



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ELANA CRISTIANA DOS SANTOS COSTA

EQUIPE DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFESSORES/AS INICIANTEs:
perspectivas de indução profissional docente na Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ

RIO DE JANEIRO

2023

Elana Cristiana dos Santos Costa

EQUIPE DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFESSORES/AS INICIANTEs:
perspectivas de indução profissional docente na Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giseli Barreto da Cruz.

Rio de Janeiro

2023

CIP - Catalogação na Publicação

d722 dos Santos Costa, Elana Cristiana
EQUIPE DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA E
PROFESSORES/AS INICIANTEs: perspectivas de indução
profissional docente na Rede Municipal de Educação
de Niterói, RJ / Elana Cristiana dos Santos Costa.
- Rio de Janeiro, 2023.
291 f.

Orientador: Giseli Barreto da Cruz.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2023.

1. Professores iniciantes. 2. Indução
Profissional Docente. 3. Desenvolvimento
Profissional Docente. I. Barreto da Cruz, Giseli,
orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

AGRADECIMENTOS

São muitos e não se esgotam com essas linhas, principalmente porque vivi o doutorado e escrevi uma tese em meio às consequências de uma pandemia. Por isso, antes de tudo e por tudo, sou grata à vida pela oportunidade de poder me aproximar das bonitezas que ela me oferece todos os dias.

Começo agradecendo a uma dessas bonitezas, à professora Giseli Barreto da Cruz em toda a generosidade que lhe cabe. Muito mais do que uma orientadora com excelência profissional, sua presença firme, forte e acolhedora ensina muito sobre pesquisa acadêmica e mais ainda sobre (com) viver e aprender com os diferentes e as diferenças. Minha admiração, gratidão e um carinho imenso, você sempre estará bem guardada em mim.

A Eduardo, amor amigo, tranquilo e companheiro, que sabe se dar e esperar. E aos meus filhos queridos, Tainara e Gabriel, que sabem ser filhos e me deixam ser mãe. Agradeço-os por toda compreensão e apoio.

Pai e mãe queridos, que me trouxeram à vida e cuidaram de tudo para que eu caminhasse adiante, agradeço-os e peço-lhes desculpas pelas ausências nos últimos anos.

Aos familiares, amigos de perto e de longe, pessoas que estão em mim e eu nelas, agradeço e digo que, de alguma forma, elas estão nesta tese.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped) e a cada um/uma que lá está e esteve comigo eu devo um agradecimento especial, por minha formação como pesquisadora. Encontrei pessoas dedicadas e disponíveis à ciência e à docência e com todas elas muito aprendi, mas, nomeadamente: André me cativou com sua baianidade; Cecília me mostrou que seriedade, compromisso e doçura caminham bem de mãos dadas; Felipe conseguiu me encantar com palavras, gestos e ações; Fernanda me disse muito sobre o binômio juventude e maturidade; e, à Marilza, falo que nossa parceria tem muitos motivos para continuar.

Para os professores que acompanharam minha trajetória como membros da Banca do Exame de Projeto e Qualificação, meus agradecimentos por suas contribuições valorosas para que esta tese fosse elaborada: professor José Ângelo Gariglio, professora Isabel Maria de Sabino Farias, Professora Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento. Aos que chegam agora para compor a Banca da Defesa da tese minha gratidão por aceitarem nosso convite: professor André Bocchetti, professora Helena Amaral Fontoura e professora Ana Ivenicki, minha querida orientadora no mestrado, cujas contribuições foram significativas para minha formação.

Agradeço também a cada professor que fez parte da minha vida estudantil, de criança à vida adulta, da Educação Infantil à pós-graduação. Agradecendo a eles, declaro minha gratidão a todos os professores, diretores e pedagogos, participantes e colaboradores desta pesquisa, que, com suas narrativas, permitiram a realização desta investigação.

Aos colegas da Secretaria Municipal de Educação de Niterói (SME) e da Fundação Municipal de Educação (FME) de Niterói, companheiros de sonhos que acreditam no valor da escola pública, e aos que, de alguma forma, contribuíram com a pesquisa com gestos concretos, incentivo ou inspiração, meu muito obrigada. Meu especial agradecimento ao subsecretário Thiago Risso, responsável pela Subsecretaria de Projetos Educacionais Transversais, que me acolheu em um momento difícil, foi incentivador desta tese e, com toda sensibilidade, tem deixado marcas de um potente trabalho na Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ.

Poderia continuar agradecendo os afetos, as conquistas e a forma como a vida tem sido generosa comigo. Mas finalizo dando graças a quem me oportunizou viver tudo que me aconteceu ao longo desses anos de vida: obrigada, Deus!

Nada a temer, senão o correr da luta
Nada a fazer, senão esquecer o medo
Abrir o peito à força, numa procura
Fugir às armadilhas da mata escura
(*Caçador de mim*, Milton Nascimento)

RESUMO

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

A presente tese tem como objeto de interesse o início da docência. Procurou-se investigar como as experiências entre membros da Equipe de Articulação Pedagógica e professores iniciantes no contexto do trabalho pedagógico escolar poderiam ser significadas como indutoras de formação para professores em inserção profissional. Trata-se de uma pesquisa que concebe a indução profissional docente como recurso para o acolhimento, formação e acompanhamento ao professor iniciante. O objetivo geral consistiu em investigar, pela via das narrativas dos participantes, indícios de indução profissional docente, nas experiências vividas entre Equipe de Articulação Pedagógica e professores iniciantes no contexto da Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ. Neste cenário, objetivou-se especificamente analisar as experiências narradas por esses atores sobre o período da inserção profissional; compreender como essas experiências tornam-se indutoras de formação; e discutir indícios de indução profissional docente como possibilidade geradora de políticas para a inserção profissional. Com base em Clandinin e Connely e Delory-Momberger, a narrativa foi utilizada como caminho epistêmico-metodológico por contemplar a subjetividade e a interpretação das experiências vividas e contadas pelos participantes do estudo em sua singularidade. Assim, decidiu-se pela entrevista narrativa na compreensão de ser esta uma ferramenta potente para que os participantes da pesquisa compartilhassem histórias e acontecimentos sobre sua inserção profissional. Os assentamentos teóricos com apoio em Cochram-Smith e Lytle, Cruz, Farias e Hobold, Marcelo, Nóvoa, Imbernón, possibilitaram refletir sobre o desenvolvimento profissional, no período da inserção, com indução profissional docente. As análises realizadas conduziram a três eixos: i) Inserção e acolhimento: sentidos iniciais; ii) Relações/ações entre Equipe de Articulação Pedagógica e professores iniciantes: parceria docente; iii) Perspectivas de indução profissional docente na Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ. A discussão teórico-analítica de cada um desses eixos permitiu constatar que as experiências de acolhimento aos professores em inserção na rede pesquisada são variadas, envolvem fragilidades, mas apresentam também expectativas profissionais. No que se refere às relações/ações entre Equipe de Articulação Pedagógica e professores iniciantes três dimensões ficaram evidentes: a primeira, expõe a vulnerabilidade nessa relação; a segunda, envolve solicitude para auxiliar os professores iniciantes; na terceira depreende-se perspectivas de maior investimento, pois as narrativas dos participantes permitem ver diálogo, escuta sensível e tomadas de decisão no coletivo. Sobre as perspectivas de indução profissional docente nesta rede é possível dizer que há indícios, brechas e transgressões que podem ajudar a anunciar a necessidade de um programa institucional. Os resultados da pesquisa atestam que as nuances que compõem a aprendizagem da docência na etapa inicial da carreira, com aporte de um processo de indução profissional, são entremeadas de desafios que se impõem, entre eles está a possibilidade de gerar política públicas que deem visibilidade a etapa da inserção profissional e defendam a necessidade de programas formais de indução docente.

Palavras-chave: Professores iniciantes; Indução profissional docente; Desenvolvimento profissional docente; Equipe de Articulação Pedagógica; Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ.

ABSTRACT

COSTA, Elana Cristiana dos Santos. Pedagogical Articulation Team and beginning teachers: perspectives of teaching professional induction in the Municipal Education System of Niterói, RJ. Rio de Janeiro, 2023. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro.

The object of this thesis is the beginning of teaching. The aim was to investigate how the experiences between members of the Pedagogical Articulation Team and beginning teachers in the context of school pedagogical work could be signified as inducers of formation for teachers in the process of professional insertion. This is a research that conceives the professional teaching induction as a resource for welcoming, training and accompanying beginning teachers. The general objective was to investigate, through the narratives of the participants, signs of professional teaching induction in the experiences lived between the Pedagogical Articulation Team and beginning teachers in the context of the Municipal Education System of Niterói, RJ. In this scenario, it was specifically aimed to analyze the experiences narrated by these actors about the period of professional insertion; understand how these experiences become inducers of training; and discuss signs of professional teaching induction as a possibility to generate policies for professional insertion. Based on Clandinin and Connely and Delory-Momberger, the narrative was used as an epistemic-methodological path, for contemplating the subjectivity and the interpretation of the experiences lived and told by the study participants in their singularity. Thus, we decided to use the narrative interview, since it is a powerful tool for the research participants to share stories and events about their professional insertion. The theoretical foundations, with support from Cochram-Smith and Lytle, Cruz, Farias and Hobold, Marcelo, Nóvoa, and Imbernón, allowed the reflection on the professional development during the period of insertion with teaching professional induction. The conducted analyses led to three axes: i) insertion and welcoming: initial meanings; ii) relationships/actions between the Pedagogical Articulation Team and beginning teachers: teaching partnership; iii) perspectives of professional teaching induction in the Municipal Education System of Niterói, RJ. The theoretical-analytical discussion of each of these axes shows that the experiences of welcoming teachers in insertion in the researched system are varied, involve weaknesses, but also present professional expectations. As far as the relationships/actions between the Pedagogical Articulation Team and beginning teachers are concerned, three dimensions became evident: the first one exposes the vulnerability in this relationship; the second involves solicitude to help beginning teachers; in the third one, perspectives of greater investment are inferred, since the participants' narratives reveal dialogue, sensitive listening and collective decision-making. About the perspectives of professional teacher induction in this system, it is possible to say that there are indications, gaps, and transgressions that may help announce the need for an institutional program. The results of the research attest that the nuances that make up the learning of teaching in the initial stage of the career, with the support of a professional induction process, are interspersed with challenges, among which is the possibility of generating public policies that give visibility to the stage of professional insertion and defend the need for formal teacher induction programs.

Keywords: Beginning teachers. Professional Teacher Induction; Professional development for teachers; Pedagogical Articulation Team; Municipal Education System of Niterói, RJ.

RÉSUMÉ

COSTA, Elana Cristiana dos Santos. Équipe d'articulation pédagogique et enseignants débutants : perspectives d'insertion professionnelle dans le réseau éducatif municipal de la ville de Niterói,RJ. Rio de Janeiro,2023. Thèse (Doctorat en Éducation) – Faculté d'Éducation, Université fédérale de Rio de Janeiro.

Cette thèse a pour objet le début de l'enseignement. L'objectif était d'étudier comment les expériences entre les membres de l'équipe d'articulation pédagogique et les enseignants débutants dans le cadre du travail pédagogique scolaire pouvaient être considérées comme des inducteurs de formation pour les enseignants en voie d'insertion professionnelle. Il s'agit d'une recherche qui considère l'insertion professionnelle dans l'enseignement comme une ressource pour l'accueil, la formation et le suivi de l'enseignant débutant. L'objectif général était d'enquêter, à travers les récits des participants, sur les signes d'insertion professionnelle dans les expériences vécues entre l'équipe d'articulation pédagogique et les enseignants débutants, dans le contexte du réseau éducatif municipal d'éducation de la ville de Niterói,RJ. Dans ce scénario, il s'agissait précisément d'analyser les expériences racontées par ces acteurs sur la période d'insertion professionnelle ; de comprendre comment ces expériences deviennent des inducteurs de formation ; et de discuter des signes de l'insertion dans l'enseignement professionnel comme une possibilité de générer des politiques d'insertion professionnelle. D'après Clandinin et Connely et Delory-Momberger, le récit a été utilisé comme chemin épistémique-méthodologique, car il contemple la subjectivité et l'interprétation des expériences vécues et racontées par les participants à l'étude dans leur unicité. Ainsi, il a été décidé d'utiliser l'entretien narratif, car il s'agit d'un outil puissant permettant aux participants à la recherche de partager des histoires et des événements concernant leur insertion professionnelle. Les fondements théoriques, basés sur Cochram-Smith et Lytle, Cruz, Farias et Hobold, Marcelo, Nóvoa, Imbernón, ont permis la réflexion sur le développement professionnel pendant la période d'insertion avec l'induction à l'enseignement professionnel. Les analyses menées ont abouti à trois axes: i) l'insertion et l'accueil : les sens initiaux ; ii) les relations/actions entre l'équipe d'articulation pédagogique et les enseignants débutants: le partenariat pédagogique ; iii) les perspectives d'insertion professionnelle dans le réseau municipal d'éducation de Niterói,RJ. La discussion théorico-analytique de chacun de ces axes montre que les expériences d'accueil des nouveaux enseignants dans le réseau recherché sont variées, comportent des faiblesses, mais présentent aussi des attentes professionnelles. En ce qui concerne les relations/actions entre l'équipe d'articulation pédagogique et les enseignants débutants, trois dimensions sont ressorties : la première expose la vulnérabilité de cette relation ; la deuxième implique la sollicitude d'aider les enseignants débutants ; dans la troisième, des perspectives d'investissement plus importantes sont déduites, puisque les récits des participants révèlent le dialogue, l'écoute sensible et la prise de décision collective. En ce qui concerne les perspectives d'insertion professionnelle des enseignants dans ce réseau, il est possible de dire qu'il existe des signes, des lacunes et des transgressions qui peuvent contribuer à annoncer la nécessité d'un programme institutionnel. Les résultats de la recherche montrent que les nuances qui composent l'apprentissage de l'enseignement dans la phase initiale de la carrière, avec le soutien d'un processus d'insertion professionnelle, sont parsemées de défis, parmi lesquelles la possibilité de générer des politiques publiques qui donnent de la visibilité à l'étape de l'insertion professionnelle et prônent la nécessité de programmes formels d'initiation des enseignants.

Mots-clés: Enseignants débutants ; Insertion professionnelle des enseignants;
Perfectionnement professionnel des enseignants; Équipe d'articulation pédagogique ; Réseau
municipal d'éducation de Niterói, RJ.

RESUMEN

COSTA, Elana Cristiana dos Santos. Equipo de Articulación Pedagógica y profesores principiantes: perspectivas de inducción profesional docente en la Red Municipal de Educación de Niterói, RJ. Río de Janeiro, 2023. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad Federal de Río de Janeiro.

El objeto de la presente tesis es el inicio de la docencia. El objetivo fue investigar cómo las experiencias entre los miembros del Equipo de Articulación Pedagógica y los profesores principiantes en el contexto del trabajo pedagógico escolar podrían significarse como inductoras de la formación de los profesores en proceso de inserción profesional. Se trata de una investigación que considera la inducción profesional docente como un recurso para la acogida, la formación y el acompañamiento del profesor principiante. El objetivo general fue investigar, a través de las narrativas de los participantes, señales de inducción profesional docente en las experiencias vividas entre el Equipo de Articulación Pedagógica y profesores principiantes en el contexto de la Red Municipal de Educación de Niterói, RJ. En este escenario, se buscó específicamente analizar las experiencias narradas por estos actores sobre el período de inserción profesional; comprender cómo estas experiencias se convierten en inductoras de la formación; y discutir las evidencias de la inducción profesional docente como posibilidad generadora de políticas de inserción profesional. Con base en Clandinin y Connely y Delory-Momberger, se utilizó la narrativa como vía epistémico-metodológica, por contemplar la subjetividad y la interpretación de las experiencias vividas y contadas por los participantes del estudio en su singularidad. Así, se decidió utilizar la entrevista narrativa, ya que es una herramienta poderosa para que los participantes en la investigación compartan historias y acontecimientos sobre su inserción profesional. Los fundamentos teóricos, basados en Cochram-Smith y Lytle, Cruz, Farias y Hobold, Marcelo, Nóvoa, Imberón, permitieron reflexionar sobre el desarrollo profesional durante el período de inserción con inducción profesional docente. Los análisis realizados condujeron a tres ejes: i) inserción y acogida: sentidos iniciales; ii) relaciones/acciones entre el Equipo de Articulación Pedagógica y los profesores principiantes: sociedad docente; iii) perspectivas de la inducción profesional docente en la Red Municipal de Educación de Niterói, RJ. La discusión teórico-analítica de cada uno de estos ejes muestra que las experiencias de acogida de los profesores en inserción en la red investigada son variadas, involucran debilidades, pero también presentan expectativas profesionales. En cuanto a las relaciones/acciones entre el Equipo de Articulación Pedagógica y los profesores principiantes, se evidenciaron tres dimensiones: la primera expone la vulnerabilidad en esa relación; la segunda involucra la solicitud para ayudar a los profesores principiantes; en la tercera, se infieren perspectivas de mayor inversión, ya que las narrativas de los participantes revelan diálogo, escucha sensible y toma de decisiones colectivas. En cuanto a las perspectivas de la inducción profesional docente en esta red, es posible afirmar que existen indicios, brechas y transgresiones que pueden ayudar a anunciar la necesidad de un programa institucional. Los resultados de la investigación muestran que los matices que conforman el aprendizaje de la docencia en la etapa inicial de la carrera, con el apoyo de un proceso de inducción profesional, se entremezclan con desafíos, entre los que destaca la posibilidad de generar políticas públicas que den visibilidad a la etapa de inserción profesional y defiendan la necesidad de programas formales de inducción docente.

