiu se conhecer um pouquinho melhor*” (Rosimere, GF-Floripa/AC, Encontro 5).  
*[...] raras vezes que a gente consegue ter uma troca assim com os professores da escola* (Cibele, GF-Gaspar, Encontro 5).

Situações como essa são corriqueiras nas instituições de ensino, de modo a intensificar o trabalho docente, controle dos/as gestores sobre os tempos e os espaços de trabalho, o enfraquecimento do pensamento crítico e a impossibilidade de encontros propiciadores de diálogo entre professores/as, que são movimentos de autoritarismo que condicionam os/as docentes ao isolamento e à individualidade (Guesser e Hobold, 2020, 2022, 2024).

Diante da impossibilidade de realização de encontros presenciais, o/as professor/as manifestaram o desejo de se conhecerem presencialmente, sobre isso relata Amélia “*eu quero que em algum momento a gente tenha esse encontro presencial*” (GF-Flóripa/AC, Encontro 5). Esse mergulho nas narrativas construídas pelas pesquisadoras/formadoras e o/as professor/as iniciantes na pesquisa-formação, em período pandêmico, evocam a reflexão de Josso (2006, p. 383):

Em um mundo tão sofredor de laços impossíveis, rompidos, recusados, traídos, maltratados, entre os seres e os povos, eu só posso enunciar uma esperança e uma convicção. Minha esperança é que os procedimentos histórias de vida se multipliquem a fim de que todos aqueles e aquelas que os utilizam e os vivem possam encontrar, por meio dessa forma particular um novo laço social, um caminho de humanidade partilhada.

Desse movimento, realizar a pesquisa-formação, via indução, com professor/as iniciantes nos mostrou que há uma lacuna a ser preenchida: a oferta de programas de indução profissional docente que constituam uma proposta específica para uma fase que difere daquela da formação inicial, ou mesmo, a formação continuada oferecida não somente aos professores/as iniciantes, mas a todos os/as docentes da escola (Cardoso, Hobold e Pereira, 2024).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do processo de avaliação da pesquisa-formação, desenvolvido com professores/as na região sul, conduzido por 6 pesquisadoras/formadoras vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas FOPPE, buscamos nesse trabalho, analisar as narrativas de 17 professores/as em situação de inserção profissional docente, no contexto dos Grupos de Indução com pesquisa-formação.

Diante do que foi exposto, importa mencionar que a pesquisa descrita não pretende atribuir a responsabilidade de inserção dos/as professores/as iniciantes aos/as docentes em atuação nas unidades educativas, mas sim, expor a necessidade de criação de programas que se preocupem em realizar o acolhimento profissional dos/as professores/as que estão iniciando na

profissão docente. O que se deseja é a implementação de estratégias que se voltem a um acolhimento profissional, com criações de espaços e projetos permeados pela cultura profissional local, atendendo as necessidades específicas do contexto brasileiro” (Lahtermaher, 2024, p. 16).

Nesse sentido, os relatos e reflexões manifestadas pelo/as professor/as iniciantes, participantes da pesquisa-formação, nos permitiu evidenciar que não é suficiente para os/as professores/as iniciantes um acolhimento apenas afetivo, mas essencialmente um acolhimento profissional, “com vistas à formação de iniciantes concebida de forma reflexiva, colaborativa e coletiva” (Lahtermaher, 2024, p. 16), que contribua para o desenvolvimento profissional docente.

Posto isso, a análise concluiu a emergência de políticas de acolhimento profissional para o aprendizado e permanência na docência. Em vista disso, a pesquisa-formação se mostrou um lugar formativo importante para as pesquisadoras/formadoras, assim como para o/as professor/as em processo de inserção profissional docente. Reafirmamos que o processo de indução aqui defendido, tem por base um projeto colaborativo de assistência, apoio e mentoria, que se traduz em estar junto e fazer-se presente durante o caminho por meio da escuta, das trocas, das narrativas e suas análises, a fim de reduzir dificuldades de diversas ordens que afetam o início da docência, como também o fortalecimento na profissão docente.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, ago/dez, 2014.

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

CANDAU, V. M. F. Ensinar - aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 2, p. 298-318, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1035>. Acesso em: 3 jun. 2024.

CANDAU, V. M.; LEITE, M. S. Diferença e desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 948-967, 2011. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/83>. Acesso em: 3 jun. 2024.

CARDOSO, C. R.; HOBOLD, M. de S.; PEREIRA, L. R. A pesquisa-formação como prática de indução docente: experiência formativa com professoras em início de carreira. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, p. e6435008, 2024. DOI: 10.14244/198271996435. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6435>. Acesso em: 31 maio. 2024.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, n. 1-15, p. e4149114, 2020. (Dossiê - Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas). DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994149>.



