

Articulações entre estabelecidos e outsiders no contexto de uma comunidade de aprendizagem docente

Articulations between established and outsiders in the context of a teachers' learning community

Fernanda Lahtermaher*
Giseli Barreto da Cruz*

RESUMO

O artigo aborda as relações entre professores considerados estabelecidos e os vistos como *outsiders* no contexto de uma comunidade de aprendizagem docente localizada no estado de São Paulo/BR. Busca compreender quem são os sujeitos na relação com o conhecimento profissional docente numa concepção de indução formadora de práticas. Parte de uma perspectiva teórico-metodológica na qual as pesquisadoras produziram um estudo de caso em que os participantes da pesquisa foram também os narradores de suas percepções, expectativas e ações docentes. Tendo como referência os estudos de Elias e Scotson (2000); Zeichner (2008; 2015), Cochran-Smith (2012) e Nóvoa (2017), é possível considerar que a comunidade de aprendizagem docente se revela como uma estratégia de formação de sujeitos, onde a aprendizagem da docência faz com os que grupos de professores se movimentem em direção à propostas insurgentes de atuação profissional.

Palavras-chave: Inserção profissional; comunidades de aprendizagem docente; professores iniciantes e experientes.

ABSTRACT

The article addresses the relations between teachers considered established and the ones seen as outsiders in the context of a teachers' learning community, located in the state of São Paulo/BR. It pursues the comprehension of whom the subjects are in relation to the professional teaching knowledge in a conception of practical formation induction. It comes from a theoretical and

* Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brazil. E-mail: felahter@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0003-1891-8285>; E-mail: giselicruz@fe.ufjf.br - <https://orcid.org/0000-0001-5581-42>

methodological perspective on which the researchers produced a case of study in which the research participants were also the narrators of their own perceptions, expectations and actions in teaching. It takes as references the studies of Elias and Scotson (2000); Zeichner (2008; 2015), Cochran-Smith (2012) and Nóvoa (2017), it is possible to consider that the teachers' learning community reveals itself as a strategy of subjects formation, where learning teaching makes the groups of teachers to move towards insurgent proposals in professional proceeding.

Keywords: Professional insertion; teachers' learning communities; beginner and experienced teachers.

Introdução

Apesar de a ideia de comunidade parecer vaga e plural, ela pode revelar a importância do encontro de professores como espaços para a reflexão e troca entre os sujeitos-docentes. Conforme explica Hobsbawm (1994, p. 428), “a palavra ‘comunidade’ nunca foi utilizada de modo mais indiscriminado e vazio do que nas décadas em que as comunidades no sentido sociológico passaram a ser difíceis de encontrar na vida real”. Nesse sentido, reforça que “homens e mulheres procuram por grupos a que poderiam pertencer, com certeza e para sempre, num mundo em que tudo se move e se desloca, em que nada é certo” (HOBSBAWM, 1996, p. 40).

As teorias sociológicas desenvolvidas sobre o conceito de comunidade são diversas e, por vezes, complementares, sejam teorias clássicas ou contemporâneas. Ainda que uma comunidade seja desejável, apresenta contradições em função do contexto sócio-histórico e seus condicionantes, dificultando sua afirmação. Por essa razão, persistem dúvidas quanto à segurança e liberdade, autonomia e confiança, proteção e aconchego e até mesmo a sua exequibilidade.

A noção de comunidade é também disputada pela área educacional voltando-se para uma relação de interação e cooperação e apropriando-se de seus significantes. As comunidades de aprendizagem enquanto espaços investigativos surgem de um modo de ser que deve acompanhar o professor ao longo do seu desenvolvimento profissional. Ao se reunirem em torno de uma questão, desafio e tema podem sugerir respostas a problemas que afetam outros professores. Possuem, assim, intenção investigativa e colaborativa, com objetivos diversos e tendem a surgir do encontro de professores estabelecidos, mais seguros em relação à docência, e *outsiders*, possíveis desviantes das concepções profissionais consideradas “tradicionalistas”, em torno de um problema comum, por exemplo: o currículo, as práticas de avaliação, o processo de ensino-aprendizagem, as políticas de acesso e permanência dos estudantes, entre outros. No entanto, é importante que a colaboração efetive mudanças na aprendizagem dos estudantes de modo a contribuir para a sua participação em uma sociedade igualitária e democrática.

As comunidades aparentam favorecer um sentimento comum de pertencimento ao grupo, fundamental para aqueles que estão iniciando o exercício profissional e que podem ser vistos como *outsiders* provisórios. Desse modo, elas podem se configurar como uma estratégia de indução docente, mas, para isso, é preciso compreender como ocorre a inserção dos professores iniciantes e o trabalho realizado no contexto dessas comunidades, pois como afirma Roldão (2014), alguns grupos assumem lógicas completamente distintas, como obrigatório *versus* facultativo, socialização acrítica *versus* desenvolvimento profissional, informalidade *versus* formalidade, ênfase na avaliação *versus* ênfase na formação, etc.

Portanto, as comunidades de aprendizagem docente podem contribuir para que os *outsiders* provisórios, os professores recém-chegados, aqueles que estão iniciando o exercício profissional docente e que precisam ser introduzidos na cultura da instituição, possam, junto aos professores antigos na escola e que já possuem uma bagagem profissional, superar os principais desafios impostos, sejam estes da ordem curricular, das expectativas individuais, do cumprimento de regras, do processo de ensino-aprendizagem ou das relações interpessoais.

Em vista disso, desenvolvemos uma pesquisa buscando compreender e analisar o que os praticantes de uma comunidade de aprendizagem fazem, o que facilita e dificulta a sua inserção no grupo e a indução profissional, incorporando a visão dos sujeitos sobre o processo de formação e atuação docente.

Percurso teórico-metodológico

A pesquisa teve por objetivos compreender o trabalho desenvolvido pela comunidade investigada, analisar os aspectos facilitadores e dificultadores que envolvem a participação dos iniciantes e analisar a aprendizagem da docência de professores iniciantes em uma comunidade de aprendizagem docente. Com a possibilidade de acompanhamento e desenvolvimento dos sujeitos na comunidade de aprendizagem docente, reconhecendo as influências decorrentes dos processos formativos, consideramos novos olhares no tocante à perspectiva de professores iniciantes.

