



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

13451 - Painel Temático - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

Painel Temático

INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: DESAFIOS ÀS POLÍTICAS E PRÁTICAS EMANCIPADORAS

Giseli Barreto da Cruz - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Giseli Barreto da Cruz - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Fernanda Lahtermaher Oliveira - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

Isabel Maria Sabino de Farias - UECE - Universidade Estadual do Ceará

Nilson de Souza Cardoso - UECE - Universidade Estadual do Ceará

Marcia de Souza Hobold - UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: DESAFIOS ÀS POLÍTICAS E PRÁTICAS EMANCIPADORAS

Giseli Barreto da Cruz – UFRJ

Fernanda Lahtermaher – Cap-UFRJ

Isabel Maria Sabino de Farias – UECE

Nilson de Souza Cardoso – UECE

Márcia de Souza Hobold – UFSC

Silvia Zimmermann Pereira Guesser – UFSC

Giseli Barreto da Cruz (UFRJ) – Coordenadora

Resumo:

O painel discute indução docente, tema emergente no campo de pesquisas em educação, voltado para o acompanhamento sistemático e intencional do professor iniciante. Organiza-se em torno de constatações de pesquisas que têm em comum a prática da pesquisa-formação

como estratégia de indução, com o objetivo de analisar desafios políticos e práticas emancipadoras referentes ao desenvolvimento de professores que se encontram no primeiro ciclo da carreira profissional. A abordagem investigativa se inscreve em distintos contextos regionais do Brasil (Rio de Janeiro, Ceará e Santa Catarina), os quais, em paralelo, propiciam uma visão acerca das contribuições da pesquisa-formação para o processo de indução docente. Articulados em torno dos desafios da indução entre pares para o agir e reagir de professores em relação às dificuldades que afetam o início da docência, os trabalhos oferecem análises e reflexões em três dimensões: i- possibilidades político-emancipadoras da indução docente por meio da pesquisa-formação; ii- aspectos evidenciadores da compreensão de si e do próprio desenvolvimento profissional por parte dos docentes participantes; iii- desafios e estratégias de superação e sobrevivência utilizados pelas/os docentes para permanecerem na profissão. Em síntese, convergem para a compreensão de que a pesquisa-formação demonstra ser um espaço político-emancipador estratégico para políticas de indução profissional docente, ocupando um lugar formativo importante para professores em processo de inserção profissional docente.

Palavras-chave: Políticas de formação docente; Professores iniciantes; Indução profissional docente; Pesquisa-Formação; Prática emancipadora.

Pesquisa-Formação com professoras iniciantes: possibilidade político-emancipadora de indução docente

Giseli Barreto da Cruz – UFRJ

Fernanda Lahtermaher – Cap-UFRJ

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente; Professores iniciantes; Indução docente; Pesquisa-Formação.

Introdução

O trabalho que desenvolvemos com formação de professores e o conhecimento produzido pelas pesquisas dessa área nos permitem atestar que o início na profissão docente é marcado por tensões, desafios e aprendizagens intensas que refletem na decisão do professor de permanecer ou não na carreira. Em geral, isso acontece porque o professor iniciante enfrenta dia a dia a necessidade de afirmar-se como profissional do ensino e estabelecer conexões entre o que aprendeu na formação inicial e o que as escolas e sistemas de ensino esperam de sua parte para o cumprimento de sua função. Em vista disso, emerge a noção de indução docente como um sistema de apoio para melhorar a qualidade e as experiências docentes nessa fase e, conseqüentemente, contribuir para a retenção e o desenvolvimento de novos professores na carreira (ANDRÉ, 2012; ÁVALOS, 2012; CRUZ, FARIAS e HOBOLD, 2020).

Com o intuito de perscrutar uma prática formativa de indução docente, participamos de um movimento investigativo em rede, abarcando Grupos de Pesquisa de três universidades públicas de distintas regiões geográficas do Brasil. Buscamos investigar por meio de uma pesquisa-formação as possibilidades e os desafios da indução entre pares para o agir e reagir

de professores em relação às dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de exercício profissional. O estudo foi projetado nessa direção em face da necessidade de investimentos, tanto de pesquisa quanto de formação, voltados especificamente para o professor iniciante.

No âmbito deste trabalho nos deteremos no contexto territorial do Estado do Rio de Janeiro, sob a mediação de pesquisadores da UFRJ. A pesquisa-formação realizada nesse campo alcançou 29 professores iniciantes e possibilitou a abordagem de alguns aspectos que permeiam a entrada na profissão, as dificuldades enfrentadas, as estratégias experimentadas para a sobrevivência profissional e as contribuições da indução pela via da Pesquisa-Formação.

À guisa de delimitação, abordaremos exclusivamente a análise dos aspectos referentes às possibilidades político-emancipadoras da indução docente por meio da pesquisa-formação. Nos interessa particularmente aqui, discutir a indução em perspectiva de formação comprometida com a autonomia e o desenvolvimento profissional docente.

Delineamento teórico-metodológico

Conceitualmente, posicionamos a ideia de indução docente como formação específica durante a inserção profissional (CRUZ, FARIAS e HOBOLD, 2020). Estudos de Ávalos (2012; 2016), André (2012; 2018), Cruz, Costa, Paiva e Abreu (2022) dentre outros, atestam a importância e necessidade da indução docente durante a inserção profissional. Isso se explica notadamente pela sua contribuição para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais por parte do professor iniciante, que tem necessidade de ações sistematizadas de acompanhamento ao trabalho docente, seja por meio de programas de indução, via políticas públicas, ou outras ações voltadas para essa finalidade.

