



XXII ENCONTR

INDUÇÃO DOCENTE – CONCEPÇÕES E PRÁTICAS COMPROMETIDAS COM CARREIRA, VALORIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

GISELI BARRETO DA CRUZ,
ALINE JORGE SILVA CRISPIM DE CARVALHO,
INGRID CRISTINA BARBOSA FERNANDES,
ROBERTA PEREIRA DE PAULA RODRIGUES,
MARILZA MAIA DE SOUZA DE PAIVA e
ELANA CRISTIANA DOS SANTOS COSTA

RESUMO

O painel se articula em torno do tema da indução profissional docente, um sistema de apoio e acompanhamento formativo ao professor iniciante. Tem por objetivo disseminar concepções e práticas de indução docente comprometidas com carreira, valorização e desenvolvimento profissional. Reúne três pesquisas, com alinhamentos teóricos e aproximações metodológicas, que focalizam distintas perspectivas de formação com professores que se encontram no início da profissão. A primeira apresenta constatações iniciais de uma pesquisa-formação problematizando as possibilidades e os desafios da indução entre pares e analisando como essa abordagem incide na maneira como os docentes enfrentam e respondem às dificuldades nos primeiros anos de sua carreira. A segunda, se volta para o início da docência em contextos de desigualdade educacional e vulnerabilidade social, com atenção especial ao processo de subjetivação docente. Como é ser e tornar-se professor em contextos conflagrados, vulneráveis e selados pela desigualdade social e educacional? A terceira pesquisa discute como a cultura institucional, a gestão escolar e as comunidades de aprendizagem podem potencializar perspectivas de indução na escola, tecendo lentes para a ambiência provida de condições materiais que colaboram para o desenvolvimento profissional. O fio argumentativo que tece o painel está na defesa de indução articulada ao contexto de atuação, com ênfase em um trabalho colaborativo e comprometida com o *contínuo* constitutivo do desenvolvimento profissional docente, no sentido de não se constituir como um mecanismo episódico de adaptação do docente à carreira sem que as condições objetivas – materiais e formativas – para a realização do seu trabalho estejam garantidas.

Palavras-chave: Indução profissional docente, Professores iniciantes, Desenvolvimento profissional docente.

PESQUISA-FORMAÇÃO: PERCURSO MULTIDIMENSIONAL DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

RESUMO

Este trabalho é parte integrante das reflexões decorrentes de um projeto piloto de pesquisa-formação realizado com professores iniciantes em escolas públicas atravessadas pelos contextos de desigualdade educacional e vulnerabilidade social. Tem por objetivo problematizar as possibilidades e os desafios da indução entre pares, analisando como essa abordagem incide na maneira como os docentes enfrentam e respondem às dificuldades nos primeiros anos de sua carreira. A investigação inscreve-se no campo de produção de conhecimento sobre formação de professores, com o olhar voltado à inserção do professor iniciante e tem como foco a temática da indução profissional docente, compreendida por um investimento de formação intencional e sistemática com esses professores durante a fase da inserção. Epistemicamente, o estudo se fundamenta em Clandinin e Connelly; Delory-Momberger; e Josso, em defesa da pesquisa narrativa como uma atividade (auto)biográfica, que se traduz em pesquisa-formação, enquanto dispositivo que provoca o outro a colocar-se de forma subjetiva à própria reflexão. Constatamos que a pesquisa-formação é um dispositivo que se constrói a partir das narrativas, da dialogicidade e da horizontalidade da relação entre pares, e por isso, se revela como um caminho multidimensional possível de indução profissional docente.

Palavras-chave: Pesquisa-formação, Professor Iniciante, Indução Profissional Docente.

INTRODUÇÃO

O artigo em voga é parte integrante das reflexões decorrentes de um estudo realizado com professores iniciantes em escolas públicas atravessadas pelos contextos de desigualdade educacional e vulnerabilidade social. Objetivamos neste texto problematizar as possibilidades e os desafios da indução entre pares, a partir de uma pesquisa-formação, analisando como essa abordagem incide na maneira como os docentes enfrentam e respondem às dificuldades nos primeiros anos de sua carreira.

A investigação inscreve-se no campo de produção de conhecimento sobre formação de professores, com o olhar voltado à inserção do professor iniciante e tem como foco a temática da indução profissional docente. Partimos do princípio de que o entrelaçamento entre pesquisa, formação, acompanhamento e construção de conhecimentos em pares potencializa o desenvolvimento profissional de professores iniciantes (Cruz *et al*, 2024).

Entendemos que os professores iniciantes são aqueles que estão nos primeiros cinco anos de sua carreira docente, recém-formados e começando sua trajetória profissional. Esse período geralmente é marcado por dificuldades e tensões, mas também por aprendizagens significativas que impactam na permanência ou no abandono da profissão.

Nesse debate, o aporte teórico ancora-se nas pesquisas de Cruz, Farias e Hobold (2020); Cruz, Paiva e Lontra (2021); Cruz *et.al* (2022) e considera que a indução profissional representa o investimento de formação intencional e sistemática em torno de professores iniciantes durante a sua inserção profissional. Essa formação específica nessa fase é desenvolvida por meio de acompanhamento orientado do professor em início de carreira, visando contribuir para amenizar o choque de realidade (Veenman, 1984), bem como as tensões decorrentes desse período.

Epistemicamente, o estudo se fundamenta na pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015), como uma atividade (auto)biográfica (Delory-Momberger, 2016), que se traduz em pesquisa-formação (Josso, 2006), enquanto dispositivo que provoca o outro a colocar-se de forma subjetiva à própria reflexão. Nesse contexto, o narrar é entrelaçado pelo singular e plural do que se vive nas dimensões de ser, estar e fazer no mundo. As estratégias de produção de material empírico envolveram narrativas (auto)biográficas em rodas de conversa, casos de ensino e diários reflexivos.

Compreendemos a pesquisa-formação como um percurso multidimensional, dialético, em que todos os envolvidos, docentes narradores e pesquisadores, se formam em um movimento entrelaçado de ressignificação de vivências em colaboração, durante a realização da pesquisa (Josso, 2006).

A fim de relatar análises preliminares desse estudo, nos deteremos, inicialmente, na discussão da narrativa enquanto concepção epistêmico-metodológica, em seguida, na fundamentação teórica com ênfase nas dimensões de aprendizagem da docência, desenvolvimento profissional e indução docente. Prosseguimos com algumas análises e discussões dos resultados a partir de um circuito interpretativo dialógico, e finalizamos com as considerações que contribuem para a defesa da pesquisa-formação como potente estratégia de acompanhamento e formação do professor iniciante, e, mais que isto, como propulsora de indução profissional docente.

METODOLOGIA

Embasadas epistêmica e metodologicamente na pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015), enquanto atividade (auto)biográfica, nos apropriamos da pesquisa-formação como estratégia de indução profissional docente. Essa escolha se apoia na compreensão da narrativa por uma dimensão formativa, em que o docente narrador, ao falar de si, reelabora o vivido, em um processo de reflexão singular e colaborativo no contexto da pesquisa.

O caminho adotado para a produção de material empírico envolveu as seguintes estratégias: narrativas (auto)biográficas em rodas de conversa (Delory-Momberger, 2016), casos de ensino (Nono; Mizukami, 2006) e diário reflexivo (Zabalza, 2004).

Compreendemos a narrativa como um fundamento teórico-metodológico que possibilita ao professor iniciante, na condição de narrador de sua própria história, a reflexão e a socialização das situações vivenciadas no momento da inserção profissional docente. A escrita de si é vista como um recurso onde o sujeito, ator e autor da sua própria história, é valorizado e capaz de identificar o que foi realmente formador. Apoiadas em Delory-Momberger (2016) defendemos ainda que a narrativa em roda de conversa não é apenas o instrumento da *formação*, mas o espaço em que o ser humano *se forma*, elabora e experimenta sua história de vida reconhecendo a si mesmo e se fazendo reconhecer pelos outros através do processo de biografização.

Ancoradas em Josso (2006), defendemos a pesquisa-formação como construto e escolha epistemológica por ser uma perspectiva que possibilita a indissociabilidade da teoria e prática, por ser assumir como uma via de formação onde o tempo-espaço se constrói a partir das experiências. Nessa perspectiva, levando em consideração suas necessidades, todos os sujeitos participam do processo, pesquisando e se formando em um movimento de colaboração.

Assim, sem a pretensão de ser um processo de limitar os sujeitos e suas práticas a um objeto de estudo, a pesquisa-formação ressalta a autoria de docentes que, no movimento de “caminhar para si” (Josso, 2006), refletem sobre suas experiências e produzem saberes a partir de suas práticas, articulando-as com as teorias educacionais mediante processos de investigação e colaboração em seus espaços de trabalho. Por isso, defendemos que a pesquisa-formação enquanto método é um movimento catalizador da narrativa (auto)biográfica, por meio da qual apostamos que é possível a indução docente se estabelecer.

A escolha pelos casos de ensino e diário reflexivo como estratégia metodológica está na aposta de que é também uma possibilidade de formação relevante para a problematização e reflexão da prática e, assim, se liga à abordagem narrativa. Para Nono e Mizukami (2006), os casos de ensino se configuram como narrativas que documentam eventos escolares e que trazem detalhes suficientes para que tais eventos sejam analisados e interpretados a partir de diferentes perspectivas. Zabalza (2004) afirma que os diários reflexivos, como estratégia metodológica, têm como propósito identificar os dilemas e desafios que vão aparecendo e ser um espaço de reflexão e busca de resoluções práticas para tais dilemas e desafios.

Baseado na narrativa, na dialogicidade e na horizontalidade das relações como dispositivos de formação, o encontro de tais estratégias se revelou como um caminho multidimensional de indução profissional docente possível.

REFERENCIAL TEÓRICO

A aprendizagem da docência é um processo contínuo marcado por etapas mais ou menos definidas. Se concebida na perspectiva do desenvolvimento profissional, ela acontece em meio à integralidade e organicidade das experiências formativas, individuais e coletivas, no sentido de revisar, ampliar, e aperfeiçoar o compromisso com os propósitos do ensino, a base de conhecimentos e a capacidade do professor para criar, desenvolver e avaliar o seu trabalho.