O caminho percorrido para a identificação, localização e escolha das comunidades de aprendizagem docente ocorreu por via de três estratégias metodológicas, sendo a primeira um levantamento de literatura, contribuindo para o mapeamento sobre a temática e demonstrando a existência de um único grupo. A segunda, os informantes, responsáveis pela indicação e localização de novos grupos; em relação aos informantes, trabalhamos com a categoria informante privilegiado, professor pesquisador de referência no campo da formação docente, com inclinação teórica para o trabalho colaborativo e comunitário. A terceira, o envio de formulários para os responsáveis dos grupos indicados pelos informantes, capaz de fornecer informações iniciais sobre a organização dos grupos e os participantes.

Para a escolha do campo investigativo foram selecionados inicialmente cinco de um total de sete grupos. Desses, dois foram desconsiderados com o tempo em face da dificuldade de contato, permanecendo três. Com base na análise das respostas obtidas com o formulário on-line enviado aos responsáveis do grupo, foram excluídos os grupos que não incluíam professores iniciantes no momento e/ou cuja proposta se afastava largamente do que consideramos uma comunidade de aprendizagem docente, observando especialmente aspectos combinados de duração (médio em longo prazo com participação flexível) e colaboração (práticas colaborativas entre os sujeitos). Além disso, foram excluídos os grupos que não responderam ao questionário devido à impossibilidade de verificar parte dos critérios adotados.

Deste modo, os três grupos previamente selecionados foram os que contemplavam os dois critérios estabelecidos para a seleção: apresentar contornos de comunidade de aprendizagem docente e incluir professores iniciantes, considerados aqueles que vivenciam a sua primeira experiência profissional efetiva e com até cinco anos de exercício.

No entanto, um dos critérios adotados no formulário mostrou-se frágil em relação à exequibilidade da pesquisa. Como os formulários foram preenchidos por coordenadores dos grupos, não havia, nesse sentido, a confirmação de que os professores estavam nos primeiros cinco anos da docência. Deste modo, apenas um grupo possuía professoras iniciantes, apresentava duração suficiente para que pudéssemos conhecer suas práticas e compreender o trabalho desenvolvido com vistas à formação de professores. Dos três grupos localizados para a pesquisa, apenas um foi selecionado.

O grupo identificado reúne-se em uma universidade pública no estado de São Paulo/BR. Tem como objetivo realizar estudos relativos à alfabetização e propor práticas reflexivas de modo coletivo e colaborativo. Os encontros são quinzenais, com partilhas de saberes, além de ocorrerem apresentação de trabalhos em diferentes eventos, como mesas redondas e congressos. Participam professoras e professores da educação básica, coordenadores e orientadores pedagógicos e formadores de professores. Os encontros são organizados, geralmente, a partir da exposição das dificuldades das professoras ou mesmo de questionamentos relativos à determinados modos de organizar o trabalho; o coletivo acolhe essas dúvidas, organiza-se um conjunto de estudos e, em alguns momentos, apresentam-se práticas alternativas ou mesmo algumas propostas para que as professoras possam experienciar ou mesmo participar do trabalho pedagógico com professoras experientes.

Optamos pelo estudo de caso entendendo que este pode revelar um conhecimento aprofundado sobre as relações estabelecidas em uma comunidade de aprendizagem docente, analisando a sua contribuição para uma indução formadora de professores. A análise de um único grupo se dá pela dificuldade de localização e identificação das comunidades de aprendizagem docente no Brasil, mas não somente por isso: permite um estudo contextualizado de seu trabalho baseado em uma população específica de referência – grupo formado por professores que atuam em diversas funções com

interesse na alfabetização –, o que pode levar a novos conhecimentos e generalizações quando novas informações são adicionadas.

A intencionalidade está na capacidade de valorizar os pontos de vista dos professores iniciantes e do contexto em que estão situados. Como afirma Candau (2011), não há educação que não esteja imersa nos processos culturais em que se situa, constituindo-se assim enquanto espaço de inventividade, criação e produção de novas práticas ou mesmo de reprodução de relações sociais. Há, nesse sentido, um esforço para ir além do individual. Como explica Fonseca (1999, p. 59), busca-se justamente o encontro tenso entre “o individualismo metodológico (o que tende para a sacralização do indivíduo) e a perspectiva sociológica (que tende para a reificação do social)”.

As estratégias consideradas para a construção de dados foram: entrevistas, observação participante *on-line* (devido à pandemia do coronavírus), anotações de campo, análise das pautas dos encontros (2020-2021), entre outras verificadas no decorrer da pesquisa. Durante o período das observações, também a pesquisadora de campo integrou os grupos de *whatsapp* e *facebook* tendo acesso às conversas consideradas informais ou de bastidores de elaboração dos encontros. Ao fim dessa construção, a análise foi realizada a partir de três eixos temáticos iniciais: 1. Aspectos da inserção profissional; 2. Aprendizagem da docência na comunidade de aprendizagem docente; 3. Estratégias de indução. Esses eixos foram elaborados segundo os objetivos da pesquisa. Com a intenção de respondê-los, a partir deles foram observadas as recorrências dos materiais empíricos, com ênfase nas entrevistas, para chegar às constatações.

Compreendemos, como explica Simmel (2006), que os sujeitos são pressionados a todo o momento por sentimentos, impulsos e pensamentos contraditórios. Em contrapartida, os grupos sociais, mesmo que mudem com frequência suas orientações de ação, estariam convencidos a cada instante e sem hesitação da sua orientação, sabendo quem são seus pares e quem pretendem evitar. Há, portanto, uma relação tensa entre a compreensão do “espírito coletivo do grupo”, o que acontece nesse grupo, quais são seus objetivos, quem pode participar, e dos interesses individuais dos sujeitos da pesquisa, ou seja: são os mesmos do grupo? São fixos e imutáveis? Contribuem para a inserção profissional docente? Compreender essa relação entre os sujeitos e a comunidade de aprendizagem docente, trajetórias individuais e profissionais, pode nos aproximar de suas experiências pedagógicas.