- XXII ENCONTRO GUESSER, S. Z. P. & de HOBOLD, M. S. (2022). Constitucionalidade da hora-atividade e suas contribuições para a formação continuada dos(as) professores(as). **Revista Profissão Docente**, 22(47), 01–25.
- GUESSER, S. Z. P.; HOBOLD, M. de S. Condições de trabalho de docentes na hora-atividade: tensões e vigilância da rede de ensino. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 18, n. 40, 2024. DOI: 10.22420/rde.v18i40.1777. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1777>. Acesso em: 3 jun. 2024.
- GUESSER, Silvia Zimmermann Pereira. **Hora-atividade dos(as) professores(as) dos Anos Iniciais: contributos para a formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: . Acesso em: 20 mar. 2022.
- HUBERMANN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto [Portugal]: Porto Editora. 1995. p. 31-61.
- JOSSO, Marie Christine. 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, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200012>
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LAHTERMAHER, F. Acolhimento profissional como estratégia de indução docente. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, p. e6416011, 2024. DOI: 10.14244/198271996416. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6416>. Acesso em: 31 maio. 2024.
- LAHTERMAHER, Fernanda. **Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional**. Rio de Janeiro, 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, pp. 294, Rio de Janeiro, 2021.
- MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción em la docencia em Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo [SP], v. 47, n. 166, p. 1224-1249, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144322>.
- NÓVOA, António. Jovens professores: o futuro da profissão. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 8, p. e023001, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/833>. Acesso em: 15 fev. 2024.

## PESQUISA-FORMAÇÃO COM SUPERVISORES PEDAGÓGICOS E A INDUÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES

Francine de Paulo Martins Lima - UFLA  
Glaucia Signorelli - UFU

### RESUMO

O texto em tela tem como objetivo relatar uma pesquisa-formação desenvolvida com supervisores pedagógicos (SP)<sup>3</sup> de uma rede municipal do Sul de Minas Gerais, cujo intuito foi o de fomentar diálogos e estudos acerca do papel de formadores de professores que os SP possuem em benefício do acolhimento e da indução de professores iniciantes. Ao todo, foram realizados 25 encontros, áudio gravados e transcritos, que permitiram a coleta de dados de forma sistemática. A iniciativa impulsionou mudanças na forma de conceber e pensar a função do SP enquanto formador de professores no contexto da escola, notadamente de professores iniciantes. Chamou a atenção dos participantes para uma nova forma de refletir sobre o seu papel no caminho da valorização dos saberes do grupo, do trabalho coletivo e colaborativo em prol da resolução e superação de situações dilemáticas que emergem no dia a dia da escola, em especial, dos fazeres pedagógicos de professores iniciantes. Assumir a postura de escuta e de apoio, na busca por solução conjunta tornou-se mais real a partir dos diálogos empreendidos ao longo da pesquisa-formação, culminando na elaboração de pautas formativas, mas sobretudo, de uma nova postura junto ao grupo de professores iniciantes e experientes com a proposição de momentos de formação sistemática e organizada com foco na indução e nas questões relativas à qualificação do fazer docente do grupo que coordenam.

**Palavras-chave:** Pesquisa-formação; formação de formadores; indução docente

### INTRODUÇÃO

O início da carreira docente, que abrange os primeiros anos de atuação como professor, é caracterizado por sentimentos que vão da alegria de ter uma profissão, à tristeza e à insegurança por não conhecer todas as dimensões da docência, gerando contradições, medos e incertezas que podem impedir o desenvolvimento profissional dos professores. São muitos e diversos os obstáculos enfrentados, desde questões burocráticas até aspectos científico-pedagógicos, emocionais e sociais conforme pontuam Alarcão e Roldão (2014), sendo, também, um período marcado pela necessidade de superação e de sobrevivência na profissão.

---

<sup>3</sup> Em Minas Gerais o profissional que desempenha a função de formador de professores e que acompanha as ações pedagógicas destes é denominado Supervisor Pedagógico

Para subsidiar a entrada dos professores na carreira a discussão sobre a indução docente tem ganhado destaque nas últimas décadas como possibilidade de acompanhamento e inserção profissional dos docentes, a fim de minimizar as intemperanças emocionais que acabam por desencadear um “choque com a realidade” e, em muitos casos, a desistência da carreira.

No Brasil, de acordo com Cruz e Ávalos (2024), não há uma política de indução docente instituída, apenas experiências pontuais desenvolvidas por universidades ou redes de ensino e, uma vasta produção acadêmica sobre o início da carreira docente com vistas à indução. Países como Israel (Alhija e Fresko, 2010); Estados Unidos (Bickmore e Bickmore, 2010); (Darling-Hammond, 2017); Colômbia e Peru (Ávalos, 2012, 2016); Espanha e América Latina (Marcelo e Vaillant, 2017); Vaillant (2021), entre outros, já têm alcançado resultados importantes que comprovam a necessidade de políticas públicas voltadas para a indução dos professores.

