

REVISTA
**DIÁLOGO
EDUCACIONAL**

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



Formação docente e o desafio da indução: contribuições de uma pesquisa-formação

Teacher education and the challenge of induction: contributions from research-education

La formación docente y el desafío de la inducción: aportes desde la investigación-formación

Giseli Barreto da Cruz^[a] 

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Faculdade de Educação

Fernanda Lahtermaher^[b] 

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) | Colégio de Aplicação

Como citar: CRUZ, G. B. da; LAHTERMAHER, F. Formação docente e o desafio da indução: contribuições de uma pesquisa-formação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 24, n. 82, p. 1121-1134, 2024.

<https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.082.AO06>

Resumo

O artigo decorre de investigação delineada teórico-metodologicamente em torno de uma pesquisa-formação. Nele se objetiva analisar ações de indução profissional docente mobilizadas no seio do processo investigativo com vistas à construção de políticas de formação de professores/as. A indução profissional é assumida como apoio formativo sistemático ao docente que se encontra nos primeiros anos da carreira. A pesquisa-formação se inscreve no campo da narrativa enquanto atividade (auto)biográfica, conduzida pela aposta na troca entre pares como uma estratégia de partilha e enfrentamento das dificuldades que interpelam professores/as iniciantes no processo de socialização profissional. Participaram do estudo

^[a] Doutora em Educação, e-mail: cruz.giseli@gmail.com

^[b] Doutora em Educação, e-mail: felahter@gmail.com

professores/as com até 5 anos de exercício profissional, vinculados a distintas redes públicas de ensino. A análise considerou a observação, registros de campo e narrativas produzidas pelos participantes. As constatações indicam que a pesquisa-formação se confirmou como um dispositivo profícuo de indução profissional docente e de (trans)formação no processo de vivê-la coletivamente, posto que a formação por ela engendrada se traduziu em um percurso de reflexão intensa acerca dos aspectos facilitadores e dificultadores desse primeiro ciclo profissional.

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

Abstract

The article arises from an investigation theoretically-methodologically designed around research-education. It aims to analyze teacher induction actions mobilized within the investigative process with a view to building teacher education policies. Teacher induction is seen as systematic education support for teachers who are in the first years of their career. Education research is part of the field of narrative as an (auto)biographical activity, driven by a focus on exchange between peers as a strategy for sharing and facing the difficulties that challenge beginner teachers in the process of professional socialization. Teachers with up to 5 years of professional experience, linked to different public education networks, participated in the study. The analysis considered observation, field records and narratives produced by participants. The findings indicate that research-education was confirmed as a fruitful device for teaching induction and (trans)formation in the process of living it collectively, given that the education it engendered translated into a path of intense reflection on the facilitating aspects and obstacles to this first professional cycle.

Keywords: Beginning teachers. Teaching induction. Research-Education. Teacher professional development.

Resumen

El artículo surge de una investigación teórica-metodológicamente diseñada en torno a la investigación sobre formación. Tiene como objetivo analizar las acciones de inducción docente movilizadas en el proceso investigativo con miras a la construcción de políticas de formación docente. La inducción docente se considera un apoyo sistemático a la formación de docentes que se encuentran en los primeros años de su carrera. La investigación en formación se inscribe en el campo de la narrativa como actividad (auto)biográfica, impulsada por un enfoque en el intercambio entre pares como estrategia para compartir y enfrentar las dificultades que desafían a los docentes principiantes en el proceso de socialización profesional. En el estudio participaron docentes con hasta 5 años de experiencia profesional, vinculados a diferentes redes de educación pública. El análisis consideró la observación, registros de campo y narrativas producidas por los participantes. Los hallazgos indican que la investigación-formación se confirmó como un dispositivo fructífero para la inducción y (trans)formación docente en el proceso de vivirla colectivamente, dado que la formación que generó se tradujo en un camino de intensa reflexión sobre los aspectos facilitadores y obstáculos de esta. primer ciclo profesional.

Palabras clave: Profesores principiantes. Inducción docente. Investigación-Formación. Desarrollo profesional docente.