A seguir, apresentamos um quadro síntese com as principais informações dos sujeitos da pesquisa. Os nomes foram trocados para garantir o anonimato e a ética na pesquisa em educação e a escolha dos codinomes foi baseada na experiência do grupo com a formação de leitores e leitoras. Convém sinalizar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e que todos os participantes autorizaram as gravações e transcrições, bem como receberam suas cópias e assinaram o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido para a Pesquisa em Educação. Como o grupo é formado majoritariamente por mulheres, optamos referir de maneira geral aos

professores do grupo pelo gênero feminino.

FIGURA 1 - Quadro de sujeitos da pesquisa.

Nome fictício	Tempo de atuação na profissão docente (anos)	Área de atuação/função	Rede de atuação	Ano de entrada na comunidade	Data de realização da entrevista
Lygia	2016-2021 4 anos	Professora do Ensino Fundamental I/ PCAE (Professora coordenadora de escolas)	Pública Estadual	2020	23/03/2021
Ruth	2020-2021 1 ano	Professora do Ensino Fundamental I	Pública Municipal	2020	26/03/2021
Tatiana	2017-2021 3 anos	Professora do Ensino Fundamental I	Pública Estadual	2019 com interrupção e retorno em 2021	26/03/2021
Bell	2018-2021 2 anos	Professora do Ensino Fundal I/Coordenadora Pedagógica	Pública Estadual	2019	28/05/2021
Conceição	1990-2021 + 20 anos	Coordenação Pedagógica	Pública Estadual	2011	17/05/2021
Elena	2011- 2021 10 anos	Professora do Ensino Fundamental I	Privada	2011	27/05/2021
Noemi	+ 20 anos	Formadora de Formadores	Públicas e privadas	2011	12/05/2021

FONTE: Elaboração própria, 2021.

As escolhas descritas levaram em consideração as possibilidades de realização da pesquisa e as nossas próprias posições enquanto professoras e pesquisadoras, tentando contemplar as individualidades e subjetividades dos sujeitos que compõem o grupo investigado em articulação com a relação coletiva de cultura, sociedade e política, ou seja, uma constante transformação sobre quem são na relação com o outro.

Sujeitos-docentes estabelecidos e outsiders

Nesta seção, interessa-nos olhar para a articulação entre professores iniciantes e professores experientes procurando explicitar as compreensões de sujeito e docente diante do contexto de pesquisa apresentado. Mesmo que *outsiders* e estabelecidos possuam características distintivas, como demonstram Elias e Scotson (2000), buscamos

compreendê-las considerando suas diferenças, mas reconhecendo o encontro de suas movimentações.

A percepção de sujeito delinea-se em meio às disputas de sentido sobre o tornar-se docente em uma sociedade democrática que exige ações inclinadas para a justiça social. Ser e tornar-se sujeito-docente implica contextualizar as distintas visões acerca do que é ser professor iniciante considerando a necessidade formativa entre a formação inicial e a entrada na profissão docente. Para isso, propomos uma contextualização sobre o que dizem as pesquisas no campo da formação de professores (ANDRÉ, 2010; ZEICHNER, 2015) e as nossas próprias visões acerca de definições provisórias sobre sujeitos-docentes e suas diferentes posições de poder na relação com o conhecimento escolar.

O conceito *outsider*, bastante difundido na sociologia, surge inicialmente com o estudo do crime e outras transgressões. Tendo o alto consumo de álcool e o uso de drogas como causas, era possível analisar comportamentos antissociais. Sociólogos mais críticos rejeitaram essa análise trazendo à tona as questões de injustiça social. Becker (2008), assim como outros pesquisadores, redirecionaram os estudos para os “desvios”. Para Becker (2008), uma pessoa é uma *outsider* quando

Todos os grupos sociais fazem regras e tentam, em certos momentos e em algumas circunstâncias, impô-las. Regras sociais definem situações e tipos de comportamento a elas apropriados, especificando algumas ações como “certas” e proibindo outras como “erradas”. Quando uma regra é imposta, a pessoa que presumivelmente a infringiu pode ser vista como um tipo especial, alguém de quem não se espera viver de acordo com as regras estipuladas pelo grupo. Essa pessoa é encarada como um *outsider* (BECKER, 2008, p. 15).

Os autores Elias e Scotson (2000) desenvolveram um estudo etnográfico ao tratar de uma pequena comunidade que tinha como centro um bairro relativamente antigo e ao redor dele duas povoações formadas em épocas mais recentes. Eles definiram estabelecidos e *outsiders* a partir da relação de poder entre eles e as tensões associadas. *Outsiders* e estabelecidos são categorias analíticas que se modificam de acordo com o contexto histórico-social em questão e, ao partir do pressuposto de que as interações entre sujeitos não acontecem em um vazio sociológico, a também escola está sujeita aos conflitos, relações de poder e disputas inerentes aos processos formativos como o que dá origem a tais categorias, sendo importante refletir como cada grupo vivencia tais situações.

Professores experientes são sujeitos-docentes que já passaram pelo período de inserção profissional e conflitos, relações de poder e disputas inerentes aos processos formativos como o que dá origem a tais categorias, sendo importante refletir como cada grupo vivencia tais situações. Apesar disso, mais experiência não significa melhores práticas. No entanto, evidencia-se que, por possuírem mais tempo na instituição,

conhecem os procedimentos e já passaram por diversas situações que os colocam em vantagem em relação ao conhecimento profissional.

Ser experiente no contexto da prática profissional docente significa, de acordo com Pacheco e Flores (1999), pautar ações em estruturas diferentes e mais complexas que os iniciantes. Eles parecem exercer um controle voluntário e estratégico sobre o processo de ensino-aprendizagem, que ocorre de modo mais automatizado no caso dos iniciantes. Conceição, professora experiente participante da pesquisa, reflete sobre uma situação de ensino onde demonstra maior segurança no fazer docente:

essa foi a discussão que a gente teve ali, ela ficou impressionada de ver que, até então, para ela, era uma boa situação e ela não pensava no contexto de produção, ela não pensava que, quando eu escrevo, eu escrevo um gênero para alguém, com a finalidade de alguma coisa, vai circular em algum lugar, então, coisas assim, sabe? (Conceição, entrevista, 2021).