Alhija e Fresko (2010) demonstram, por exemplo, que programas de indução projetados para lidar diretamente com a socialização do professor e o oferecimento de assistência, orientação e apoio por meio de tutoria, é uma das práticas de indução mais comuns. Confirmam que há, também, programas que se desenvolvem em forma de oficinas, observação de aulas, redução de carga horária para estudo e planejamento e orientações diversas.

Assim, as iniciativas de acompanhamento e indução dos professores em início de carreira, são entendidas na perspectiva de Cruz e Ávalos (2024) “[...] como catalizadora de espaços de formação, acolhimento e acompanhamento da atuação profissional docente, articulada ao processo de desenvolvimento profissional e comprometida com as perspectivas favorecedoras de sua autonomia.”, sendo esta a perspectiva que também defendemos.

É nesse contexto que se insere o trabalho em tela, cuja iniciativa de indução de professores iniciantes, utilizando-se da via da pesquisa-formação, traz para o centro das discussões os supervisores pedagógicos como peças-chave para que as ações de indução sejam efetivadas na escola de educação básica. Para tanto, tem como objetivo analisar a experiência de pesquisa-formação desenvolvida com supervisores pedagógicos (SP) de uma rede municipal do Sul de Minas Gerais, cujo intuito foi o de fomentar diálogos e estudos acerca do papel de formadores de professores que os SP possuem, em benefício do acolhimento e da indução de professores iniciantes.

Como caminho metodológico, foi realizada uma pesquisa-formação, no formato de encontros formativos para supervisores pedagógicos, proposto no ano de 2019 com carga horária de 100 horas, divididas em três módulos, a saber: I – *Diálogos iniciais*: acolhimento e aproximação com foco na especificidade do trabalho do supervisor e coordenador pedagógico – 30 horas; II – *Diálogos necessários*: estudo e elaboração de pautas formativas para o trabalho



XXII ENCONTRO COM PROFESSORES INICIANTE E EXPERIENTES – 40 horas; e III - *Diálogos possíveis* e

desenvolvimento das pautas formativas pelos supervisores para o trabalho com os docente da educação básica sob sua responsabilidade – 30 horas. Apesar de a formação ter iniciado em 2019, em função da Pandemia COVID-19, houve interrupção nos encontros presenciais. Após minimizada a situação de crise e as atividades das escolas reestabelecidas, no ano de 2022, retomamos os diálogos e encontros, ainda respeitando o necessário distanciamento social.

Os módulos aqui descritos tiveram encerramento no ano de 2023 e, a pedido dos supervisores, em acordo com a equipe da Secretaria Municipal de Educação, teve continuidade, com formato ampliado no ano de 2024. No entanto, trataremos aqui dos módulos acima descritos, até o ano de 2023 e dos dados que deles emergiram em consonância com os objetivos deste trabalho. Ao todo, foram realizados cerca de 25 encontros formativos, no entanto, dada a extensão deste texto, focaremos nos diálogos tecidos nos últimos três encontros de 2023. Vale registrar que os encontros formativos compõem uma pesquisa-formação intitulada “Ser professor: dos processos de indução à ressignificação da docência no contexto da educação básica”, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre formação docente, práticas pedagógicas e didática -FORPEDI<sup>4</sup>, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico – CNPq e à Universidade Federal de Lavras, cuja centralidade do projeto está na investigação dos processos de indução de professores iniciantes no contexto da educação básica.

## **A PESQUISA-FORMAÇÃO E OS CAMINHOS PARA A INDUÇÃO DOCENTE**

A complexidade da constituição da formação de professores está instalada em uma dimensão histórica, que demanda análises políticas e organizacionais e chama a atenção para o necessário processo de profissionalização docente. Nesse sentido, pensar iniciativas de formação que permitam o desenvolvimento profissional, compreendido como um “processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (Marcelo, 2009, p. 7), faz-se necessário.

---

<sup>4</sup> O FORPEDI foi criado no ano de 2016 e busca fortalecer a educação básica e o desenvolvimento profissional de professores por meio de estudos, pesquisas e ações que primam pela articulação universidade e escola; debates sobre a formação docente, sobre práticas de ensino, desenvolvimento profissional de professores iniciantes e de profissionais da educação básica, bem como sobre a formação docente no contexto da escola. É composto por pesquisadores da universidade e, sobretudo, por professores atuantes na educação básica pública

A perspectiva de desenvolvimento profissional anunciada e a ideia de formação docente centrada na escola com a parceria entre pesquisadores da universidade e supervisores pedagógicos da escola como co-responsáveis por essa formação, pode ser promissora ao início da carreira dos docentes, pois poderão atuar na mobilização de saberes e práticas e realizar a tentativa de minimizar os sentimentos negativos que rondam os iniciantes como alguns que comumente ouvimos: “*não consigo*”, “*não dou conta dessa sala*”, “*parece que não aprendi nada no meu curso de formação inicial*”. É nesse ínterim que se insere a proposta de pesquisa-formação com os supervisores pedagógicos, com foco no acolhimento e indução de professores iniciantes.