Introdução

O artigo¹ apresenta um recorte de uma pesquisa em rede, de caráter interinstitucional e multicêntrico, conduzida por três grupos de pesquisas vinculados a três Universidades públicas do Brasil, situadas nos estados do Rio de Janeiro/RJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), Santa Catarina/SC (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC) e Ceará/CE (Universidade Estadual do Ceará – UECE). A investigação foi desenvolvida por meio de uma pesquisa-formação, concebida como alternativa de indução profissional com professores e professoras em situação de inserção na carreira, no contexto de distintas redes públicas de ensino.

Marcado pela concepção de pesquisa-formação, com base em Josso (2006), e seu potencial teórico-metodológico de entrelaçamento dos sujeitos (pesquisadores e participantes) em torno de uma problemática, apostou-se na troca entre pares como uma estratégia de partilha e enfrentamento das dificuldades que interpelam os professores e as professoras iniciantes no processo de socialização profissional. Buscou-se uma construção de diferentes sentidos sobre a docência por meio do encontro com o outro e da partilha do processo de investigação.

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

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

Os primeiros anos como docente são marcados por experiências que definirão a permanência na carreira e afetarão o desenvolvimento profissional. Ao assumir um papel em uma escola específica, com uma cultura e clima escolar próprios, perpassada por diferentes realidades sociais e econômicas que influenciam na gestão, na relação entre docentes e alunos, e na violência do entorno, professores/as iniciantes são desafiados por uma conjuntura que pode facilitar e/ou dificultar a sua passagem de estudante a professor/a. Em vista disso, o período da inserção profissional representa um tempo diferenciado na trajetória profissional do/a professor/a, e não pode ser vivenciado como um salto no escuro entre a formação inicial e a formação continuada.

Diante disso, nessa pesquisa, assumimos a indução profissional docente enquanto ações intencionais que podem ser mais ou menos formais. No entanto, que rompam com a dimensão acrítica

¹Artigo produzido no âmbito dos projetos “Pesquisa COM professores iniciantes: um estudo sobre indução profissional” e “Universidade, Escola e formação na inserção profissional docente: perspectivas de indução”, financiados respectivamente pelo Edital Universal 2018 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), nas esferas do Programa Cientista do Nosso Estado e do edital nº 14/2019 de apoio a Grupos Emergentes de Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

da reprodução do pensamento e busquem uma formação colaborativa e contextualizada das situações profissionais.

As experiências nacionais são bastante iniciais e isoladas, demonstrando como o tema da inserção profissional docente, acompanhado de indução, carece de maior aprofundamento devido à ausência de políticas públicas específicas. Em uma etapa decisiva como esta, envolta por um diagnóstico crítico sobre a formação e permanência dos professores iniciantes, se faz necessário um maior aprofundamento sobre o período de inserção profissional e as estratégias de apoio mobilizadas com vistas à transformação.

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

Por essa razão, a pesquisa em tela buscou compreender se a participação de professores/as iniciantes em uma pesquisa-formação apresenta indícios de indução docente. Para isso, analisamos como professores e professoras iniciantes agem e reagem frente aos desafios da inserção profissional. No âmbito deste artigo, nos deteremos nas constatações oriundas das análises desenvolvidas no contexto do estado do Rio de Janeiro/RJ, sob a coordenação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores da UFRJ.

Percurso teórico-metodológico

A investigação se inscreve 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 et al. 2021).

Assumimos que a pesquisa-formação pode se caracterizar como uma estratégia de indução docente para os/as participantes da pesquisa, posto que ela evoca a autoria de professores e professoras a refletirem sobre suas experiências, e produzirem saberes sobre suas práticas, articulando-as com as teorias educacionais mediante processos de investigação e colaboração em seus espaços de trabalho.

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

Para a realização do estudo foram organizados “Grupos Formação” (GF) para acompanhamento de professores/as em situação de inserção profissional no âmbito de redes públicas de ensino, tendo sempre em perspectiva a dimensão colaborativa com foco no enfrentamento das dificuldades que afetam a docência.