A relação existente entre a aprendizagem da docência na formação inicial e o exercício da profissão, já como docentes efetivos em sala de aula, leva pesquisadores do campo da formação de professores (Cruz; Farias; Hobold, 2020; André, 2012) a reconhecerem o período de inserção profissional como aquele que merece especial atenção das políticas educacionais.

A inserção profissional representa a fase em que professores iniciantes ingressam como efetivos em sala de aula e vivenciam as primeiras experiências profissionais. Precisam conhecer a cultura institucional, inteirar-se das regras e normas da escola, bem como aprender sobre como ensinar conteúdos específicos para turmas diversas. Este período é marcado por dificuldades e incertezas, pois professores iniciantes deparam-se com situações incertas que provocam insegurança sobre como exercer a profissão.

Essa é uma etapa considerada decisiva, visto que ao mesmo tempo em que evidencia as lacunas da formação inicial também revela a aprendizagem intensiva que ocorre durante esse período e o necessário investimento a ser feito durante a carreira, porém, especialmente, durante os primeiros anos do exercício profissional. Mapeando alguns estudos sobre o tema (Cruz,

2019; 2020; Lahtermaher, 2021), foi possível confirmar que esses aspectos característicos da fase de inserção profissional docente são geradores de tensões que incidem diretamente no comportamento do professor iniciante, sobressaindo o que pode ser caracterizado como tensões pedagógicas, tensões comunitárias e tensões estruturais (Cruz; Lahtemaher, 2022).

Tensões pedagógicas são reconhecidas como aquelas que atingem o professor diretamente no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, com implicações referentes ao modo como vê o aluno e a si próprio. Já as tensões comunitárias são aquelas que atingem o professor na interface entre sala de aula e comunidade local, situando-se, dentre outras, as dificuldades para dialogar com os responsáveis dos alunos, enfrentar a evasão escolar, a violência social e a desigualdade educacional. Por fim, tensões estruturais, são aquelas decorrentes das condições em que se realiza o trabalho docente, tais como falta de tempo e espaço para planejamento colaborativo, escassez de material, tamanho das turmas e demasiado tempo empregado com rotinas administrativas.

Diante da conjuntura que cerca a inserção profissional, emerge a ideia de indução profissional docente como um sistema de apoio para melhorar a qualidade e as experiências docentes nessa fase e, conseqüentemente, contribuir para a retenção de novos professores na carreira e a diminuição da alta rotatividade docente pelas escolas (André, 2012; Ávalos, 2012; Marcelo; Vaillant, 2017; Cruz; Farias; Hobold, 2020; Cruz *et al*, 2022).

A indução ocorre durante o período de inserção, que se traduz na transição entre a formação inicial e a entrada na profissão, em um processo de socialização e acompanhamento através do contato com a comunidade e a cultura escolar. É pensada para solucionar as dificuldades do início da carreira e evitar o abandono dos professores. Pode possuir caráter mais ou menos formal, mas deve assegurar o direito de todos os professores de ter acesso a sua posição como docente com segurança, de maneira institucionalizada, com as condições necessárias para ensinar e se desenvolver profissionalmente.

Trata-se de um investimento formativo direcionado aos professores iniciantes no contexto de seu trabalho e que pode envolver outros profissionais, como professores experientes e em formação inicial. Ao considerar que professores iniciantes vivenciam tensões profissionais específicas dessa fase da carreira, os programas de indução podem vir a ser estratégias importantes de desenvolvimento profissional. Desse modo, a indução consiste em oferecer apoio e acompanhamento a esses profissionais, considerando as especificidades de seu contexto e condições de trabalho, contribuindo para assegurar oportunidade de aprendizagem situada e

significativa favorável à consolidação de conhecimento e práticas próprios à profissão docente. E, assim, garantir um acolhimento profissional (Lahtermaher, 2021), que se traduza para além da educabilidade e envolva (in)formação, apoio estruturado, condições propícias e acompanhamento sistemático. Isso objetivamente contribui para o arrefecimento do ‘choque de realidade’ (Veenman, 1984) que caracteriza a inserção na docência e, por conseguinte, do sofrimento psíquico que docentes vivenciam em face de estarem ainda tateando em seu ambiente de trabalho a fim de descobrir o significado de ser professor.

Por essa via, afirma-se a compreensão de desenvolvimento profissional docente como um continuum constituído na integralidade e organicidade das experiências de aprendizagens individuais e coletivas, que possibilitam ao professor revisar, rever, ampliar o compromisso com a docência, sustentado por conhecimentos e habilidades para criar, desenvolver e avaliar o ensino. A aprendizagem docente é situada e relacional. Em vista disso, o período de inserção profissional requer acompanhamento estratégico, apoio formativo específico, no sentido de assegurar a indução do professor na carreira e as condições propícias ao seu desenvolvimento profissional, com base em princípios que podem balizar a institucionalização de políticas e programas a seu favor.

PROFESSORES INICIANTES EM INDUÇÃO COM A PESQUISA-FORMAÇÃO

A pesquisa teve o seu projeto piloto desenvolvido no 2º semestre de 2023 e contou com a participação de seis professoras e um professor da Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro, que concorreram por meio de edital público à seleção, contemplando os critérios estabelecidos: i - ser professor efetivo na Rede; ii – estar lotado em sala de aula; iii – atuar em uma das etapas da Educação Básica; iv – ter, no máximo, cinco anos de exercício no magistério, considerando toda a trajetória profissional; e v – ter disponibilidade de participação nos encontros de formação.

Dentre os professores selecionados, três são licenciados em Pedagogia; três em Letras e um em Educação Física, sendo quatro atuantes na educação infantil e três nos anos iniciais do ensino fundamental. Além dos professores iniciantes, professores experientes atuaram como pesquisadores-formadores e desenvolveram um acompanhamento sistemático dos professores, a fim de apreender necessidades formativas e estratégias para o enfrentamento dos desafios vivenciados na inserção profissional.

A pesquisa-formação se desenvolveu ao longo de dez encontros semanais, no horário noturno, de forma alternada entre o presencial, no espaço da universidade, e o virtual, pela Plataforma Com.Indu em interface com o Zoom. O Com.Indu é um grupo colaborativo de aprendizagem docente voltada para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes.

Trata-se de um ambiente virtual de comunicação, interação e compartilhamento de experiências sobre o trabalho docente, entre professores iniciantes e experientes. É constituído por fóruns temáticos – as comunidades – abertos para discussões por meio de chats e encontros virtuais. Os professores cadastrados podem inscrever-se nas comunidades de seu interesse para participar, trocar, compartilhar e acompanhar as discussões realizadas em cada uma delas.

Os encontros presenciais eram coletivos e os virtuais tinham formato bidimensional, entre o professor pesquisador iniciante e um professor pesquisador, denominado de “mentor”. Todos os encontros foram organizados para que os participantes fossem acolhidos em ambiente preparado para a ocasião, com variedade de materiais, com ambiência musical e, no caso do presencial, com lanches variados. Cada participante foi presenteado com um kit personalizado composto de caderno e estojo com diversos recursos utilizados em sala de aula e necessários para as atividades da pesquisa.

As narrativas produzidas pelos professores iniciantes durante os encontros não foram captadas em um processo de coleta de dados, mas criadas em um movimento de relatos de experiências e vivências de si e para si, em uma ciranda reflexiva. A narrativização da experiência pressupõe uma análise que se constrói em um circuito interpretativo, onde as narrativas tomam posição em articulação dialógica com o problema e com as teorizações que sustentam a investigação.

Nesse cenário, o pesquisador-formador interpreta os acontecimentos da pesquisa em um fluxo constante de leitura e releitura do material produzido para depreender unidades de análise que deem visibilidade ao que é regular, singular, subjetivo e recorrente. Assim, nos detemos nesta seção à experiência formativa, organização temática criada para discutir as nuances vividas na pesquisa-formação, que nos fazem interpretá-la como estratégia propulsora de indução profissional docente.

Os encontros começavam com a contextualização da proposta, conversação e trocas, para finalizarem com orientações e acordos para o próximo. Nos encontros virtuais os participantes tinham um espaço de troca com seus mentores para discutirem, a partir de suas necessidades, alguns encaminhamentos formativos. Todos os encontros foram gravados em

áudio, e duas pesquisadoras produziram registros de suas observações sobre os encontros presenciais em diários de campo da pesquisa.

Na comunidade da pesquisa-formação com professores iniciantes, inserida no Com.Indu, a apreciação estética, a indicação de leitura e o compartilhamento de narrativas foram fortalecidos mediante distintas ênfases temáticas. Ao longo dos encontros, todos os participantes da pesquisa foram convidados a construir narrativas escritas a partir de quatro proposições: i) proposições estéticas: pinturas, grafites e fotografias; ii) proposições literárias: trechos de poesias, músicas e contos; iii) proposições pedagógicas: escritas de autores da educação, narrativas de professores e conversa sobre necessidades formativas; iv) proposições coletivas: compartilhamento de memes e avaliação dos encontros.

No que se refere às indagações sobre ser professor e às expectativas para a docência, primeiramente instigamos os participantes a apresentarem-se, a partir da apreciação da obra “autorretrato” de Picasso e de escritas de Clarice Lispector. Após esse momento, através de “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire, perguntamos: “E você? Que profess@r quer ser e o que te desafia a alcançar esse objetivo? Conte pra gente!”.

Os professores iniciantes, então, construíram escritas sobre os sentidos de ser professor associado às questões do sistema de ensino, da falta de condições para o exercício profissional e da relação com os estudantes e com a docência. Com o foco no aprendizado das crianças e adolescentes, o professor de educação física, Samuel, afirmou que: “eu quero ser o professor que estimula o que cada aluno tem de melhor, sem julgamento de valores. O sistema é o desafio”. A professora Samara corroborou com essa ideia quando destacou: “eu quero ser uma professora transformadora. Minha maior motivação é o olhar curioso e carinhoso das crianças”.