Professores experientes estão estabelecidos na escola, pois não vivenciam o desconhecimento da profissão como os iniciantes. Podem ser eles a verem os recém-chegados como estrangeiros pela sua relação de pertencimento à instituição e, ainda que não intencionalmente, monopolizarem as discussões, decisões e oportunidades de poder, isolando profissionalmente o outro grupo.

Quanto ao ensino, uma parcela de experientes pode possuir concepções epistemológicas de ensino tradicionais, baseadas em aprendizados que foram cristalizados ao longo do tempo, tendo em vista a repetição de sua própria prática por muitos anos. A segurança de seu ensino e uma prática ausente de reflexões pode levar os iniciantes a considerarem ir na contramão deste grupo, reforçando a sua compreensão de *outsiders* em oposição aos estabelecidos, como exemplifica Ruth, mais à frente, sobre o apoio concedido por uma professora experiente. Nesse caso, como explica Becker (2008), eles podem não aceitar a regra pela qual estão sendo julgados e podem não considerar os que julgam legitimamente autorizados a fazê-los. Tornam-se *outsiders* pelo descumprimento ou inadequação à cultura da instituição.

Sinceramente, eu fiquei um pouco apreensiva, porque eu penso que a relação com o aluno é construída e, às vezes, as pessoas já querem depositar tantos pré-conceitos, vamos dizer assim, naquela criança, que eu fiquei um pouco apreensiva disso modificar minha relação com eles. (RUTH, entrevista, 2021).

Justamente por possuírem maior segurança em relação ao processo de ensino-aprendizagem e na relação situada com os alunos, dependendo da concepção de formação e do tempo de atuação dos professores, os mais antigos podem resistir às práticas consideradas “inovadoras” ou “diferenciadas” do que já fazem. Professores iniciantes tendem a chegar à escola apresentando novos conhecimentos em relação

ao ensino, apostando em tentativas e erros, o que pode dificultar a sua relação com os experientes.

A relação estabelecida entre iniciantes e experientes pode ocorrer de forma hierarquizada ou colaborativa, dependendo da concepção de formação dos sujeitos, das opções de apoio oferecidas pela escola, seja pela equipe gestora ou pela equipe pedagógica, e de como um grupo movimenta-se em relação ao outro. Pensar que o momento de inserção dos professores iniciantes pode ocorrer de maneira formativa e menos traumática poderia ser também uma preocupação daqueles com mais experiência na instituição de ensino.

Consideramos professores iniciantes como sujeitos-docentes que deixaram de ser estudantes para tornarem-se profissionais do ensino, situando-se assim no início do exercício de sua docência. Encontram-se em um momento de vida profissional em que terminam a formação inicial e ingressam na carreira e na profissão docente com certificação adequada. As situações que os colocam na posição de *outsiders* são diversas.

Devido ao fato de que cada instituição de ensino tem os seus próprios códigos e acordos, os professores iniciantes muitas vezes são aqueles que quebram as regras sociais, mesmo aquelas baseadas em acordos informais, por tradição ou costume. Por serem iniciantes recém-chegados, não conhecerem o contexto profissional e a cultura da instituição, cometem transgressões que podem variar de acordo com o clima escolar, o tipo de acolhimento que receberam e a gestão da escola.

Por isso, professores que estão no início do exercício profissional podem ser vistos como *outsiders* por seus pares e pela maneira como se desviam das regras do seu grupo escolar. Cabe indagar: por que agem assim? Por que iniciantes chegam às escolas e enfrentam questões diferentes dos professores experientes? O que pode levá-los a serem reconhecidos ou se reconhecerem como *outsiders*?

Apesar de os grupos de sujeitos-docentes apresentarem características distintas, os iniciantes podem passar ao posto de estabelecidos ao se familiarizarem com o contexto profissional, sentindo-se mais seguros diante do exercício da docência enquanto o que antes era estranho torna-se conhecido, criando diferentes estratégias de adaptação. Ou podem optar por manterem-se como *outsiders* por não se identificarem com o grupo de estabelecidos da escola e buscarem outros espaços, como as comunidades de aprendizagem docente, locais possíveis de encontro com outros professores que também se enxergam como *outsiders*. Como essa é uma posição provisória, é possível que ao reconhecerem uns aos outros em comunidades o grupo de *outsiders* se torne estabelecido ao menos entre eles. Essas características são acentuadas pois não há, no Brasil, políticas e programas de indução profissional; além disso, trata-se de discussão relativamente recente.

Inserção e indução profissional: desafios à formação de sujeitos-docentes

A interface entre os sujeitos-docentes e conhecimentos profissionais durante o período de inserção profissional descortina uma série de desafios a uma formação que se pretende democrática. Permanece uma lacuna entre a formação inicial e continuada em que acabam por abandonar a profissão nos primeiros anos de atuação profissional devido às inseguranças típicas dessa fase da carreira (LAHTERMAHER, 2021).

Definimos a inserção como um período (que pode variar quanto ao tempo, as condições, recursos e oportunidades) marcado por características profissionais específicas, identificadas como “choque de realidade”, insegurança, sentimento de solidão e aprendizagem intensiva (VEENMAN, 1984; MARCELO, 2009; LIMA *et ali*, 2007; CRUZ *et ali*, 2020). Embora essas características sejam marcantes nesse período, elas variam conforme o sujeito, a instituição de ensino, programas de formação, distintos individuais, buscas por parcerias, clima escolar, gestão da escola, violência, etc. Por isso, defendemos que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo marcado por fases como a formação inicial, a inserção profissional (que pode acontecer com ações de indução ou não) e a formação continuada, influenciados por fatores internos e externos à escola.