Longarezi e Silva (2008) consideram que, na pesquisa-formação, o diálogo é incentivado e o processo investigativo pode se configurar como uma formação continuada em que pesquisador e participante são sujeitos e parceiros da pesquisa e da formação. Ainda segundo os autores, os processos formativos que acontecem no interior da escola potencializam e legitimam a pesquisa como instrumento de compreensão e transformação da realidade, ancorada em princípios e fundamentos científicos. Na interação desse processo, a pesquisa forma e a formação constitui a pesquisa.

Na perspectiva de Josso (2006), a atividade de pesquisa é entendida como um momento privilegiado na formação dos professores tanto para a reflexão retroativa quanto para a prospectiva, pois permite aos participantes questionarem e analisarem seu percurso de vida e sua formação profissional, facilitando a compreensão e o planejamento de sua trajetória docente. Esse tipo de pesquisa com interface na formação – pesquisa-formação, tem o interesse de transformar práticas no desenvolvimento de um trabalho conjunto em que os sujeitos podem ressignificar a experiência e, ao longo da pesquisa, (re)elaborá-la de forma interativa e colaborativa, com foco no fenômeno estudado, neste caso, no processo de indução dos professores iniciantes.

A partir dessa premissa é que se desenvolveu a presente pesquisa, considerando a proposta de *Diálogos* com os supervisores pedagógicos, reafirmando a ideia de partilha, colaboração e participação na constituição das pautas de formação dos temas a serem abordados, dos caminhos a serem trilhados na formação, corroborando a ideia de pesquisa-formação. Nessa proposta, não há prevalência de um grupo sobre o outro – pesquisadores versus supervisores pedagógicos, mas sim a valorização dos saberes específicos de cada um e as possibilidades de compartilhamento que, à medida em que se entrelaçam, permitem a elaboração de novos saberes ou até mesmo a confirmação ou ressignificação dos saberes já adquiridos.



continuada dos professores e, são eles que, normalmente recebem os professores iniciantes, dando as orientações necessárias sobre a escola, sobre a sala de aula, o ensino, entre outras. Realizar uma pesquisa-formação com os SP na perspectiva da indução, tem grande sentido pela relação que professores iniciantes e supervisores pedagógicos desenvolvem.

No desempenho da formação continuada dos professores, os supervisores pedagógicos podem ser grandes aliados dos iniciantes e desenvolver, junto a estes, práticas de indução, já que, no Brasil, não há políticas públicas de indução e, reafirmando o que relatam Farias e Castro (2024, p. 6), “Esse profissional tem papel singular nesse momento de aprendizagem da docência, sendo sua atuação importante para fortalecer o professor novato e evitar sua evasão [...]”.

Para os professores iniciantes, o fato de se sentirem acolhidos e terem atendidas suas necessidades formativas, especialmente as práticas pedagógicas que ainda não dominam e, também, aquelas que dizem respeito ao cotidiano da escola, tem um sentido que ultrapassa os sentimentos de medo, incerteza e insegurança que normalmente os acometem no início da carreira. Compartilhar, colaborar, estar junto, são ações das quais esses professores dependem para que tenham um desenvolvimento profissional que os impulsionam na carreira.

O supervisor pedagógico tem papel central nesse processo de acolhimento e apoio aos iniciantes, pois a escola é espaço de formação permanente dos professores e, segundo Ambrosetti et al (2020, p. 8),

[...] é responsável por promover momentos de trabalho coletivo para reflexão sobre a prática e trocas de experiências; pelo acompanhamento, na escola, da formação oferecida aos professores; pelo apoio nas atividades pedagógicas, atuando como parceiro mais experiente.

Assim, estamos tratando de um agente formador que segundo Altet (2003), desempenha, na sua prática, ao menos três capacidades formativas: conhecer os aspectos inerentes à formação de adultos professores, ajudar os professores a desenvolverem suas competências profissionais, acompanhar e facilitar a análise das práticas docentes. A autora enfatiza que essas capacidades são adquiridas na experiência, "a partir de práticas vividas, de ações localizadas e de formação em contexto" (Altet, 2003, p. 65) e, são essas experiências profissionais, que ajudam o SP a desenvolver o "saber-agir" e a capacidade de atuar coletivamente com a ética e profissionalismo, tanto na formação dos professores quanto no acompanhamento aos iniciantes.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

De acordo com Placco *et al* (2011), ao coordenador pedagógico compete o papel de desenvolver três funções: articuladora, formadora e transformadora. Considerando-as, chamamos a atenção para a relevância do papel de formador, responsável por fomentar o aprofundamento do docente na sua área e seu ofício, somando-se ao apoio necessário para que o professor possa questionar a sua prática e compreendê-la de forma crítica, o que, no caso dos professores iniciantes, torna-se essencial.