Na mesma perspectiva sobre o papel da transformação social da docência, a professora Rafaela defendeu que a “minha missão é que os meus alunos acessem todos os espaços que lhes são negados e vê-los transformando suas realidades. O sistema e a carência extrema (social/emocional/física) são os meus piores inimigos neste processo”.

O ensino também apareceu como fator importante para a atuação docente na visão dos iniciantes. Laura enfatizou que deseja ser “o tipo de professora que ensina a aprender, orienta a descobrir e questionar, e a formar conceitos” e, na mesma direção, Fátima apresentou que quer “ser a professora que estimula o pensamento, que provoca a indagação e que as ouça, para que os alunos tenham voz”.

Podemos perceber que os sentidos sobre ser professor e os aspectos distintivos de compreender a docência, a disciplina escolar, a modalidade de ensino e as condições institucionais são diversos e múltiplos. Nossa proposta não foi identificar como os docentes se caracterizam, pelo contrário, buscamos fortalecer a reflexão e problematização sobre o processo de tornar-se professor e desenvolver-se profissionalmente ao longo da carreira.

Além disso, construímos propostas que possibilitassem aos professores, mesmo em contextos diversos e estigmatizados, a construção de altas expectativas sobre o aprendizado dos estudantes, por termos consonância com Cochran-Smith (2012) de que altas expectativas dos professores sobre si e sobre seus alunos geram motivações para realizar um trabalho comprometido com a mudança.

Acrescido a isso, os diários de campo da pesquisa nos apontam que, durante os encontros, questões em torno de ser professor iniciante em contexto de desigualdade social e educacional tangenciaram as reflexões e demarcaram essas altas expectativas para um ensino transformador que possibilite o crescimento e ocupação de diferentes espaços pelos alunos, conforme nos apontou a professora Janaína durante um dos encontros presenciais que dizia: “eu já fui muito romântica, hoje eu quero que eles acessem os espaços” e “Vão, vão, vão, eu quero ver vocês indo” (Diário de campo da pesquisa).

Outro aspecto que corrobora para as concepções de educação para todos e todas, é a perspectiva da inclusão que se apresentou como necessidade formativa. A iniciante Raquel nos convocou a pensar o respeito e a inclusão como garantia do ensino em que deseja “incluir respeitando os seus [estudantes] limites”.

Em consonância com os encontros presenciais da pesquisa-formação, conversamos no Com.Indu sobre as necessidades formativas apresentadas pelos professores iniciantes. Durante esses encontros, foi possível perceber que as temáticas sobre condições estruturais e materiais do trabalho docente, os medos e as tensões do início na profissão, as intencionalidades pedagógicas e a relação com os pares apareceram com frequência. Dentre catorze temáticas destacadas como interesse formativo, predominou o desejo pelo estudo sobre a educação inclusiva e o planejamento de ensino individualizado. A educação antirracista, as formas de elaboração de registros de encaminhamento de estudantes para avaliação de outros profissionais, e a tecnologia e gameficação, também aparecem como interesse formativo, porém, de modo mais isolado. A partir das necessidades formativas, identificadas pelo grupo de professores iniciantes, os encontros presenciais e virtuais foram direcionados de modo a

favorecer a relação entre as experiências de formação através das narrativas orais e escritas produzidas e compartilhadas nos encontros presenciais.

As narrativas evidenciam a pesquisa-formação como um espaço de escuta e valorização do trabalho do professor, conforme explicita a professora Laura:

Eu me senti validada através da pesquisa formação (...) eu consegui me sentir de uma forma que eu não consigo me sentir no meu grupo escolar, no meu trabalho. Eu consegui me sentir validada por outros colegas de trabalho, sabe, mesmo sabendo que

em alguns pontos eu não tô atingindo meu objetivo, ou então, eu não tô trabalhando da melhor forma possível, isso para mim também foi uma validação, de que olha, pera aí, vamos rever o que você tá fazendo, ou então, tá espera aí! Oh essa estratégia é boa, mas não dessa forma ou não nesse caso, então foi como se fosse uma validação, foi uma motivação para mim (Professora Laura, Encontro 5, 2023).

O relato da professora Laura apresenta um sentimento de pertencimento e um reconhecimento externo, que lhe desafia a transformar-se, a buscar estratégias para lidar com as suas dificuldades. Sobre esse aspecto, a professora Samara referencia esse espaço-tempo da pesquisa-formação, como o lugar que lhe dá esperança:

Esse espaço de escuta foi muito importante para mim porque eu estava muito angustiada e eu falava assim: “Será que ninguém olha para nossa situação? Será que a gente vai morrer e nada vai ser feito?” (...) Quando surge a oportunidade de participar desse grupo, eu não tinha muito ideia do que seria, mas aí vejo que é justamente para ouvir e aí me deu aquela esperança (...) acho que me senti muito acolhida pelo grupo, a questão da escuta foi fundamental, a questão da forma como vocês contribuíram também (...) a experiência de vocês com essa questão da educação inclusiva (...) agora eu já tenho um olhar diferente, já penso aquela estratégia de conversar com a família, de estipular metas (Professora Samara, Encontro 5, 2023).

O fragmento da narrativa da professora Samara nos reporta a Freire (1992) e nos faz depreender que a esperança do verbo esperar, por um acontecimento, por um auxílio, cedeu lugar a um esperar de um novo tempo, o de construir e não desistir. Em meio à solidão e ao isolamento que marcam os anos iniciais da docência, a pesquisa-formação constituiu-se como uma experiência formativa de colaboração, de partilha, de reflexão conjunta, de acolhimento profissional (Lahtermaher, 2021) aos professores iniciantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escuta sensível, a escrita sobre si, a partilha de experiências, o pensar e refletir sobre o comum, o inesperado e o singular de ser iniciante e conviver com as incertezas de como se age e se reage diante às inúmeras tensões e dificuldades da docência, contribuem para que esse espaço-tempo formativo amplie a bidimensionalidade comumente observada nas ações,

programas e políticas de indução, que se apropriam do modelo entre professor iniciante e professor experiente em um processo de acompanhamento e apoio.

Em vista disso, constatamos no projeto piloto da investigação que a pesquisa-formação é um dispositivo multidimensional de indução profissional, que se desenvolve a partir do encontro, seja entre professores, seja entre pesquisadores-formadores e professores, por meio de uma rede colaborativa.

A multidimensionalidade das interações que se estabelecem por meio da pesquisa-formação contribui para se pensar em um contexto de aprendizagem que favoreça a construção de conhecimentos e práticas inerentes à profissão, corroborando para o processo de desenvolvimento profissional do professor.

REFERÊNCIAS

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

ÁVALOS, B. Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes. Anais. **III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**.

Santiago do Chile, 2012. Disponível em: <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cId=316&aid=517>. Acesso em: 19 jun. 2024.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa; tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. 2. ed. Uberlândia: UFU, 2015.

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: learning to teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, 48, p.108-122, jul/set, 2012.

CRUZ, G. B. Didática e docência na visão de professores iniciantes. Dossiê: Pedagogia, Didática e Formação Docente: velhos e novos pontos críticos-políticos. **Revista Cocar**. Edição Especial, nº 8, p. 45-66, 2020. Disponível em: [Didática e docência na visão de professores iniciantes | Revista Cocar \(uepa.br\)](https://www.uepa.br/revista-cocar/uepa.br). Acesso em: 19 jun. 2024.

CRUZ, G. B. Professores principiantes e sua visão acerca da formação: Aspectos didático-pedagógicos. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, 23 (3), p. 93-12, 2019. Disponível em: [Vista de Profesores Iniciantes y su Visión sobre la Formación: Aspectos Didácticos-Pedagógicos \(ugr.es\)](https://www.ugr.es/~foc/revista-cocor/uepa.br). Acesso em: 19 jun. 2024.

CRUZ, G. B.; SOUZA, L. O.; FERNANDES, I. C. B. F.; RODRIGUES, R. P. de P. Ser e tornar-se professor em contexto de indução relações entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-23, 2024.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/60977/44963> Acesso em 10 jun. 2024.

CRUZ, G. B.; COSTA, E. C. dos S; PAIVA, M.; ABREU, T. B. Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, e09072, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9072>. Acesso em: 13 jun. 2024.

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

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

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

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

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

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

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

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professores iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** v. 87, n. 217, p. 382-400, 2006.

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

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS ATRAVESSADAS PELOS CONTEXTOS DE DESIGUALDADE EDUCACIONAL E VULNERABILIDADE SOCIAL: EXIGÊNCIAS À INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

RESUMO

O presente trabalho teve como finalidade apresentar aspectos de um estudo que teve por objetivo investigar o processo de subjetivação docente de professores iniciantes em escolas públicas atravessadas pelos contextos de desigualdade educacional mediante um programa de indução profissional com foco na justiça social. Como recorte específico do artigo, lançamos o olhar sobre as exigências à indução profissional docente. Nessa direção, compreendendo-a como um acompanhamento ao professor iniciante intencional e formativo, três aspectos foram percebidos enquanto exigências a indução, à saber: i- a articulação com os contextos de atuação; ii- a necessidade de um trabalho colaborativo e iii- a vinculação ao processo de desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Indução profissional docente, vulnerabilidade social, desigualdade educacional.

INTRODUÇÃO

Este estudo trata da formação docente com base na teoria do desenvolvimento profissional e foco em professores iniciantes em contextos de vulnerabilidade social. Delimitamos como professores iniciantes aqueles que se encontram nos primeiros cinco a sete anos de carreira, fase marcada por tensões e aprendizagens significativas que afetam sua permanência ou abandono da profissão. Enfrentando desafios sociais, intelectuais e emocionais, esses professores frequentemente se sentem despreparados e isolados, recebendo turmas mais desafiadoras. Em vista disso, voltamos o olhar para os contextos socialmente vulneráveis compreendendo como cenários em que as condições de acesso dos sujeitos são precarizadas.

O estudo investigou a subjetivação docente de professores iniciantes em escolas públicas, afetadas por desigualdades educacionais e vulnerabilidade social, através de um programa de indução profissional. Entendemos a indução como o processo formativo desenvolvido por meio de acompanhamento orientado na inserção profissional (Cruz; Farias; Hobold, 2020).