Palabras clave: Profesores principiantes; Inducción profesional docente; Desarrollo profesional docente; Equipo de Articulación Pedagógica; Red Municipal de Educación de Niterói, RJ.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– O GT 08 da ANPEd e as pesquisas sobre o início da docência	45
Quadro 2	– Políticas e programas de acompanhamento ao professor iniciante na América Latina.....	64
Quadro 3	– Componentes dos programas de indução	82
Quadro 4	– Fases principais da entrevista narrativa.....	121
Quadro 5	– Passos para a Entrevista Narrativa	122
Quadro 6	– Professores iniciantes entrevistados	131
Quadro 7	– Sobre o acolhimento docente	159
Quadro 8	– Dimensão da cordialidade	180
Quadro 9	– Indicações favoráveis	203
Quadro 10	– Parceria docente	213
Quadro 11	– Desenho para pensar a Indução Profissional na rede	224

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Panorama sobre início da docência, inserção e indução profissional em trabalhos acadêmicos.....	52
Tabela 2 – Quantitativo de unidades educacionais por etapa de ensino.....	96
Tabela 3 – Professores empossados.....	103
Tabela 4 – Quadro funcional do magistério na Rede Municipal de Niterói, RJ – nov./2019	105
Tabela 5 – Envio do questionário	113
Tabela 6 – Idade e sexo dos respondentes	114
Tabela 7 – Definição dos sujeitos do estudo	117

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa conceitual	93
Figura 2 – Síntese das dimensões	202
Figura 3 – Mapa: Indução profissional docente - pontos favoráveis e limitações no campo empírico	221
Gráfico 1 – Evolução histórica das Unidades Escolares de Niterói, RJ (1959-2022)	97
Gráfico 2 – Professores empossados	104
Gráfico 3 – Formação em nível médio	115
Gráfico 4 – Formação em nível superior	116
Gráfico 5 – Curso de nível superior.....	116
Gráfico 6 – Curso de pós-graduação	116

LISTA DE SIGLAS

Aepe	Assessoria de Estudos e Pesquisas Educacionais
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BCN Base	Curricular Nacional
CAPCI	Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo Infantil
Capue	Conselhos de Planejamento e Avaliação da Unidade Escolar
CEC	Conselho Escola-Comunidade
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
Congreprinci	Congresso do Professorado Principiante
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EAP	Equipe de Articulação Pedagógica
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores de São Paulo
Endipe	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FME	Fundação Municipal de Educação de Niterói
Geped	Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação de Professores
GP	Grupo de Pesquisa
Grei	Grupo de Referência da Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
Inafocam	Instituto Nacional de Formação e Capacitação do Magistério da República Dominicana
ISS	Imposto Sobre Serviço
Libras	Língua Brasileira de Sinais
Nest	Núcleo de Estágio e Pesquisa
NIA	Núcleo Integrado de Alfabetização
Obeduc	Observatório da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educ. a Ciência e a Cultura
Padi	Programa de Acompanhamento Docente em Início de Carreira
Papic	Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira
PMEN	Plano Municipal de Educação de Niterói
PNE	Plano Nacional de Educação

PROCC	Programa Criança na Creche
PUC	Pontifícia Universidade Católica
Redep	Rede de Estudos Sobre Desenvolvimento Profissional Docente
SME	Secretaria Municipal de Educação de Niterói
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
Umei	Unidade Municipal de Educação Infantil
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	27
1.1	NARRATIVA DE UMA PESQUISA	27
1.2	NARRATIVA DA PESQUISADORA: IMPLICAÇÕES PESSOAIS COM O TEMA	34
2	POR QUE INSERÇÃO PROFISSIONAL E INDUÇÃO DOCENTE?	43
2.1	DESTAQUES NA LITERATURA DO CAMPO	43
2.2	TESES E DISSERTAÇÕES: EM DIÁLOGO COM OS PARES DE ESTUDO.....	51
2.3	O QUE MOSTRA O CONTEXTO DA AMÉRICA LATINA?	64
3	ASSENTAMENTOS TEÓRICOS	69
3.1	SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	69
3.2	NA INSERÇÃO PROFISSIONAL	75
3.3	COM INDUÇÃO DOCENTE	80
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS	95
4.1	DESCRIÇÃO E MAPEAMENTO: A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI, RJ, EM CENA	95
4.2	A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI, RJ, NA CENA ATUAL.....	102
4.3	OS TRAÇOS QUE COMPÕEM A NATUREZA DA PESQUISA.....	107
4.4	A NARRATIVA COMO CAMINHO EPISTÊMICO-METODOLÓGICO.....	109
4.5	A FASE EXPLORATÓRIA DA PESQUISA E SEUS ACHADOS.....	112
4.6	SOBRE A ENTREVISTA NARRATIVA	119
4.7	SOBRE OS SUJEITOS E SUAS EXPERIÊNCIAS NARRADAS	124
5	INSERÇÃO E ACOLHIMENTO: SENTIDOS INICIAIS	135
5.1	ACOLHIMENTO E INSERÇÃO: SEM EVIDÊNCIAS	138
5.2	ACOLHIMENTO E INSERÇÃO: “MISCELÂNIA DE SENTIMENTOS”	144
5.2.1	O papel da rede	148
5.2.2	O acolhimento da EAP	151
5.3	ACOLHIMENTO E INSERÇÃO: EXPECTATIVA PROFISSIONAL.....	154
6	RELAÇÕES/AÇÕES ENTRE EAP E PROFESSORES INICIANTE: PARCERIA DOCENTE	165
6.1	DO DISTANCIAMENTO: “POR FAVOR, ME RECONHEÇA EM MEIO A ESSE VENDAVAL”	169
6.2	DA CORDIALIDADE: “ADUBO DE SONHOS QUE COMEÇAM A CRESCER”	175

6.3	DA PARCERIA E/OU COLABORAÇÃO: EM BRASA-PALAVRA-QUE-ALASTRA-A-SUBVERTER	186
7	PERSPECTIVAS DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI, RJ	201
7.1	PERSPECTIVAS DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: INDÍCIOS DO CAMPO	204
7.1.1	Paisagem 1: a reunião pedagógica semanal	207
7.1.2	Paisagem 2: a FME e instituições parceiras	209
7.1.3	Paisagem 3: a parceria com professores mais experientes	212
7.2	APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E INDUÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS QUE SE IMPÕEM.....	216
7.3	INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: POR QUÊ? PARA QUÊ? POR QUEM?	222
8	CONCLUSÃO	229
	REFERÊNCIAS	235
	ANEXO A – Formações: fóruns, encontros, simpósios, feiras, jornadas, realizadas pela Fundação Municipal de Educação de Niterói com os profissionais da rede ao longo do ano de 2019	249
	ANEXO B – Quantitativo de convocados no concurso de 2016 - atualizado pelo Departamento de Gestão de Pessoas da FME em 27/02/2020	255
	APÊNDICE A – Revisão bibliográfica	261
	APÊNDICE B – Questionário	265
	APÊNDICE C – Registro de Consentimento Livre e Esclarecido	269
	APÊNDICE D – Roteiros de entrevista narrativa	271
	APÊNDICE E – Transcrição de entrevista narrativa	279
	APÊNDICE F – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	291

1 INTRODUÇÃO

1.1 NARRATIVA DE UMA PESQUISA

A pesquisa que ora apresento nasce de uma relação profícua que envolve seis anos de (com) vivências no Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Geped-UFRJ). Tal experiência compõe os sentidos da epistemologia que reveste minha ação de pesquisadora no campo da educação e, hoje, posiciona-me diante da produção de saberes em uma perspectiva que compreende que é na relação com os sujeitos que fazem e participam da pesquisa que se constrói conhecimento. Sob esse viés, há uma influência recíproca entre a pesquisadora e o objeto pesquisado, perpassando o entendimento de que os sujeitos ressignificam o mundo a partir de experiências dotadas de subjetividade, únicas, singulares e ao mesmo tempo sociais e históricas.

Entre as muitas faces que constituem a minha singularidade nos coletivos que me povoam, encontro afinidade com a pesquisa acadêmica e os fundamentos teóricos e metodológicos que se situam na compreensão epistemológica tecida pelo Geped. Instigada pelos estudos que desenvolvemos no Grupo, trago as notas introdutórias desta tese, inscrita no campo da formação de professores e sustentada pelas ideias que compõem a teoria sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), com base em Marcelo (2009), Cochran-Smith (2012), Fiorentini e Crecci (2013), Roldão (2017).

Ao propor uma investigação que tenha como base a discussão sobre desenvolvimento profissional de professores e, por compreender ser este um processo de longo prazo, o presente estudo anuncia como foco de pesquisa o período da inserção profissional, fase que se configura pelo início do exercício formal na profissão, tempo de o professor se inserir no contexto do trabalho profissional. A centralidade do estudo na fase de inserção profissional vai ao encontro de traços importantes que contornam o período inicial de entrada na carreira. Huberman (2007), ao definir um ciclo de desenvolvimento da trajetória docente¹, ajuda-nos a pensar sobre dois aspectos: o primeiro é que as fases desse ciclo por ele definidas – *entrada, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento* – não são lineares, são as vivências no contexto de trabalho que significam as experiências de cada professor. O segundo aspecto observa que

¹ No contexto da literatura produzida sobre os diferentes ciclos de vida profissional, registra-se o clássico estudo de Huberman (2007), todavia sinaliza-se a necessidade de se olhar a carreira por um viés mais flexível, que ultrapasse as fronteiras demarcadas por etapas.

essas experiências singulares, individuais e ao mesmo tempo coletivas, reverberam em cada uma das fases do ciclo.

Segundo esse autor, a primeira fase, a entrada na carreira, caracteriza-se por sentimentos de sobrevivência e descoberta, pois começar a exercer uma profissão gera inquietações, que, por vezes, são traduzidas em inseguranças, tensões, medos e limites vivenciados por professores que iniciam seu exercício profissional. A observação de Veenman (1984), também com o olhar voltado à inserção, faz o autor afirmar que o início da docência suscita um “choque com a realidade”, o que Alarcão e Roldão (2014) definem como um confronto inicial com a realidade profissional.

Nessa compreensão, é possível afirmar que a inserção profissional refere-se a um momento decisivo para a carreira docente, marcado por experiências positivas ou negativas, que constituem a história de professores com aprendizagens significativas para seu desenvolvimento profissional ou até mesmo com passagens que podem levá-los a desistirem da docência, pois essa é uma fase de adaptação, de socialização profissional, de compreensão da cultura escolar, de conhecimentos sobre o que é ser professor no cotidiano de uma escola, conforme atestam estudos de Wong (2004), Marcelo Garcia (2006), Marcelo, Mayor e Murillo (2009), Kearney (2015).

É na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, priorizando o tempo da inserção, com destaque aos primeiros anos de exercício profissional do professor, que esta tese põe em evidência o debate sobre indução profissional docente. A compreensão sobre as nuances que demarcam o conceito de indução no campo da formação de professores será investimento desta pesquisa, mas já nessas notas introdutórias anuncio que a perspectiva de indução que defendo refere-se ao acompanhamento formativo, intencional e sistematizado de professores em início de carreira, com objetivo de fortalecer os conhecimentos advindos da formação inicial, tal como defendem Cruz, Farias e Hobold (2020). Trago como pressuposto que esse investimento formativo pode auxiliar o processo de desenvolvimento da aprendizagem da docência nos primeiros anos de exercício da profissão.

No tecido entre inserção e indução, situo a inserção como um período de socialização profissional que envolve aprendizagens intensivas dos fazeres da docência, e a indução como possibilidade de uma inserção acompanhada, que favorece a constituição de contextos de aprendizagens entre pares de forma colaborativa e promove o desenvolvimento profissional. Em tais circunstâncias reafirmo que a concepção de indução profissional docente adotada neste estudo funda-se na formação orientada ao professor em situação de inserção.

Tendo realizado as considerações iniciais que situam esta tese no campo da formação de professores, circunscrita ao tempo de inserção profissional e com apreciação da indução docente como um período relevante na promoção do desenvolvimento profissional, apresento a questão problema provocadora desta investigação: *como as experiências entre membros da Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) e professores iniciantes no contexto do trabalho pedagógico escolar podem ser significadas como indutoras de formação para aqueles que estão em inserção profissional?* A pergunta traduz-se como objetivo geral para a pesquisa, nestes termos: *investigar, pela via das narrativas das participantes, indícios de indução profissional docente, nas experiências vividas entre Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) e professores iniciantes no contexto do trabalho escolar da Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ.*

No cenário dessa rede pública de educação, dediquei-me a *analisar as experiências narradas por professoras iniciantes e integrantes da EAP sobre o período da inserção profissional; compreender como essas experiências entre EAP e professores iniciantes tornam-se indutoras de formação na inserção profissional de docentes; e discutir indícios de indução profissional docente como possibilidade geradora de políticas para a inserção profissional.*

A proposta de investigar a problemática anunciada emerge, em primeiro lugar, do já comunicado vínculo com o Geped. Próxima a professores-pesquisadores como eu, tenho investido nos estudos sobre indução profissional docente, buscando configurar como a temática comporta-se no cenário nacional e internacional, com vistas a ampliar o conhecimento sobre as possibilidades de contribuição da indução para o desenvolvimento profissional de professores que estão em inserção profissional (CRUZ, 2019, 2020; CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020; CRUZ; PAIVA; LONTRA, 2021; CRUZ *et al.*, 2022).

A segunda aproximação à temática revela-se na minha trajetória profissional, pois sou professora e gestora dessa rede de educação, e tal aproximação me permite creditar nesse campo empírico a possibilidade de realizar uma pesquisa que tem como objeto o desenvolvimento profissional de professoras, tendo em vista o investimento formativo que a rede imprime em seu histórico de maneira geral, enquanto rede de educação que se esforça para formular boas propostas de formação continuada. Observo também, no contexto das unidades escolares, situações com equipes gestoras (diretores e pedagogos) que articulam o trabalho pedagógico (EAP) com base em processos formativos que buscam envolver os profissionais da escola de forma coletiva, potencializando possibilidades de formação e autoformação.

Em terceiro lugar, este campo apresentou um quadro favorável à pesquisa sobre inserção profissional diante do número de profissionais que ingressaram na rede como professores iniciantes em 2017, 2018 e 2019, devido à realização de concurso público no ano de 2016.

Minha intenção inicial voltava-se à ideia do trabalho colaborativo, realçando o caráter investigativo como perspectiva formadora do professor na sua ação profissional desde o início da docência. Definiu-se nesse ponto a minha escolha pela pesquisa colaborativa na relação com professores iniciantes e EAP² no contexto da escola, visando encontrar, nessa ação, possibilidades de indução profissional.

Meu argumento em favor da pesquisa colaborativa reafirmava, com respaldo em Ibiapina (2008), que o corpo teórico que fundamenta esse tipo de pesquisa tem potencial para promover a análise crítica e reflexiva do trabalho docente e, ao valorizar o professor como parceira da investigação, semear um campo fértil de trabalho. Considerava que tal ação, no início da carreira, torna-se um componente a mais para colaborar com o professor iniciante, de forma a provocá-lo, na socialização profissional, com uma lógica de problematização, de ação-reflexão-ação e, portanto, de formação.

Contudo, a pandemia trouxe novos sentidos para esta e tantas outras pesquisas. O isolamento social e a necessidade de distanciamento foram analisados como variáveis limitantes das potencialidades desse caminho metodológico. A rede definida para a realização do estudo retornou de forma escalonada às aulas presenciais a partir de 27/04/2021, a maioria dos professores ainda desenvolvia seu trabalho remotamente, portanto as aproximações entre EAP e professores também aconteceram, nesse período, prioritariamente pelo contato remoto. Foi um momento de muitas incertezas e aprendizado não só para os professores iniciantes, mas também para toda a equipe da escola. Houve necessidade de repensar práticas pedagógicas, adequá-las à nova realidade e compreender os sentidos do formato híbrido para a escola da atualidade.