Todavia, o conceito de indução não pode ser simplificado a uma forma de induzir os professores em início de carreira à continuidade no trabalho docente mesmo sem as devidas condições. Espera-se que a indução funcione como catalizadora de espaços de formação, acolhimento e acompanhamento da atuação profissional docente articulada ao processo de desenvolvimento profissional. Desse modo, a indução que defendemos se associa a uma abordagem contínua de formação, vinculada a outros estágios da carreira e, sobretudo, comprometida com a autonomia profissional, por meio de ações que estimulem a prática reflexiva, investigativa e entre pares.

Diante disso, a ideia de indução que conduziu o estudo foi marcada pela concepção de pesquisa-formação, com base em Josso (2006), em face de seu potencial teórico-metodológico de entrelaçamento dos sujeitos em torno da construção de diferentes sentidos sobre a docência por meio do encontro com o outro e da partilha do processo de investigação, em uma postura que rompe com a ideia de produção de saberes para posterior aplicação.

A investigação situa-se, desse modo, na pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), na perspectiva da narrativa enquanto atividade (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2016), que se traduz em pesquisa-formação (JOSSO, 2006). Baseia-se na compreensão de que os indivíduos constroem suas singularidades em face dos significados que atribuem às suas experiências em processos coletivos e colaborativos que propiciem aos sujeitos narrar suas histórias, visibilizando a própria experiência, afetando e sendo afetados sobre aquilo que relatam de si e trocam a partir dos relatos uns dos outros (CRUZ, PAIVA e LONTRA, 2021).

Considerando o contexto do Rio de Janeiro, foram instituídos dois grupos de pesquisa-formação, sendo um composto exclusivamente por professores iniciantes da rede municipal de

educação de Niterói/RJ, cidade da região metropolitana do Estado; e outro por professores de diferentes redes de ensino localizadas em vários pontos do Estado. Essa configuração foi uma escolha intencional, no sentido de, por um lado, olhar mais detidamente para a realidade de um sistema municipal de ensino, cuja política educacional tem priorizado a expansão da sua rede de escolas e a contratação de professores efetivos mediante concurso público; por outro lado, olhar para o entrelaçamento de várias redes de ensino e depreender o que é comum e o que é singular de cada contexto no tocante à inserção profissional. Do grupo de 29 professores iniciantes, 19 estavam concentrados no Grupo do Rio e 10 no de Niterói.

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

Para a realização dos encontros foram organizadas duas equipes de pesquisadores, que se reuniam semanalmente para criação da pauta, cuja concepção considerou além dos três eixos estruturantes da pesquisa – Acolhimento pela escola – Desafios da docência – Estratégias de enfrentamento, os acontecimentos do encontro anterior, a interface com a fruição estética pela literatura, música e artes plásticas e as encomendas de escritas com apoio do diário reflexivo.

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

Pesquisa-Formação e indução docente

A pesquisa-formação dirigida à indução docente permitiu confirmar que o ingresso na carreira é marcado por tensões, desafios e aprendizagens intensas, tal como a literatura nos aponta. Mas, para além disso, o que buscávamos eram indícios de contribuição da própria pesquisa-formação para o enfrentamento das dificuldades próprias dessa fase. Seria a pesquisa-formação uma ação viável de indução docente?

Nessa direção, uma característica formativa se destacou nas narrativas dos participantes. Eles falam sobre como participar de encontros dessa natureza contribui para o desenvolvimento da investigação da sua própria prática. Os depoimentos demonstram como investigar a própria prática docente é um movimento de aprendizado coletivo. As dúvidas puderam ser expostas, identificadas como sentimentos comuns, e pensadas estratégias coletivas de enfrentamento. Foi neste percurso que Luiza, uma das professoras participantes, percebeu a alteridade, a partir da troca com os outros, reconheceu a si mesma não apenas como um sujeito singular e solitário, mas como alguém que ao compartilhar experiências aprende sobre si e sobre a sua prática docente.

Bianca relata que reviu as suas práticas e, ao integrar a pesquisa-formação, pode aprofundar conceitos e aprender sobre outras teorias pedagógicas. Neste mesmo movimento, Tânia explica como os encontros contribuíram para o desenvolvimento de uma concepção de ensino dialógica e participativa. Se no grupo houve espaço para escuta, reflexões, temores e angústias, estas foram transformadas em ações didáticas cotidianas.

A forma pela qual os professores de ambos os grupos descreveram seus pensamentos, reflexões, dúvidas e aprendizados foi a escrita de um diário reflexivo. A estratégia adotada teve por objetivo fomentar a escrita de si de forma autoral, demonstrando ser um espaço de

construção de conhecimentos, de partilhas e de formação. A cada encontro uma pergunta mobilizava a escrita de parte do diário, que era lido na sessão seguinte para os demais participantes da pesquisa.

O processo de escrever, reescrever e ler para outros é produtor da autoria docente, sendo capaz de modificar práticas. Ao escrever sobre sua docência os professores rememoram situações e repensam suas concepções de ensino e suas ações, contribuindo para uma postura investigativa da prática docente. Há nesse movimento uma formação intencional de reflexão, investigação e compartilhamento da docência. Por essa razão, Flora diz que escrever nos diários é uma forma de compartilhar angústias, sorrisos e ideias, como explica:

No entanto, para além do reconhecimento e do desenvolvimento de uma autoria docente por meio dos diários, a professora o reconhece como um aliado para a sua prática profissional afirmando que passou a utilizar em seu cotidiano. Há um reconhecimento de que a escrita de diários reflexivos pode ser um indício de uma estratégia favorecedora da indução profissional. Os professores não apenas mobilizam a escrita para os encontros da pesquisa-formação, mas veem como uma forma de registro de suas memórias profissionais, podendo auxiliar a si e a outros em seus percursos profissionais.