O que as narrativas das professoras participantes da pesquisa sugerem é que “o choque de realidade” se dá mais em função de um desconhecimento sobre como ensinar um público diverso do que propriamente no desconhecimento da cultural local. Tal fato pode ser decorrente da trajetória pessoal de cada uma ou mesmo das suas experiências anteriores nos estágios e atuações profissionais.

Ao mencionarem as suas percepções sobre as escolas onde lecionam, as professoras iniciantes destacam o acolhimento inicial e apoio nos primeiros momentos de chegada à instituição. O apoio, no entanto, vem de diferentes profissionais, como a coordenação pedagógica, no caso de Lygia, Bell e Tatiana, e de professoras iniciantes recém-chegadas, como recebida por Ruth. Tatiana, por exemplo, diz como se sentia ao ingressar: “preparada, não, mas eu tive muita ajuda, tive ajuda da minha coordenadora, que está no grupo colaborativo”. E Ruth relata:

O ano passado foi bem difícil, porque a minha dupla, a minha parceira de ano, era essa moça que ingressou comigo no mesmo dia e também não tinha experiência como professora, ela era secretária de escola, então nós duas trocávamos nossa inexperiência. Ela foi muito importante para um acolhimento, a gente sempre fala sobre isso, apesar de a gente não conseguir muito, apesar de que a gente se ajudou nesse sentido de conteúdo também, mas de acolher as ansiedades, os medos, tudo. A gente conversava o tempo inteiro, o que íamos fazer, a gente conversou muito (Ruth, entrevista, 2021).

Devido ao distanciamento oriundo de uma concepção separatista da formação de professores e que tradicionalmente ocorre na formação superior, prevalece o entendimento de que estudantes “recebem teorias” para depois aplicá-las nas escolas.

Esse movimento, Cochran-Smith e Lytle (1999) vão denominar de conhecimento PARA a prática.

O distanciamento provoca nas professoras iniciantes o “choque de realidade”, pois, ao adentrarem o cenário escolar percebem o seu não saber diante das diversidades. Em seus discursos, há uma ênfase na separação entre teoria e prática, como se faltasse às suas formações conhecimentos práticos sobre o ensino. Há, em alguns momentos, uma supervalorização dos saberes da experiência (TARDIF, 2002) em detrimento dos conhecimentos acadêmicos.

A relação entre teoria e prática é apresentada, conforme os relatos, numa versão dicotomizada do aprendizado da docência. As professoras fazem afirmações sobre desconhecer o “chão da escola” e o currículo; dificuldade para adaptar diferentes estratégias ao conjunto diverso de estudantes; necessidade de adaptação de sua prática aos estudantes com deficiência; e mais precisamente sobre o ensino da alfabetização e da matemática. Os relatos abaixo deixam ver a quebra de expectativas das professoras iniciantes entre o que aprenderam na formação inicial e a mobilização de conhecimentos necessária ao cotidiano escolar.

Quando a gente começa a dar aula no presencial, falamos “meu deus! Parece uma outra realidade”, porque no teórico, Piaget, você vê tudo bonitinho e, na prática, não é tão bonito quanto a gente aprende. (Tatiana, entrevista, 2021).

Como professora, acho que a falta da experiência é um dos principais desafios. Aquela prática de você não estar preparada e você trazer uma atividade e, às vezes, não é aquilo que você... a sua sala não está preparada para o que você trouxe. Ou você trouxe uma atividade que os seus alunos já sabiam... Eu peguei uma sala muito boa, né. Então geralmente eles faziam as atividades muito rápido e eu não estava preparada para aumentar a dificuldade daquilo. Eu acho que o meu primeiro ano eles foram meu laboratório. (Bell, entrevista, 2021).

Conforme argumento de Zeichner (2013; 2014), uma das questões centrais para o debate atual sobre formação de professores baseia-se nos conhecimentos necessários para que possam exercer a docência. Esse autor defende a importância de formar para sociedades democráticas baseando-se em uma epistemologia que seja, em si mesma, democrática e integre o conhecimento profissional, acadêmico e da comunidade local.

Para isso, Zeichner e Liston (2013) e Zeichner, Saul e Diniz-Pereira (2014), defendem que professores em formação inicial conheçam o contexto no qual irão ensinar, afirmando a importância da “prática”. Segundo ele, não se trata apenas de trazer pessoas academicamente mais talentosas para o magistério por um curto período de tempo, mas valorizar e se beneficiar de um aprendizado contextualizado. Envolve conhecer as diferentes estratégias de ensino, rotinas de profissionais que atuam nas escolas e os conhecimentos que são mobilizados pelos docentes.

Ao refletir sobre a docência de professoras iniciantes, aquelas que podem ser vistas,

ou se verem, como *outsiders*, dos processos de ensino aprendizagem que desenvolvem é possível depreender como ainda são poucas as ações de apoio ao professor nesta fase da carreira. Na América Latina, houve um avanço na última década no reconhecimento sobre a importância dos programas e políticas durante a inserção profissional, surgindo experiências de apoio aos docentes e programas de mentoria em diferentes contextos de aprendizagem. Apesar disso, ainda há poucos projetos formais de indução profissional para aqueles professores em início de carreira, prevalecendo experiências isoladas e de curta duração, conforme explicam Marcelo, Marcelo-Martinês e Jáspez (2021) e Vaillant (2021). No caso do Brasil, a discussão sobre inserção profissional docente ainda é bastante recente. Conforme explicam Mira e Romanowski (2016), após análise de documentos que tratavam do tema, a nível nacional, o tema passa a ser considerado explicitamente apenas no PNE (2014-2024).

Portanto, se a inserção é um período que faz parte do processo de desenvolvimento profissional, compreendemos a indução como o acompanhamento intencional com supervisão, no início da profissão, ocorrendo de maneira formal, por meio de projetos ou políticas instituídas. Convém distinguir os conceitos de indução e de período probatório que, embora sejam implementados como sinônimo em muitos casos, remetem a lógicas diferentes. O primeiro refere-se a uma dimensão de desenvolvimento, enquanto o segundo reporta-se a uma dimensão de avaliação e controle.