Diante de tal cenário, compreendi que as condicionantes do momento poderiam interferir nas possibilidades de a pesquisa colaborativa se desenvolver com base na necessária interação. Considero que a promoção de um trabalho realmente colaborativo, com interação

² Destaco como esclarecimento inicial que a nomeada Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) na Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ, refere-se ao grupo de profissionais que, na unidade escolar, são responsáveis por dinamizar as propostas e ações pedagógicas. No contexto dessa rede, a EAP é composta pelos seguintes integrantes: Diretor(a) Geral, Diretor(a) Adjunto(a), Pedagogo(a), Secretário(a) Escolar e Coordenador(a) de turno. O quarto capítulo desta tese contém maiores informações sobre a função da EAP na organização e gestão da escola.

entre pares, que interesse e motive os professores à participação, com envolvimento mais próximo entre professores e pesquisadora poderia ficar fragilizado sem o encontro presencial.

Sendo assim, busquei outro caminho metodológico para o estudo, tendo como foco as narrativas dos professores iniciantes e dos integrantes da EAP, no sentido de analisar inserção, acolhimento e acompanhamento sistemático. Inspirada pelo aporte da pesquisa narrativa, redirecionei o caminho para o entendimento da experiência dos professores iniciantes na sua relação com as equipes gestoras das escolas. O ponto central do estudo continuou nas perspectivas formativas entre EAP e docentes em início de carreira, com foco em indícios de indução profissional que possam emergir dessa relação. Reconsiderada a proposta de uma pesquisa colaborativa, a investigação se reestruturou e veio ao encontro das experiências contadas pelos professores iniciantes e membros da EAP, usando como recurso metodológico as entrevistas narrativas.

Do ponto de vista epistemológico, os pressupostos teórico-metodológicos que inspiram a pesquisa narrativa deste estudo encontram assento em Clandinin e Connelly (2015) e em Delory-Momberger (2006, p. 361) no que se refere “[...] ao estatuto da narrativa na experiência que o sujeito faz de si mesmo, mediante a produção de sua história”.

Penso ser importante ainda registrar nessas linhas introdutórias que conto com interlocutores teóricos que me ajudam a pensar a formação de professores como uma formação profissional. Nesse sentido, Nóvoa (2009b) tem me ajudado a ponderar as possibilidades de uma formação construída dentro da profissão, avançando em propostas para programas que invistam nas práticas profissionais como lugares de reflexões formativas.³ Para esse autor, é fundamental construir um novo lugar institucional, que traga a profissão para dentro das instituições de formação (NÓVOA, 2017b).

Corroborando as proposições de Nóvoa (2009b), autores como André (2012), Marcelo (2009), Cochran-Smith e Lytle (1999) e Cochran-Smith (2012) ressaltam a importância da aprendizagem da profissão na prática e a partir da prática, designando o local de trabalho do docente, a escola, como ambiente favorável à aprendizagem da docência.

Nessa direção, Imbernón (2009, p. 9) destaca que os avanços com relação a formação permanente do professorado na última etapa do século XX foram importantes, mas, apesar do que vem sendo propagado, por exemplo, “[...] processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos unidos ao contexto, participação ativa do professorado, partir de sua prática, potencializar sua

³ No artigo *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*, o autor avança em cinco propostas de trabalho que, segundo ele, devem inspirar os programas de formação de professores. Cf.: NÓVOA, Antônio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

autonomia [...]”, ainda permanecem, predominantemente, dimensões de uma formação aplicacionista, que põe, de um lado, especialistas – *experts* em educação – e, de outro, professores como expectadores. Por esse motivo, o autor defende um papel mais ativo por parte dos docentes e aponta a escola, em suas palavras, “[...] como foco do processo ‘ação-reflexão-ação’ como unidade de mudança, desenvolvimento e melhoria” (IMBERNÓN, 2009, p. 54).

Em diálogo com a perspectiva desses autores, meu olhar para o campo da prática se distancia de reducionismos que tendem a reforçar o caráter instrumental na formação de professores. Ao contrário disso, a posição que se revela neste estudo reforça a concepção de que toda prática é permeada pela teoria. Nesse sentido, o discurso de uma formação “por dentro da profissão”, tal qual defende Nóvoa (2009b), Imbernón (2009) e outros autores, não pode nem deve ser compreendido como uma formação restrita, condicionada a acontecer exclusivamente na escola e vinculada somente a mudanças de práticas pedagógicas. O próprio autor rechaça essa ideia quando afirma que “[...] parte de um diagnóstico crítico do campo de formação de professores, não para o dismantelar, mas para nele buscar as forças de transformação”, alertando-nos de que, “[...] se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional” (NÓVOA, 2017 b, p. 1111).

Por se tratar de um problema político, Imbernón (2009) nos chama atenção para a necessidade de analisarmos o contexto social e histórico de cada território, sob o risco de sermos inocentes ao pensar em uma formação permanente para o professorado. Assim, o autor relembra o lugar da carreira docente, da situação trabalhista e das condições das instituições educativas nesse processo, assinalando que “[...] não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganaremos no discurso” (IMBERNÓN, 2009, p. 10).

A provocação de Imbernón (2009) sobre os contextos situados reforça a escolha da rede investigada, pois os embates políticos que se entrelaçam à história atual e pregressa dessa rede informam conquistas para a carreira docente, inclusive nas condições de progressão funcional vinculada à formação, no entanto os avanços obtidos em determinadas áreas apontam para tantas outras pautas da categoria que continuam reverberando naquele cenário, com os embates e tensões característicos entre o coletivo de professores e a política local.

No caso desta tese, concentro esforços para colocar na pauta as especificidades e condições vividas por professores em início de carreira. Para tal, também se configuram como interlocutores potentes autores que têm buscado investigar o período de inserção na docência, com destaque para os primeiros anos de profissão nos processos de formação docente. Em âmbito nacional, além de André (2012), encontro apoio em trabalhos de Nono e Mizukami

(2006); Papi e Martins (2010); Mira e Romanowski (2014); Cruz, Farias e Hobold (2020), Cruz *et al.* (2022). No panorama internacional, a comunicação com as pesquisas sobre professores iniciantes e indução profissional docente de Carlos Marcelo e colaboradores (1999, 2008, 2009, 2010, 2011, 2016, 2017) permitiu a aproximação com outros autores que me ajudaram a configurar o modo como a temática comporta-se no cenário internacional e a ampliar o conhecimento sobre as possibilidades de contribuição da indução para a formação de professores em processo de inserção profissional, entre os quais Wong (2004); Bickmore e Bickmore (2009); Darling-Hammond (2017); Kearney (2015, 2019), entre outros.

No itinerário dos que investigam a docência no seu exercício inicial ainda cabe ressaltar, como significativa interlocução, a revisão de literatura realizada a partir do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O diálogo com professores-pesquisadores como eu, além de justificar a relevância da temática desta pesquisa, sinalizou caminhos teóricos e metodológicos que me ajudaram a seguir com o estudo. Do mesmo modo, também ajudou a problematizar o debate empreendido sobre a inserção e o desenvolvimento profissional docente o diálogo com dois documentos legais: o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) e a Resolução que define as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019).

Fundamentada por todos esses interlocutores, reitero que esta é uma pesquisa que se inscreve no contexto das teorizações sobre formação de professores, especificamente sobre o início da docência, e apresenta o pressuposto de que a inserção profissional balizada por ações de indução fomenta desenvolvimento profissional em uma perspectiva orgânica com a formação inicial e a prática profissional, corroborando para uma concepção de desenvolvimento profissional como um contínuo de formação para professores.

Ao sintetizar nesta introdução o contorno que faço para conduzir o estudo, chamo atenção para o pressuposto de que as experiências vividas entre a EAP da escola e professores iniciantes de uma rede de educação possam ser reveladoras de formação e sinalizadoras de indução. De acordo com Clandinin e Connelly (2015, p. 27), “[...] as histórias vividas e contadas pelos professores, educam a nós mesmos e aos outros”. Com essa expectativa e um olhar voltado para ‘nós mesmos’, professores-pesquisadores, e aos para outros que constituem o campo da educação pública, segui nesta pesquisa com a aposta de encontrar nas narrativas das participantes perspectivas de indução profissional docente, tendo em vista a intenção de declarar evidências à necessária geração de políticas para a inserção profissional.

Tendo a narrativa encontrado posição estratégica como gênero e método para esta pesquisa, conto nesta introdução as aproximações pessoais e sociais que me levam a problemática em questão e os entrelaçamentos que compõem a trama deste estudo. Ao fazer a escolha de iniciar a narração da pesquisa nesta perspectiva, busco mover-me na direção que apontam Clandinin e Conelly (2015, p. 15) em relação à metáfora de um espaço tridimensional em que os pesquisadores narrativos se encontram, extrospectiva e introspectiva, retrospectiva e prospectivamente, “criando sentido contínuo de deslocamento”. Assim, após introduzir o estudo, movendo-me nesse espaço tridimensional, sigo com memórias e experiências pessoais, que se cruzam na constituição desta pesquisa.

1.2 NARRATIVA DA PESQUISADORA: IMPLICAÇÕES PESSOAIS COM O TEMA

O estudo desenvolvido se constitui na tessitura da minha formação como professora no curso de Pedagogia, na especialização, no mestrado em Educação, na escola básica, como professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, na gestão educacional, como membro de um grupo que pesquisa e estuda a didática e a formação de professores e no encontro com as inquietudes que permitiram uma caminhada em busca da profissionalização. Com 15 anos de magistério, dos quais 13 foram dedicados à educação pública, a trajetória que sigo na docência, na gestão pública e na universidade me instiga a investigar o momento inicial da carreira dos professores.

Sou estudante da escola pública, tive pouco contato com livros na infância. Com cinema, uma vez por ano, nas férias. Teatro, museus, exposições: não tenho lembrança. Primeira infância modesta, com mãe muito ocupada com as atividades domésticas e pai que saía para trabalhar bem cedo e só retornava bem tarde.

Minhas tarefas escolares eram sempre realizadas sem ajuda, e nunca houve solicitação para que eu as fizesse. Meu pai apenas perguntava se estava tudo bem na escola. Minha mãe participava das reuniões marcadas para a entrega dos boletins com as notas bimestrais, que, na maioria das vezes, eram satisfatórias. Levava-as para ciência do meu pai. Quando aconteceu de baixar a nota em matemática, logo ele pediu para minha mãe procurar uma ‘explicadora’ que me ajudasse, e assim foi feito.

A simplicidade da casa era aconchegante, cheia de afeto, brincadeiras, risos e dias felizes. O lazer nos finais de semana era o encontro com a família materna. Diversão e brigas com os(as) primos(as) e, por vezes, uma ida à praia ou a parques públicos. Passada a primeira infância, por volta dos oito ou nove anos, dividi meus finais de semana e férias com idas à casa

dos meus avós paternos. Além deles, lá moravam duas tias e um tio, uma delas funcionária pública e a outra estudante de Economia. Meu tio havia cursado Comunicação Social e era publicitário, o que eu não sabia o que significava, mas achava que era importante, porque ele viajava muito e saía para trabalhar vestido com terno e gravata.

Além de um pouco mais de conforto, aconteciam mais idas ao cinema e outras opções de lazer. As luzes que se acendem em minha memória para essa segunda infância têm foco em muitos discos de vinil que inundavam o final de semana com letra e música na companhia de Chico Buarque, Caetano Veloso, Milton Nascimento, Gal Costa, Maria Bethânia, Roberto Carlos. Esses e outros nomes da música popular brasileira começaram a fazer parte do meu repertório infantil, pois descobri que dentro da capa dos discos havia o registro das letras das músicas e rapidamente aprendi a cantar todas. Acho que dessa forma a leitura começou a ter sentido em minha vida.

Na escola encontrei a leitura com sentido, na sétima série do Ginásio,⁴ em uma escola pública municipal de São Gonçalo, cidade onde morava. Na primeira semana de aula, chegou à sala uma mulher com aparência jovial, com cabelos claros, olhos verdes, pele morena. Ela trazia em seus braços um aparelho de som da época, o que de imediato me chamou atenção. O nome dela era Rosemary, e sua função naquele ano seria nos ensinar Língua Portuguesa. Na lembrança, tenho o sorriso, a voz calma e firme, a maneira como percorria a sala de aula e, principalmente, as fitas cassete que saíam de dentro de uma bolsa para inundar o espaço físico daquela sala com músicas como: *Maria, Maria*, na voz de Milton Nascimento; *Apesar de Você*, na voz de Chico Buarque de Holanda, e tantas outras que já faziam parte do meu repertório. As letras eram lidas, cantadas e pensadas no contexto da transição política da década de 1980. Além das músicas, povoaram aquela sala poesias, contos, crônicas e tantos outros textos literários. Nesse ano, aconteceu meu primeiro de muitos encontros com a biblioteca da escola.

Acho que escolhi ser professora também nesse ano, enquanto participava das aulas daquela professora de Língua Portuguesa que tenho guardada com detalhes em minha memória, apesar de nunca mais tê-la encontrado. Mas, nas contradições do humano e nas indecisões da juventude, quando chegou a época do vestibular, decidi cursar Comunicação Social e me formei em Publicidade e Propaganda, assim como aquele tio. Porém nunca atuei.

Fui ao encontro do curso de Pedagogia dez anos depois. As memórias que compartilho deixaram marcas na minha trajetória e são narradas como forma de organizar e entender a

⁴ Na atualidade 8º ano do Ensino Fundamental.

experiência de tornar-me professora. Da formação inicial à inserção profissional carrego histórias de um tempo de muitas aprendizagens e descobertas sobre o que é ser professora.

A passagem de estudante à professora iniciante aconteceu de forma inesperada: em meio a um estágio curricular, em uma pequena escola privada, com uma turma de 1ª série primária.⁵ A professora regente pediu demissão, e eu fui convidada a assumir a turma pela direção da escola. Aceitei. Estava no último período do curso de Pedagogia, escrevia a monografia e ao mesmo tempo trilhava os primeiros passos como profissional da docência. Não tive suporte, apoio ou acompanhamento; durante os três últimos meses letivos do ano, segui pelo mesmo caminho trilhado pela professora anterior: atividades no livro didático, folhas coladas no caderno, cópias do quadro. No meu primeiro desafio na docência, a segurança do que parecia estar dando certo me atraía.

Foram apenas três meses de atuação nesse espaço escolar. No ano seguinte, já licenciada, participei de um processo seletivo para atuar em uma escola de médio porte, confessional, católica e de referência na cidade. Aprovada no processo, segui com a minha constituição como docente.

Nesta escola, iniciamos o trabalho na quinzena anterior ao início do ano letivo com os alunos. Fomos recebidas, professores novos e antigos, com caloroso acolhimento pela equipe de gestores da escola: coordenadora pedagógica, diretor-geral e diretora pedagógica. O diretor-geral da instituição era um padre. Em suas palavras iniciais, ressaltou a filosofia da escola e deu boas-vindas a todos, em especial aos professores que iniciavam sua trajetória na instituição. Além do acolhimento amável, iniciamos o trabalho pedagógico e a organização do ano letivo naquele dia. Professoras novas e veteranas sempre em pares de trabalho. Na semana anterior ao início das aulas, viajamos todas juntas para fazer uma formação sobre o material didático adotado pela instituição. À época, fiquei encantada; hoje, a experiência permite um olhar mais criterioso para a proposta, mas o material abria possibilidades de autonomia, protagonismo, além de estimular a pesquisa e a investigação.

O breve relato da minha inserção profissional nessa escola contempla cuidado e atenção para com professores iniciantes e veteranos. Os planejamentos coletivo e individual eram intencionalmente integrados, havia espaço para indagações, dúvidas, tempo para pesquisas, estudos e, claro, muito trabalho. Hoje, tenho ciência do quanto essa dinâmica pedagógica facilitou minha socialização profissional, ajudou na compreensão da cultura escolar e alavancou o meu desenvolvimento profissional. Considero que me tornei profissional da docência nessa

⁵ Hoje 2º ano do Ensino Fundamental.

escola e tenho vontade de voltar a cada dia dos cinco anos que lá atuei como professora da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Vivi outro tipo de inserção com a entrada na escola pública. Não foi tranquila. Após quatro anos de atuação como professora nessa escola privada, fui convocada para atuar na Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ. A experiência anterior e os quatro anos de atuação não garantiram uma inserção sem conflitos; ao contrário, o impacto com a realidade pública gerou desconforto, insegurança e tensão. Cheguei à escola no mês de setembro e logo iniciei com uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental. Não houve nenhum tipo de movimento que me ajudasse a compreender a nova dinâmica. A realidade me impactava. Tive vontade de desistir.

Durante os últimos três meses do ano de 2007, tentava organizar um trabalho pedagógico que minimamente atendesse às demandas diferenciadas daquele grupo de crianças. Eu nunca havia alfabetizado; alguns não sabiam ler, outros estavam na fase inicial de aquisição da leitura e da escrita e poucos já tinham um bom domínio. Na reunião de professores, que acontecia semanalmente, o espaço para a discussão pedagógica era mínimo, algumas vezes um grupo de professoras da Secretaria Municipal de Educação participava e dava alguma formação, no mais era uma reunião de informes. Busquei ajuda com a pedagoga, mas não tive um retorno profícuo. Tentei uma conversa com a diretora, e ela me disse que eu tinha experiência de escola particular e que daria conta do trabalho. Conversava com colegas, mas percebia que cada um cuidava da sua sala de aula. Sozinha, por muitas vezes, tive vontade de desistir.