Para concluir

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

Referências

ANDRÉ, M. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, (23), 1-20, e230095, 2018.

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

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 de Chile, 2012.

ÁVALOS, B. Learning from research on beginning teachers. In J.Loughran, ML Hamilton (eds.) **International Handbook of Teacher Education**. Singapore: Springer, p. 487 522, 2016.

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. ver. Uberlândia: UFU, 2015.

CRUZ, G. B. da; 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.

CRUZ, G. B. da; 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.

CRUZ, G. B. da; COSTA, E; PAIVA, M; ABREU, T. Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v.52, e09072, 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. 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.

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.

Compreensão de si e do desenvolvimento profissional: aportes da indução docente pela via da pesquisa-formação

Isabel Maria Sabino de Farias – UECE

Nilson de Souza Cardoso – UECE

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional de professores; Indução docente; Compreensão de si; Pesquisa-Formação.

Introdução

Começar é um vocábulo que sugere ação, indica movimento, descoberta e aprendizado. Esse significado, de certa maneira, permeia as análises em foco nesse trabalho, que abordam a compreensão acerca de si e de desenvolvimento profissional de 22 professoras e professores iniciantes cearenses da Educação Básica envolvidas(os) em uma pesquisa-formação (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2022), concebida como estratégia potente para acompanhar essas(es) profissionais durante a sua inserção profissional, ou seja, nos primeiros anos de docência, realizada mediante processos coletivos e conduzidos pela via de narrativas.

O exame parte do reconhecimento da inserção profissional como tempo desafiante, de transição entre ser estudante e ser profissional, marcado pela necessidade de sobrevivência e de descoberta da profissão, uma fase primordial do desenvolvimento profissional e que reclama processos intencionais e planejados de apoio e acompanhamento do professor iniciante, isto é, de indução docente (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020).

Com esse esteio, são destacados quatro aspectos evidenciadores da compreensão de si e do desenvolvimento profissional de 22 professoras e professores cearenses no começo da carreira, a saber: de onde veio; o vivido; o que as(os) mobilizam; as perspectivas de futuro. Tais elementos percorrem na apresentação dos relatos e nas reflexões decorrentes, o que se lê a seguir.

Narrativas de si e do desenvolvimento profissional

Nesse tópico apresentamos análises acerca das narrativas tecidas durante o processo de pesquisa-formação vivido como indução pelas(os) 22 professoras(es)[i] iniciantes cearenses,

considerando os quatro aspectos supra aludidos. Movimento que se ancora na premissa de que revisitar as itinerâncias em busca de compreender-se, de enxergar seu próprio entrelaçamento com outras tantas pessoas, experiência, situações e afetos é um processo constitutivo da pessoa que somos, mas sobretudo do profissional que buscamos, na trajetória da vida profissional, nos tornar.

“Caminhar para si”, já nos legou Christine Josso (2004), perspectiva adensada no contexto brasileiro por Elizeu Clementino de Souza (2006) ao postular a importância, necessidade e urgência do “conhecimento de si” durante o período da transição entre o papel de aluno e o papel de professor iniciante, tendo nas “narrativas de si” e da formação (PASSEGGI; VICENTINI; SOUZA, 2013) uma fértil possibilidade.

De onde vim – narrativas sobre a formação e atuação profissional

As(os) iniciantes cearenses participante dessa pesquisa formam um grupo de jovens docentes, com apenas 5 iniciantes no gênero masculino, confirmando a marca do feminino no magistério. Apenas 5 possuem vínculo de trabalho estável. Mulheres e homens engajados com seu trabalho, mas com atuações diversificadas até chegar à docência. Narraram sobre o exercício de atividades profissionais anteriores à docência, ora aproximando da educação, com atuação na área da cultura ou mesmo dentro da escola, com atividades de gestão (secretaria) ou em outras ambiências escolares (biblioteca/sala de informática). Apenas uma iniciou sua atividade profissional na docência na Educação Superior - foi professora temporária num curso de licenciatura, formadora. Sobressaem-se relatos de trajetórias bem distintas, marcados por labores administrativos ou autônomo/empresarial até chegar à escola, nem sempre pela via da docência. Trajetos marcados, sobretudo, pela descoberta do interesse pelo magistério na caminhada, seja durante a formação inicial ou continuada, ou mesmo durante a inserção na profissão.

Nos relatos a formação inicial que prevalece é a Pedagogia e a Educação Física, com apenas uma iniciante declarando formação inicial em Letras (PROFI-17 EFEM) e outro em Sociologia (PROFI-19 EFEM). Nota-se certo entusiasmo e contentamento com a instituição formadora, além de expressivo sentimento de identificação com a escolha profissional. Embora seja um grupo de pessoas jovens, pois 12 iniciantes situam-se na faixa dos 20 anos e são recém-formados, trata-se de docentes que já apresentam formação em nível de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, todas voltadas para a docência.

As narrativas evidenciam a busca pela continuidade da formação em nível superior, desta feita enveredando pela pós-graduação, âmbito em que a especialização (pós-graduação *lato sensu*) se apresenta como porta de entrada. Ademais, cabe destacar que esse é um investimento, em geral, assumido diretamente pela(o) profissional docente. Das(os) 22 iniciantes, um conjunto de 12 declararam ter concluído um curso de especialização, enquanto outros 4 encontravam-se, à época, realizando-a. Apenas duas iniciantes concluíram o mestrado e outras duas encontravam-se, à época, cursando.

O vivido - narrativas sobre atividades formativas na graduação

Nas narrativas produzidas pelas(os) professoras(es) iniciantes do Ceará, várias oportunidades vivenciadas no decurso da formação inicial foram destacadas como relevantes na qualidade desse processo e da aprendizagem profissional propiciada.