Desse modo, a pesquisa conduzida pelo núcleo da UFRJ se dá no contexto territorial do estado do Rio de Janeiro e se desenvolve em dois “Grupos Formação” (GF-Niterói e GF-Rio), sendo um composto exclusivamente por professores/as iniciantes da rede municipal de educação de Niterói/RJ, cidade da região metropolitana do estado; e outro por professores/as de diferentes redes municipais localizadas em vários pontos do estado. Essa configuração foi uma escolha intencional, no sentido de, por um lado, olhar mais detidamente para a realidade de um sistema municipal de ensino, cuja política educacional tem priorizado a expansão da sua rede de escolas e, conseqüentemente, de seu corpo docente, alcançando o patamar de mais de 90% de professores/as efetivos. É o caso do GF-Niterói, constituído por 10 professores/as recém-empossados em escolas da rede municipal de educação desse município, que, no cenário estadual, se destaca pelo fortalecimento de princípios que inscrevem a formação do corpo docente como elemento significativo da sua concepção pedagógica. Por outro lado, olhar para o entrelaçamento de várias redes de ensino e depreender o que é comum e o que é singular de cada contexto no tocante à inserção profissional. É o caso do GF-Rio, constituído por 19 professores/as de escolas públicas filiadas às redes municipais de Araruama (1), Maricá (1), Paracambi (1), Rio de Janeiro (14), Saquarema (1) e Silva Jardim (1).

A escolha dos/as participantes se deu por meio de edital público de seleção, cujos critérios estabelecidos foram: a) ser professor/a efetivo/a de uma instituição pública de ensino; b) estar em efetivo exercício da docência (lotado em sala de aula); c) atuar em uma das seguintes etapas da Educação Básica e suas respectivas modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II ou Ensino Médio; d) ter, no máximo, cinco anos de exercício no magistério, considerando toda sua trajetória profissional; e) apresentar justificativa sobre seu interesse em participar da formação (até 2 laudas).

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

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

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

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

Apoio, parcerias espontâneas e aprendizagem da docência

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

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

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

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

Quando chegar alguém novo eu vou dar um abraço na pessoa e “vem cá seja acolhido”, porque eu sei que você vai para aquele cenário de guerra ali, mas você recebeu um abraço e é uma coisa que eu pretendo incorporar para próxima pessoa que chegar na escola nova, então “olha está assim, mas você tem alguém aqui do seu lado aqui”, então é uma coisa que eu já aprendi hoje que com certeza já

vou incorporar. (...) eu acho que vou fazer isso agora, de colocar mais coisas que aconteceram para que outras pessoas também possam utilizar isso, em vez de só dar um abraço eu conseguir passar para aquele professor que estiver chegando na escola, passei por isso, isso e isso e ter isso registrado vai ajudar muito de repente nesse novo círculo de outra pessoa. (Alex – GF-Rio - Encontro 2)

Eu hoje conheci uma professora [no] virtual que chegou lá na escola, eu ainda não estou presencial, mas ela foi adicionada no grupo da escola e aí o que eu fiz foi mandar uma mensagem de boas-vindas e disponibilizar o meu apoio, não conheci pessoalmente, mas eu acredito que todo professor iniciante, ele precisa de um colo amigo, de um ombro, então a acolhida com certeza e a escuta, né? Porque às vezes o professor não sabe nem o que dizer, mas você está lá com ele, junto, vai facilitar esse processo de inserção que muitas vezes é dolorido, né? Então, transforma essa dor numa delícia, eu acho que o apoio é fundamental, o ombro. Então eu tenho certeza de que os próximos professores iniciantes que iniciarão lá na escola eu vou tentar de alguma forma deixar claro, né? Oferecer isso para eles, porque é muito bom. (Célia - GF-Rio - Encontro 7)

Ambos os depoimentos revelam a percepção que os/as professores/as iniciantes têm de sua chegada, marcada por momentos “dolorosos” ou vistos como “cenários de guerra”. São exemplos que caracterizam sentimentos e condições dificultadoras para o exercício da atividade docente. Nesse contexto, oferecer um apoio afetivo, como um abraço ou um ombro amigo, exemplos narrados, aparenta contribuir para que a chegada de professor/as novos/as seja menos traumática.

Professores/as do GF-Niterói também destacaram o apoio como uma forma de acolhimento positivo durante a chegada, um aprendizado desenvolvido no contexto do grupo e que pretendem exercitar em suas ações futuras. Joice explica, no relato a seguir, como a temática foi marcante no encontro do grupo:

Na semana passada eu me identifiquei muito com a Livia quando ela falava sobre isso. Eu pensei no acolhimento tão necessário na inserção profissional e aí eu fiquei pensando nisso a semana toda, a gente conversou aqui, a gente conversa bastante, né? (Joice – GF-Niterói - Encontro 3).