A falta de vontade me causava angústia. Como ser uma professora sem vontade de ir à escola pela manhã e outra que adorava dar aula à tarde? Durante três meses, convivi com a indecisão de desistir da rede pública e manter meu trabalho apenas na rede privada. O final do ano letivo chegou e junto com ele a oportunidade de trabalhar em uma nova escola, a ser inaugurada na rede no ano seguinte. Resolvi me dar mais uma chance.

Nasceram e cresceram juntas uma escola e uma professora da rede pública. O trabalho promovido pela equipe de articulação pedagógica era pensado coletivamente. Pensávamos e vivíamos no coletivo as dificuldades e os desafios de iniciar uma escola com carências de recursos humanos e materiais. Uma gestão democrática, à frente de uma escola pública, com compromisso social, fez-me romper com o que antes seria para mim impensável, a escola privada. Foi o último ano em que trabalhei concomitantemente em ambas as escolas. Da escola que tratou da minha inserção profissional com tanto cuidado carrego na memória doces lembranças, entre as quais o início da aprendizagem do ofício, que me constituiu como profissional da docência.

Das formações e dos estudos realizados nas reuniões pedagógicas da escola pública ao retorno à universidade não demorou muito. A pós-graduação *lato sensu* sobre práticas curriculares (Universidade Federal Fluminense – UFF) me levou à Secretaria Municipal de Educação de Niterói, RJ, para auxiliar na elaboração de novos referenciais curriculares para a rede. O documento foi fundamento para a escrita do projeto e para entrada no mestrado em Educação (UFRJ). As aulas e os estudos no mestrado acenderam meu interesse na formação de professores e me encaminharam, após o término do mestrado, ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e Formação de Professores (Geped).

Após alguns anos de atuação na Secretaria Municipal de Educação de Niterói, RJ, em trabalho de acompanhamento e formação continuada dos professores, fui convidada e assumi a direção do 1º segmento do Ensino Fundamental de toda a rede, cargo que deixei dois anos depois, para me dedicar ao doutorado. Segui na Secretaria de Educação como membro da Coordenação de Promoção da Leitura, cujo trabalho desenvolvido me permitiu continuar próxima às escolas e aos professores da Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ, por meio de inúmeras ações de fomento à leitura e experiências literárias, formação continuada e implantação de bibliotecas escolares.

Deixei a Coordenação para uma breve experiência como diretora-geral de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (Umei) e, atualmente, continuo atuando na gestão da SME/FME de Niterói. Longe das salas de aula da Educação Básica há 12 anos, com uma breve experiência recente de 2 anos como professora de graduação no curso de Pedagogia de uma instituição privada, atuei em 2021 como diretora do Departamento de Educação Infantil, experiência nova, cheia de desafios, mas impregnada de sentidos para compor a minha formação de professora e pesquisadora. No ano seguinte, em 2022, mudanças aconteceram na Secretaria, e hoje atuo na Subsecretaria de Projetos Educacionais Transversais, assessorando o subsecretário no planejamento e na execução de programas e projetos para a rede.

Ao narrar um pouco minha história de criança e minha trajetória profissional, revelo uma infância situada a partir do meu olhar adulto, na relação com o passado, com o presente e com uma projeção futura. A experiência que dá sentido à minha formação de professora é composta por cada uma dessas palavras, que, segundo Benjamim (1985), comportam silêncios, apresentando algo que se revela, mas também algo que se esconde. Benjamim (1995, p. 105), ao narrar a sua infância em Berlim, diz: “[...] seja como for – para cada pessoa há coisas que lhe despertam hábitos mais duradouros que todos os demais. Neles são formadas as aptidões que se tornam decisivas em sua existência”. Com referência nessa ideia, a minha formação de professora é decisiva na minha existência e me constitui como sujeito no mundo. Formação que

tem amparo significativo nas vivências no Geped, mas também se entrelaça às experiências da formação inicial e continuada, em cada espaço que atuei como professora, formadora e gestora.

Sendo assim, reafirmo que a escolha do tema desta pesquisa coaduna-se, ao mesmo tempo, com os esforços que temos empreendido nas pesquisas do Geped, com vistas à produção do conhecimento sobre o desenvolvimento profissional docente, e com a minha história de vida pessoal e profissional. O encontro com a docência, entrelaçado aos movimentos desse percurso, instiga meu olhar em direção à inserção profissional e à indução, pois, tanto na escola privada quanto na escola pública ou na Secretaria de Educação, as relações estabelecidas com o coletivo, em coparticipação de membros da equipe pedagógica com os professores, tornaram-se indutoras formativas e conduziram meu desenvolvimento profissional até aqui.

Ao localizar minha história no tempo e fazer seu registro, resgato a ideia de temporalidade, tal qual observam Clandinin e Conelly (2015, p. 63) quando afirmam que “[...] qualquer evento, ou coisa, tem um passado, um presente, da forma como aparece para nós, e um futuro implícito”. Os autores afirmam que, em qualquer parte do tempo, os sujeitos estão em mudança pessoal, portanto, “[...] do ponto de vista da Educação, parece importante narrar uma pessoa em termos de processo” (CLANDININ; CONELLY 2015, p. 63).

Diante de tal afirmação, a narrativa da pesquisadora que aqui se enuncia se constitui no tempo presente sem fixações, pois, conforme informa Delory-Momberger (2006, p. 362), “[...] a narrativa como objeto de linguagem se constitui no tempo e no espaço de uma enunciação e de uma interrelação singulares”. A autora prossegue dizendo que “[...] a narrativa de vida é uma matéria instável, transitória, viva, que se recompõe sem cessar no presente do momento em que ela se anuncia” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 362).

Foi nesse contexto, inspirada pelos aspectos metodológicos da narrativa como possibilidade para a pesquisa educacional, que me dirigi ao campo empírico com objetivo de investigar, pela via das narrativas das professoras iniciantes e da EAP, indícios de indução profissional docente no contexto do trabalho pedagógico escolar. Amparada pelo que expressa Delory-Momberger (2006), estou ciente de que o sentido da história anunciada pelas professoras, diretoras e pedagogas ao narrar suas experiências carrega em si uma dimensão constitutiva da história de vida e do processo de formação, que, mesmo circunscrito no tempo daquela enunciação, se recompõe quando ela se anuncia.

Com base em Clandinin e Connely (2015, p. 30), preocupo-me em olhar para as experiências narradas pelas participantes “[...] com a noção de que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e de que experiências levam a outras experiências”. A ideia de experiência como continuidade trazida por esses autores, apoiados em Dewey (1979),

aproximou-me da concepção de desenvolvimento profissional docente como *continuum*, como projeto de aprendizagem da docência ao longo da carreira, inscrevendo a indução como suporte para integrar professores iniciantes à sua comunidade de prática profissional.

Nesta seção, com o título de *Narrativas da pesquisadora*, inspirada em Clandinin e Conelly (2015, p. 31), busquei provocar o exercício de me “[...] mover para trás (retrospectivamente) e para frente (prospectivamente) entre o pessoal e o social”. Continuo nesse movimento prospectivo durante o caminhar investigativo desta pesquisa. Assim, após narrar minha própria trajetória, circunscrita no tempo dessa enunciação, busco no segundo capítulo desta tese, amparada por uma revisão de literatura sobre a temática, fundamentar a minha defesa de que a indução docente provoca expectativas com significados possíveis de ampliar as experiências docentes no período da inserção profissional, portanto pode tornar-se essencial para potencializar o desenvolvimento profissional do professor.

No terceiro capítulo, apresento marcações que me permitiram situar o objeto deste estudo, tendo em vista as dimensões histórico-contextual e conceitual. O investimento teórico realizado demarca compreensões baseadas em três conceitos: desenvolvimento profissional docente, inserção profissional e indução profissional. Ao entrelaçar essa tríade, dedico-me ao aprofundamento sobre a temática da indução profissional e, em diálogo com a literatura internacional, traço compreensões sobre o conceito em diferentes contextos, com direcionamento ao pressuposto defendido por esta tese, a saber, de que ações de indução são contributivas aos professores iniciantes, favorecem o aprendizado da docência e o desenvolvimento profissional.

O quarto capítulo é dedicado aos aspectos metodológicos da pesquisa. Nele é possível conhecer de forma mais detalhada a Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ, e compreender o porquê da escolha do campo empírico. Pelas linhas desse capítulo, justificam-se as potencialidades da decisão epistêmico-metodológica, com o aporte da pesquisa narrativa. Destaca-se a fase exploratória, que antecedeu a definição dos sujeitos do estudo, com registros sobre como se deu o processo de inserção profissional na rede no período pesquisado. A entrevista narrativa é apresentada como uma ferramenta metodológica que estimula os participantes da pesquisa a compartilhar os acontecimentos relevantes de sua inserção profissional. Ao final do capítulo, cada professor e professora, diretora e pedagoga que colaborou com o estudo é apresentado por seu nome fictício.

É na companhia desses sujeitos que são tecidas as análises nos capítulos seguintes. No quinto capítulo, discutem-se as diferentes dimensões apreendidas, a partir das narrativas sobre o acolhimento que receberam os professores quando chegaram à escola. A diversidade de

formas do acolher me permite ampliar o debate sobre as expectativas de um acolhimento profissional e discutir limites e possibilidades da inserção na rede estudada.

É no sexto capítulo que as relações/ações entre professores iniciantes e EAP são pormenorizadas, na intenção de compreender os sentidos formativos que se estabelecem nesse enlace. Com uma escuta atenta às vivências desses profissionais na escola, as análises contribuem com a discussão sobre os pressupostos da tese, reforçando a necessidade de institucionalizar as políticas de indução profissional para os docentes em início de carreira na rede de educação estudada.

O sétimo capítulo, com amparo nas narrativas dos parceiros, explora como as perspectivas de indução profissional com ancoragem na formação do professor podem deixar marcas de valorização e contribuição para o desenvolvimento profissional docente. Com essa intenção, procura-se evidenciar perspectivas de indução profissional docente nas relações entre iniciantes e EAP, bem como destacar alguns desafios que se impõem no entrelaçamento entre aprendizagem da docência e indução profissional. Ao fim do capítulo e da tese, enfatiza-se por que, para que e por quem a indução profissional docente se coloca como elemento imprescindível à inserção de professores.

2 POR QUE INSERÇÃO PROFISSIONAL E INDUÇÃO DOCENTE?

No segundo capítulo desta tese, caminho nas trilhas da literatura do campo da formação de professores em uma revisão bibliográfica que tem a intenção de situar teoricamente a inserção profissional e a indução docente, bem como justificar a relevância de se ampliar o debate em torno dessas temáticas. Recorro à literatura nacional e internacional, a associações de pesquisa e encontros científicos, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), e a pesquisas e pesquisadores que têm empenhado seus esforços para delinear um corpo teórico que aponte o início da docência como um período relevante para o processo do desenvolvimento profissional docente. Junto aos autores com os quais dialogo, justifico que se trata de um tempo de necessárias discussões, que atentem para a demanda de se articular teórica e metodologicamente intervenções que fortaleçam a aprendizagem profissional da docência na formação inicial e no período da inserção. Apresento também o cenário da América Latina, confirmando a escassez de ações sistemáticas que envolvam esse fim, e defendo a necessária estruturação para o apoio à aprendizagem da docência, na intenção de superar os obstáculos apresentados pela literatura da área.

2.1 DESTAQUES NA LITERATURA DO CAMPO

Utilizo a própria literatura do campo de formação de professores como primeiro ponto para justificar este estudo, que reflete sobre a inserção profissional de professores iniciantes⁶ em uma rede pública de ensino, com observação das possibilidades de indução entre gestores(as) e docentes. Com o investimento realizado, busco ampliar o espectro da pesquisa sobre os processos de inserção profissional, em especial na questão da indução. A revisão bibliográfica empreendida constatou que os resultados de diversas pesquisas (ANDRÉ, 2012; IMBERNÓN, 2006; MARCELO 2008, 2009, 2011, 2016; MARCELO; VAILLANT, 2017; NÓVOA 2017a, 2017b; ALARCÃO; ROLDÃO, 2014) sinalizam como ainda são incipientes os estudos sobre inserção e indução de docentes iniciantes e, ao mesmo tempo, destacam a importância de mais pesquisas baseadas nesta temática, visto que ainda são escassas as iniciativas para assistir o professor no início de seu exercício profissional.

⁶ Cabe-me destacar que, embora a inserção profissional, nesta tese, esteja entrelaçada aos professores em início de carreira, inserir-se profissionalmente tem vínculo com os diferentes contextos percorridos ao longo das diversas fases da carreira docente.

O segundo ponto tem como preocupação a retenção de professores iniciantes em seus locais de trabalho. O relatório publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico⁷ (OCDE, 2006), ao analisar as taxas de evasão do magistério em diversos países, observa que estas são mais altas nos primeiros anos do exercício profissional, e menores à medida que aumenta o tempo na profissão. Ingersoll e Strong (2011) realizaram uma meta-análise a partir de 15 investigações, com a qual concluíram que metade dos novos docentes abandona a profissão durante os primeiros anos de exercício.⁸ Wong (2004) destaca que as taxas de evasão de professores nos Estados Unidos são excessivamente altas e fortalecem a ideia de programas de indução profissional como elementos essenciais para reduzir a evasão de novos professores. No Brasil, André (2012) também se reporta à questão de como manter bons professores nas escolas e defende a necessidade de políticas especificamente voltadas aos professores iniciantes como estratégia para minimizar a evasão.

Em estudo recente sobre mobilidade e abandono docente, Carrasqueira (2018, p. 25) informa que, “[...] nos EUA, cerca de um quarto dos novos docentes abandonam a rede educacional depois de 5 anos da sua entrada (BOYD *et al.*, 2008; RONFELDT *et al.*, 2011), bem como que, após três anos na rede, apenas metade permanece na primeira escola para a qual foram designados (WEST; CHINGOS, 2009). A autora sinaliza que essa rotatividade muito alta pode gerar problemas sérios para a organização da escola e prejudicar o trabalho pedagógico por falta de consolidação do fazer docente ao longo do ano letivo. Em diálogo com a constatação da autora, sinalizo que os problemas com a evasão de professores, além de complexificar o cotidiano das escolas, constituem-se em obstáculos para a estruturação das redes de ensino.

Em confluência com esses dois pontos, destaco a necessidade de um número maior de estudos que discutam a inserção profissional e a evasão de professores em início de carreira, constatação da qual emerge o terceiro argumento que justifica o desenvolvimento da pesquisa: compreender a importância da indução profissional de professores como parte de um projeto de desenvolvimento profissional no decorrer de toda a trajetória docente.

Nesse sentido, a indução, considerada como apoio planejado a novos professores, pode ampliar as oportunidades de aprendizagem profissional, conferindo mais segurança ao início do exercício da carreira, o que pode levar, segundo Wong (2004), à diminuição da evasão.

No caso desta pesquisa, o que se buscou foi identificar, nas experiências narradas pelos professores iniciantes, ações formativas reveladas na relação com as equipes de articulação

⁷ Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (OCDE, 2006).

⁸ A revisão examina criticamente 15 estudos empíricos realizados desde meados da década de 1980, sobre os efeitos de programas de apoio e orientação para professores iniciantes.

pedagógica que possam ter auxiliado a sua inserção profissional e, a partir dessas narrativas, evidenciar iniciativas indutoras de formação e sinalizá-las como possibilidade geradora de políticas de indução profissional docente. O pressuposto que impera nesse contexto é considerar a escola como espaço potente para a produção e disseminação de políticas públicas.

Com aporte na revisão de literatura realizada, recorro a André (2012) para reafirmar a relevância da pesquisa, pois a autora julga primordial que se integrem ao campo da pesquisa sobre formação de professoras mais estudos pertinentes aos diversos aspectos que compõem o período específico da inserção profissional na carreira docente, compreendendo a indução como um desses aspectos. Segundo André (2012), há necessidade de reconhecer que a formação para a docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura; ao contrário disso, deve prosseguir ao longo da carreira.

Com intenção de salientar a crescente atenção à inserção profissional por parte dos pesquisadores brasileiros, permaneço apoiada em André (2012) para registrar uma análise de trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd e nas edições do Endipe. No período de **1995 a 2004**, ao examinar 6.978 textos, a autora destaca que apenas 24 trabalhos tinham como foco o professor iniciante.