Reconhecendo os diferentes dilemas vividos pelo professor iniciante, reafirmamos que iniciativas de indução são requeridas para que esse professor possa superar os desafios do início da docência, adentrando de forma gradativa e reconhecendo nos pares o apoio necessário para a sua permanência na profissão, de forma a resultar em processos de ensino qualitativos em benefício dos estudantes.

Na pesquisa desenvolvida, as pautas iniciais de formação foram pensadas pelas pesquisadoras de tal forma que em todos os encontros fosse possível um momento de escuta ativa e espaço para que pudessem trazer à tona suas concepções, pontos de vistas, formas particulares de pensar temas provocadores do dia, ou ainda diálogos provocados pela leitura deleite, realizada no início de cada encontro. A partir do terceiro encontro, tornou-se possível elaborar as pautas em consonância com as necessidades formativas apresentadas pelo grupo, com foco no acolhimento e indução a professores iniciantes.

Dos encontros de estudos e análise do contexto escolar e do levantamento feito pelos SP das demandas apresentadas pelos docentes iniciantes integrantes de suas equipes, bem como do reconhecimento da postura de formadores de professores como consequência dos estudos realizados, cada SP elaborou pautas formativas possíveis de serem desenvolvidas junto aos docentes iniciantes.

Diversas foram as temáticas das pautas formativas com foco no acolhimento e acompanhamento dos professores iniciantes, quais sejam: planejamento e organização da rotina; relação professor-estudante; atendimento às crianças com necessidades específicas; inclusão; como fazer as crianças avançarem nas aprendizagens; relação entre os pares; relação com as famílias; organização da sala de aula; manejo e condução da turma; compreensão da dinâmica da escola e sua relação com a ação docente entre outras. As pautas formativas foram socializadas e debatidas com o grupo, a cada encontro eram priorizados temas correlatos e possibilidades de qualificação das pautas formativas e acompanhamento aos docentes iniciantes. Para os SP esse foi um processo importante para a tomada de consciência sobre as

XXII ENCONTRO DE NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES INICIANTE e as possibilidades de intervenção e apoio a eles. Vejamos os depoimentos:

*Fazer esse exercício de pensar o que o grupo de novatos precisa, quais são as necessidades que eles apresentam foi importante, mas de início assusta, porque parece que eles precisam de tudo (risos), mas aos poucos a gente vai vendo que é possível olhar com mais cuidado e ver o que de fato é essencial para que esse início deles na escola seja mais tranquilo. É um trabalho de aproximação pra ver como a gente pode ajudar (SP – Margarida – Notas dos encontros formativos)*

*A gente de certa forma já tentava fazer esse acolhimento, mas uma bobecada que a gente dava e a correria tirava a gente desse lugar e chego a pensar que nem sempre era tão consciente assim. Esses encontros aqui de formação têm mexido muito comigo, com o meu papel de supervisora, de formadora que devo ser. Na minha escola, mais da metade dos professores são iniciantes, para alguns é o primeiro trabalho em escola e até na vida, então, são muitos os desafios, medo, insegurança por parte deles. Então, esse acolhimento, esse acompanhamento, passa a ser muito importante, até para afinar a equipe, para falar a mesma língua e termos um bom trabalho. Vejo que eles [professores iniciantes] ficam mais seguros até quando veem que a gente está ali para ajudar mesmo. (SP – Rosa – Notas dos encontros formativos)*

Ao longo dos encontros, os diálogos ficavam cada vez mais qualificados observando o a relevância do apoio dos SP quanto a dimensão técnica e procedimental necessária ao fazer docente dos iniciantes, bem como possibilidades de qualificação das relações humanas e interpessoais igualmente necessárias ao processo de inserção de um novo membro ao grupo profissional, à cultura organizacional existente.

As pautas formativas propostas pelos SP, a partir dos encontros da pesquisa-formação e as pautas formativas empreendidas pela equipe de pesquisadores, contemplavam o uso de casos de ensino ou até mesmo incidentes críticos, de tal forma que o grupo de professores iniciantes pudessem se perceber no processo de ampliação dos conhecimentos profissionais situados num dado contexto escolar. Os casos de ensino e os incidentes críticos são entendidos aqui como dispositivos formativos que favorecem a introdução de temas relevantes que cercam o dia a dia da profissão docente em relação direta com os estudantes ou até mesmo com a organização e equipe escolar, fomentando o desenvolvimento profissional seja de docentes, seja dos supervisores ou diretores.