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

A gente precisa estar preparado de alguma forma, não preparado no sentido que me refiro de experiência, mas sempre com a possibilidade do que pode acontecer e imaginando as possibilidades e na troca com o outro mesmo, porque realmente quando a gente sabe que outras pessoas têm as mesmas dificuldades, podemos recorrer, porque poxa não estou sozinha, como a Vera falou eu tenho como chorar no ombro da colega, falar assim: “poxa, o que você está fazendo que eu possa fazer também”, para tentar né, porque cada situação é de uma forma e a gente vai adaptando e aí aquele que tem mais experiência, “não, você pode tentar fazer assim”, mas a gente sabe que cada realidade é de uma forma. E vai adaptando e aí trabalhando no dia a dia para poder construir (Livia – GF-Niterói – Encontro 6).

Os/as participantes de ambos os grupos de formação revelam preocupação em apoiar colegas iniciantes, pois ao reconhecerem as suas próprias dificuldades identificam estratégias que gostariam de assumir no acolhimento aos novos docentes. No entanto, é interessante perceber como há um movimento inicial voltado para estratégias como “oferecer um ombro amigo”, “dar um abraço”, “enviar uma mensagem de boas-vindas” que podem ser traduzidas como estratégias afetivas (Lahtermaher,

2021). Estas são ações importantes que demonstram uma boa recepção aos/às professores/as recém-chegados/as, mas seriam suficientes para provocar uma formação na perspectiva da indução docente?

Os próprios participantes da pesquisa demonstram em suas reflexões como é necessário ir além do acolhimento exclusivamente afetivo. Alex diz que para ademais do abraço considera importante relatar para os próximos professores iniciantes as suas próprias experiências para que ocorra um registro de diferentes percursos na instituição. Célia menciona o apoio, mas fala de outra importante estratégia: a escuta. Ouvir os/as professores/as iniciantes, quais são as suas dificuldades, suas dúvidas, de que forma pode ajudá-los, ou seja, a professora reconhece que é preciso ir em direção ao grupo dos/as iniciantes. Já Livia deixa ver uma forma de apoio que pode ser traduzida como profissional (Lahtermaher, 2021), trata-se de um acolhimento onde há trocas intencionais entre docentes, pois reconhecem sua incompletude e percebem que a profissão exige uma formação constante.

Conforme explica Autor 2 (2021) há uma diferenciação entre um acolhimento afetivo e um acolhimento profissional. Ambos são valiosos, mas apenas o segundo contribuirá para uma contextualização do exercício profissional docente. Quando o acolhimento está restrito ao afeto, com práticas como abraços, apresentação da escola e das turmas, mensagem de boas-vindas, numa concepção de recepção, pouco contribuirão para o conhecimento do contexto profissional, das normas e valores da escola.

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

Investigação da própria prática

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

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

Os relatos a seguir, do GF-Rio, ajudam a compreender como a aprendizagem da docência se deu a partir de um movimento de reflexão e investigação das práticas docentes dos sujeitos participantes. A proposta partiu de um compartilhamento das ações.

Na verdade, quando a gente chega aqui no grupo de formação, a gente percebe que a gente tem tantas estratégias, que a gente tem tantas dúvidas e que as dúvidas são de outras pessoas também, que a vontade de fazer de pessoas crescerem também é de outras pessoas, que a gente percebe que o nosso ideal é compartilhado, né? É o ideal de muitas pessoas que acreditam na educação. Então, compartilhar com vocês as minhas experiências e fazer com que eu possa pensar sobre elas, o fato de escrever também me fez criar outras estratégias... (Luiza – GF-Rio - Encontro 7)

Desde o primeiro dia eu revi muitas práticas, muitas coisas, me aprofundei, comprei até um livro que me indicaram aqui de um autor, eu achei muito interessante. Estou muito feliz, bem realizada mesmo; acho que foi bem caro, pude rever conceitos, rever minha prática, relembrar momentos de antes para não esquecer, para não desconsiderar. (Bianca – GF-Rio- Encontro 6)

Os encontros contribuíram para uma busca de uma prática dialógica, em uma defesa da aprendizagem, com angústias, temores, necessidades, alegrias e expectativas, em uma prática que faça sentido que dê voz e vez a todos os sujeitos. (Tânia – GF-Rio - Encontro 7)

Os depoimentos das professoras do GF-Rio demonstram como investigar a sua própria prática docente é um movimento de aprendizado coletivo. As dúvidas puderam ser expostas, identificadas como sentimentos comuns, e pensadas estratégias coletivas de enfrentamento. Foi neste percurso que Luiza 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.