Ao atualizar esse mapeamento em anos mais recentes, Papi e Martins (2009) examinaram os textos apresentados na ANPEd entre **2005 e 2007**, acrescidos de teses e dissertações defendidas no período de 2000 a 2007. O resultado dessa análise informa que “[...] a temática corresponde a 0,5% dos estudos realizados na área de educação” (PAPI; MARTINS, 2009, p. 256). O percentual apresentado revela incipiências das pesquisas sobre a inserção profissional de docentes iniciantes no período, no entanto os anos subsequentes demonstram a ampliação dos estudos sobre a temática.

Com a intenção de constatar essa observação, analisei a programação do Grupo de Trabalho de Formação de Professores (GT 08) da ANPEd por mais uma década, no intuito de continuar revisando a literatura. A escolha do GT 08 da ANPEd explica-se por seus contornos teóricos e metodológicos, com foco na realidade específica do campo de pesquisa sobre a formação de professores. Assim, no Quadro 1, registro como o tema do professor iniciante porta-se nos anos subsequentes à pesquisa de André (2012), no âmbito do GT 08 dessa associação.

Quadro 1 – O GT 08 da ANPEd e as pesquisas sobre o início da docência

Ano	Fonte	Trabalhos sobre professoras iniciantes no GT 08 - Formação de Professores
-----	-------	---

2008	31ª Reunião ANPEd – Caxambu, MG	-
2009	32ª Reunião ANPEd – Caxambu, MG	-
2010	33ª Reunião ANPEd – Caxambu, MG	-
2011	34ª Reunião ANPEd – Natal, RN	1
2012	35ª Reunião ANPEd – Porto de Galinhas, PE	-
2013	36ª Reunião ANPEd – Goiânia, GO	1
2015	37ª Reunião ANPEd – Florianópolis, SC	2
2017	38ª Reunião ANPEd – São Luís do Maranhão, MA	9
2019	39ª Reunião ANPEd – Niterói, RJ	2

Fonte: elaborado pela autora com dados obtidos no *site* da ANPEd.⁹

O levantamento na programação do GT 08, que discute a formação de professores na ANPEd, demonstra a emergência das produções com foco no início da docência, pois, ao longo das nove reuniões da entidade, que se estendem por mais de uma década de trabalho, destaca-se o aumento da referência à temática. No entanto, chama atenção o expressivo acréscimo de trabalhos que discutem o assunto na 38ª reunião. Entre minicurso, trabalhos encomendados, comunicações orais e apresentação de pôsteres em formato digital, de um total de 37 atividades na programação do GT, durante os quatro dias do evento, nove propostas discutiram a problemática da inserção profissional de professores. Isso significa que, no ano de 2017, aproximadamente 24% dos trabalhos selecionados para o GT 08 da ANPEd (Formação de Professores) foram direcionados para uma temática com pouca ou nenhuma representatividade em anos anteriores do evento.

O minicurso *A Iniciação à Docência como Ciclo Singular do Processo de Desenvolvimento Profissional dos Professores*, realizado em três dias, sob a condução do Prof. José Angelo Gariglio (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG), reafirma uma apreciação maior, por parte do GT, do tema e do conjunto de questões que emergem das dificuldades encontradas por professores no início da docência. Nesse contexto, a pesquisadora Marli André (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP), com quem dialogo para referendar a insuficiência de estudos com foco no início da docência e a importância de se pesquisar essa etapa, em trabalho encomendado por esse GT, aborda o assunto sob o viés da *Inserção profissional de egressos de Programas de Iniciação à Docência*, Marília Marques Mira (PUC-PR), Joana Paulin Romanowski (PUC-PR), Simone Regina Manosso Cartaxo

⁹ Cf.: anped.org.br.

(PUC-PR), em apresentação de pôster em formato digital, reforçam a discussão sobre a *Inserção profissional de professores da Educação Básica*.

Ao se analisar a dinâmica do GT de Formação de Professores na 38ª reunião da ANPED, nota-se inquietação com a temática, bem como um investimento maior na produção de pesquisas que pensem nos professores em início de carreira, o que, curiosamente, parece retraído na reunião seguinte, visto que, por ocasião da 39ª reunião, foram observadas apenas duas comunicações sobre o tema no mesmo GT 08. Com atenção à redução para menos da metade no número de trabalhos que abordavam a inserção profissional e o tema das professoras iniciantes no contexto do GT pesquisado, ampliou-se a investigação sobre a temática para todos os GTs da 39ª reunião e obteve-se como resultado um trabalho a mais sobre inserção profissional, do GT 04 – Didática, totalizando três trabalhos em todos os dias da reunião. Fato que continua a reforçar o escasso investimento das pesquisas nesse tópico.

No Brasil, André (2010, 2012) foi uma das pesquisadoras a içar esse debate na última década, contemplando em suas investigações a problemática da inserção profissional. A princípio, a autora promoveu a discussão sob as lentes dos programas e políticas públicas que visavam aproximar universidade e escola, favorecendo a docência. Em seguida, prosseguiu pesquisando os egressos desses programas na sua inserção profissional no magistério. As investigações sobre a referida temática prosseguiram com um grupo de pesquisadoras que deram continuidade ao trabalho inicialmente coordenado por essa autora¹⁰ no contexto da Rede de Estudos sobre Desenvolvimento Profissional Docente (Redep). O enfoque atual recai sobre os processos de indução para professores iniciantes da Educação Básica, envolvendo a pesquisa e o trabalho colaborativos nesse fazer. Os estudos dessa autora referendam o professor como foco de estudo do campo e destacam que “[...] é preciso incrementar as pesquisas que articulem as concepções de professor aos processos de aprendizagem da docência e as suas práticas de ensino” (ANDRÉ, 2010, p. 17). Por esse prisma, as pesquisas sobre processos de indução, segundo André (2010), surgem como indicativos para a pesquisa do campo com foco no professor, sinalizando a emergência de programas e políticas de indução para o professorado iniciante.

No cenário do Rio de Janeiro, Nascimento, Flores e Silva (2019) apresentam os resultados de uma pesquisa recente, voltada à inserção profissional de professores ingressantes na Rede Municipal de Educação. As pesquisadoras analisaram a institucionalização da Escola

¹⁰ A professora Marli André faleceu no ano de 2021, deixando um legado como professora e pesquisadora em educação, principalmente no campo da formação de professores. Meu reconhecimento às importantes contribuições deixadas por ela para a formação de pesquisadores no referido campo.

de Formação do Professor Carioca Paulo Freire, responsável por propor e implementar ações para a inserção de novos professores na rede. Assim, assinalam que “[...] pensar uma formação comprometida com o desenvolvimento profissional docente implica ressaltar a importância de considerar também as especificidades dos docentes nas diversas fases da carreira [...]” e reafirmam as recorrências na literatura sobre “[...] a necessidade de um cuidado especial com os professores iniciantes, dadas as dificuldades que enfrentam no momento da inserção profissional” (NASCIMENTO; FLORES; SILVA, 2019, p. 564).

O estudo realizado por essas autoras considera que a institucionalização da referida Escola de Formação repercute em esforços para avançar na afirmação de uma política para inserção profissional que vá além de programas e projetos passageiros. No entanto, enfatiza fragilidades que retraem a ampliação da dimensão pública da política docente e educacional, Entre as quais destaco o processo de produção da política assentado em uma gestão, o que revela a possibilidade das descontinuidades percebidas em tantas outras políticas. Desse modo, a pesquisa de Nascimento, Flores e Silva (2019) lança luz sobre a inserção profissional e destaca os desafios de propostas de formação que pensem o início da docência como uma política de Estado que ainda precisa encontrar concretude. Isso reitera a necessidade de mais estudos que sinalizem dinâmicas e iniciativas, no espectro dos indícios, que vão ao encontro do tempo da inserção de docentes em seu contexto de trabalho.

Ao analisar outro cenário, no contexto português, encontro em Roldão (2005) contribuições de estudos sobre profissionalidade e atividade docente. Ao defender a profissionalidade “[...] como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades [*sic*], igualmente relevantes e valiosas” (ROLDÃO, 2005, p. 108-109), a autora argumenta que um estatuto de profissionalidade passa necessariamente “[...] pela posse de um saber próprio, distinto e exclusivo do grupo que o partilha, produz e faz circular, conhecimento esse que lhe legitima o exercício da função profissional em causa” (ROLDÃO, 2007b, p. 94). Assim, vem reafirmando em seus estudos que esse saber próprio, caracterizador e distintivo do docente é a ação de ensinar.

Em um levantamento das pesquisas sobre a formação de professores em Portugal, contexto semelhante ao brasileiro, a análise de Roldão (2009) sobre o campo dá relevância, entre outros problemas, à fragilidade no plano da formação, no que diz respeito à teorização do próprio conhecimento profissional. Seu destaque reafirma a perspectiva de que as formações inicial e continuada não têm demonstrado eficácia no reforço dos caracterizadores da profissionalidade docente. Para essa autora, o percurso de formação do professor

[...] é melhor caracterizado como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que combina a formação básica prévia ao desempenho, tal como a que resulta de outras situações formais de aquisição de conhecimento específico, com a construção e reconstrução quotidiana do saber e do agir do profissional, no interior do contexto socializador primário de um professor – a escola. (ROLDÃO, 2009, p. 60).

Em vista dessa compreensão, a pesquisadora também encaminha suas reflexões para o período de inserção profissional, dando ênfase aos processos de indução, na dimensão de uma formação situada no contexto de trabalho. Juntamente com Isabel Alarcão (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014), aposta no contínuo que une formação inicial e continuada, com a defesa de um clima de trabalho colaborativo nas escolas e a aposta em uma perspectiva de indução que provoque desenvolvimento da competência profissional.

Os estudos dessas autoras têm fortalecido a ideia de que a constituição de um estatuto de profissionalidade exige a distinção de um caracterizador da docência, que se constitui no ensino. Segundo Alarcão e Roldão (2014, p. 120), o desenvolvimento deste saber profissional – ensinar – tem que ser dinamizado por meio de uma perspectiva em que a construção do conhecimento profissional seja provocadora de uma práxis transformativa e firmada em “[...] um percurso contínuo de desenvolvimento profissional sustentado”.

Compreendo que a defesa das autoras em favor de um desenvolvimento profissional sustentado reforça a importância de uma lógica formativa, na etapa da inserção profissional, que vá além da necessidade de socialização do professor. Alarcão e Roldão (2014) nos auxiliam a observar que, mais do que socializar o professor em início de carreira, é necessário criar condições de aprendizagem da docência no contexto de trabalho. Dessa forma, defender políticas, programas e/ou ações de indução é conceber o ambiente da escola como cenário para experiências fortalecedoras de desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, trilhar um caminho para projetar uma efetiva profissionalização se coaduna com a constituição de uma base de conhecimento geral e sistematizada, específica sobre o ensino, intrínseca aos saberes docentes, com condições de instituir um estatuto que promova a passagem do ofício de mestre à profissão do professor. Os obstáculos que atravessam essa proposta são de grande porte, como as fragilidades na formação, a precarização e a desvalorização do trabalho docente, as escolas públicas com escassez de recursos e infraestrutura inadequada, o esvaziamento do trabalho coletivo, entre tantas agruras.

Apesar dessas contrariedades, defendo, assim como Nóvoa (2017a), que o espaço da escola é essencial para o desenvolvimento da experiência e da reflexão sobre a prática profissional. De acordo com o autor, “[...] o que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas, a procura coletiva das melhores formas de agir”

(NÓVOA, 2017a, p. 25). Essa afirmação chama a atenção para a emergência de uma prática refletida, pensada e trabalhada teoricamente como fundamento para a formação.

Os registros do autor reforçam a ideia de se conceber políticas públicas para a inserção de docentes levando-se em conta a formação inicial, a indução e a formação continuada, unindo assim “[...] diversos momentos da formação com o conjunto da vida profissional docente” (NÓVOA, 2017b, p. 113). Assim, reitera a necessidade de mudanças nos sistemas de educação e na lógica de formação do professor, o que implica a conversão de uma visão individualista da profissão em uma perspectiva que compreenda o coletivo. Para Nóvoa (2017b), pensar a formação de professores nesse ciclo de desenvolvimento profissional – formação inicial, indução profissional, formação continuada – é o principal desafio dos cursos de formação.

Em concordância com esses apontamentos, constato a complexidade intrínseca à articulação da/na formação de professores com vista ao desenvolvimento profissional docente como um conceito com foco na melhoria da prática docente. Assim, demarco que a pesquisa que sustenta esta tese argumenta em favor da defesa de políticas e programas de indução docente no cenário nacional. No entanto, o pressuposto que ora se apresenta é que as experiências localizadas no interior das escolas e legitimadas por André (2012), Roldão (2007a, 2005), Alarcão e Roldão (2014) e Nóvoa (2017b) como experiências que dão sentido à formação, podem ser sinalizadoras de políticas de indução, ou seja, um movimento que compreende a escola e seus profissionais como instituintes de políticas.

Nota-se que a preocupação com a etapa de inserção à docência e com a defesa da indução profissional de docentes em início de carreira é ponto comum à argumentação dos autores que trazemos até aqui. Outro ponto de confluência entre esses autores encontra-se na referência ao pesquisador espanhol Carlos Marcelo, da Universidade de Sevilla, para fundamentar uma concepção de indução profissional que se constitua como um momento importante na trajetória da formação docente. O autor em questão, há algum tempo, tem se destacado na literatura da área no que se refere ao assunto, sendo referência para outros autores no encaminhamento e na constituição de um *corpus* teórico que favoreça a defesa da indução.

Desde a última década do século XX, Marcelo Garcia (1991, 1993, 1995, 1999) tem se empenhado nas discussões sobre os primeiros anos da docência, com olhar sensível à inserção de professores em cenários distintos, como Europa, América e Ásia. Os investimentos do autor sobre a temática levaram à criação do Congresso Internacional de Professores Iniciantes e Indução à Docência (Congreprinci). A primeira edição do evento aconteceu em 2008, na Universidade de Sevilha, ES. O encontro contribuiu e ainda contribui para ampliar o debate sobre professores iniciantes e a temática da indução no campo educacional, disseminando assim

publicações científicas sobre a inserção e a indução profissional. No ano de 2021, por meio remoto, realizou-se a VII edição do congresso. Após 13 anos do primeiro encontro, reitera-se que “[...] a indução à docência representa um momento de grande importância para o futuro professor. Tradicionalmente, os sistemas educacionais têm dado pouca atenção aos professores iniciantes e sua inserção profissional (CONGREPRINCI, 2021)”.¹¹

Em vista disso, os estudos de Marcelo (2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2016) serviram de referência para esta pesquisa e ainda favoreceram a ampliação da revisão de literatura, enriquecendo-a com outros autores, com os quais ele dialoga sobre a indução docente em diferenciados contextos do mundo. Em consonância com Marcelo (2009, p. 20) quando afirma que “[...] os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão [...]”, advogo que esta pesquisa, além de contribuir para as investigações no âmbito da indução docente, ainda tem como intenção revelar práticas geridas no contexto de uma rede de ensino com potencial para sinalizar propostas em seu favor.

Em face da revisão de literatura que realizei no site da ANPEd e do diálogo que iniciei com os autores citados sobre as questões que tangenciam a problemática da pesquisa, busco dar prosseguimento às reflexões provocadas pela pergunta inicial deste capítulo, a saber: *por que inserção profissional e indução docente?* Desse modo, trago ao debate, na próxima seção, estudos e pesquisas de professores e professoras pesquisadores que, como eu, investiram esforços para investigar a temática e trazem ao campo contribuições que nos ajudam a reelaborar novas reflexões.

2.2 TESES E DISSERTAÇÕES: EM DIÁLOGO COM OS PARES DE ESTUDO

Com o propósito de olhar mais detidamente o campo de pesquisas sobre inserção e indução docente no Brasil, realizei uma revisão de literatura no Banco de Teses e Dissertações da Capes, restrita às teses de doutorado e às dissertações de mestrado concluídas entre 2008 e 2018. A escolha desse Portal se deve ao fato de se tratar de uma plataforma para depósito obrigatório de todas as teses e dissertações brasileiras. O período selecionado para a pesquisa teve a intenção de acompanhar como os estudos com base na temática tem se comportado no campo ao longo de uma década. A revisão ajudou de imediato a ratificar que a inserção

¹¹ Página inicial de apresentação do VII Congresso do Professorado Principiante. Disponível em: <https://congreprinci.com/sobre-el-congreso/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

profissional é um tema emergente como objeto de estudo, todavia a indução profissional docente fica à margem dos interesses das pesquisas no Brasil.

No levantamento, com busca restrita às teses de doutorado e às dissertações de mestrado concluídas entre 2008 e 2018, operei no campo ‘assunto’ com os descritores registrados na Tabela 1 e encontrei o seguinte resultado:

Tabela 1 – Panorama sobre início da docência, inserção e indução profissional em trabalhos acadêmicos

Trabalhos relativos ao tema	
Descritores	Quantidade de trabalhos
Inserção docente	9
Inserção de professores	13
Professores iniciantes	208
Indução de professores	-
Indução docente	-
Programa de indução de professores	-
Programa de indução docente	-

Fonte: elaborado pela autora com dados obtidos no Banco de Teses e Dissertações da Capes.¹²
Sinal convencional utilizado: dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Diante do quantitativo de trabalhos acadêmicos registrado na Tabela 1, parece possível afirmar que a atenção da pesquisa acadêmica sobre as problemáticas que envolvem a iniciação profissional de docentes está em evolução. A observação do referido quadro também me permite reafirmar que estudos direcionados especificamente à indução profissional ainda não circulam nas teses e dissertações.