A pesquisa em tela se insere no âmbito de um programa investigativo, mais abrangente, de indução profissional docente constituído de experiências formativas com foco na justiça social, para investigar o processo de subjetivação docente de professores em escolas públicas atravessadas por contextos de desigualdade educacional e vulnerabilidade social. Do ponto de vista metodológico, neste trabalho operamos exclusivamente com entrevistas com sete professores iniciantes em escolas públicas localizadas em áreas vulneráveis socialmente.

O INÍCIO DA PROFISSÃO EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL E DESIGUALDADE EDUCACIONAL

Iniciar a profissão docente é um processo complexo e que envolve aprendizagens distintas. Sair da posição de estudante e vestir a pele de professor (Nóvoa, 2017) é um desafio que muitas vezes, diante do cenário complexo, acaba por promover o abandono da profissão. Estudo recente (Cruz *et al*, 2024) aponta que o professor iniciante tem por base suas vivências enquanto estudante, suas aprendizagens na formação inicial, além de aspectos pessoais e também aqueles decorrentes do contexto político educacional e institucional.

Nesse estudo, interessa-nos compreender como a inserção profissional e as dificuldades, já reconhecidas por diferentes pesquisas (Veenman, 1984; Cruz; Farias; Hobold, 2020), podem ter como marcadores específicos aspectos sociais que afetam de maneira individual e coletiva o início da profissão. Ainda que as desigualdades se manifestem de múltiplas maneiras e seja possível considerá-las por diferentes prismas, o que conduz o estudo é o relato dos próprios participantes sobre aquilo que consideram desafiador no processo de constituição da sua profissionalidade.

Consideramos o território da cidade do Rio de Janeiro amplamente desigual devido às inter-relações dos locais de moradia, espaços culturais, acesso aos meios de transporte e segurança (Burgos, 2008). A partir da visão dos sujeitos e de seus depoimentos, procuramos correlacionar aspectos como o acesso às escolas, alocação e transferência de professores iniciantes, dificuldades para o exercício da profissão, mecanismos de superação das dificuldades.

A pesquisa considera, portanto, a diversidade de escolas e suas culturas institucionais. Mas, ao reconhecermos a cidade do Rio de Janeiro como um modelo complexo de segregação, que não se restringe a centro-periferia, é possível constatar espaços com baixo desenvolvimento social em áreas nobres, como demonstra estudo de Koslinski, Alves e Lange (2013).

Ao integrarmos as dimensões da vulnerabilidade social, desigualdade educacional e processos de inserção profissional trazemos à tona questões que até então não foram devidamente contempladas pelas políticas educacionais. Afinal, quais são as escolas disponíveis para os professores iniciantes ingressarem, quando são aprovados em concursos públicos para a carreira do magistério? Qual a localização dessas escolas no território da cidade do Rio de Janeiro? Quais professores estão aptos para concursos de remoção, em caso de desejo ou inadequação com o local de trabalho? Existem programas ou ações de formação específicas para professores iniciantes que atuam em contextos de alta vulnerabilidade e desigualdade educacional?

Tendo como ponto de partida analítico a visão dos professores, perguntamos a eles de que forma eles percebiam a interferência dos contextos de desigualdade educacional e de vulnerabilidade social em seus trabalhos. Por meio de seus depoimentos, identificamos algumas evidências que deixam ver aspectos como falta de acesso à saúde, dificuldade de aprendizagem, e ainda, as diversas formas de violência que afetam diretamente o fazer docente. Vejamos o relato a seguir:

A gente percebe que algumas crianças necessitam de atendimento médico, de estudo, de laudo médico, de ter um acompanhamento psicológico, ou só um acompanhamento médico rotineiro e elas não têm. Isso acaba impactando muito o desenvolvimento delas, porque umas faltam à escola, umas não acompanham bem a aula, né? (Professora F, entrevista em setembro de 2023).

A partir da fala acima destacada, foi possível depreender que as professoras apontam a falta de acesso à saúde integral, como um aspecto importante que interfere diretamente no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. A vulnerabilidade social coloca o sujeito em condições precárias, como por exemplo a falta de acompanhamento médico e psicológico, essa “falta”, amalgamada a tantas outras, produz dificuldades nos processos que envolvem a escolarização. A escola, que deveria ser um espaço primordial para desenvolver processos de aquisição de saberes múltiplos, acaba tendo um papel assistencialista, o que pode comprometer a aprendizagem dos seus estudantes, tal como podemos notar a seguir:

É multifatorial mesmo, então eu vou ter crianças que não conseguem compreender qual é o sentido de estar na escola se não para se alimentarem, brincarem com os colegas e serem acolhidos pela tia Ju. E quando eu falo, vamos fazer atividade, abaixa a cabeça e dorme, porque no dia anterior ficou até tarde na rua, às vezes vendendo e às vezes pedindo. (Professora J, entrevista setembro de 2023).

Hoje, eu percebo que a escola é necessária para atender a um público que tem uma vulnerabilidade social muito específica e é um público muito grande. E dentro da sala de aula [...] eu percebo que a criança não consegue prestar atenção na aula porque ela foi para escola pensando no almoço [...] (Professora L, entrevista setembro de 2023).

Outro aspecto apontado pelas professoras, e bastante conhecido da população residente na cidade do Rio de Janeiro, são os episódios de tiroteio em comunidades deflagradas pela vulnerabilidade social. Vejamos a seguir o relato de uma professora iniciante que em seu fazer docente necessita driblar essa espécie de violência naturalizada e ignorada pela sociedade e pelo poder público.

Estou na Mangueira, surpresa! E aí o “águia” [helicóptero] passou e a escola não tem laje, é só telhado, ela tem aquele pvc que faz. Então quando o helicóptero passou, o teto parecia que ia arrancar telha, meu corpo chegou a dançar, eu fiz aquele movimento de abaixar porque dava aquela sensação de que ele ia pousar ali em cima do telhado, e aquilo mexeu com as crianças, porque aquilo foi um gatilho, imagino que tenha sido um gatilho de coisas que elas já vivenciaram em outros momentos. Porque teve reações adversas, medo, uma expressão de desespero, de tudo, ao reconhecer aquele barulho, ao começar a perceber aquele ambiente. (Professora S, entrevista setembro de 2023).

O maior desafio, ou é em dias de tiroteio que a escola fica fechada, ou é quando a escola abre e a criança não vai. É complicado! Por que como é que a gente alfabetiza uma criança que não está lá? [...] Eles veem que a polícia mata o bandido, o bandido mata o povo, o povo mata, a polícia mata o povo. Eles só ficam ali. E onde é que a escola está? Não está fazendo nada, não. Pra que vai pra escola se negócio é ser bandido? (Professora R, entrevista setembro de 2023).

Para Burgos (2008) a lógica territorial, que separa o meio urbano em cidade e favela, tende a aprisionar seus moradores em espaços fortemente controlados, onde faltam as condições mínimas para o exercício dos mais elementares direitos civis, a começar pelo direito à integridade física. A partir dos relatos das professoras e do que afirma o autor, refletimos sobre como o professor iniciante, que conforme temos apontado é aquele com menos experiências profissionais acumuladas, pode e deve reagir frente a situações de extrema violência e insegurança. A fala a seguir deixa ver que, mesmo diante da situação complexa, a professora reage e promove mudanças, tal como podemos verificar:

E aí eu mudei tudo, transformei num cinema, falei: “Hoje a gente vai ter nosso cineminha, surpresa!” porque ali o barulho da televisão inibia e disfarçava o barulho externo, mas foi só mesmo a questão do águia, do helicóptero sobrevoar que aí eu mudei, tive que mudar meu planejamento, tive que ter uma outra acolhida, não só com as crianças, mas com as famílias. (Professora S, entrevista setembro de 2023).

Apesar da imensa dificuldade de atuação profissional nesse contexto e do determinismo que muitas vezes parece condenar a população vulnerável socialmente ao fracasso e à desigualdade educacional, a mudança no planejamento narrada pela professora, deixa ver que ela soube o que fazer para reagir frente ao episódio de violência.

A professora R, por sua vez, parece compreender que seus alunos têm pouco acesso aos bens culturais da cidade. Para Burgos (2008) a cidadania popular produz uma subjetividade

encapsulada no interior dos muros dos territórios, forjando um indivíduo com poucas referências do direito cidadão e que sofre pela falta de capital social local. Vejamos como a professora Raquel reage frente a essa perspectiva:

Mesmo que o mundo deles seja ir pra escola, pra outra creche, pra casa, para um local pequeno, você trazer oportunidades para eles é uma coisa fantástica, porque você não sabe o que está na mente, você pode tá dando aula para um novo Einstein e você nem sabe. Então trazer isso, mesmo que seja uma besteira pra você, pra eles é tipo “Oh meu Deus! descobri que a terra gira. (Professora R, entrevista em setembro de 2023).

Diante dos aspectos sociais que envolvem a falta de capital social local, a professora R parece optar pela promoção de diferentes oportunidades para seus estudantes. Sendo assim, vemos que ela, mesmo com pouca experiência profissional, reage frente a um contexto de vulnerabilidade social e desigualdade educacional, e acredita ser possível promover mudanças. Ela vê seus estudantes com um potencial a ser explorado, ainda que tenham universos limitados no que se refere a frequentar espaços para além daqueles em que eles residem, ela busca ensinar acreditando que é possível sair desse processo de reiteração da marginalização.

Mesmo que saibamos tratar-se de um contexto amplamente desigual, cruel e diverso, é possível pensarmos em ações que nos levem a (quem sabe) promover mudanças. Entretanto, isso não quer dizer que devemos fechar os olhos para tamanha problemática que envolve ensinar nesse contexto. Há que se cobrar do poder público ações que efetivamente garantam a toda comunidade escolar um ambiente seguro com condições mínimas, dentre elas a segurança e o acesso aos bens culturais da cidade.