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

Quanto ao GF-Niterói, a professora Vera reflete como a partir da investigação de sua docência nota aflições pedagógicas comuns. É na experiência compartilhada onde tem a oportunidade de rever a sua prática e modificar a sua experiência enquanto profissional do ensino.

E aí nesse grupo a gente teve a oportunidade de ouvir a Livia e a Joice que compartilham das mesmas aflições que eu, né? Aí você fala: Nossa! Eu não estou sozinha. Outras pessoas também passam por isso e assim a gente cria uma rede de apoio com as pessoas mais experientes, mas também atentar para importância de criar redes de apoio também com as pessoas que estão começando. Porque a experiência das pessoas que estão começando também é muito importante, também é muito valiosa e te ajuda a olhar o seu trabalho de uma maneira diferente, te ajuda a ter

força, a continuar caminhando e não se sentir apenas mal, apenas mal, apenas triste, por se sentir menor, às vezes por achar que não vai conseguir. E com certeza toda a experiência que eu fui tendo ao longo desse tempo, mudou muito, me mudou muito como profissional, hoje eu já tenho uma visão totalmente diferente (...) [para quem está começando eu diria] para não ter medo, não ter vergonha, pedir ajuda. Peça ajuda, fale, você não está sozinha. (Vera – GF-Niterói – Encontro 6)

Eu estou me sentindo mais segura, mas não posso dizer assim: Nossa, eu estou me sentindo super segura, não estou preparada, eu estaria mentindo (...) E de que é um dia de cada vez mesmo, quando você se cobra muito em relação a algo, você fica naquela expectativa e isso vai te consumindo, por isso que eu comentei aqui, mas como educadores nós temos sempre que ter várias vias de opções e as vezes aquelas vias também podem não ser aquelas que serão utilizadas naquela situação, por isso tem que estar sempre comunicando e trocando. (...) E nós enquanto coletivo nós sabemos da dificuldade do outro e sabemos que a gente não está sozinho, e a gente ganha força, né diante das situações e aquilo ali passa a ser um colorido, né, a ser uma situação diferente mesmo. (Livia – GF-Niterói - Encontro 6)

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

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

Escrita de si e autoria docente

A forma pela qual os/as professores/as 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/as demais participantes da pesquisa.

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

No GF-Rio as primeiras apresentações de trechos do diário foram marcadas por falas introdutórias e explicativas sobre o que estaria por vir, como Maria ao dizer: “bom, gente, eu fiz um relato bem pessoal e eu sou bem dramática, não reparem” (Maria – GF-Rio - Encontro 3 - diário de campo) e Bianca “eu escrevi muito, mas vou ler tudo senão vou acabar falando muito” (Bianca – GF-Rio -

Encontro 3 - diário de campo). Havia, neste primeiro momento, uma tensão inicial sobre como revelar seus pensamentos, suas práticas e a si mesmo ao grupo. Alguns optaram por ler, outros comentaram a sua escrita. Houve um pedido para que lessem os textos na íntegra de modo que não transformassem a escrita original após a escuta dos demais.

Após as leituras, os/as participantes reconheciam a si mesmos nos relatos dos demais e faziam intervenções, percebendo aproximações e distanciamentos, como demonstram as falas de Tânia, retiradas dos diários de campo: “eu fiz num formato de poema, pelo que estou vendo está diferente dos outros, mas eu quero falar assim” (Tânia – GF-Rio - Encontro 3 - diário de campo) e Alex “ao ouvir vocês falando lembrei de várias coisas que não coloquei no texto” (Alex – GF-Rio - Encontro 3 - diário de campo).