Nos quatro descritores utilizados para buscar estudos sobre o tema – ‘indução professores’, ‘indução docente’, ‘programa indução professores’, ‘programa indução docente’ – constatei que, no Banco de Teses e Dissertações da Capes, no período entre 2008 e 2018, não havia nenhuma dissertação ou tese que abordasse como objeto de estudo a problemática da indução docente. A revisão demonstra, portanto, que o enfrentamento das questões que perpassam o início da docência volta-se para a compreensão e caracterização do período de inserção profissional de professores iniciantes com um olhar para os conflitos, as dificuldades e as tensões que envolvem o período de entrada na carreira. O viés da indução pode ser observado em alguns trabalhos, mas não aparece como um problema de pesquisa.

Para examinar as teses e dissertações selecionadas, os seguintes critérios foram utilizados como parâmetro: leitura do resumo, com observação se os assuntos ‘inserção’,

¹² Cf.: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>.

‘indução’ e ‘professores’ iniciantes eram prioritários como objeto do estudo; em caso afirmativo, o sumário foi usado como suporte para sinalizar aproximações entre o objeto de estudo desta tese e as problematizações empreendidas pelo estudo em análise e como indicativo de seções e/ou capítulos que compensavam a leitura, em diálogo com o problema que se apresenta como questão investigativa para esta tese.

Assim, com destaque aos descritores indicados, evidencio que, com relação aos nove trabalhos encontrados durante a busca com o descritor ‘inserção docente’, três trabalhos apresentaram maior proximidade com a pesquisa sobre inserção profissional. Dois deles detêm-se nas dificuldades encontradas no processo, e o outro analisa a justificativa oficial expressa nos documentos e na legislação que criam e implantam a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (Efap), bem como descreve e analisa o Curso de Formação Específica para professores criado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Contudo, seu foco não está nas dificuldades do professor, mas em questionamentos ao programa de formação, destacando que os aspectos que situam o docente na profissão tendem à padronização da atuação docente, compreensão que não se coaduna com o entendimento sobre a importância da indução docente adotado por este trabalho, visto que o sentido que incorporo à palavra ‘indução’ envolve autonomia na formação do professor e se distancia de propostas de cunho padronizante.

Dos 13 trabalhos encontrados com o descritor ‘inserção de professores’, de maneira geral seis estudos apresentaram proximidade com a pesquisa que sustenta esta tese. No entanto, na leitura mais detalhada dos seis estudos, foi observado que apenas dois conciliam a temática da inserção profissional com foco na formação de professores iniciantes, entre os quais um destaca a problematização da trajetória docente em sua fase inicial, com enfoque nas dificuldades da inserção profissional e o olhar voltado para as ações de apoio encontradas na escola pelo novo professor. O outro analisa a atuação da gestão escolar de escolas públicas no processo de inserção do professor. Ambos têm o olhar voltado para a escola e suas ações nessa fase inicial de atuação do professor.

No contexto dessa revisão, dialogo com esses dois trabalhos, porque revelam afinidade com o problema de pesquisa que se exhibe no âmbito desta tese, a qual busca olhar para a inserção profissional tendo como referência as experiências entre gestão escolar e professores em início de carreira, a fim de encontrar indícios que possam ser caracterizados como perspectivas de indução.

A autora de um desses estudos (SIMON, 2013) defende em sua tese de doutorado, intitulada *Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na*

escola básica, que, desde o curso de formação inicial até a escola que acolhe os professores em início de carreira, é necessária a estruturação de mecanismos de apoio pedagógico e pessoal para que esse profissional possa ser mais bem preparado, a fim de superar os obstáculos e construir as teias de relações que fortalecerão suas práticas.

Embora a palavra ‘indução’ não apareça na defesa da autora, ao pontuar a necessária estruturação de mecanismos de apoio pedagógico e pessoal, compreendo esse fazer estrutural como elemento constitutivo do fortalecimento das práticas dos professores iniciantes. Nesse sentido, identifiquei vínculos entre o que expõe Simon (2013) e as experiências vividas entre EAP e professores iniciantes que destaco no problema de pesquisa apresentado para a investigação na Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ. Que experiências vividas no cotidiano da escola com relação aos professores iniciantes no Sistema Educacional do município de Niterói, RJ, podem ser caracterizadas como indução profissional? Que mecanismos de apoio pedagógico são planejados pela gestão da escola para esse fim? Essas questões foram potentes para aprofundar a análise sobre o objeto da pesquisa e auxiliam na discussão sobre perspectivas de indução à docência nesta rede de educação.

A pesquisa de Simon (2013) também se coaduna com a compreensão de que a conexão entre a formação inicial e a entrada na escola dá condições favoráveis ao desenvolvimento profissional docente. Concordo com a autora da tese e com André (2012), Marcelo (2008) e Nóvoa (2017a, 2017b), defensores de uma lógica formativa para a profissão docente que tenha sua gênese na universidade, durante a licenciatura, e se prolongue durante o tempo de inserção profissional.

De modo similar, dou destaque à dissertação de mestrado de Vargas (2016), sob o título *Gestão escolar no processo de inserção de professores iniciantes no trabalho docente*. A autora faz uma ampla revisão de literatura em periódicos, eventos da área e em diferentes bancos de dissertações e teses, anunciando que as pesquisas acadêmicas têm silenciado as relações entre gestão escolar e professores em início de carreira. Essa constatação indica que a pesquisa acadêmica não tem deslocado a atenção para a compreensão sobre como o encontro entre gestores e professores iniciantes tem colaborado (ou não) para a inserção de docentes em início de carreira. No contexto da sua pesquisa, Vargas (2016) analisa a atuação da gestão escolar no processo de inserção do professor iniciante em escolas públicas do Distrito Federal, evidenciando a natureza da função do gestor, as perspectivas do trabalho e da rotina escolar, as dimensões do processo de inserção na carreira e as mediações interativas ocorridas entre gestor e professor iniciante.

A aproximação ao estudo de Vargas (2016) facilita a ponderação sobre aspectos desta tese, principalmente com relação à investigação das mediações interativas entre o gestor e professor iniciante, ponto nodal para esta pesquisa. Nos achados do estudo, as dificuldades encontradas pelos professores em início de carreira são relatadas em consonância com a adoção de procedimentos por parte da gestão escolar. Assim, a pesquisa realça que, ao coordenar e articular o coletivo da escola, o gestor atua de maneira indireta no trabalho do professor, “[...] contudo em determinadas situações específicas se vê impelido a atuar de maneira direta, conforme relatado pelos professores e gestores” (VARGAS, 2016, p. 24). Outro dado evidenciado afirma que os docentes, sujeitos da pesquisa, consideram “[...] importantes ou extremamente importantes as atividades de acompanhamento pela equipe gestora e se dizem satisfeitos” (VARGAS, 2016, p. 122). Afirmam ainda os professores que esse acompanhamento reflete em suas práticas docentes, o que acaba por conferir ao gestor escolar responsabilidade para com o desenvolvimento do trabalho docente.

O estudo de Vargas (2016) nos ajuda a pensar que, embora haja a pressuposição de que muitas ações de assistência ao professor iniciante por parte da gestão escolar possam estar apenas no campo do acolhimento, sem uma proposta de apoio sistemática ao docente, pode haver possibilidades fecundas na forma como essa relação se estabelece. O pressuposto por esta tese foi ao encontro dessa ideia, pois, ao se analisar as experiências narradas pelos participantes desta pesquisa na relação com a equipe de articulação pedagógica da escola, acreditava-se em possibilidades formativas para os professores iniciantes que pudessem ser sinalizadas no vínculo do trabalho pedagógico havido no contexto escolar.

Ainda em diálogo com o estudo de Vargas (2016), a presente tese tentou ir além das constatações de como a atuação da gestão escolar reverbera no processo de inserção do professor iniciante, pois o propósito de meu estudo acena para experiências que possam ser evidenciadas como perspectivas de indução profissional docente, traduzindo-se em possibilidade de ação para uma política ou programa que tenha como foco uma ação sistematizada de formação para os professores em início de carreira.

Sobre a busca com o descritor ‘professores iniciantes’, com filtro entre 2008 e 2018, a princípio deparei-me com 45.708 trabalhos. Outros filtros foram utilizados para a supressão de estudos que se distanciavam da proposta desta pesquisa. Assim, para reduzir o número de trabalhos, foram excluídos títulos que indicassem que a realidade da inserção profissional se dava em contextos diferenciados do que intenciono pesquisar, como, por exemplo: no ensino superior, nas escolas rurais ou escolas do campo, na educação a distância, na tecnologia e nas mídias digitais.

Utilizando a mesma metodologia para continuar a seleção dos trabalhos, ou seja, leitura de títulos e resumos quando necessário, foram descartadas dissertações e teses que pesquisavam as professoras iniciantes tendo como foco de pesquisa as suas áreas específicas de conhecimento (Matemática, Ciências, História, Educação Física, etc.), em razão de esse recorte disciplinar não fazer parte das intenções do presente estudo. Por fim, excluí trabalhos que investigavam a problemática da indisciplina na relação com o início da docência.

Operando com esses filtros, cheguei a 208 trabalhos. Após a leitura de todos os resumos, considerei de forma mais detida 52 investigações, que pareciam enfatizar problemáticas do início da docência levando em conta marcas significativas para esse tempo, tais como: a socialização, o desenvolvimento profissional, a identidade profissional, as necessidades formativas, o aprendizado da docência, as dificuldades e os enfrentamentos dessa etapa.

Inicialmente, procedi a um delineamento das marcas comuns nos diversos estudos, ratificando como as pesquisas acadêmicas têm se comportado no debate sobre a inserção à docência. Em um segundo momento, estabeleci um diálogo mais estreito com alguns estudos que oferecem importantes contribuições para a pesquisa em tela.

Um breve olhar sobre esse conjunto de teses e dissertações revela que o desenvolvimento profissional docente é pauta importante e recorrente. O destaque à importância da profissionalidade do professor como tema relevante para responder aos desafios postos pela escola hoje revela preocupação com a formação de professores, ao mesmo tempo em que constata que a fase inicial da docência tem sido negligenciada pelas políticas públicas e pelas escolas.

Os estudos procuram, de maneira geral, demonstrar como professores, nos mais diversos contextos, vivem a inserção profissional, levando em conta variáveis como as condições de trabalho, a precarização do trabalho docente e situações em que o choque com o real atinge os professores em início de carreira. O que facilita e o que dificulta a vivência docente no período de inserção aparecem como ponto comum na maioria das pesquisas.

Observou-se, em parte significativa desses estudos, uma base teórica fundamentada em Huberman (2007) para referendar o ciclo de vida profissional docente; em Nóvoa (2008, 2009b), para apoiar as reflexões sobre os processos de profissionalização do professor; em Marcelo (2008, 2009, 2011), para abordar a temática da inserção de professores iniciantes; e em Tardif (2002), para refletir sobre a natureza dos saberes docentes e as diversas fontes de onde advém esses saberes. No tocante aos estudos brasileiros sobre a etapa inicial na carreira do professor, o conjunto das dissertações e teses pesquisados revela a contribuição dos estudos de Papi e Martins (2009, 2010); André (2010, 2012); Mira e Romanowski (2014).

As análises e os resultados das pesquisas evidenciam a necessidade de maior investimento em ações, políticas e programas que pensem no desenvolvimento profissional docente, de modo que as dificuldades inerentes ao início da carreira sejam enfrentadas com maiores e melhores recursos. Esses achados encontram respaldo em um diálogo estreito com estudiosos que têm se esforçado para colocar esse debate em pauta no campo de formação de professores.

Com a revisão realizada, foi possível constatar que o conjunto de teses e dissertações, em sua maioria, estuda as interfaces do início da docência com a socialização, o desenvolvimento e a identidade profissional, as necessidades formativas e a aprendizagem da docência. Centra-se em percepções e análises sobre os desafios que os professores iniciantes enfrentam, reafirmando a ausência de programas institucionais de acolhimento e acompanhamento sistemático aos professores, bem como a necessidade de experiências que possam criar ambientes e oportunidades de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento profissional para professores iniciantes. As constatações desses estudos contribuem para a teorização no campo de formação de professores, pois ajudam a traduzir novas elaborações conceituais e forjam no coletivo um discurso que fortalece as demandas sinalizadas como elementos fundamentais à inserção da docência.

Contudo, para um diálogo mais aproximado com esta tese, foram priorizados os seguintes estudos: a dissertação de mestrado defendida por Rozilene de Moraes Souza (2015), *Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência*, e três pesquisas sobre o Programa de Mentoria da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a saber: a dissertação de Glaciele dos Santos de Pieri, *Experiências de Ensino e Aprendizagem: estratégia para a formação online de professores iniciantes no Programa de Mentoria da UFSCar* (2010); a tese de doutorado de Fernanda Migliorança, *Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes* (2010); e a tese de doutorado de Fabiana Vigo Azevedo Borges, *Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades* (2017). E, por último, a tese de Vanessa Cristiana Maximo Portella Oliverio, *Professores iniciantes: inserção nas redes de ensino e trabalho desiguais* (2014).

Os estudos em destaque exibem particularidades que, além de justificar a relevância da temática que dá luz a esta pesquisa, denotam percursos teóricos e metodológicos que contribuem para a discussão acerca da problemática apontada por esta tese. Souza (2015), por exemplo, em sua dissertação de mestrado, mesmo sem incorporar o termo ‘indução’ às intenções do estudo que realiza, analisa a inserção do professor iniciante na escola,

acompanhado por um professor experiente, investigando como esse egresso vai constituindo sua identidade profissional docente nos anos iniciais da profissão. Essa iniciativa de acompanhamento e integração entre professor novato e experiente tem sido defendida como uma das características importantes de programas de indução eficientes. De acordo com os argumentos usados por Marcelo e Vaillant (2017), esse acompanhamento se constitui na figura do mentor, um professor com saber docente reconhecido, um docente experiente, que apoia e acompanha o professor iniciante.

Vinculada ao programa do Observatório de Educação (Obeduc/2013), a pesquisa de Souza (2015) analisou a relevância e as contribuições do acompanhamento de uma professora experiente como forma de apoio nas escolas e evidenciou que as dificuldades das professoras iniciantes foram minimizadas, contribuindo assim para a constituição da identidade docente das egressas.

Cabe-me ressaltar que a possibilidade de estabelecer ações de professores mentores na pesquisa de Souza (2015) só se tornou possível em razão do vínculo com o Obeduc, pois garantir mentoria para professores na realidade dos sistemas de ensino brasileiro não é fato recorrente. A pesquisadora ressalta a importância da atuação do grupo de pesquisa na realização da formação desses iniciantes, minimizando suas dificuldades por meio de um acompanhamento sistematizado e reflexivo do processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos no ambiente escolar.

O estudo agrega intenções de formação para o professor iniciante e o experiente, portanto, nesse sentido, aproxima-se do que defendo nesta pesquisa, uma inserção profissional balizada por ações de indução que sejam formativas para o professor iniciante. A pesquisa de Souza (2015) reconhece que o mentor é uma figura importante para programas de indução e, embora a mentoria não seja foco desta investigação, tenho como aposta a possibilidade de encontrar na relação entre EAP e professores iniciantes da rede investigada prenúncios do que vem sendo compreendido em uma lógica de ação mentora, ou seja, de apoio sistemático aos docentes em início de carreira.

Diante do que aponta a literatura da área sobre a mentoria como um importante componente do processo de indução (WONG, 2004; BICKMORE; BICKMORE, 2009; FEIMAN-NENSER, 1999), aproximo-me, nesta revisão de literatura, de três pesquisas que tiveram como objeto de estudo o Programa de Mentoria *online* oferecido pela UFSCar (2004-2007). Em sua proposta, o programa registra a intenção de implementar processos de

desenvolvimento profissional de docentes por meio de interação *online* entre professores iniciantes e experientes (os mentores).¹³

As três pesquisas em questão realçam em seus achados que dilemas e desafios comuns às professoras em início de carreira podem ser minimizados com a promoção de um acompanhamento sistemático às docentes iniciantes por parte de um profissional com mais experiência. As produções de Pieri (2010) e Miglioranza (2010), uma dissertação e uma tese, respectivamente, buscam analisar as aprendizagens de professores iniciantes que participaram do programa da UFSCar, com observação da relação entre iniciantes e experientes. Cada trabalho tem seu foco investigativo específico, mas aproximam-se na defesa da mentoria como possibilidade de apoio às iniciantes, favorecendo a permanência na docência e o aprimoramento profissional. Considero importante ressaltar que os profissionais que exerciam o papel de mentores nesse programa, entre outras experiências, já haviam exercido a função de coordenação, direção e/ou supervisão.