A partir das entrevistas, verificamos aspectos que tendem a dificultar esse momento de inserção profissional, pois conforme vimos os estudantes têm pouco acesso à saúde integral, apresentam dificuldades de aprendizagem e os dias letivos são atravessados pela violência urbana. No entanto, as falas das professoras nos permitem identificar que apesar da pouca experiência profissional, elas compreendem o contexto em que atuam, e mesmo diante das dificuldades conseguem reagir. Repensar o planejamento, identificar que a problemática vivida não se refere apenas à escola, mas a um contexto mais amplo, e não se render ao processo de reiteração da marginalização, deixa ver autonomia e criatividade, características constitutivas da docência.

ATUAÇÃO EM CONTEXTOS SOCIALMENTE VULNERÁVEIS: EXIGÊNCIAS À INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

É necessário que a compreensão de que a aprendizagem da docência não se trata de um evento seja comum a todos. Assumimos que ela se dá em um processo contínuo, mas nem por isso linear, marcado por etapas que concentram suas especificidades e pedem atenção. Conceber essa aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento profissional contribui para seu alinhamento com a organicidade das experiências formativas, individuais e coletivas do professor.

A formação inicial é fundamental para o aprendizado de parte dos conhecimentos necessários para exercer a docência, no entanto, há muitos outros aprendizados que se consolidam mediante uma aproximação com as escolas, os professores, e o dia a dia da profissão. Nessa entrada na carreira se encontra o professor iniciante, em período de inserção, e em intensa aprendizagem marcada pelos desafios e dificuldades que são próprios de quem ainda não alcançou a autonomia e o repertório já alcançado por professores experientes, e que, no entanto, assume a regência de uma classe tal qual um deles.

Por ser considerada uma etapa decisiva que engloba os primeiros anos do exercício docente, pesquisadores do campo da formação de professores têm dedicado suas pesquisas a olhar para o período de inserção profissional, mobilizando o conceito de indução profissional (Marcelo; Vaillant, 2017; Cruz; Farias; Hobold, 2020). Tal conceito precisa de uma marcação mais contundente para que fique clara a perspectiva adotada na investigação.

Como passo inicial para a compreensão do conceito deve-se abolir a sua redução à ideia de induzir iniciantes a permanecerem na docência às custas da falta e condições objetivas de trabalho. Cruz *et al* (2022) evidenciam a instalação de políticas e programas de indução com foco em certificação e treinamento que ocorrem no sentido de garantir que o professor permaneça na carreira, sem garantir sua autonomia.

Dito isto, marcamos aqui o conceito de indução que defendemos, que se define por um sistema de apoio durante a inserção que oferece acompanhamento formativo, intencional e orientado dos professores iniciantes, alinhado ao desenvolvimento profissional docente e que pode envolver outros professores experientes e em formação (Cruz *et al*, 2022; Cruz; Oliveira, 2022; Cruz; Ávalos, 2024). Tal conceito tem sido cada vez mais discutido nas pesquisas do campo da formação de professores, e seu sentido tem sido ampliado para que favoreça a

reflexão sobre não apenas o que acontece no período inicial da carreira, mas como, pra quê, por quê, para quem, etc.

Em trabalho feito por pesquisadoras da formação docente (Cruz; Oliveira, 2022; Lahtermaher, 2024; Cruz; Ávalos, 2024) o conceito assume contornos que reforçam o seu alinhamento com a perspectiva do desenvolvimento profissional docente, funcionando como promotora de espaços de formação, acolhimento profissional e acompanhamento sistemático, que está comprometido em favorecer a autonomia dos professores.

São variadas as ações que estabelecem práticas de indução. A revisão sistemática de Cruz e Ávalos (2024) aponta que as estratégias de formação que promovem indução de maneira profícua se desenvolvem de forma coletiva e individual, com práticas reflexivas, investigativas e narrativas, e encontram na mentoria com um professor mais experiente sua forma mais usual. No entanto, na esteira da ampliação das discussões sobre indução, as autoras demarcam com mais propriedade o aspecto das condições e contingências, ao estabelecer a importância de uma indução profissional docente situada, de acordo com as necessidades dos professores, em uma diversidade de ofertas, em abordagem contínua, comprometida com a autonomia, prática reflexiva, investigativa, entre pares e com condições objetivas para sua realização.

Tal como discutimos anteriormente, o início na profissão é um momento crucial para o desenvolvimento profissional docente. Neste período, segundo Alarcão e Roldão (2014) apontam, os sujeitos lidam com o contraste entre o idealismo forjado no âmbito da formação inicial e das experiências anteriores e o realismo, isto é, o contato com seu cenário de atuação que, no caso específico da pesquisa em tela, são os contextos socialmente vulneráveis. O olhar sobre as narrativas docentes nos permitiu perceber três eixos utilizados para a avaliação pessoal acerca da preparação para atuação nestes cenários: i- formação inicial; ii- aspectos e buscas individuais e iii- contexto de atuação.

No tocante à formação inicial, foi possível identificar que os professores, via de regra, apresentam um contraste entre o que trabalharam na graduação e suas realidades profissionais, sobretudo, no que diz respeito aos contextos socialmente vulneráveis. Suas falas não buscam estabelecer uma oposição entre teoria e prática ou escola e universidade. Elas denunciam a necessidade de um currículo que dialogue com demandas do cotidiano das escolas públicas e, especialmente, de públicos variados, abarcando não apenas um tipo ideal de estudantes, mas construindo reflexões acerca de cenários distintos, dentre os quais o de vulnerabilidade social e desigualdade educacional.

Compreendemos que a formação inicial não abarca toda a complexidade da docência e que não haverá uma formação capaz de lidar com todos os dilemas enfrentados pelos professores iniciantes, mas urge a necessidade de pensar em reflexões mais horizontais, dialógicas e pautadas na justiça social. Ao avaliar os ambientes de estágios, o professor S pontuou que:

Os estágios obrigatórios da graduação, eram no CAP. E sinceramente assim, olhando pro CAP, que tem uma baita estrutura que tem, poxa, um corpo docente maravilhoso, né? Não consigo enxergar nada parecido daqueles alunos dos meus alunos. Hoje, então eu não sei se aquilo ali, de fato, me ajudou tanto assim. (Professor S, entrevista em setembro de 2023).

Nessa direção, ao apontarem os desafios e carências percebidas no âmbito da formação inicial, os depoimentos deixam ver aspectos e buscas individuais. Dentre os mais mencionados, os entrevistados destacam o envolvimento com projetos sociais, de modo a se relacionarem mais com realidades menos distantes das dos estudantes com os quais trabalham. A professora F salienta que embora exista um contraste entre a graduação e seu contexto de atuação, residir no cenário em que trabalha a auxiliou a traçar conexões em seu processo formativo.

As pesquisas individuais e buscas por espaços de reflexão sobre a docência foram elencadas pelos professores iniciantes como um importante eixo de sua preparação profissional. Dentre as ideias compartilhadas, a professora Janaína pondera que há uma romantização da profissão em espaços de cursos que frequenta, nessa direção, frequenta tais ambientes com mais cautela e se posicionando a partir de sua realidade profissional.

Sobre o contexto de atuação profissional, são recorrentes discursos que mencionam a falta de apoio.

Eu me vi assim: “Se vira, você passou no concurso, você está apta a trabalhar, se vira” (Professora S, entrevista em setembro de 2023).

Eu senti muita falta do apoio. Entende? De ter assim uma pessoa do lado, eu tenho uma equipe. (Professora R, entrevista em setembro de 2023).

Eu não sei a quem recorrer. (Professora L, entrevista em setembro de 2023).

Na partilha sobre a rede municipal de educação, destacam o movimento de acolhimento realizado. Nas palavras da professora R (Entrevista realizada em setembro de 2023) “[...] só aquelas boas-vindas não te garante nada”.

A fala apontada por R nos permite refletir sobre a necessidade de um acompanhamento formativo e intencional em relação ao professor iniciante. Bem como apontado por Lahtermaher (2021), é necessário um acompanhamento profissional e não apenas afetivo aos professores

iniciantes. Não se trata apenas de acolher em um sentido de educabilidade, mas em um sentido amplo, formativo e intencional.

EXIGÊNCIAS À INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

A problematização das falas nos move em direção a algumas constatações preliminares acerca do que pode ser fundamental para o desenvolvimento de uma indução profissional docente voltada especialmente para professores iniciantes que se encontram inseridos em escolas que são atravessadas por contextos de vulnerabilidade social.

Uma primeira questão que vem à tona se expressa na perspectiva de uma relação com a realidade local, seu contexto e seu cotidiano na própria escola. As falas dos professores se encontram diante de um contraste do que vivenciam nas escolas e o que aprendem na faculdade, especialmente no que tange ao cotidiano profissional e suas conexões com o local e a realidade da escola pública. As falas dos iniciantes corroboram com o que aponta Zeichner (2010) sobre contextos formativos envolvidos na articulação estreita entre escola, universidade e comunidade. O autor parte do pressuposto de que o conhecimento do contexto local e o reconhecimento dos saberes comunitários em interface com o conhecimento e cultura escolar são condições para a criação de estratégias de superação do choque de realidade enfrentado pelo professor iniciante. Nesse sentido, fica posto que se faz exigente uma indução profissional docente nos primeiros anos de exercício que esteja articulada com as questões do contexto específico da comunidade local e da escola de atuação do professor iniciante.

Um segundo aspecto que destacamos se articula com a necessidade de acompanhamento e colaboração na indução profissional docente. Os apontamentos dos professores iniciantes convergem quanto à falta de apoio, orientação e espaços de reflexão, o que contribui para um isolamento no período da inserção. Esse aspecto destacado vai ao encontro do que Cruz *et al.* (2022), Cruz e Oliveira (2022), Lahtermaher (2024) e Cruz e Ávalos (2024) defendem sobre a indução enquanto formação orientada, e baseada em uma concepção emancipatória e comunitária de reflexão, de mutualidade, de partilha e de inovação, por meio da qual professores em inserção se formam em colaboração com os pares. Neste aspecto, também a pesquisa-formação, tal qual defende Josso (2010), contribui para atender esta exigência da indução quando oportuniza aos professores que reflitam sobre suas experiências e produzam saberes sobre suas práticas, articulando-as com as teorias educacionais mediante processos de investigação e colaboração em seus espaços de trabalho.