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

Então, eu acho que ler tudo o que eu escrevi, poder revisitar, ter essa oportunidade, eu acho que me dá muita esperança para poder continuar, para poder voltar e sentir o que senti. Então escrever essa forma de narrativa é muito boa. Para mim é muito revigorante de fazer. (Luiza – GF-Rio - Encontro 2)

Usei da escrita para relembrar onde eu quero estar, que são altos e baixos mesmo e assim a gente vai seguindo tentando o melhor cada vez mais. (Bianca – GF-Rio - Encontro 2)

Fazendo um diário de mim mesma (risos) eu fico vendo assim “gente, realmente, nessa atitude eu podia ter feito assim, podia ter feito”... eu acho que a gente se torna uma pessoa melhor a cada dia quando a gente começa a se ver. Só, não só pelo ato em si na prática, que a gente às vezes vai se pegando pela rotina e né, não pensa no que está fazendo, fala às vezes sem pensar. Então a gente quando se revê e se relê em relação a alguma coisa, parece que a gente “nossa, podia ter feito assim, podia ter falado assado” (Livia – GF-Niterói - Encontro 4)

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

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

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

Compartilhar angústias, compartilhar sorrisos, compartilhar ideias também, sempre esteve muito presente nos nossos encontros. Eu também adotei várias práticas, aqui está meu diário que eu vou escrevendo tudo que vai acontecendo ao longo do dia, onde eu estou aqui com meus registros, até mesmo dos nossos encontros; eu vou anotando, registrando, porque a mente às vezes pode falhar em algum momento, mas o registro ele tá aqui e isso eu vou levar pra minha vida realmente, e nesse processo de início poder ter esse amparo de vocês, esse acolhimento de vocês é sempre de forma muito curiosa. (Flora – GF-Rio - Encontro 6)

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 utilizá-lo 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/as professores/as 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 formativos.

Se este era um movimento desconhecido para os/as participantes do grupo, passa a ser junto as demais estratégias adotadas pela pesquisa-formação, uma importante ação de formação compartilhada. A fala a seguir demonstra como estabelecer parcerias, a partir da escuta alteritária, afeta a identidade profissional da professora.

Eu nunca tinha feito esse movimento de escrever sobre o que eu vivi, então você para, e quando você escreve você reflete sobre aquilo e muitas vezes no cotidiano você não consegue. Então foi uma experiência mesmo formativa, eu me formei a partir disso e você sente muita saudade, você começa a pensar que faria diferente porque você é um outro professor no momento, então é uma mistura de sentimentos. Você sente saudade do aluno, de viver aquela experiência, poder fazer diferente, mas, assim, mais do que escrever, ouvir os outros colegas foi muito importante, porque às vezes o professor se sente um bicho, ele acha que aquilo só acontece com ele porque ele é um professor, e tem muitos encontros na experiência do outro; então, eu me vi nos afazeres docentes dos outros colegas e isso te dá um "ufa! eu não sou aquele bicho, aquele professor esquisito e mal formado". (Célia – GF-Rio - encontro 6)

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

Na perspectiva de indução apresentada, não basta um apoio individualizado entre pares no contexto das salas de aula. Ainda que sejam valiosos, podem cair em responsabilização docente, individualização profissional, na reprodução acrítica de práticas e em mecanismos como os apontados pela literatura internacional de bonificações. A indução, na perspectiva exclusiva da mentoria, bastante utilizada em países latino-americanos ou europeus, estabelece programas nacionais ou locais de formação de mentores, com redução de carga de trabalho, retribuições financeiras e plataformas específicas.

A defesa por uma política de indução instituída se faz a partir da criação de espaços e projetos permeados pela cultura profissional local, atendendo as necessidades específicas do contexto

brasileiro, e que não flertem com a competitividade neoliberal. A formação de iniciantes concebida de forma reflexiva, colaborativa e coletiva demonstra ser mais adequada aos propósitos de uma concepção de formação da prática profissional docente.

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

Considerações finais

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

Destaca-se também o papel do diário de campo como uma ferramenta de reflexão, análise e compartilhamento da prática docente. Os relatos apontam que esse tipo de registro contribui para socialização das reflexões dos/as docentes iniciantes, bem como das estratégias e práticas adotadas por eles para enfrentarem seu período de inserção profissional.

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

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

Referências

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

CRUZ, Giseli Barreto da; PAIVA, Marilza; LONTRA, Viviane. 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

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

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

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 65, 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, 2006.

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

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

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

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

RECEBIDO: 02/08/2024

RECEIVED: 02/08/2024

APROVADO: 27/09/2024

APPROVED: 27/09/2024