Tendo como referência os estudos de Marcelo e Vaillant (2017), Roldão, Reis e Costa (2015) e Reis (2015), defendemos uma conceituação da indução como um processo de formação do professor iniciante durante o seu período de inserção profissional, que envolve o acompanhamento de suas ações, a tomada de decisões, o compartilhamento de experiências e as práticas docentes. Tão importante quanto as estratégias utilizadas é conceber que a indução envolve uma concepção sobre a formação desses sujeitos, que pode ser formadora para a justiça social (visando a aprendizagem colaborativa da docência) numa perspectiva democrática da educação ou reprodutora (interessada apenas na retenção dos sujeitos).

A indução de professores, sem levar em conta um projeto de formação DA prática (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999), envolvendo a escola e os agentes que dela fazem parte, não nos parece uma estratégia capaz de favorecer os primeiros anos de exercício profissional. Caso seja compreendida do ponto de vista da persuasão, pode provocar o efeito de controle de práticas e avaliação acríica de concepções de ensino.

A indução do ponto de vista da “formação DA prática” é uma possibilidade de inserir-se no meio profissional admitindo a coletividade, reconhecendo-se como parte de um novo corpo docente, deixando de lado a visão de *outsider* para, aos poucos, tornar-se sujeito-docente estabelecido na escola. Essa passagem “de fora para dentro” é um momento fundamental no processo de inserção profissional e precisa de um acompanhamento intencional e formativo. Ainda que iniciativas de acolhimento aconteçam, como apresentação da escola, reunião de apresentação dos

novos professores, passagem das turmas, não são suficientes ao longo do tempo para que esses profissionais se sintam parte da instituição.

Por um espaço insurgente de formação: a comunidade de aprendizagem docente

Partindo da perspectiva de que o conhecimento não se dá de fora para dentro da escola, ou seja, não é produzido por acadêmicos para ser replicado nas escolas da educação básica, as autoras Cochran-Smith e Lytle (1999) reconheceram que existem diferentes concepções sobre a aprendizagem da docência, caracterizadas em: conhecimento para a prática, na prática e da prática. Na defesa por um conhecimento da prática, propõem a investigação como postura, culminando nas comunidades investigativas, que posteriormente seriam intituladas de comunidades de aprendizagem docente.

Sendo assim, tais autoras desenvolvem o conceito de “Comunidades de Aprendizagem Docente” afirmando que o conhecimento necessário para ensinar é fruto de indagações sistemáticas sobre o ensino, os estudantes, o conteúdo, o currículo, as escolas, e tal conhecimento é construído coletivamente dentro de comunidades locais e amplas. Tratam-se de espaços intelectuais, sociais e organizacionais que dão suporte para o desenvolvimento profissional de seus membros, onde os professores novos, os experientes e os em formação têm a possibilidade de falar, pensar, ler, escrever sobre seu trabalho de maneira contextualizada. São organizadas com um período mínimo de um ano escolar, com frequência estável, havendo debates, discussões e reflexões sobre situações de ensino e textos.

Fazemos uma apropriação de comunidade de aprendizagem docente como um espaço híbrido de formação de sujeitos-docentes tendo como referência as pesquisas de Zeichner (2015). Para ele, espaços híbridos no contexto da formação são aqueles que reúnem professores da universidade e da educação básica, conhecimento acadêmico e conhecimento prático profissional, visando melhorar o aprendizado dos estudantes.

Não há um conhecimento hierarquizado sobre a aprendizagem da docência, considerando a universidade como única e exclusiva fonte. Esses espaços reúnem do conhecimento prático situado ao acadêmico, visando à criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação.

Diferentemente de parcerias convencionais e esporádicas, as comunidades de aprendizagem docente podem vir a ser um espaço democrático para seus participantes. Podem ser híbridas por seus integrantes ocuparem diferentes lugares, como a universidade e a educação básica. Segundo a perspectiva híbrida de formação, espera-se diminuir a lacuna, comum na formação de professores, entre os saberes provenientes da universidade com as realidades do cotidiano escolar. Um exemplo refere-se ao “novo lugar para a formação de professores” (NÓVOA, 2017), um espaço fronteiro entre

a universidade e a escola básica, que assume uma postura de profissionalização. Para Nóvoa (2017, p. 8), “é um lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público” e deve ser capaz de responder como acolher os estudantes das licenciaturas tornando-os professores, inserindo-os na profissão de maneira inovadora.

É essa exposição a outros, a “estranhos”, que a formação se torna verdadeiramente pública, reconhecendo a diversidade cultural, social e política que perpassa os caminhos formativos de estudantes e professores. Para Zeichner (2008, p. 17), esse aspecto é fundamental para uma formação de professores para a justiça social, pois é necessário um “reconhecimento das dimensões sociais e políticas do ensino, justamente com suas outras dimensões, e um reconhecimento das contribuições dos professores para aumentar a vida de seus alunos”. Para ele, é necessário envolver ações conjuntas por uma mudança social, assim como envolver comunidades locais que estejam dispostas a trabalhar na direção dos mesmos propósitos.

Nesse sentido, as comunidades de aprendizagem docente são compreendidas, enquanto organizações sociais, políticas e institucionais, como espaços de trocas e reflexões sobre o fazer docente, com ênfase nos desafios enfrentados pelos professores em início de carreira. São compostas por docentes iniciantes e experientes que, ao perceberem objetivos comuns, trocam experiências por meio de textos, narrativas, escritas de si, entre outras estratégias que visem à colaboração entre os pares.

A comunidade de aprendizagem docente não deve ser vista como uma simples reunião de pessoas, deve favorecer o desenvolvimento profissional docente e, no caso da pesquisa apresentada, o período de inserção profissional, podendo se configurar como uma estratégia de indução. Os professores iniciantes, ao fazerem parte de uma comunidade, desenvolvem um sentimento de pertencimento, contribuindo para a sua permanência na escola, para a abertura de práticas e compartilhamento de medos e inseguranças.