[...] O meu TCC foi voltado a isso, porque, assim, as minhas outras colegas de estágio, que eram estagiárias da mesma escola que eu, elas tinham muita dificuldade quando se juntava com a professora para levar os pais para dentro mesmo da escola, para conversar com os pais, pra ter aquela parceria, era muito difícil. (PROFI-4 EI. Grifou-se).

Na minha graduação, já tinha tido algumas experiências, tinha participado do **Pibid**, como uma colega também já declarou, já tinha participado da extensão também, que foi uma oportunidade ímpar para minha formação. (PROFI-8 EI. Grifou-se).

Durante o processo formativo, eu **fui bolsista de iniciação científica**, trabalhando com diversidade sexual na escola. Fui **bolsista de tutoria e eu gosto muito da pesquisa**, é algo que me instiga (PROFI-18 EFEM. Grifou-se).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) apareceu como experiência formativa marcante, ao lado da iniciação científica, da monitoria e da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), atividades que receberam destaques como contributos à constituição da identificação com a docência e aproximação a interesses investigativos sobre a docência e a atuação na escola. A participação em grupo de pesquisa também foi evidenciada como espaço de formação por algumas/alguns iniciantes, que apontaram sua importância para a formação em pesquisa e para a atuação profissional.

As experiências, vividas pelas(os) iniciantes no contexto da sua formação inicial, foram, de algum modo, modeladoras do “tornar-se” docente, processo que requer “contínuo crescimento profissional”, pois esse é um processo desenvolvimental (MIZUKAMI, 2010).

O que me move – narrativas sobre motivações e desistência da docência

Vários fatores concorrem para o “tornar” docente, alguns inclusive antecedem a entrada na docência, a exemplo do desejo pessoal, da influência familiar e da formação (FARIAS *et al.*, 2014), como explicitam as narrações transcritas a seguir:

[...] **Eu sempre quis ser professora**, [...] **Foi a primeira escolha**. Eu tenho muita vontade de estar como professora na sala de aula (PROFI-18 EFEM. Grifou-se).

A princípio eu não tive esse desejo [...] Só que quando eu entrei na licenciatura, que eu **tive as primeiras disciplinas relacionadas à docência, ao ensino, eu me apaixonei**. (PROFI-19 EFEM. Grifou-se).

Entre as narrativas sobre o interesse pela docência anterior ao ingresso ao curso, o vínculo familiar predominou, mas o acaso – como o ingresso em um curso superior com baixa concorrência, ao lado de experiências de ensino com aulas particulares, ou mesmo a busca por outras possibilidades de atuação também marcaram o percurso dos iniciantes. A formação aparece como elemento decisivo na identificação com a docência, em especial por meio das disciplinas pedagógicas ou por experiências formativas como o Pibid, experiência mencionada como tendo nutrido a identificação com a docência.

Ainda que as ‘disciplinas pedagógicas’ se sobressaíam como aspecto fortemente evidenciado nas narrativas docentes, houve registros de um desencanto inicial com a profissão em virtude de uma experiência frustrante vivida durante um componente do currículo de formação voltado para a iniciação à docência – o Estágio Supervisionado.

Eu me formei em Pedagogia em 2014 [...] e entrei pra a área da educação, mesmo, em 2018. Só que esse meio tempo aí, até mesmo antes de formar, **pelas minhas experiências com estágio, eu não queria ser professora**, porque a minha experiência com meu contexto de trabalho, na formação inicial, foi terrível! [...] A gente ficou como professora no período do estágio. Então, foi muito ruim, porque a gente chegou na escola e os professores diziam assim: “Ainda dá tempo de desistir” ou “Você não quer ser outra coisa não?”. Foi dessa maneira que eu fui recepcionada no estágio. **O que me fez desistir de ser professora foi a minha experiência de estágio na Universidade, os dois estágios**. (PROFI-2 EI, grifou-se).

A narrativa é forte e preocupa, incitando reflexão sobre o desenvolvimento desse componente curricular na prática das(os) docentes formadoras nos cursos de licenciatura. Uma experiência negativa nesse momento de iniciação à docência no contexto da formação

inicial pode provocar o distanciamento da(o) estudante da carreira docente, fazendo-a(o) desistir da profissão. Ao analisar o processo de inserção profissional e sua relação com as perspectivas de permanência ou desistência no magistério entre professores iniciantes, Cavalcante (2018) alerta que “atrair jovens para a docência, formar bons professores e assegurar a permanência na profissão” se apresenta como pauta urgente no debate e nas políticas educacionais contemporâneas. Experiências construtivas de iniciação à docência desde a formação inicial, tanto no âmbito curricular como não curricular, são decisivas na identificação com a docência e tendem a produzir algum “efeito de permanência” (ANDRÉ, 2012; CAVALCANTE; FARIAS, 2020).

Perspectivas – narrativas sobre projeções para o desenvolvimento profissional

Investimentos voltados para a continuidade da formação formal em nível de pós-graduação aparece como perspectiva delineada nas narrativas das(os) iniciantes dessa pesquisa-ação no Ceará, pois 16 narraram inserção em cursos de especialização e 4 em curso de mestrado.