A pesquisa de Borges (2017) direciona seu foco exatamente para atuação desses professores especialistas como mentores, buscando compreender como a formação pelo programa de mentoria *online* provocou o seu desenvolvimento profissional e promoveu aprendizagens para si e para os professores em início de carreira. Dirijo atenção para a tese de Borges (2017) diante da relação estabelecida pela problemática que apresento para esta investigação, com olhar direcionado à EAP da escola na sua relação com os professores iniciantes. O que busquei investigar se distancia da tese de Borges (2017), na medida em que a relação entre EAP e iniciantes não está imersa em um contexto institucional que favoreça processos de mentoria, mas, ao mesmo tempo, aproxima-se deste trabalho ao evidenciar que as narrativas produzidas pelas participantes do programa revelam que suas experiências como especialistas são a base do seu conhecimento para a mentoria.

Ao dialogar com a tese de Borges (2017), reflito sobre dois aspectos que se entrelaçam no estudo que desenvolvi. O primeiro revela-se na observação da autora, quando, ao final da análise, afirma que as experiências docentes das professoras especialistas são a base de seu conhecimento para a mentoria. Essa constatação instiga minha pressuposição de que os

¹³ Objetivos gerais do programa: contribuir para a formação de professores reflexivos, estimulando um processo constante de autoavaliação das competências profissionais e a reorientação do seu trabalho; favorecer a autonomia dos professores promovendo a melhoria da ação docente, tanto no desenvolvimento do currículo quanto na gestão do conhecimento e da classe; proporcionar apoio e assessoria didática aos professores, favorecendo seu bem-estar pessoal e profissional, facilitando sua adaptação e integração crítica ao sistema de ensino, à realidade da escola e da comunidade e a seus pares; ajudar os professores a superar suas incertezas, dúvidas, angústias e temores diante das dificuldades, de várias ordens, que surgem em diferentes momentos da profissão; contribuir para a permanência dos professores no magistério. Acesso em: portaldosprofessores.ufscar.br/mentoriaapresentacao. Acesso em: 13 out. 2021.

integrantes da EAP, diante de seus conhecimentos como especialistas da educação na unidade escolar, podem elaborar ações que favoreçam a inserção de professores iniciantes com apoio que contribua para minimizar as dificuldades percebidas. O segundo aspecto que trago da pesquisa de Borges (2017) para discutir com esta tese evidencia que o trabalho de um mentor precisa ser planejado com tempo adequado e formação específica. Sendo assim, ao analisar as narrativas das participantes desta pesquisa, evidencio que as profissionais que constituem a EAP da escola não podem ser consideradas como mentoras no sentido que a literatura tem anunciado como eficiente em processos de indução. Reafirmo também que a mentoria é sinalizada como um componente da indução, mas que pensar em indução profissional docente envolve outras dimensões e não se limita à mentoria. Foi de acordo com essa perspectiva que caminhei com o propósito de localizar, nas ações e relações entre EAP e iniciantes, indícios do que tem sido chamado de indução.

Ainda em contato com professores pesquisadores que, como eu, decidiram investigar o período de inserção profissional docente, seleciono mais um estudo para compor esta revisão de literatura e ampliar o conhecimento do que tem sido discutido em relação ao tema desta tese. Trata-se do estudo de Vanessa Cristiana Maximo Oliverio, *Professores iniciantes: inserção nas redes de ensino e trabalho desiguais* (2014), uma tese de doutorado que tomou como sujeitos professoras que se encontravam nas duas primeiras fases da sua carreira, de acordo com o ciclo de vida profissional docente (HUBERMAN, 2007) e possuíam até seis anos de atuação profissional. A autora buscou saber como vivenciavam esse período docentes de diferentes redes e que aspectos pareciam favorecer ou dificultar a inserção e o desenvolvimento profissional destes sujeitos.

O caminho metodológico traçado por Oliverio (2014), com análise de narrativas das professoras, converge com os encaminhamentos desta tese, pois a autora, assim como eu, constituiu seu objeto a partir da visão de quem está vivendo essa fase. A pesquisa se beneficia das contribuições de Bourdieu para iluminar as estratégias de inserção presentes no campo educacional e aproxima-se da teoria sobre desenvolvimento profissional de professores, tendo como base Marcelo García (1999, 2009) e Vaillant e Marcelo Garcia (2012).

As análises do estudo de Oliverio (2014) revelam formas variadas de investimento em desenvolvimento profissional e lógicas distintas de construção do trabalho. Por um lado, reforçam achados de outras pesquisas no que tange à importância dos pares na inserção profissional e confirmam que o capital tempo, ainda que sofra variações, é fator de distinção entre jovens professores e professores mais antigos.

Os achados do estudo reforçam minhas apostas de que, ao analisar as experiências narradas pelas participantes no vínculo estabelecido com a EAP, é possível depreender ações indutoras de formação e, portanto, de desenvolvimento profissional. Na tese de Oliverio (2014), nota-se que as narrativas das professoras investigadas permitiram encontrar formas variadas de desenvolvimento profissional com lógicas diferenciadas de constituição dos trabalhos com as iniciantes. Tal afirmação demonstra que o pressuposto que trago a esta pesquisa tem ressonância em outros estudos, pois é pela via da narrativa que me dedico a discutir indícios de indução profissional docente como possibilidade geradora de políticas para a inserção profissional.

O levantamento de teses e dissertações em foco nesta revisão foi significativo para reafirmar os objetivos deste estudo e essencial para definir posições, ampliar reflexões e ajudar a justificar a relevância da pesquisa em pauta. Observo no conjunto das pesquisas uma narrativa que busca referendar o porquê de se potencializar o debate sobre inserção profissional no campo da formação de professores; nesse sentido, a contribuição das pesquisas científicas auxilia a resistência aos retrocessos vividos atualmente no cenário brasileiro.

Sobre as circunstâncias atuais, é preciso considerar o momento político caótico pelo qual passou o Brasil desde o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016. Mesmo com a esperança de tempos melhores para o país diante da posse de um novo governo em 1º de janeiro de 2023, o panorama que levou ao recuo em pautas importantes como educação, ciência, arte e cultura também levou o país à situação de privação e de sucateamento das universidades, da pesquisa e da Educação Básica. A falta de compromisso com as pautas populares e com a defesa da educação pública reverberou em declínio da agenda progressista em prol de uma sociedade mais justa, igualitária, sustentável e democrática.

Nessa conjuntura de ataques dirigidos ao campo educacional, percebo que as evidências levantadas por pesquisas científicas com relação ao enfrentamento das dificuldades inerentes ao início da docência, bem como as constatações que revelam a necessidade de promover o desenvolvimento profissional docente, são fragilizadas por discursos que pronunciam o conservadorismo. Sob esse ponto de vista, a formação docente defendida historicamente por educadores progressistas sofre investidas anacrônicas, que reverberam até mesmo em documentos legais.

É o caso das Novas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, que instituiu a BNC-Formação. Homologada em 19 de dezembro de 2019, os pressupostos aliados a esse documento descaracterizam a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, revogada antes mesmo de sua implantação. A referida Resolução, embora aprovada em 2015, havia sido fruto de discussão entre educadores desde 2004 e avançava com relação as Diretrizes

Curriculares Nacionais (DCN) de 2002, no que se refere a uma proposta mais orgânica de formação, enfatizando a relevância da formação continuada em conexão com a formação inicial. Segundo o professor Luiz Fernandes Dourado, relator da resolução, as metas são articuladas às Diretrizes do Plano Nacional de Educação e “[...] devem ser consideradas na educação em geral e, em particular, na educação superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão” (DOURADO, 2015, p. 301)

No PNE, a Meta 16, que versa sobre a formação continuada, prevê que 50% dos professores da Educação Básica devem se formar em nível de pós-graduação até 2024, último ano da vigência do Plano, bem como reafirma a necessidade de “[...] garantir a todos os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014). Como estratégia para atingir a meta, o Plano registra a necessidade de “Consolidar política nacional de formação de professores da Educação Básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas” (BRASIL, 2014).

Acerca do primeiro aspecto da meta, vale ressaltar que, em 2020, a pós-graduação de professores da Educação Básica atingiu o percentual de 49,6%,¹⁴ o que revela o quase cumprimento da meta com antecedência ao prazo estabelecido. Sobre o percentual registrado cabe-nos fazer muitas inferências, como, por exemplo, observar que são as especializações *lato sensu* que corroboram para que esse índice seja alcançado. A respeito desse aspecto, Locatelli (2021) adverte sobre os objetivos e o controle de qualidade dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, sobre sua expansão desordenada, chamando atenção para o predomínio de interesses mercadológicos na abrangência desses cursos.

Outras análises podem ser feitas a partir desse dado, no entanto, na relação com o presente estudo, considero relevante direcionar a atenção para a Estratégia 16.2 do PNE, que prenuncia a consolidação da política nacional de formação em seu segundo objetivo, a saber: “[...] garantir que todos os professores da Educação Básica tenham acesso a um aperfeiçoamento profissional, chamado de formação continuada, em sua área de atuação, até 2024” (BRASIL, 2014, META 16, OBJETIVO 2). Sobre esse segundo aspecto, o Observatório do PNE informa que 39,5% dos professores da Educação Básica tinham acesso à formação

¹⁴ Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/observatorio>. Acesso em: 10 jul. 2022.

continuada em 2020, o que significa que 60,5% dos professores que atuavam na Educação Básica naquele ano não deram continuidade aos seus processos de formação.

O destaque que faço vai ao encontro das expectativas do PNE e da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015 de colocar na agenda nacional uma política com encadeamentos profícuos entre formação inicial e formação continuada. A revogação da mencionada resolução e a implantação da nova BNC-Formação denotam uma ruptura da lógica que busca articular formação inicial e contínua, desconsiderando esta importante agenda para o desenvolvimento profissional docente.

Os atravessamentos da nova BNC-Formação (BRASIL, 2019) sobre a formação continuada têm sido considerados por educadores como um grande retrocesso, pois compreende-se que os fundamentos da Resolução CNE/CP nº 2/2015 demarcavam uma concepção de desenvolvimento dos profissionais do magistério em que prevaleciam

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (BRASIL, 2015, p. 13).

No novo cenário, com a implantação da nova BNC-Formação, em consonância com a Base Nacional Curricular Comum, é visível o regresso a uma concepção de formação continuada de professores em que predomina o papel compensatório. Conforme Gatti (2008, p. 58) tem registrado em suas pesquisas, esse modelo de formação continuada restringe o “[...] aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizado com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação [...]”

Discorrer sobre tais documentos e considerar o debate atual sobre formação inicial e continuada se entrecruzam na discussão sobre inserção e indução profissional que se põe nesta pesquisa, pois revelar os limites impressos à formação continuada no Brasil requer a análise das restrições inerentes ao período de entrada na carreira docente e da necessidade de investimento em políticas públicas para esse fim.

Mesmo que a discussão sobre as políticas de formação continuada não esteja voltada especificamente para a dimensão do aspecto da indução dos professores iniciantes, compreendo que esse debate me ajuda a problematizar o meu objeto de pesquisa na relação com as políticas de desenvolvimento profissional. Entendo também que os gargalos da formação continuada e a guinada das políticas de formação por outros caminhos são bastante significativos para a

discussão acerca da carência de políticas e programas de inserção profissional. Sendo assim, na próxima seção, sigo estendendo a revisão de literatura realizada nesta seção para além das fronteiras brasileiras, trazendo um pouco do contexto da América Latina.

2.3 O QUE MOSTRA O CONTEXTO DA AMÉRICA LATINA?

Com olhar ampliado para o contexto latino-americano, é possível constatar que o cenário de pouca atenção ao período de inserção profissional não é privilégio brasileiro. Sobre as políticas voltadas ao professor iniciante, Vaillant (2009, 2021) afirma que há raríssimos programas institucionalizados de inserção à docência na América Latina. Da mesma forma, André (2012), Marcelo e Vaillant (2017), Mira e Romanowski (2014) nos auxiliam nessa constatação. O Quadro 2 foi elaborado a partir dos estudos desses autores e registra políticas e programas de inserção profissional no contexto dos sistemas educativos latino-americanos:

Quadro 2 – Políticas e programas de acompanhamento ao professor iniciante na América Latina (continua)

País	Políticas de apoio	Local
Brasil	Secretaria Municipal de Educação de Sobral	Ceará
	Secretaria Estadual do Ceará	Ceará
	Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo	Espírito Santo
	Secretaria Municipal de Jundiá	São Paulo
	Secretaria Municipal de Campo Grande	Mato Grosso do Sul

Quadro 2 – Políticas e programas de acompanhamento ao professor iniciante na América Latina (conclusão)

País	Políticas de apoio	Local
Brasil	Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (Papic)	Universidade Federal de Mato Grosso
	Programa de Mentoria <i>Online</i>	Universidade Federal de São Carlos, SP
	Programa de Acompanhamento Docente em Início de Carreira para professores de Educação Física (Padi)	Universidade do extremo Sul Catarinense, SC
	Programa de acompanhamentos aos alunos da Faculdade de Educação	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Chile	Comissão para elaborar proposta de indução aos professores iniciantes	Ministério da Educação
	Formação de Mentores	Universidad Católica de Temuco
		Universidad Católica de Valparaíso

		Universidad de Playa Ancha Universidad La Serena Universidad Alberto Hurtado
	Programa Red Maestros de Maestros	Ministério da Educação
	<i>Inglés Abre Puertas</i>	
	Sistema Nacional de Indução para Docentes Principiantes	
	Lei 20.903/2016 – cria o Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente e modifica outras normas prévias	
México	Lei Geral de Serviço Profissional Docente	Governo Federal
Peru	Lei da Reforma Magisterial da República do Perú, artigo 22: Programa de indução docente na carreira pública magisterial	Ministério da Educação
República Dominicana	Programa Inductio	Instituto Nacional de Formação e Capacitação do Magistério da República Dominicana (Inafocam)

Fonte: elaborado pela autora a partir de literatura da área.

As informações do Quadro 2 ratificam a avaliação de que as políticas de inserção à docência na América Latina são incipientes e pontuais. A literatura da área nos ajuda a constatar uma ausência de programas consolidados em termos de indução.

Vaillant (2009) enfatiza esse cenário quando informa que quase todos os países latino-americanos, durante a década de 1980 e 1990, passaram por reformas educativas que levaram a avanços educacionais, se comparadas com as de décadas anteriores. No entanto a autora sinaliza que o panorama se complica diante da falta de continuidade das políticas:

Además de la falta de continuidad en las políticas docentes, debemos señalar que existe escasa articulación entre carrera, desarrollo profesional y evaluación. La experiencia internacional muestra que las políticas docentes deben estar bien diseñadas y operar en un entorno institucional definido, ser coherentes entre sí, mantenerse estables en el tiempo, comportar componentes de evaluación y de mejoramiento, y permitir la rendición de cuentas de los actores e instituciones involucradas. (VAILLANT, 2009, p. 31).

Por esse prisma, é possível afirmar que as políticas específicas para a inserção na docência, além de escassas, também estão envoltas em contextos de descontinuidades, tornando ainda mais complexas as possibilidades de articulação entre carreira e desenvolvimento profissional, tal qual destaca Vaillant (2009). Em estudo recente, a autora atualiza a sua análise, reforçando o quadro de descontinuidade e fragmentação das políticas, nestes termos:

Las políticas referidas a los profesores noveles se han caracterizado por su fragmentación y escasa articulación con la formación inicial, carrera, mecanismos de contratación y ingreso a la profesión. Tal hemos podido constatar en la investigación en curso en la que participamos (Vaillant 2020a, Vaillant 2020b) las políticas se han plasmado con frecuencia en programas e iniciativas con falta de continuidad en el tiempo. (VAILLANT, 2021, p. 90).

No caso do Brasil, não há indicação, por parte das pesquisas, sobre a existência de um programa de indução que decorra de uma política nacional. Os programas registrados no Quadro 2 são ações específicas, desencadeadas a partir de iniciativas próprias e viabilizadas no âmbito de redes de ensino, a fim de atender à demanda de professores em inserção. O cenário ajuda a fortalecer a suposição de que a carência de programas e políticas públicas que pensem a inserção na docência deixa a critério das escolas a atenção inicial aos professores que lá chegam sem experiência profissional. Sendo assim, o ‘acolhimento’ a esses profissionais em início de carreira acontece de forma particular, de acordo com a concepção de cada instituição.

O que procuro demarcar com esta investigação é a importância de olhar para essas experiências e investigar se os fundamentos que anunciam os critérios para um programa de indução podem ir ao encontro delas. Reafirmo, de acordo com Cunha, Braccini e Feldkercher (2015), o argumento em favor de políticas e programas de iniciação à docência, entretanto, tendo em vista que são parcas e limitadas às ações que se dirigem a esse fim de forma institucionalizada, considero que as experiências vividas nas escolas podem ser indicativas do que precisa ser constituído como política.