Para isso, é importante que possam se organizar, representar e comunicar de forma que os estudantes compreendam mais profundamente o conteúdo. A colaboração entre os colegas, quando existe, faz com que os iniciantes ultrapassem suas dificuldades em um processo de socialização profissional. Se os iniciantes, ao chegarem à escola, são vistos como *outsiders* provisórios, têm a possibilidade de, no grupo, criarem relações sólidas de alteridade, conhecerem as regras da instituição e os procedimentos.

No entanto, tal encontro nem sempre ocorre de maneira harmônica e consensual, pois os diferentes momentos em que os professores se encontram podem revelar disputas, relações de poder e influência entre eles. As quatro professoras iniciantes participantes da pesquisa são desafiadas por um contexto profissional diverso social e culturalmente, levando-as a recorrerem a estratégias específicas de formação continuada. A passagem

pelo curso de licenciatura oferece uma bagagem de experiências formativas e com elas conhecimentos profissionais docentes, mas que aparentam estar desconectados das dúvidas e situações de ensino que encaram no dia-a-dia. Por isso, há a denúncia de um conhecimento considerado por elas puramente teórico em detrimento de um exercício profissional docente que exige diferentes formas de ensino-aprendizagem, atualização quanto aos currículos de suas redes de ensino e conhecimentos específicos sobre pessoas com deficiência.

Devido ao cenário desafiador de tornar-se professora, e os aspectos que facilitam e dificultam o exercício profissional, as quatro buscaram na comunidade uma forma de aprendizado da docência. Nenhuma delas conhecia a comunidade *a priori*, mas na troca com suas coordenadoras pedagógicas foram convidadas a integrar o grupo considerando-o um espaço formativo. Uma delas buscou individualmente dar seguimento à sua formação recorrendo a uma disciplina na universidade, o que levou-a a descobrir o grupo. Assim, não basta integrar qualquer ambiente profissional para encontrar uma comunidade de aprendizagem da qual fazer parte, deve haver um interesse específico em práticas que possam contribuir para que se exerça a profissão de acordo com as altas expectativas do sujeito. (COCHRAN-SMITH, 2012).

Uma característica importante quanto à aprendizagem da docência no grupo se dá por seu aspecto dialógico. Lygia diz que “o legal do grupo é isso, porque você mostra as experiências, todo mundo tem uma experiência legal, que deu certo, então é legal mostrar, copiar, literalmente, copiar. E aí é isso, os debates. Eu gosto muito dos debates que têm lá: se é tal assunto, perguntam o que a gente acha disso e aí vamos trocando figurinhas, cada um acha uma coisa, e depois você forma a sua opinião através do debate ali”.

As diferentes concepções sobre o ensino e o atravessamento de questões sobre como, por que, para quem e o quê ensinar, de maneira situada, ou seja, analisando as diferentes metodologias utilizadas, seus contextos e os pressupostos em que foram gerados, são alguns dos contornos da comunidade que levam professoras a permanecerem nela, mas, também, afastam outros profissionais. As disputas sobre as diferentes concepções de ensino aparecem nos depoimentos a seguir:

Algumas reflexões que são feitas no grupo, eles [sic] podem nos ajudar e ajudar a outros professores. Me ajudou muito, mas tem muita coisa que eu tenho para aprender ainda, muita coisa que eu tenho para refletir, porque tem aquela coisa do hábito né, o professor, ele às vezes torna algumas coisas um hábito na sala de aula, então a gente precisa se desconstruir e construir de novo, né? (...) inclusive, todas as professoras que eu conheço, eu falo: “ah, participa desse grupo, é muito bom”. Convido. (Bell, entrevista, 2021).

Então o grupo foi totalmente esse acolhimento, e, às vezes, questões que eu não conseguia conversar diretamente com todas as professoras da rede, da escola que eu

trabalhava, às vezes conversava com uma ou outra, lá no grupo, eu ouvia que eram as mesmas aflições, as mesmas preocupações e angústias daquelas integrantes do grupo (Ruth, entrevista, 2021).

Nesse sentido, as comunidades de aprendizagem docente rompem com as hierarquias acadêmicas que valorizam apenas alguns tipos de conhecimentos. Integrar a comunidade de aprendizagem docente demonstra como professoras que estão iniciando na profissão podem aprender a partir de práticas compartilhadas. Mas não apenas isso: evidenciam como a participação de cada um tem papel fundamental no desenvolvimento profissional docente, como exemplificam Ruth, Tatiana e Elena:

É um grupo que se propõe a partir da realidade da escola, então tem tudo a ver, tanto que um dos eixos é o chão da escola, tem a leitura que acolhe, alguém que registra, alguém que faz a ata e uma que faz o chão da escola, que traz uma realidade, uma experiência que vivenciou para o grupo compartilhar; não é todo encontro que tem, mas quando tem, é muito rica essa discussão, porque é totalmente voltada para uma prática de sala de aula. Nos outros encontros também, a gente senta discutindo a questão da sala de aula em si, às vezes com mais teorias, às vezes com menos teorias, mas sempre permeando as questões da escola (Ruth, entrevista, 2021).

Eu acho que é mais essa troca de experiência mesmo, como cada um vai trabalhando, a forma. A gente, quando começa, a gente não tem aquela experiência, só que eu presenciei ao contrário. Tinha uma professora, ano passado, de segundo ano, ela tem 25 anos de profissão, mas ela não sabia mexer no WhatsApp, a gente a ajudava muito, ela tinha muito mais experiência em sala de aula que eu, lógico, aprendi bastante com ela, mas ela também teve que aprender comigo a parte de tecnologia, de gravar vídeos, editar vídeos, que é uma coisa que ela também não sabia. No grupo teve toda essa troca (Tatiana, entrevista, 2021).

O nosso fim é esse conhecimento, que é produzido em grupo, e eu falei que isso para mim é revolucionário, porque a gente sempre acha e acaba tratando o conhecimento de forma estanque, tipo, eu estou aqui e a criança está ali. E aí, no grupo, eu vejo e falo que está tudo misturado. E eu acho que aí o caldo fica bom, que a coisa tem sentido: está na vida, na formação, no livro, e aí a teoria e prática estão ali, ó, não é a teoria diferente da prática e a prática diferente da teoria. Não, está tudo muito vinculado, a gente consegue fazer as coisas terem sentido, e aí é onde eu acho que está a coisa que muda tudo (Elena, entrevista, 2021).