Nessa perspectiva, tomando como exemplo uma pauta formativa desenvolvida por uma das SP, chamou a atenção um incidente crítico desenvolvido por ela para tratar de um tema que emergiu da necessidade do grupo e que merecia atenção: comunicação pedagógica a respeito dos estudantes. A questão do trato com as crianças e o modo como algumas professoras se referiam aos seus estudantes parecia desafiador quanto aos termos utilizados, seja em situações de diálogo com os outros professores, seja com as famílias desses estudantes, seja nos registros realizados como os relatórios bimestrais. As adjetivações do tipo: bagunceiro, fofoqueiro, intransigente, encrenqueiro eram recorrentes. De modo especial, essa forma de referir aos

XXII ENCONTRO ESTUDANTES APARECIA DE MANEIRA MAIS INCLUSIVA

estudantes aparecia de maneira mais inclusiva nos relatos de uma professora iniciante. De acordo com a supervisora:

*A professora X, que era iniciante, era muito esforçada e preocupada com seus alunos. Era possível de se ver que ela se empenhava em fazer o melhor para os seus alunos, as crianças gostavam dela, mas na hora de fazer os registros, acabava se perdendo, nem parecia a mesma pessoa (risos). Eu cheguei a dar um toque, elogiei o modo de ela lidar com a turma, a dedicação e a tentativa de sempre melhorar. Achei que assim ela perceberia que elogiar é importante e sugerir mudanças nos erros também. Mas não adiantou... Daí resolvi escrever um incidente crítico que aprendemos aqui [na formação] para usar na reunião com os professores, no módulo. (SP – Dália – Notas dos encontros formativos)*

Ao longo do relato os demais colegas supervisores demonstraram ter situações semelhantes em suas unidades escolares, também com professores iniciantes. Uma das Supervisoras interveio dizendo:

*Nesses casos é preciso deixar claro os cuidados que são necessários e as consequências de um termo mal colocado. A gente se depara muito com isso quando revisa os relatórios e é nossa obrigação alertar, mas nem sempre é simples. Tem que ser com muito jeitinho. (SP – Bromélia - Notas dos encontros formativos)*

A Supervisora Liz complementa:

*É nessas horas que a gente assume o papel de formadora e retoma as características de um bom registro, o que é preciso dizer e como dizer. Dar exemplos, sentar e escrever juntos. É desafiador, mas pode dar certo. (SP – Liz – Notas dos encontros formativos)*

A Supervisora Dália retoma a discussão e destaca que para não expor a professora e, considerando ser um tema de relevância, levou a questão para discussão dos professores em um encontro pedagógico chamado de módulo. Na ocasião por meio do incidente crítico, simulou o uso de termos pejorativos para se referir às professoras, causando estranheza na atitude e burburinhos entre as professoras. A proposta gerou inquietação em todos e, após o necessário tempo de estranhamento, retomou o encontro, assumindo a fala e questionando sobre o que havia acontecido e a razão da estranheza de todos. Por meio de boas perguntas e provocações, levou o grupo a refletir sobre os termos utilizados para se referirem aos estudantes, seu comportamento e aprendizagens. Nas palavras de Dália:

*A escola cumpre um papel muito importante e isso tem que ficar claro em todos os momentos da nossa ação, nas atitudes, nos modos de falar e nos registros. O modo como a gente se refere à criança, aos estudantes diz muito sobre o que de fato pensamos sobre o ato de educar e, em alguns momentos, coloca a gente na berlinda... e o que a gente faz para mudar a situação? Isso é problema nosso, da professora, da equipe, da escola. Não podemos fechar os olhos para isso. Então, qual é a nossa responsabilidade? É de formar e informar o tempo todo e com responsabilidade. Que tal pensarmos sobre isso? (SP Dália - Notas dos encontros formativos)*

Dália relata que a partir dessa intervenção, seguiu com a proposta de análise de relatório e possibilidades de qualificação das escritas pelos docentes iniciantes e veteranos, sugeriu

temos a serem utilizados, abordagens a serem realizadas, observando explicitar pontos fortes dos estudantes, percursos e aprendizagens a serem conquistadas, inclusive no que tange aos comportamentos sociais e posturas frente aos desafios com as aprendizagens de diferentes conteúdos.

A questão foi debatida pelo grupo de supervisores, os quais puderam sugerir outras formas de encaminhamento e acompanhamento da professora iniciante, ampliando a discussão para todos os docentes. Para além da continuidade dos encontros formativos periódicos sobre o tema para monitoramento, emergiram outras ideias: *reunião individual com a professora em questão* (SP- Azaléia); *análise de bons relatórios feitos por diferentes escolas preservando a identidade*; *análise de relatórios inadequados feitos por diferentes escolas preservando a identidade* (SP – Camélia); *escrita conjunta com a supervisora de relatórios de crianças com casos desafiadores* (SP – Gerbera) entre outras.