A busca por cursos de especialização emerge nas narrativas como via para consolidar e ampliar conhecimentos, sobretudo no campo da formação em pesquisa, tendo em vista perspectivas de ingresso na rede pública de ensino via concurso, uma vez que boa parte (17) das(os) docentes dessa pesquisa possui vínculo precário (instável). Essa formação é valorizada nos concursos para ingresso na rede pública, sendo, de certa maneira, de acesso mais fácil por ter ampla oferta, sobretudo nas instituições privadas. A formação pós-graduada *lato sensu*, nesse sentido, aparece como um caminho para se desenvolver e fazer frente aos desafios da inserção profissional em condições de trabalho mais favoráveis, bem como daqueles advindos da prática, em vista do incremento de conhecimento ligados a iniciação científica e do aprofundamento de estudos em temas específicos. Tem, portanto, conferido às(aos) iniciantes possibilidade de avanço na carreira de forma a conciliar o ingresso nas redes e o atendimento às exigências para a progressão, a exemplo daquelas(es) com vínculo efetivo na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, em que o título de especialista já lhes confere ascensão funcional ou as insere em patamar superior se o início se dá com o título, conforme dispositivo do Plano de Cargos, Carreiras e Salários (Lei Municipal nº 9.249, de 10 de julho de 2007).

Ademais, a especialização aparece como porta de entrada para a pós-graduação *stricto sensu* – mestrado, uma vez que o acesso a este último ainda é percebido como algo difícil e com reduzidas oportunidades. A entrada na formação *stricto sensu* surge em menor frequência na trajetória das(os) iniciantes (2 concluíram mestrado; 2 estavam cursando à época), seja porque as oportunidades ainda são bastante escassas quando se busca ofertas públicas, seja pelo fato dos custos do autofinanciamento na rede privada serem, em geral, incompatíveis com a condição econômica da maioria das(os) iniciantes. Há de se considerar, ainda, que as ofertas desses cursos se concentram na capital Fortaleza, portanto, o deslocamento e a conciliação com a atividade docente se somam aos impedimentos de ordem financeira. Embora expressem o acesso ao mestrado como algo difícil, há entre as(os) iniciantes certo vislumbre da pós-graduação *stricto sensu* como perspectiva, ainda que apenas duas docentes tenham manifestado explicitamente em suas narrativas projeções nesse sentido:

Também pretendo fazer o mestrado, quando eu saí do curso de Pedagogia, o meu sonho era ter esses anos de experiência antes para depois ingressar no mestrado, mas a vida foi seguindo, eu fui trabalhando, trabalhando e trabalhando e até agora eu não fiz, mas pretendo voltar. (PROFI-10 AIEF. Grifou-se).

[...] algo que eu tenho como **objetivo de vida** hoje em dia, que é um dia **conseguir ingressar no Mestrado e quem sabe o Doutorado**, se assim eu lutar (PROFI-21 EFEM. Grifou-se).

Os apontamentos destacados fornecem uma aproximação a experiência formadora vivida pelas(os) 22 professoras e professores iniciantes no Ceará participantes da pesquisa-formação, desvelando suas trajetórias na entrada da profissão e o significado da experiência de indução vivida por meio da pesquisa-formação. De modo geral, as(os) professoras(es) iniciantes ressaltaram o significado e a importância dessa iniciativa para o enfrentamento aos desafios que afetam o início da docência, uma vez que a conceberam como uma experiência de reflexão, autoformação, ajuda mútua e de reconhecimento de si nas partilhas e histórias dos colegas.

Conceber-se docente a partir da compreensão de si

As narrativas sinalizaram que as discussões e as partilhas de experiências durante a pesquisa-formação possibilitaram a construção de aprendizagens pessoais de autoconhecimento que os ajudaram a ressignificar suas experiências docentes na condição de iniciantes. Ao passo que externalizavam as experiências, os dilemas e as superações, ou seja, o que havia de mais interno em si, compreendiam-se individualmente e, no processo de indução ao partilharem suas trajetórias, reconheciam-se coletivamente, pois, mesmo nas singularidades, os desafios do início lhes trouxeram unidade na reflexão.

Nessa direção, foi consenso o reconhecimento da necessidade de ações contínuas que favoreçam a compreensão de si como dimensão importante para se desenvolver profissionalmente. Tal como começar, o conceber-se docente provoca movimento, aprendizados e descobertas. Partir de onde vieram, do que viveram e mobilizaram, trouxe aportes para suas perspectivas de futuro na docência e no trilhar do seu desenvolvimento profissional.

Referências

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

CAVALCANTE, M. M. da S. **Permanecer ou evadir da docência?** Estudo sobre perspectivas de professores iniciantes egressos do Pibid UECE. 2018. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

CAVALCANTE, M. M. da S.; FARIAS, I. M. S. de. Permanecer na docência. **Revista Educação Em Questão**, [s.l.], v.58, n.58, 2020.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de.; HOBOLD, M. de S. **Pesquisa com professores iniciantes: um estudo sobre indução profissional.** Relatório Final. Pesquisa-formação interinstitucional UFRJ, UFSC e UECE. Rio de Janeiro: UFRJ, 2022, 370p.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.

FARIAS, I. M. S. de *et al.* **Didática e docência: aprendendo a profissão.** 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

MIZUKAMI, M. da G. N. et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EDUFScar, 2010.

PASSEGGI, M. da C.; VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica:**

narrativas de si e formação. Curitiba: CRV, 2013.

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

Pesquisa-formação como prática de indução docente: desafios e estratégias no início de carreira

Márcia de Souza Hobold – UFSC

Silvia Zimmermann Pereira Guessser – UFSC

Palavras-chave: Formação de professores; Pesquisa-formação; Indução docente; Narrativa.

Considera-se a pesquisa-formação, com docentes em início de carreira, como uma prática de indução profissional, que se “refere ao processo de acompanhamento do professor iniciante ou principiante durante a sua inserção profissional” (CRUZ, FARIAS, HOBOLD, 2020, p. 6).