O terceiro destaque se vincula com a exigência de a indução ser embasada na teoria do desenvolvimento profissional docente. As narrativas dos docentes iniciantes sinalizam o papel importante do aperfeiçoamento profissional contínuo através de movimentos de pesquisa, busca de materiais e cursos. Em diálogo com Roldão, Reis e Costa (2012), Cruz *et al.* (2022) e Cruz e Ávalos (2024) esta exigência confirma o entendimento de que tornar-se professor pressupõe experiências variadas como as vividas durante o processo da escolarização básica, movimentos de educação não formal, atuação comunitária e os diversos processos de socialização profissional e desenvolvimento na carreira favorecidos pela formação contínua.

Portanto, o início na profissão é deveras complexo e em contextos socialmente vulneráveis e marcados pela desigualdade educacional, o professor iniciante percebe novas nuances de tensões que carecem de um olhar específico. Nessa direção, um acompanhamento formativo, isto é, indução profissional docente, se mostra como fundamental, a partir de articulação com os contextos de atuação, um trabalho colaborativo e vinculação com o processo de desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

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

BURGOS, M. Segregação Urbana e Institucional: a relação entre as escolas públicas e as favelas. *Desigualdade & Diversidade*. **Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio**. v. xx, n. 2, jan/jun, p. 39–57, 2008. Disponível em: http://desigualdadediversidade.soc.puc-rio.br/media/Burgos_desdiv_n2.pdf. Acesso em: 12 de janeiro de 2024.

CRUZ, G. B.; ÁVALOS, B. 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: 9 junho. 2024.

CRUZ, G. B.; SOUZA, L. O.; FERNANDES, I. C. B.; RODRIGUES, R. P. de P. Ser e tornar-se professor em contexto de indução: relações entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-23, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e60977>. Acesso em: 13 jun. 2024.

CRUZ, G. B.; COSTA, E. C. dos S.; PAIVA, M.; ABREU, T. B. Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevalecentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, e09072, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9072>. Acesso em: 13 jun. 2024.

CRUZ, G. B.; OLIVEIRA, F. L. Perspectivas de indução docente: possibilidades às tensões e aos desafios de professores em inserção profissional. In: GARCIA, C. M.; MARTÍNEZ, P. M. (org.). **Empezar con buen pie**: Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso. Octaedro: Barcelona. 2022. p. 234.

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-15, 114, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em 15 de fevereiro de 2022.

JOSSO, M.C. Da formação do sujeito. Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010, p. 59-79.

KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F. LANGE, W. J. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, out./dez. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/HKtxDyNphXxrd9tKvDnWfkD/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 14 de maio de 2023.

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: 20 de junho de 2024.

LAHTERMAHER, F. 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. Disponível em <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2020/tFernanda%20Lahtermaher%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 12 de junho de 2021.

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

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt> . Acesso em 10 de setembro de 2023.

ROLDÃO, M. C., REIS, P., & COSTA, N. Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação: Estudo do desenvolvimento profissional numa situação de



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

indução. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 20(76), 435-458, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/9574> Acesso em 10 de maio de 2023.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

ZEICHNER, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, 35(3), 479-504. Disponível em <https://doi.org/10.5902/198464442357>. Acesso em 10 de fevereiro de 2024.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

ESCOLA, GESTÃO ESCOLAR E COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM: ENTRE INICIANTES E EXPERIENTES EMERGÊNCIA DE PRÁTICA DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

RESUMO

Este trabalho busca discutir como a cultura institucional, a gestão escolar e as comunidades de aprendizagem podem potencializar perspectivas de indução profissional na escola. Baseia-se em um estudo que teve como objetivo compreender processos de aprendizagem da docência a partir de afetamentos da cultura da escola na inserção profissional de professores do Colégio Pedro II (CPII), tecendo lentes para a ambiência provida de condições materiais que colaboram para o desenvolvimento profissional. Para isso, Lahtermaher e Cruz, Farias e Hobold constituem o referencial teórico. Metodologicamente, ancora-se na pesquisa narrativa, com base em Clandinin e Connelly, tendo como procedimento principal a entrevista narrativa a seis professoras do CPII em seus seis primeiros anos de atuação profissional. As narrativas das professoras iniciantes apresentam indicativos de que há processos formativos na parceria docente mediante a cultura instituinte, às relações com a gestão escolar e os movimentos colaborativos entre pares. Além disso, expõem que mesmo que não haja uma estrutura sistematizada direcionada às necessidades formativas dos docentes em início de carreira, as participantes são afetadas pela partilha de saberes e fazeres no contexto escolar. A pesquisa indica que é necessária uma mudança de perspectiva de um acolhimento afetivo para um acolhimento profissional aos professores iniciantes, bem como é fundamental que se potencializem os processos de colaboração entre pares mediada pela gestão escolar e nas comunidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Inserção profissional docente, Comunidade de aprendizagem, Indução profissional docente.

INTRODUÇÃO

A ênfase temática deste trabalho é a inserção profissional docente. Tem por objetivo discutir como a cultura institucional, a gestão escolar e as comunidades de aprendizagem podem potencializar perspectivas de indução profissional na escola. Consideramos, pois, na abordagem, a multiplicidade de contextos escolares, cujas peculiaridades facilitam ou dificultam o início da vida profissional de professores e professoras.

A literatura (Imberón, 2009; Cruz; Farias; Hobold, 2020; Almeida *et al.*, 2020; Vaillant, 2021), portanto, tem sido pródiga em destacar que a entrada na carreira implica em, minimamente, um duplo esforço, pois, de um lado, professores em situação de inserção

precisam agir diante de situações novas, inesperadas e urgentes nas relações de ensino. Por outro, esforçam-se por construir imagens de si dentro da cultura profissional e por equilibrá-las com as forças socializadoras da escola.

Assim sendo, condicionantes e experiências vividas no ambiente profissional afetam os inícios na docência, que podem ser mais ou menos desafiadores, à medida que os iniciantes têm elementos para lidar com a gestão da sala de aula, com a mobilização dos conhecimentos para ensinar e com as interações que estabelecem com estudantes, com famílias, com colegas, com o ambiente físico, com a gestão da escola.

Aprofundamos essa discussão com base em uma pesquisa de tese que teve como objetivo compreender processos de aprendizagem da docência a partir de afetamentos da cultura da escola na inserção profissional de professores do Colégio Pedro II (CPII), uma escola básica da rede federal de ensino localizada no Rio de Janeiro, considerando-se o olhar para uma ambiência provida de condições materiais que colaboram para o desenvolvimento profissional docente.

Temos defendido, com base em Cruz (2024, p. 23), que o conceito de indução profissional emerge “[...] como um sistema de apoio para melhorar a qualidade e as experiências docentes nessa fase e, conseqüentemente, contribuir para a retenção de novos professores na carreira e a diminuição da alta rotatividade docente pelas escolas”.

Portanto, a indução enquanto política de formação requer a sistematização de uma ambiência formativa em que se institua comunidades locais, que podem ser entendidas como comunidades de aprendizagem compostas por professores experientes e iniciantes que, diante de desafios comuns, compartilham experiências e estratégias que visam à colaboração entre pares. Em vista disso, “[...] os professores iniciantes, ao fazerem parte de uma comunidade, podem desenvolver um sentimento de pertencimento, contribuindo para a sua permanência na escola, para a abertura de práticas e o compartilhamento de medos e inseguranças” (Lahtermaher, 2021, p. 58).

É, pois, no espaço da conversa intencional entre pares, onde se colocam sob o escrutínio de colegas as dúvidas ou os tensionamentos das questões experienciadas nos cotidianos das escolas, que professores iniciantes e experientes podem identificar suas próprias necessidades e estabelecer caminhos de formação. Assim, no curso da explanação sobre a inserção docente em um contexto institucional para o qual olhamos mais detidamente para os movimentos instituídos e instituintes que perspectivam a indução, apresentamos constatações que atestam a confluência desses movimentos em três dimensões: a) do acolhimento; b) da colaboração entre

pares mediada pela gestão escolar e; c) da colaboração entre pares nas comunidades de aprendizagem.

A discussão que se instaura a partir dessas dimensões, tendo por base o cotejo das teorizações acerca da inserção docente com as narrativas de professoras iniciantes que participam do estudo, nos possibilita ponderar que a colaboração entre pares, pela via da gestão escolar e das comunidades de aprendizagem docente, fortalece projetos de formação pensados a partir da indução profissional, garantindo apoio a professores em início de carreira.

Em síntese, concluímos com a análise que o movimento das práticas instituídas e instituintes, que se forjam e interagem entre si, favorece uma ambiência que perspectiva a indução docente na cultura da instituição, propiciada por condições de trabalho e por uma organização para o trabalho pedagógico. Diante disso, argumentamos a favor do estabelecimento da indução como estratégia formativa intencional no processo de socialização de professores iniciantes na cultura da escola.

METODOLOGIA

A investigação narrativa (Clandinin; Connelly, 2015) ancora epistêmica e metodologicamente o estudo que contou com a participação de seis professoras efetivas do CPII, as quais somam até seis anos na carreira, considerado o ano da certificação em uma licenciatura como o marco estabelecido nesta delimitação. Conforme Tardif (2002), os sete primeiros anos de atuação são os mais tensionados pelos desafios que professores iniciantes vivem em seus começos na profissão. Consideramos, assim, dentro da temporalidade definida pelo autor, as variáveis do tempo de realização da investigação e a ocorrência de concursos para docentes efetivos na instituição investigada como delimitadores dos seis anos para o estudo.

O movimento inicial no campo, após aprovação e autorização da pesquisa na instituição, foi de buscar, junto à Coordenação de Planejamento Acadêmico e Controle da instituição, dados sobre quantitativo e listagem de professores efetivos que ingressaram entre os anos de 2016 a 2021. Conforme os dados levantados no momento da pesquisa, 309 docentes foram empossados nos diferentes departamentos pedagógicos para os quais prestaram concurso nesse período. Por intermédio das coordenações de departamento, enviamos um questionário exploratório a esses professores, com informações sucintas sobre dados pessoais, formação e sobre a experiência na

docência no CPII e obtivemos 100 respostas. Nesse universo, seis professoras atendiam ao critério do recorte temporal que buscamos em relação ao tempo na docência.