Defendemos no contexto argumentativo deste texto que ao assumir as características expostas a comunidade de aprendizagem docente ganha um sentido de coletividade, sendo resgatada de uma formação à margem e valorizada como estratégia fundamental de indução profissional na perspectiva da formação da prática de sujeitos-docentes. De periférica à linha de frente, compõe um espaço híbrido que pode desempenhar um

papel central nas reformas educacionais especialmente no que tange à permanência formativa de professoras iniciantes.

Conclusões

Desenvolvemos, no decorrer do texto, as articulações entre dois grupos de sujeitos que ocupam a posição de docentes em momentos profissionais distintos: aqueles que estão iniciando a carreira profissional, e por isso podem se ver ou serem vistos como *outsiders*, e aqueles que possuem maior tempo na docência e tendem a ser os estabelecidos nas escolas. No entanto, tensionamos tais categorias analíticas considerando o caráter provisório de suas posições em suas dinâmicas de poder e disputas na relação com o conhecimento. Ser *outsider* ou estabelecido em um período específico, como da inserção profissional docente, depende também das concepções de docência de cada sujeito e das redes de formação disponíveis.

A comunidade de aprendizagem docente demonstra ser uma estratégia insurgente de formação onde sujeitos procuram ocupar espaços aos quais desejam pertencer e desenvolver concepções com as quais se identificam. Apesar disso, o sentimento comum de comunidade só pode existir no decorrer do trabalho coletivo, com pertencimento, socialização profissional e escuta alteritária. Ou seja, depende das propostas desenvolvidas e do desejo dos participantes de tornarem públicas as ações docentes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos, *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez., 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso 27 out. 2022.

BECKER, Howard. S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA; Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, Vozes, p. 13-37, 2011.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: Learning to Teach Over Time. *Kappa Delta Record*, v. 48, n. 3, p. 108-122, 2012. DOI: 10.1080/00228958.2012.707501. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254316086_A_Tale_of_Two_Teachers_Learning_to_Teach_Over_Time. Acesso em: 27 out. 2022.

COCHRAN-SMITH, Marilyn, LYTTLE, Susan Lipton. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*. USA, 24, p. 249-305, 1999.

Disponível em: https://www.jstor.org/stable/1167272#metadata_info_tab_contents. Acesso em: 27 out. 2022.

CRUZ, Giseli. B. da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-15, 114, jan./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994149>. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149/1102>. Acesso em: 27 out. 2022.

ELIAS, Norbet; SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.10, p. 58-78, 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000100005. Acesso em: 27 out. 2022.

HOBBSAWM, Eric. *The Age of Extremes*, Londres: Michael Joseph, 1994.

HOBBSAWM, Eric. The cult of identity politics. *New Left Review* 217, p. 38-47, 1996. Disponível em: <https://newleftreview.org/issues/i217/articles/eric-hobsbawm-identity-politics-and-the-left>. Acesso em: 27 out. 2022.

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, pp. 294, Rio de Janeiro, 2021.

LIMA, Emilia. Freitas de; CORSI, Adriana Maria.; MARIANO, André Luís. S.; MONTEIRO, Hilda Maria.; PIZZO, Silvia. V.; ROCHA, Gisele. A.; SILVEIRA, Maria. de Fátima. L. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. *Revista Educação e Linguagem*, n. 15, p. 138-160, 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/161>. Acesso em: 27 out. 2022.

MARCELO, Carlos; MARCELO-MARTINÉZ, Paula; JÁSPEZ, Juan Francisco. Cinco años después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 25, n. 2, p. 99-12, 2021. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18444>. Acesso em: 27 out. 2022.

MARCELO, CARLOS; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción en la docência em latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p.1224-1249, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/yHHMMHyY7TnCtkZFGCQrsKP/abstract/?lang=es>. Acesso em: 27 out. 2022.

MARCELO, Garcia. Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 07-22, jan/abr, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 27 out. 2022.

MIRA, Marília. M.; ROMANOWSKI, Joana. 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, July-Sept., 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/27641> Acesso em: 28 out. 2022.

NÓVOA, Antonio. *Um novo modelo institucional para a formação de professores*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria A. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora, 1999.

Plano Nacional de Educação [PNE]. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 28 out. 2022.

REIS, Pedro. A indução como elemento chave na formação e no acesso à profissão de professores. In: CNE (Ed.). *Formação inicial de professores*. Lisboa: CNE, p. 284-291, 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu; REIS, Pedro; COSTA, Nilza. Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação: estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. *Revista Ensaio – revista de políticas educativas e avaliação*, v. 20, n. 76, p. 435-458, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/RfwshXCYyNgr5sVxccNKrGr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2022.

ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante ao desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. *Formação Docente*, v. 06, n. 11, dez. 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/108>. Acesso em: 27 out. 2022.

SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VAILLANT, Denise. La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. In: *Revista de Curriculum y formación del profesorado. El acompañamiento y la inserción profesional de los docentes noveles*, Monográfico, v. 25, n. 2, p. 79-97, 2021. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18442>. Acesso em: 22 out. 2022.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543054002143>. Acesso em: 27 out. 2022.

ZEICHNER, Kennet. Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, v. 66, n. 2, p. 122-135, Mar-Apr, 2015.

ZEICHNER, Kennet. *Justiça social: desafios para a formação de professores*. Ed: Autêntica, 2008.

ZEICHNER, Kennet.; LISTON, D. P. *Reflective Teaching: An Introduction* (2nd ed.). Routledge, 2013. <https://doi.org/10.4324/9780203771136>.

ZEICHNER, Kennet; SAUL, Alexandre.; DINIZ-PEREIRA, Julio. E. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. *E-curriculum*, v. 12, n. 3, p. 2211- 2224, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21405>. Acesso em: 22 out. 2022.

Texto recebido em 02/05/2022

Texto aprovado em 19/10/2022