Nesse sentido, tendo realizado uma pesquisa-formação, como uma prática de indução profissional às docentes, este trabalho objetiva apresentar e discutir os desafios e as estratégias de superação e sobrevivência utilizados pelas/os docentes em início de carreira para continuidade na profissão.

Foram organizados dois grupos de pesquisa-formação, um para professoras das cidades de Florianópolis e Antônio Carlos (GF) e um outro para professores/as da cidade de Gaspar (GG), localizados em Santa Catarina. Os grupos ocorreram com encontros mensais síncronos e remotos, de fevereiro a junho de 2021, totalizando cinco encontros, de uma hora e meia cada um, por meio da plataforma institucional da *Google Meet*.

A seleção dos/as participantes, ocorreu por meio de uma carta convite, encaminhado por e-mail, atendendo o seguinte critério: experiência de até cinco anos na docência, como professores/as efetivos/as ou contratados, na Educação Básica.

Desse modo, de acordo com as respostas de aceite, tivemos os/as seguintes docentes participantes da pesquisa: i) grupo de Florianópolis e Antônio Carlos: 07 professoras, formadas em pedagogia; e, ii) grupo de Gaspar: 11 docentes, sendo 9 professoras formadas em Pedagogia, 01 em Ciências Biológicas e 01 professor formado em Letras/Inglês, totalizando 16 docentes participantes. Assim, alcançamos a participação de professores da Educação Infantil, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Para a realização da pesquisa-formação, as pesquisadoras/mediadoras planejavam coletivamente os encontros, na semana anterior ao encontro, após a leitura e reflexão da encomenda das escritas. A criatividade no planejamento de cada encontro precisou ser persistente para que os/as professores/as-participantes da pesquisa-formação mantivessem o interesse e o entusiasmo para permanecer no processo de formação. Por isso, atividades de diálogo, debate, nos encontros síncronos, foram pensados tomando por base as atividades de encomenda de escrita, indicados por meio de cenas de filmes, poesia, excertos de falas e textos, músicas etc., entregue sempre na semana anterior à reunião.

Em relação à disponibilidade, os/as participantes indicaram sentimentos positivos com relação à atividade docente. Apesar de mencionarem dificuldades e desafios da docência, a participação no grupo representava o desejo de estudar para qualificar o exercício profissional: “*Gosto bastante de estudar e gosto muito de estar em sala de aula e estou aqui, quero aprender mais*” (Docente do GG).

Com relação aos sentimentos vivenciados por professores/as em início de carreira, segundo análises de Alarcão e Roldão (2014), as dificuldades sentidas por professores iniciantes, se não apoiadas por processos de desenvolvimento profissional, podem culminar em abandono precoce da carreira ou impactar negativamente na construção da identidade profissional do docente. Comumente, professores principiantes enfrentam desafios de várias ordens, desde situações relacionadas a aspectos pedagógicos, passando por gestão de conhecimentos burocráticos, aspectos emocionais e sociais. Essa tônica de apreensão e desafio, na interface com o desejo de falar sobre os sentimentos que permeiam o exercício profissional, fica evidente no relato inicial de uma das professoras do GF: “*Estou muito feliz em fazer parte do grupo e eu acho que vai ser um momento muito bom para nós; momento de reviver as nossas experiências, assim, e talvez até colocar para fora algumas angústias que a gente passou e que a gente não conseguiu resolver*”.

Sobre os desafios

Como síntese dos desafios dos/as participantes podemos destacar questões concernentes ao currículo escolar, à didática, à avaliação, à gestão da classe, ao relacionamento interpessoal com os estudantes, ao tratamento de temas controversos na sala de aula, à relação com a comunidade escolar e em relação à pandemia.

Julga-se, no senso comum, que um bom/a professor/a é aquele/a que tem domínio do **currículo escolar**. Documento esse, organizado de modo a legitimar os conhecimentos socialmente valorizados, por uma sociedade que, na sua minoria, tem condições de acessar e conviver com diferentes manifestações de conhecimento. A escola é feita e constituída a partir do conhecimento legitimado socialmente, mesmo com a criação de escolas com acesso para todos/as, independentemente da origem socioeconômica das crianças e dos/as alunos/as, a maioria encontra-se em situação de exclusão no interior da escola.

A esse respeito, os excertos abaixo manifestam as impressões dos/as professores/as acerca do conhecimento escolar das crianças e dos/as alunos/as, diante do contexto da pandemia:

[...] baixíssimo nível de aprendizado de conhecimentos que os nossos alunos, nossos acadêmicos encontram hoje em dia. Dentro das nossas salas de aula é simplesmente desmotivador e aterrorizante. (GG)

[...] a gente tem um currículo para alcançar, a gente tem as habilidades tem que ser passadas para eles nesse tempo da BNCC. E tantas outras o currículo catarinense e a gente sabe que tem que, tem que te ensinar para eles. (GG)

Segundo os/as professores/as, as crianças/alunos/as não estão correspondendo ao “nível” de conhecimento esperado para a turma/série em que estão inseridos, ocorrendo o sentimento de culpabilização, do não cumprimento de sua função: o de ensinar.

Também estiveram presentes as questões de **didática**, cujos métodos são desenvolvidos e utilizados a fim de dar condições para a realização do ensino. Para Libâneo (2010, p. 46, grifos nossos), em relação ao conceito, o autor esclarece que como “foco da Didática o estudo científico dos *elementos constitutivos* e das *condições do ato de ensinar em*

suas relações com o ato de aprender”.