Das discussões empreendidas, observa-se que a atenção ao diálogo, a escuta e a possibilidade de transformação das ações foram, aos poucos, sendo corroboradas pelo grupo de supervisores. O compromisso com a aprendizagem do outro, no caso do professor iniciante, fica latente, ao mesmo tempo em que assumem o lugar de formadoras de professores no contexto da escola.

Nessa direção, Ambrosetti *et al* (2020), destacam a relevância da participação dos professores iniciantes em coletivos, redes e grupos de estudos, de modo que possam interagir, dialogar, compartilhar ideias, anseios e desafios, a fim de aprender com o trabalho do outro em uma perspectiva de aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional.

A situação descrita por Dália provocou o relato da Supervisora Hortência sobre o movimento de formação de professores que iniciou nos módulos de sua escola, sob sua responsabilidade. Ao descrever os desafios que enfrenta no seu trabalho, também como iniciante na supervisão pedagógica, trouxe para o centro da discussão a importância da escuta aos docentes: Vejamos:

*Como iniciante na supervisão eu tenho feito o exercício da escuta, aqui na formação temos falado muito disso e eu tenho tentado colocar em prática. Vejo que como iniciante ainda tenho muito a aprender, inclusive com os professora da minha escola. Me coloco no lugar das professoras iniciantes, vejo a angústia delas, às vezes até o medo de errar... vejo a ansiedade em dar conta de tudo, de toda a papelada, sistema e burocracia... coitadas, dá até dó. Mas aí eu chego perto, falo de outras coisas até chegar no ponto de perguntar como andam as coisas na escola, daí elas se abrem mais e eu consigo ver o que elas realmente estão sentindo... Às vezes é só ouvir para elas se sentirem melhores. Mas dali eu pego os pontos que devo ter atenção e apoiar. A gente vai ganhando a confiança delas e parece que tudo vai ficando mais fácil... até que vira um ponto de pauta formativa, combinado com elas. O último que definimos juntas foi sobre a rotina da turma como forma de resolver a questão da "indisciplina" que é uma das queixas delas (SP – Hortência – Notas dos encontros formativos).*



A partir do relato da supervisora Hortência, outra supervisora se manifesta dizendo que este também foi um ponto de discussão com seu grupo, tendo em vista os desafios que os novatos têm de organizar sua aula dentro uma rotina qualificada.

*Temos nos deparado com professores iniciantes que são ótimos na teoria, tem excelente domínio dos conteúdos, mas que apresentam defasagens no que se refere às questões didáticas mesmo, da prática, de como organizar a turma, a aula, a rotina. Então, tivemos que retomar em um dos módulos questões básicas com o grupo, acompanhar aula e auxiliar na resolução dos dilemas do dia-a-dia. Tem sido desafiador por conta de tudo que temos que fazer na escola, mas temos visto os efeitos positivos desse acompanhamento. No início foi mais difícil, eles tinham vergonha, medo até, mas depois, com muito diálogo e respeito, foram percebendo que estávamos ali para ajudar e apoiar mesmo... é uma mudança de postura e entendimento do nosso papel de formador, para eles e para nós. (Supervisora Íris – Notas dos encontros formativos)*

Os apontamentos realizados pela supervisora Íris, trazem à tona reflexões acerca do papel do supervisor pedagógico como formador de professores, realizadas tanto pelos docentes, quanto pelos próprios supervisores. Ao assumir o lugar de formadora, ela acaba por legitimar esse papel também diante dos professores sob a sua responsabilidade. Tanto Íris, Dália, Hortência e demais supervisoras, ao se posicionarem, assumem papel de referência e relevância junto aos docentes como alguém com quem podem contar para apoio e qualificação da prática, de modo que possam superar os dilemas iniciais da profissão.

Assumem, ainda, a função articuladora, formadora e transformadora defendida por Placco *et al* (2011), a cada movimento formativo, acompanhamento e busca coletiva por ressignificação das práticas empreendidas pelos docentes, de forma consciente e situada, tendo no diálogo e na escuta ferramentas potentes para lograr êxito no processo de qualificação e mudança das práticas formadoras junto aos professores iniciantes.

As práticas formativas ressignificadas como consequência da participação dos supervisores nos encontros formativos de pesquisa-formação denotam os ganhos do diálogo e estudos acerca da profissão docente situada no contexto da escola e das demandas e necessidades que delas emergem, sobretudo dos professores iniciantes. Trazer à tona a especificidade da aprendizagem dos adultos e seu desenvolvimento profissional docente, as possibilidades de apoio aos professores a partir da análise da prática pedagógica por eles realizada, de forma contextualizada, dialogada e coletiva, têm reverberado na mudança de cultura organizacional no que tange ao papel do supervisor pedagógico enquanto formador de professores e, ainda, aquele que desenvolve práticas de indução aos iniciantes.