A estratégia utilizada para seguir com o estudo foi a entrevista narrativa (Souza, 2011; Jovchelovitch; Bauer, 2002), que se define pelo seu caráter não estruturado, potencializando o espaço da reflexão no curso do narrar as experiências vividas. Seguindo, então, um roteiro prévio baseado em temas-chave para iniciar as entrevistas com as professoras participantes, identificadas com nomes fictícios escolhidos por elas, abordamos aspectos sobre a formação inicial e aprofundamos a tematização do processo de inserção à docência na instituição, com ênfase no que significou o modo como foram acolhidas e como têm interpretado a cultura da escola nas relações de ensino; a aprendizagem da docência no contexto do trabalho; e o olhar estrangeiro que mantêm em relação aos modos de organização da escola.

Após a transcrição das entrevistas, que foram gravadas mediante autorização que consta no termo de consentimento livre e esclarecido, trabalhamos com a organização das narrativas, inicialmente, com o olhar para o que as aproximava e o que as singularizava. Avançamos, em seguida, para o exercício metódico de ir e voltar às narrativas, tendo em vista o nosso objeto – a inserção profissional docente – e o objetivo principal do estudo. Nesse movimento, cotejamos os relatos dos sujeitos uns com os outros, com a teoria e com o campo, interpeladas pelo que as narrativas das professoras envolvidas no estudo apresentavam e, nesse movimento, nossa narrativa sobre o contexto investigado foi sendo alinhavada, conforme detalhamos na sequência deste texto.

A EMERGÊNCIA DE PRÁTICAS DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

A discussão que fazemos aqui coloca ênfase na emergência da prática da indução profissional docente em contextos escolares, haja vista as situações novas e inesperadas que emergem na realidade da prática cotidiana dos professores. Ressaltamos as potencialidades das aprendizagens vivenciadas na interrelação com os contextos em que elas ocorrem, isto é, estabelecidas na cultura institucional, na oportunidade de professores iniciantes se reunirem com professores experientes e compartilharem entre si experiências formativas que possibilitem o avanço de perspectiva de um acolhimento afetivo para um acolhimento profissional. Nesse sentido, tematizamos a colaboração entre pares mediada pela gestão escolar e a colaboração entre pares nas comunidades de aprendizagem.

Do acolhimento afetivo ao profissional na cultura institucional

Nosso entendimento acerca da acolhida de professores em situação de inserção tem a ver com escuta atenta, com diálogo demorado acerca das suas necessidades, respeitadas as singularidades de cada um e, sobretudo, com a formação no contexto do trabalho. Não se trata de uma compreensão fragmentada da teoria e da prática, ou da formação inicial e continuada, trata-se, ao contrário, de considerá-las em relação de continuidade. Como observam Vaillant e Marcelo (2012), importa que professores sejam acompanhados em seus inícios com estratégias formativas que se estabeleçam como um elo forte entre a formação inicial e a continuada. Por isso, uma recepção afetuosa, quando estes profissionais adentram o ambiente de trabalho é importante, mas não suficiente. Estudos (Lahtermaher, 2021; Costa, 2023; Paiva, 2024) constataam que para se constituir como estratégia formativa, o acolhimento precisa de uma regularidade de ações consolidadas na cultura da escola, atentas às especificidades de questões apresentadas pelos professores iniciantes.

O olhar metódico para práticas instituintes que circulam entre pares nas relações de trabalho que ocorrem no contexto investigado nos possibilitou reconhecê-las como marcas de um acolhimento profissional (Lahtermaher, 2021). Na organização para o trabalho pedagógico da instituição, seus profissionais têm garantidos os tempos destinados ao planejamento coletivo semanal, bem como tempo na carga horária destinada à pesquisa ou à extensão em suas atividades regulamentadas no plano de trabalho.

Embora as narrativas das professoras participantes do estudo não indiquem uma estrutura sistematizada na organização para o trabalho pedagógico direcionada especificamente às necessidades formativas de professores em processo de inserção na instituição, há um indicativo de parcerias de trabalho que se constituem em processos formativos que afetam tanto a pessoa quanto a instituição de ensino. As falas das professoras são expressivas desse movimento:

O nosso trabalho é muito colaborativo na equipe de Artes. A gente divide, compartilha. Os professores que são mais experientes do que eu são ótimos e me ensinam muito. (Profa. José Lúcio, Entrevista Narrativa, 2022).

Eu troco muito com meus colegas, porque eu acho que eles entendem mais as especificidades da aula de música na cultura do CPII, que eu ainda estou me apropriando. (Profa. Lúcia Angélica, Entrevista Narrativa, 2022).

Geralmente, eu compartilho o que eu vou fazer, eu pergunto o que meus colegas estão fazendo, (...). E eu aprendo muito com meus colegas nessas trocas. (Prof. Leandro, Entrevista Narrativa, 2022).

As narrativas destacam uma relação que indicia uma forma de cultura instituinte na escola que pode repercutir no processo de aprender a docência na prática. Há uma percepção de uma relação de compartilhamento de experiências na equipe que não coloca quem está na condição de novato numa posição isolada de aprendente, mas em uma relação de partilha de saberes e fazeres. Esses espaços instituintes potencializam as práticas pedagógicas dos professores, na oportunidade de se reunirem com pares para discutirem sobre o que, como e o porquê fazem, conforme observam Campelo e Cruz (2019), em um movimento de “desprivatização da prática” que, para se efetivar na cultura da escola, carece de mais do que adesão voluntária das professoras a um projeto de formação.

Na sequência do texto, aprofundamos essa abordagem, tendo em vista que um passo importante para a efetividade da cultura da colaboração está na garantia de condições estabelecidas na organização para o trabalho pedagógico da escola, que precisa prever tempo e espaço sistematizados para que as ações formativas voltadas aos professores em situação de inserção não fiquem sob a responsabilidade individual dos docentes. Tratamos, aqui, especificamente, da colaboração entre pares mediada pela gestão escolar e nas comunidades de aprendizagem.

Colaboração entre pares mediada pela gestão escolar

Na premissa de uma cultura institucional que valorize a continuidade da aprendizagem da docência no contexto escolar, compreendemos que a colaboração entre pares mediada pela gestão escolar vai ao encontro do que Imbernón (2009) salienta como aspectos para uma nova perspectiva de formação para o professorado; uma formação que aconteça por meio das relações, dos processos emocionais, das atitudes dos docentes e com a crença de gerar conhecimento pedagógico na escola em comunicação com os colegas de profissão.

Instituir um ambiente de colaboração, de interação, de parceria, de diálogo profissional e motivar relações de escuta entre pares em uma instituição marcada pela cultura do isolamento se apresenta como um desafio à escola e aos profissionais que lá estão. Pesquisas recentes (Cruz *et al*, 2022; Cruz, Oliveira, 2022; Costa, 2023; Cruz, Batalha, Campelo, 2023) destacam que a busca de parceria entre diretores, pedagogos e demais profissionais da escola são atravessadas por dificuldades como o tempo reduzido da coordenação pedagógica na instituição, o excesso de trabalho burocrático e a falta de apoio do órgão central para a inserção profissional. Ainda assim, sem a perspectiva de suporte institucional, como constatado no estudo de Costa (2023), ações mediadas pela gestão escolar acontecem na informalidade e promovem, em meio a

dificuldades, o compromisso de dar continuidade à formação daqueles que iniciam a vida profissional.

Nos trechos das narrativas de professoras em situação de inserção a seguir, destaca-se o papel que a coordenação pedagógica assume no processo de formação da professora iniciante, no sentido de problematizar as formas de se pensar um conhecimento, o modo com que refletimos sobre ele e as maneiras como podemos sistematizá-lo pedagogicamente.

Apesar de eu ter uma segurança na minha área de formação, já aconteceu de uma colega ou a coordenação de matemática apontar um erro conceitual. E eu parar para refletir e falar: - “Caraca, não. Pior que eu já ensinei para as crianças”. Mas amanhã eu vou falar para elas que me equivoquei e corriji. Ou, então, às vezes, nem um erro, mas a pessoa trazer um outro encaminhamento, achar que foi melhor que o meu, e eu falar: - “Então, não vou fazer mais assim não”. Uma coisa assim, por exemplo, eu nunca tinha ensinado fração a partir de reta numérica. E a coordenadora trouxe isso para mim. Eu nunca tinha visto isso nos Anos Iniciais. (Profa. Cristiane, Entrevista Narrativa, 2022).

[...] chegar e assumir o 3º ano tendo que arrumar o texto – fazer paragrafação, ensinar pontuação, coerência e coesão –, eu precisei dessa ajuda, e a coordenação foi muito importante. Então, além do apoio da A., que conversava muito comigo, a M., a coordenadora de língua portuguesa, chegou a entrar na minha sala para darmos aula juntas. (...) E ela entrou na minha sala algumas vezes, para me ensinar o trabalho, sem arrogância, mas com a tranquilidade de quem estava colaborando com uma professora nova em todos os sentidos. (Profa. Anna Maria, Entrevista Narrativa, 2022).

Por essa dinâmica é possível referendar uma oposição à cultura que promove uma lógica individualista e de isolamento, conformando um movimento de relações que se fundamentam em uma concepção formativa para quem está em início de carreira. Por isso, visualizamos que as relações mediadas pela gestão escolar podem promover espaço para diálogo, escuta, apoio e intervenções propositivas à inserção profissional. A potência das ações que se filiam à dimensão colaborativa comporta indícios formativos e revela espaços de transgressão ao que está posto, permitindo observar aspectos significativos para auxiliar o professor na sua inserção profissional e indícios que podem ajudar a anunciar a necessidade de um programa institucional de indução profissional docente.

Diante dessa possibilidade, configura-se que há experiências vividas entre gestão escolar e professores iniciantes que podem ser compreendidas como indutoras de formação e sinalizam indícios de indução. A escola e as relações que lá acontecem mediadas pela gestão escolar apontam caminhos, porém, o grande desafio que perpassa essa constatação é como projetar essa ideia, atravessar as fronteiras e sinalizar concepções que reconheçam o desenvolvimento profissional docente associado a todas as etapas formativas, levando-se em consideração as especificidades do início da carreira.