Tendo em vista este esclarecimento conceitual, buscamos as falas dos/as participantes da pesquisa-formação que destacam algumas das ações referentes ao ato de ensinar:

[...] Vai precisar mudar as estratégias, eu mesma mudei várias. E a cada semana eu estou mudando as estratégias para ver qual que é melhor e se adapta a esses estudantes. (GG)

[...] Eu vou falar. Não vou falar de um desafio de sala de aula. Para mim, de todos os desafios, o maior de todos, que eu enfrentei até o momento foi o desse ano, do ensino remoto. (GF)

Os depoimentos dos/as professores/as apresentam uma insegurança na maneira de lecionar no período da pandemia da Covid-19. Em decorrência da pandemia, sem respeitar as condições socioeconômicas e emocionais dos/as docentes, crianças e aluno/as, muitas redes de educação lançaram aos/as professores/as o desafio e responsabilidade de providenciar e manter estruturas física e tecnológica necessárias e adequadas à realização do teletrabalho, sob pena de serem responsabilizados pela não oferta do ensino não presencial.

Vale destacar que, a necessidade de formação e de acesso às tecnologias apropriadas para o trabalho docente não é decorrente somente do contexto da pandemia. Em uma pesquisa por meio de entrevistas com 22 professores iniciantes de uma Rede Municipal de Ensino de Santa Catarina, Giordan, Hobold e André (2014, p. 49) já sinalizaram que “[...] o uso das tecnologias é uma realidade, mas se constitui um desafio para eles [docentes], e que a formação continuada seria um caminho para a superação e para promover uma disposição dos professores para utilizar as tecnologias disponíveis durante as aulas”.

Perante as situações descritas, também aparecem como fator desafiante na profissionalidade dos docentes no início da carreira questões de **avaliação**. É fato que o ensino por si só não garante o sucesso e o fracasso escolar, contudo os processos de avaliação, são determinantes no binômio escolar: aprovação e reprovação. A escola pública, que consideramos democrática, por garantir acesso a “todos/as”, mantém firme e forte a prática rígida de um sistema que prioriza a separação entre os melhores e os piores, situação essa em que as desigualdades sociais não se anulam nas Unidades Escolares.

Com o retorno das atividades presenciais, questões de **gestão da classe** precisaram se modificar, tornando o espaço escolar mais acolhedor e socializador.

Os/as professores/as explicitaram dificuldades na gestão de classe, questões como a disciplina dos/as alunos/as em sala de aula, a falta de comprometimento com as atividades escolares, assim como se torna custoso a organização da sala de aula em um ambiente propício para o desenvolvimento intelectual das/os crianças/alunos/as.

Como decorrência dos desafios, faz-se necessário também analisar as questões de **relacionamento interpessoal** com os estudantes. Esse termo, refere-se ao relacionamento que cada sujeito da instituição tece com as outras pessoas, ou seja, a maneira que afetam e se permitem afetar na relação de convivência no cotidiano escolar.

Os/as professores/as relatam uma situação econômica que afeta todas as áreas sociais, não sendo diferente na educação. A disparidade econômica é tão evidente dentro da escola e tão absurda que muitas vezes o/a filho/a da classe popular vai à escola para se alimentar e os estudos se tornam a consequência e não a causa.

Outra manifestação se refere às questões de **relação com a comunidade escolar e**

responsáveis diretos pelas crianças/alunos/as. No que se trata na relação com a comunidade escolar foi possível apreender, durante os encontros, de forma não muito fácil, mas, que podemos descrever a partir das falas dos/as professores/as iniciantes o quanto não foi receptivo: “[...] *quando a gente está iniciando nem sempre a gente é bem acolhida. Têm pessoas que têm saber para si e não querem passar para os outros, não querem dividir, um ambiente individualista*” (GG).

Os/as professores/as iniciantes relatam que vivem sozinhos/as no ambiente escolar, onde cada um/a é dono/a do seu saber, em sala de aula, cada um/a sobrevive aos desafios como podem, fazem uso de metodologias que julgam conveniente para as diferentes situações, pois não encontram e não confiam nos demais profissionais da escola.

Os desafios na inserção profissional dos/as professores/as em início de carreira também são marcados pelo contato familiar e/ou responsáveis legais das crianças/alunos/as. As condições de vida, trabalho da família, emprego e sobrevivência, são elementos que revelam como os sujeitos estão produzindo sua existência e as expectativas depositadas na escola. Dessa forma, chama a atenção o modo que os/as professores/as estão olhando para crianças/alunos/as: “*A gente só olha para criança, não olha para família. É, e às vezes a criança, às vezes a família está toda distorcida e a gente, às vezes, não sabe por que a criança é assim.*” (GG).

Em relação à pandemia, o último eixos dos desafios, nos relatos dos/as professores/as-participantes, foram explícitas a sobrecarga de trabalho, tendo em vista a perceptível intensificação do trabalho docente que exigiu dos/as docentes planejamentos para aulas presenciais, remotas ou, ainda, para atender aos “modelos híbridos”.

Além disso, os relatos também permearam o contexto de sobrevivência diante do adoecimento e falecimento de familiares, colegas, vizinhos, amigos etc., que foram contaminados pelo vírus. Desse modo, foram recorrentes falas de exaustão em seus espaços de trabalho e, ainda mais, em um período de início da atividade profissional na docência. Houve, no período da pesquisa-formação, professores/as que não haviam exercido a profissão em sala de aula de forma presencial, ou seja, iniciaram no trabalho remoto com os/as estudantes desde o primeiro dia em que assumiram a profissão.

Mas, diante dos desafios e dificuldades no início da profissão, que estratégias de superação e sobrevivência foram utilizadas pelas/os docentes em início de carreira, explícitas no processo de pesquisa-formação, o que utilizaram para “sobreviver” e continuar exercendo a profissão?