Recorre-se à Flores (2024, p.11) para afirmar o papel da indução aos professores iniciantes. A autora enfatiza que, “Quer no caso da indução informal, quer formal, os pares são

identificados como o fator determinante no apoio aos professores principiantes durante o primeiro ano de ensino”. Destaca-se, neste sentido, a relevância das tais práticas que os SP implementaram no acompanhamento aos professores iniciantes como premissa de indução para um bom desenvolvimento profissional e conseqüente benefício à aprendizagem dos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A iniciativa descrita impulsionou mudanças na forma de conceber e pensar a função dos Supervisores Pedagógicos enquanto formadores de professores no contexto da escola. Chamou a atenção dos participantes para uma nova forma de refletir sobre o seu papel no caminho da valorização dos saberes do grupo, do trabalho coletivo e colaborativo em prol da resolução e superação de situações dilemáticas que possam emergir no dia a dia da escola e dos fazeres pedagógicos de professores iniciantes. Assumir a postura de escuta e de apoio, na busca por solução conjunta tornou-se mais real a partir das discussões empreendidas ao longo da pesquisa-formação, culminando na elaboração de uma nova postura junto ao grupo de professores iniciantes e experientes com a proposição de momentos de formação sistemática e organizada com foco nas questões relativas à qualificação do fazer docente do grupo ao qual coordenam.

As práticas de indução aos professores iniciantes ganharam sentido e promoveram reflexões à medida em que a pesquisa-formação focalizou a atividade profissional em contexto, o trabalho colaborativo, as mudanças de perspectivas de formação nos módulos que acontecem na escola e, sobretudo, no papel dos SP como formadores de professores.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano da indução. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/108/97>. Acesso em: 26 jun. 2024.
- ALHIJA, Fadia Nasser-Abu; FRESKO, Barbara. Socialization of new teachers: Does induction matter? **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 26, p. 1592-1597, 2010. DOI: 10.1016/j.tate.2010.06.010. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X10000910>. Acesso em: 26 jun. 2024.
- ALTET, Marguerite. A profissionalização incerta dos formadores de professores. In: ALTET, Marguerite; PERRENOUD Philippe; PAQUAY Léopold. (Org.). **A profissionalização dos formadores de professores**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 9-17.

- XXII ENCONTRO ÁVALOS, Beatrice. *Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes.* In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3. 2012, Santiago de Chile. **Anais** [...]. Santiago de Chile: Universidad Autónoma de Chile, 2012. p. 1-17. Disponível em: <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cId=316&aid=517>. Acesso em: 26 jun. 2024.
- BICKMORE, Dana L.; BICKMORE, Steven T. A multifaceted approach to teacher induction. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 26, p. 1006-1014, 2010. DOI: 10.1016/j.tate.2009.10.043. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X0900241>. Acesso em: 26 jun. 2024.
- CASTRO, Iris Martins de Souza.; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O coordenador pedagógico em face à indução docente na escola: dispositivos, conteúdos e desafios. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, p. e6472013, 2024. DOI: 10.14244/198271996472. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6472>. Acesso em: 27 jun. 2024.
- BAPTISTA, Claudio Roberto *et al.* **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.
- CRUZ, Giseli Barreto da; ÁVALOS, Beatrice. Indução docente: formação de professores iniciantes em perspectiva. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, p. e6475003, 2024. DOI: 10.14244/198271996475. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6475>. Acesso em: 27 jun. 2024.
- DARLING-HAMMOND, Linda. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? **European Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 40, n. 3, p. 291-309. 2017. DOI: 10.1080/02619768.2017.1315399. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2017.1315399>. Acesso em 26 jun. 2024.
- FLORES, M. A. Indução e desenvolvimento profissional de professores: desafios e possibilidades. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, p. e6601004, 2024. DOI: 10.14244/198271996601. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6601>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- JOSSO, Marie Christine. 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, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200012>
- LONGAREZI, Andrea Maturano, & SILVA, Jorge Luiz. Interface entre pesquisa e formação de professores: delimitando o conceito de pesquisa-formação. **EDUCERE**, 8, p. 4048-4061, 2008.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo-Revista das Ciências da Educação**, (8), 7-22, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/374/37457955010/html/>. Acesso em 26 jun.2024.
- MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas e programas de inducción em la docência em latino américa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, 2017. DOI: 0.1590/198053144322.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.
- VAILLANT, Denise. La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, v. 25, n. 2, p. 79-97, 2021. DOI: 10.30827/profesorado.v25i2.18442.