Esse é um movimento que tem, no horizonte, novas percepções sobre a docência e envolve valorização profissional, direitos garantidos aos professores iniciantes, protagonismo docente e compromisso da gestão escolar e da gestão central com projetos que auxiliem o enraizamento de políticas que contemplem as exigências complexas que se entrelaçam à formação de professores para o tempo presente.

O que acontece em alguns ambientes escolares com a mediação de gestores indica transgressão e a indução profissional não institucionalizada chega pelas brechas e disputa com um cotidiano repleto das complexidades do campo educacional. Diante daquilo que é preciso priorizar para romper paradigmas, o lugar de fala dos professores, dos pedagogos e dos diretores informa que, nos atravessamentos das políticas, é preciso abrir espaço para a inserção profissional. O que se vê como instituinte em alguns contextos escolares pode se tornar instituído, ou institucionalizado, por meio do desenvolvimento de uma política pública que pense a inserção com indução profissional docente.

Colaboração entre pares nas comunidades de aprendizagem

A participação em comunidades de aprendizagem docente apresenta contornos favoráveis ao aprendizado da docência, evidenciando que integrar um coletivo contribui para a exibição de experiências, reflexões sobre o ensino e investigação da sua própria prática. No entanto, interessa-nos, no contexto deste trabalho, relacionar como a comunidade pode contribuir para a colaboração entre pares profissionais.

Ao partirmos da premissa de que conhecimentos produzidos por professores não se separam das outras dimensões do ensino, bem como do trabalho que realizam diariamente, a profissão docente estará sempre situada em um contexto histórico e social. E, por meio das narrativas, é possível compreender as múltiplas identidades enquanto seres humanos. Trata-se de conhecer profundamente aquele que fala, por que fala e de onde fala. Desse modo, as análises das entrevistas narrativas demonstram suas tensões, desejos e choques de realidade enfrentados no dia a dia escolar, ou seja, a complexidade que envolve o ato de ensinar.

É preciso considerar que as professoras iniciantes têm ainda uma maior insegurança em relação às suas práticas didáticas e definição de conteúdo a ser abordado, como sinalizam Lima *et al.* (2007). A mesma autora afirma que há uma preocupação de “controle das situações, insegurança e submissão à opinião dos profissionais que os professores iniciantes consideram superiores/mais experientes” (Lima *et al.*, 2007, p. 143).

Na busca por romper a barreira profissional marcada pelo isolamento, professores iniciantes encontraram nas comunidades de aprendizagem uma possibilidade de “desprivatizar as suas práticas (Cochran-Smith, 2012) e aprender com o escrutínio de ações docentes diversas. Tornar público o processo de planejamento, criação e reflexão das atividades revelam que, ao pensarmos coletivamente sobre o trabalho docente, novas ideias podem surgir, melhorando a prática profissional.

Na pesquisa aqui relatada, as professoras narram sobre suas experiências de aprender colaborativamente nos espaços instituintes (quando se reúnem por demandas particulares para planejar) e instituídos (quando se reúnem em seus grupos de pesquisa institucionais, em um tempo sistematizado no seu tempo de docência previsto no plano de trabalho organizado institucionalmente), como expressam as narrativas:

Quando cheguei (...), eu assumi uma turma de 4º ano no turno da manhã. (...). E contei muito com minha colega que dava aula no contraturno. Ela dividia o material e se reunia só comigo para planejarmos, e a gente pensava nos materiais que iríamos elaborar, porque, por mais que a coordenação indicasse sugestões prontas, acumuladas dos anos anteriores, tinha aquela coisa da demanda peculiar da nossa turma, que sempre atualiza o modo de apresentação dos conteúdos, né? (Profa. Anna Maria, Entrevista Narrativa, 2022).

Destaco a formação do grupo de pesquisa como um espaço muito diferente das RPS, por exemplo, em que a gente fala mais dos conteúdos curriculares. Neles, a gente escolheu uma temática de relevância social que tem urgência de entrar mais fortemente na cultura da disciplina e da escola. (Profa. Lúcia Angélica, Entrevista Narrativa, 2022).

Eu me sinto feliz com a possibilidade de participação em grupos de pesquisa que se estendem para todo mundo, mesmo pra mim, que estou nova. Cheguei há pouco tempo, mas já estou podendo participar de coisas assim; para mim, é bem legal e acho que me ajuda a entender melhor, me ajuda a aprimorar meu trabalho, a aprender. (Profa. Rosineide, Entrevista Narrativa, 2022).

No contexto das comunidades de aprendizagem docente, a postura investigativa (Cochran-Smith, 2012) tem papel central, pois trata de uma visão crítica sobre o ensino que deve acompanhar os professores ao longo de toda a sua vida profissional. Ao atribuir um caráter político e social sobre a docência professores compreendem a importância de reunirem-se em torno de uma temática, produzindo um tipo de conhecimento que é próprio de quem atua na educação básica. Esse reconhecimento de que novas formas de produção de conhecimento são válidas é fundamental para o campo educacional, que ainda considera único o saber científico acadêmico. Professores da educação básica em comunidades de aprendizagem docente têm a possibilidade de investigar colaborativamente ações específicas de sala de aula, produzir

currículo e interpretar a cultura docente de sua instituição, compartilhando seu conhecimento com outros da escola.

No caso das comunidades de aprendizagem docente, as práticas investigativas entre pares revelam-se na produção de escritas individuais e coletivas, possibilitando material sobre a docência; também em reuniões, onde são convidados palestrantes para falarem de suas pesquisas, permitindo o diálogo com diferentes formas de produção de conhecimento. No estímulo do conhecimento cultural e literário das professoras, há uma valorização de investimento cultural, social e político.

Portanto, as comunidades de aprendizagem docente permitem colocar em prática projetos de formação pensados a partir da indução profissional, apoiando os professores em início de carreira, entendendo que deve ocorrer em um contexto colaborativo, investigativo e coletivo de longa duração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou discutir como a cultura institucional, a gestão escolar e as comunidades de aprendizagem podem ser instigadoras de perspectivas de indução profissional na escola. Através da pesquisa narrativa, foi possível compreender processos de aprendizagem da docência a partir de afetamentos da cultura escolar na inserção profissional de professores iniciantes do CPEI.

As narrativas das professoras iniciantes apresentam indicativos de que há processos formativos na parceria docente mediante a cultura instituinte, as relações com a gestão escolar e os movimentos colaborativos entre pares. Mesmo que não haja uma estrutura sistematizada e direcionada às necessidades formativas dos docentes em início de carreira, as participantes são afetadas pela partilha de saberes e fazeres no contexto escolar. No que se refere à cultura instituinte, percebemos que a escola pode favorecer para o processo de aprendizagem da docência, tanto pelo compartilhamento de experiências em equipe e em situações de acompanhamento mais individualizado, como para a construção do trabalho pedagógico.

Na mesma direção, a gestão escolar pode contribuir para um apoio e acompanhamento do iniciante na escola por meio de estratégias de formação desenvolvidas na escola em comunicação, interação e parceria com os colegas de profissão. Contudo, foi possível identificar, através das narrativas, que a gestão escolar enfrenta desafios ao buscar apoiar e

projetar o desenvolvimento profissional associado à valorização da profissão e ao protagonismo docente, especificamente aos professores iniciantes.

Acrescentamos, ainda, que as práticas investigativas entre pares, mediante às comunidades de aprendizagem da docência, revelam a potencialidade do diálogo, da produção de conhecimento pedagógico coletivo, das escritas individuais e coletivas na participação de reuniões e convites de partilha de experiências e pesquisas com diferentes professores do colégio. Percebemos que esses encontros possibilitam a valorização de investimento no conhecimento literário, cultural, social e político das professoras iniciantes.

Ressaltamos as potencialidades das aprendizagens de professores iniciantes ao viverem uma cultura institucional que oportunize a colaboração entre pares mediada pela gestão escolar e pelas comunidades de aprendizagem no contexto escolar. Assim, a pesquisa indica a necessária mudança de perspectiva de um acolhimento afetivo para um acolhimento profissional como estratégia intencional da gestão escolar e das comunidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. *et al.* As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-20, 2020.

CAMPELO, T. S.; CRUZ, G. B. “Deprivatization of practice” como estratégia de formação inicial docente no PIBID Pedagogia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 169-187, 2019.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa; tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. ILEEL/UFU. 2ª ed., Uberlândia: UFU, 2015.

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: Learning of teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, Indianápolis, v. 48, n. 3, p. 108-122, 2012.

COSTA, E. C. S. **Equipe de Articulação Pedagógica e professores iniciantes**: perspectivas de indução profissional docente na Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

CRUZ, G. B. Indução profissional docente: apoio, acompanhamento e formação de professores e professores iniciantes. **Revista Novamerica**, nº 182, p. 21-26, 2024.

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. S.; HOBOLD, M. S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-15, 2020.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

CRUZ, G. B. *et al.* Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevalecentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p.1-19, 2022.

CRUZ, G. B.; BATALHA, C. S.; CAMPELO, T. S. Sentimentos Que Atravessam a inserção Profissional Docente: Da frustração à ação. **Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. 1-19, 2023.

CRUZ, G. B.; OLIVEIRA, F. L. Perspectivas de indução docente: possibilidades às tensões e aos desafios de professores em inserção profissional. *In*: GARCIA, C. M.; MARTÍNEZ, P. M. (*org.*). **Empezar con buen pie**: Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso. Octaedro: Barcelona. 2022. p. 234.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: **Cortez**, 2009.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

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

LIMA, E. F. *et. al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Revista Educação e Linguagem**, n. 15, p. 138-160, 2007.

PAIVA, M. M. S. **Inserção profissional docente no CPII: afetamentos na cultura da escola**. 2024. 254f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

SOUZA, E. C. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011.

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

VAILLANT, D. Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. *In*: MEDRANO, C. V.; VAILLANT, D. (*org.*). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid, Espanha: Fundación Santillana, 2021. p. 29-38.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. Ensinando a ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem. **Editora UTFPR**: Curitiba, 2012.