Estratégias de superação e sobrevivência no início da carreira

Todo início de carreira é difícil e, permanecer nela, exige muitas vezes do/a novo/a professor/a estratégias de superação e sobrevivência. Muitos dos/as professores/as participantes da pesquisa de indução, relataram durante os encontros, que ao adentrarem nas escolas, não se sentiram acolhidos oficialmente pela instituição escolar, assim como não foram apresentados aos/às colegas e demais funcionários da escola. Também, os professores/as relataram que os/as gestores escolares não contextualizaram sobre as condições sociais, a organização escolar, administrativa e de trabalho dos membros da escola.

Nesse percurso de enfrentar o desconhecido e firmar-se na profissão docente, algumas **estratégias** de superação e sobrevivência foram relatadas pelos/as professores/as, tais como: a) ação de questionar os superiores sobre a maneira impositiva da organização e oferta das formações de professores/as; b) ação de buscar orientações com outros/as professores/as por empatia ou pela experiência; c) senso de culpabilização individual pelas mazelas da educação

pública brasileira; d) ação de autoavaliação do seu trabalho docente; e) expressão emocional do choro; f) partilha das experiências exitosas e de fracasso com membros da família ou pares/colegas de trabalho; g) priorizar a criança/aluno/a acima das formalidades e regramentos da escola; h) planejamento com metodologia dialética; i) lançar mão de medidas coercitivas para manter a disciplina dos/as alunos/as; e, j) sentimento de solidão.

Acerca dessas manifestações elencamos um excerto para a reflexão:

[...] eu nunca fui assim de tentar procurar ajuda. Eu via o problema, mas eu sempre fui muito assim de tentar encontrar a solução por mim mesma. Eu via aquela dificuldade, mas eu nunca fui procurar a coordenação, nunca fui procurar a direção, imagina que eu ia pedir ajuda?! (GF)

O excerto acima evidencia um ato das pressões da sobrevivência em um território de inquietação coletiva. Fato esse, justificável pelas pressões externas em que um bom/a professor/a é aquele que cumpre seus afazeres ensinando, sem questionar, alcançando bons resultados numéricos para a escola.

O relato da professora evidencia uma prática que ocorre com frequência nas escolas: professores/as trabalham de maneira isolada, competitiva, solitários em uma estrutura de trabalho, que os condicionam a uma divisão de tempos, de espaços, de turma, de disciplinas e horários, dentro da mesma Unidade Escolar. Sobre tais imposições, Arroyo (2013, p. 150) faz o alerta dos perigos desse isolamento entre os/as professores/as, pois este condicionante “os torna fracos frente ao legalismo e casuismo tão arraigado na gestão dos sistemas de ensino, e tão zelosamente exigido ainda por muitos inspetores e técnicos e até pela direção escolar”.

As estratégias ou razões utilizadas pelos/as professores/as em início de carreira para permanecerem na profissão podem ocorrer em momentos de tensão, perseguição, isolamento e/ou de facilidade, de acolhimento e receptividade.

Os/as professores/as sinalizam que nas escolas que trabalham encontraram um espaço colaborativo, de relações baseadas na confiança, no respeito, na troca de informações e orientações com os professores/as experientes e no não isolamento.

Durante os encontros mensais de indução com os/as professores/as iniciantes, a pesquisa se propôs a promover momentos com trocas de ideias e experiências entre os/as professores/as participantes e mediadores, acerca de um estudo investigativo e colaborativo no desenvolvimento profissional e permanência na carreira docente.

Acreditamos que passou da hora dos agentes públicos elaborarem políticas de formação continuada de indução dos professores iniciantes para o desenvolvimento profissional e permanência, a partir das pesquisas científicas da área que estejam comprometidas com uma educação que atenda alunos/as e professores/as.

Considerações finais

Observamos quanto o apoio de docentes mais experientes torna-se importante para o ingresso na profissão, ao passo em que a falta dele pode afetar negativamente o desempenho dos/as iniciantes. Relataram diferentes formas para resgatar o ânimo para a continuidade da docência, por meio do cuidado com a espiritualidade, pesquisas, diálogos com colegas professores, coordenação e membros da família, bem como pelas diferentes formas de planejamento e avaliação, que tangenciaram o exercício da docência em tempos tumultuados pelo contexto pandêmico.

As estratégias mencionadas pelos/as participantes se constituíram desde não ouvir

alguns colegas mais experientes, que pareciam querer minar a criatividade que ancora à docência de colegas iniciantes, até desafios próprios e que recorriam a estudos, troca de experiências e diálogos particulares com estudantes e familiares.

Dessa forma, constatamos que o processo de indução profissional de docentes em início de carreira, quando planejado, dialogado, sensibilizado, criativo e, principalmente, harmonizado pela afetividade e pelo acolhimento, pode proporcionar o desenvolvimento da práxis da prática pedagógica, ancorada pela autonomia e forjando o desenvolvimento profissional dos que atuam nas salas de aula.

Referências

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. do C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**. Belo horizonte, v.06, p.109-126, ago-dez 2014.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.

GIORDAN, M. Z. G.; HOBOLD, M. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Professores iniciantes da Rede Municipal de Ensino: formação continuada e os reflexos no desenvolvimento profissional. **Revista Cocar**. Belém/Pará, vol. 8, n.16, p. 39-51, ago-dez, 2014.

LIBÂNEO, J. C. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, M. A.; PIMENTA, S. G. (orgs). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2010.

[i] Suas identificações, em função da preservação de suas identidades, após a sigla PROFI e da enumeração, é possível identificar a etapa de atuação na Educação Básica, a saber: i) EI – Educação Infantil; ii) AIFE – Anos Iniciais do Ensino Fundamental; iii) EFEM – Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.