Ao pensar por esse ângulo, reconheço no campo empírico onde a pesquisa se desenvolve potencial para indicação de políticas específicas para a inserção. No quarto capítulo, sobre os aspectos metodológicos da pesquisa, descrevo a Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ, e apresento o panorama de uma rede pública que investe em ações de formação continuada de professores, incentiva a qualificação constante por meio de um plano de cargos e salários atrativo, bem como garante, por lei, tempo para preparação de atividades e planejamento, ou seja, uma rede que transparece uma ambiência favorável ao processo de desenvolvimento profissional dos seus professores. Nesse sentido, a própria entrada na rede apresenta condições favoráveis à indução.

Ainda assim, com experiências que denotam caminhos profícuos para a formação dos profissionais, constata-se uma lacuna no que diz respeito a uma indicação mais específica para quem inicia a docência nessa rede de educação, pois não há caráter distintivo para pensar a formação dos professores em início de carreira. Por esse motivo, a aposta do estudo acredita que localizar experiências de acompanhamento com atenção direcionada aos professores

iniciantes nas escolas possa ser um caminho para sinalizar as ausências de políticas e, simultaneamente, pensar possibilidades para uma política de inserção profissional própria para esta rede de educação.

Pressuponho que, por meio da escuta sensível das narrativas das docentes sobre como iniciam seu trabalho na rede, como são acolhidas e que ações mobiliza (ou não) a equipe pedagógica escolar para recebê-las, é possível trazer a campo estratégias que acenem para uma proposta de indução profissional que emerge do contexto local (escola) e se manifesta no contexto mais amplo (Rede de Educação). Neste caso, reafirmo a importância de programas institucionais de indução à docência e procuro reafirmar, com esta tese, indicadores que possam fortalecer o encaminhamento de uma política.

Na realidade, ao indagar sobre como professores em inserção na Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ, vivenciam experiências que podem ser caracterizadas como de indução profissional, estou considerando a escola como um campo instituinte e promotor de políticas, cogitando perspectivas de autonomia e protagonismo por parte de professores e gestores. Por essa perspectiva, afirmo que esta pesquisa se justifica social e epistemologicamente na perspectiva da ação, dotada de sentidos e significados, da conduta humana como ação social, mas sem perder de vista a necessidade de problematizar pressupostos sociais, teóricos, metodológicos e epistemológicos com relação ao objeto.

De forma semelhante, acredito que a pesquisa em tela se justifica em razão das suas potenciais contribuições para o campo da formação de professores, por possuir aspectos que permitem ampliar o conhecimento acumulado sobre o objeto, uma vez que as relações entre membros da EAP e professores iniciantes no contexto de uma rede pública podem acenar para políticas de indução, detectadas como escassas pela literatura da área. Sendo assim, a produção e socialização científica do conhecimento gerado pela pesquisa têm condições de ampliar o espectro de conhecimento sobre o objeto, além de favorecer a motivação para ação, no caso de provocar políticas de indução.

Ainda é possível argumentar sobre como o potencial formativo de uma experiência que sinaliza para indícios de indução à docência, pela via das narrativas, pode ser determinante no caminho para um desenvolvimento profissional fundamentado sobre a lógica e a reflexão acerca do que é ser professor. Com esse argumento, justifico também a relevância social do estudo, tendo em vista o compromisso com o desenvolvimento profissional e com a formação docente, dando sinais da necessidade de políticas públicas que contemplem a fase de inserção com ações de indução profissional para professores iniciantes.

Levando em consideração a construção do objeto deste estudo e a justificativa que destaca sua relevância no campo científico e social, sigo no próximo capítulo com a discussão teórica que sustenta conceitualmente esta investigação e, posteriormente, apresento de forma mais detalhada o cenário que envolve os participantes da pesquisa, demarcando as relações teóricas e metodológicas que determinam o estudo.

3 ASSENTAMENTOS TEÓRICOS

Nos registros introdutórios desta tese, firmei sua sustentação nos pressupostos que demarcam os estudos sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). No presente capítulo, procuro fazer marcações teóricas que nos permitam refletir sobre o desenvolvimento profissional docente na inserção profissional e com indução profissional. Assim, de início, evidencio diferentes concepções para compreender o DPD, de forma a assinalar ideias que se coadunam com as hipóteses encaminhadas por esta pesquisa. Na proposição do DPD como ação contínua na vida de um professor, entrelaço inserção e indução de modo a conjugar esses conceitos pela via de uma percepção de aprendizagem da docência estruturada no conhecimento na/da prática, tendo como base as distinções registradas por Cochran-Smith e Lytle (1999). Para finalizar o capítulo, na expectativa de aprofundamento teórico sobre a temática da indução profissional, em diálogo com a literatura internacional, discuto o conceito em diferentes contextos.

3.1 SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Que caminhos trilhar para que os professores continuem a aprender no decorrer de suas carreiras? A princípio, essa parece ser uma questão simples e comum às diferentes perspectivas que compõem o conceito de DPD. Digo ‘a princípio’ porque aproximar-se da resposta a esta pergunta tem sido motivo de um investimento cada vez maior por parte das pesquisas no campo da formação de professores, conforme pode ser observado na revisão de literatura desta tese. Essa não é uma indagação de resposta simples e direta; as nuances que compõem o desenvolvimento profissional, em qualquer carreira, incorporam diversas dimensões. No caso da formação de professores, conforme Roldão (2017, p. 193), “[...] trata-se de estabelecer dinâmicas de modo a integrar o momento estruturante da formação inicial e o seu aprofundamento, configurando um *continuum* que, na esteira de Marcelo (2009), preferiu-se designar como desenvolvimento profissional”.

A autora citada sustenta que “[...] as questões essenciais da formação de professores no tempo atual prendem-se à necessidade de articular e fazer interagir adequadamente a diversidade de componentes e dimensões necessárias à formação de um profissional de ensino” (ROLDÃO, 2017, p. 193). Mais do que pensar sobre formação inicial e continuada, a afirmação da autora me faz retomar ao problema desta tese e tensionar o fato de que as ações que acontecem na escola entre professores iniciantes e EAP estão em interdependência com a Rede

investigada, pois são impactadas e, ao mesmo tempo, impactam a rede como um todo. Nesse sentido, a demanda por continuidade no processo formativo é real e evidencia a proposta em favor do DPD.

Para contextualizar essa discussão, apoio-me inicialmente em Marcelo (2009) e Fiorentini e Crecci (2013), pois esses autores nos ajudam a compreender como, quando e o porquê do termo e do conceito de DPD terem sido incorporados ao campo da formação de professores e de que maneiras têm sido concebidos em suas diferentes concepções.

Conforme informam Fiorentini e Crecci (2013, p. 12). “[...] o conceito de desenvolvimento profissional foi trazido para a agenda global e regional nos últimos anos, por influência de organismos internacionais”. Por sua vez, Marcelo (2009, p. 8) destaca que “[...] relatórios internacionais recentes têm centrado a sua investigação e destacado a importância do papel dos professores nas possibilidades de aprendizagem dos alunos”. Para Marcelo (2009) isso reflete a preocupação, de alcance internacional, sobre como fazer da docência uma profissão atrativa, que mantenha seus professores e faça com que eles aprendam ao longo de suas carreiras.

Em vista disso, penso que dois aspectos em disputa podem ser relevantes para demarcar esse conceito. O primeiro incorpora a influência que os reformadores da educação¹⁵ têm exercido nas políticas de formação de professores; o segundo revela-se em uma perspectiva que a formação docente não está atrelada a determinado modelo que seja aplicável. Ao contrário disso, pode-se adotar formas possíveis de pensar a evolução da aprendizagem da docência tendo como aliados os diferentes contextos em que estão inseridos os professores.

O primeiro aspecto citado está vinculado ao ideário neoliberal e ao discurso de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a OCDE, os quais têm o propósito de conduzir mudanças na educação que atendam a seus interesses. Como afirma Freitas (2014), principalmente a partir da década de 1990, a política neoliberal passou a ter forte impacto na educação e a assolar a América Latina. No âmbito dessas políticas, o Brasil se submeteu aos “novos senhores do mundo” (LEHER, 1999, p. 24),¹⁶ e foi no âmbito dessa mesma agenda que a política de formação de professores

¹⁵ Sobre reformadores da educação: ZEICHNER, Kenneth. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e porque elas afetam vários países do mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

¹⁶ Para aprofundar a questão: LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, [S. l.], n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

passou a ser direcionada a partir da perspectiva dos reformadores da educação (ZEICHNER, 2013).

Sob essa visão, entende-se que a formação de professores precisa de ajustes para atender às demandas de uma sociedade competitiva. Segundo Zeichner (2013, p. 57), os reformadores defende uma lógica em que

[...] as intervenções educacionais por si sós podem corrigir as desigualdades nas oportunidades de aprender e nos resultados educacionais das escolas públicas. Além disso, argumentam que a desregulamentação, as leis de mercado e os programas de formação de professores administrados por empresários são mudanças necessárias que resolverão nossos problemas. (ZEICHNER, 2013, p. 57).

No esteio dessa compreensão, há um crescente investimento privado na educação, e a preocupação com a formação inicial e contínua dos professores segue padrões de formação breves, baseados no estudo e na aplicação de técnicas de ensino de sucesso. Zeichner (2013, p. 18) afirma ser este um “[...] modelo que defende a formação de professores como a de técnicos que implementam os *scripts* de instrução que lhe são fornecidos”. O autor também chama atenção para o seguinte fato:

Sempre houve muito debate a respeito das maneiras mais eficazes de preparar os professores para as escolas-públicas norte-americanas, incluindo questões sobre quem deveria prepará-los, qual deveria ser o conteúdo de sua preparação e como a qualidade de sua preparação e de seu ensino deveriam ser avaliadas. Subjacentes a esses debates, encontram-se divergências fundamentais sobre a natureza do ensino-aprendizagem, o papel dos professores e o papel da educação pública na sociedade. (ZEICHNER, 2013, p. 11).

O avanço das propostas dos reformadores empresariais retratado por Zeichner (2013) no contexto dos Estados Unidos, bem como o debate a respeito da elaboração de formas mais eficazes de preparar professores para atuar nas escolas públicas, ganha visibilidade em vários países do mundo. O diálogo com Zeichner (2009) e Freitas (2014) nos ajuda a compreender que o aspecto que vincula as políticas neoliberais e as ações dos reformadores da educação com os programas de formação de professores ampara propostas que também tem em seu horizonte experiências voltadas ao DPD. No entanto, trata-se de projetos sustentados em uma lógica de formação que, segundo Fiorentini e Crecci (2013, p. 12), muitas vezes, têm recursos “[...] que proporcionam aprendizagens superficiais e descontínuas aos professores”.

Com a constatação de que o investimento na formação de professores ao longo da vida tem forte amparo da agenda reformista e neoliberal, ponho em evidência o segundo aspecto que destaquei como importante para demarcar o conceito de DPD: uma visão que, na contramão do ponto de vista dos reformadores, propõe uma formação docente não atrelada a determinado

modelo aplicável, mas coerente com a perspectiva de se articular cada vez mais com a continuidade, conectando assim a formação inicial e o percurso profissional dos docentes, o que Marcelo (2009) chama de um conceito integrador de DPD.

Para Marcelo (2009), a ideia de “desenvolvimento” amplia uma visão fragmentada da relação entre formação inicial e continuada, reforçando uma concepção de evolução e continuidade da formação docente. Em seu artigo *Desenvolvimento Profissional Docente: presente, passado e futuro* (2009), o autor opera em diálogo com outros autores em busca de aproximações para definir o conceito (HEIDEMAN, 1990; FULLAN, 1990; SPARKS; LOUCKS-HORSLEY, 1990; RUDDUCK, 1991; OLDROYD; HALL, 1991; DAY, 1999; BREDESON, 2002; VILLEGAS-REIMERS, 2003).

Na síntese do que apresenta o artigo, é possível observar que sentidos diferentes forjam a ideia de DPD. Inicialmente, o conceito tem centralidade na preocupação com as “necessidades individuais, profissionais e organizativas dos professores” (HEIDEMAN, 1990, p. 9), apresentando como foco a melhoria das destrezas, do conhecimento e das atitudes dos profissionais (FULLAN, 1990; SPARKS; LOUCKS-HORSLEY, 1990). O conceito também é vinculado a “[...] oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas” (BREDESON, 2002, p. 663).

Todavia, Marcelo (2009, p. 10) destaca que “[...] o conceito modificou-se motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar”. Nesse contexto, a concepção de DPD, com o passar do tempo, amplia-se e vai além dos processos preocupados com as destrezas e atitudes dos profissionais de maneira pontual. Como registra o autor, com base em Villegas-Reimers (2003):

[...] este é um processo a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e desenvolvimento profissional dos professores. Assim sendo, está a emergir uma nova perspectiva que entende o desenvolvimento profissional docente. (MARCELO, 2009, p. 10).

Por esse ângulo, é possível depreender que o DPD envolve um processo de aprendizagem da profissão de longo prazo, com investimento profissional em maior ou menor intencionalidade, mas durante toda a carreira. Nesse sentido, entendo que o conceito fomenta a percepção de que, ao tornar-se profissional, experiências prévias sobre a docência se conectam com as experiências *na* e *da* docência e são interligadas às vivências de um espaço/tempo concreto para o exercício da profissão.

Em vista do exposto, assumo, neste estudo, o DPD como um processo no decurso da aprendizagem da docência, com interferências múltiplas dos espaços/ambientes que afetam o professor e por ele são afetados em suas intervenções pedagógicas individuais e coletivas, gerando assim conhecimento sobre a profissão, um conhecimento que, com base em Cochran-Smith e Lytle (1999),¹⁷ é elaborado *na* prática e também advém *da* prática.

Em busca de robustecer o conceito de DPD, é primordial sinalizar que o transcorrer do processo tem características essenciais para que o investimento profissional realmente ocorra nesta perspectiva de desenvolvimento. No entanto, Roldão (2017, p. 195) reforça que “[...] o conceito de formação como um processo de desenvolvimento profissional contínuo não é sinônimo de assimilação de todas as fases desse processo a um mesmo padrão de organização e de prioridades”. Trata-se, na concepção dessa autora, de pensar em função das especificidades coerentes com os contextos, sem adoção de formas únicas para compreender o DPD.

Na mesma direção desse pensamento, Marcelo (2009, p. 11) também afirma que “[...] o desenvolvimento profissional pode adotar [*sic*] diferentes formas em diferentes contextos [...]”, ao passo que Fiorentini e Crecci (2013, p. 13) asseveram que o DPD “[...] tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico. Um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa”. Pela ótica de Fiorentini e Crecci (2013, p. 13), o DPD tem início antes mesmo do início na licenciatura, “[...] estende-se ao longo de toda sua vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos da vida de cada um, envolvendo aspectos pessoais, familiares, institucionais e socioculturais”.

Em consonância com esses autores, assinalo que a concepção de DPD que se acomoda com os pressupostos desta pesquisa compreende que não há modelos para sedimentar uma continuidade do processo formativo, o que existe é uma “lógica contextual e adaptativa” (ROLDÃO, 2017, p. 193), que deixa à margem a visão de que a formação inicial será complementada em momentos pontuais de formação continuada e põe em pauta um enfoque oposto, para o qual

[...] a formação é um processo contextualizado de socialização profissional, de construção contínua e gerido pelo próprio sujeito ao longo do seu percurso profissional – sendo formação inicial apenas uma primeira etapa, dentro de uma lógica de formação contextualizada. (ROLDÃO, 2017, p. 194).

¹⁷ A discussão sobre conhecimento *para* a prática, *na* prática e *da* prática, com base em Cochran-Smith e Lytle (1999), é aprofundada na próxima seção: *Na inserção profissional*.

A autora chama atenção e registra que, embora esta seja uma perspectiva com respaldo no nível do discurso das instituições de formação, dos investigadores e dos documentos políticos, a visão que ainda prevalece é a de uma formação continuada com caráter aplicacionista. Desse modo, sinaliza que “[...] a alegada ‘resistência à mudança’ pode ser, por vezes, indiciadora de alguns pontos críticos do discurso teórico e político, frequentemente gerador, ele próprio, da inadequação aos contextos reais” (ROLDÃO, 2017, p. 197).

Outro autor que nos ajuda a refletir sobre esse aspecto é Imbernón (2009). Ele também realça a relevância dos contextos reais e o modo como eles condicionam as práticas formativas, inibindo a inovação e a mudança. Nesse sentido, tanto o contexto interno (a escola) quanto o contexto externo (a comunidade escolar, a Secretaria de Educação e outros órgãos de que são responsáveis pela Educação) influenciam e podem limitar as possibilidades da formação e, conseqüentemente, do desenvolvimento profissional do professor.

Para Imbernón (2009, p. 33), isso gera obstáculos a transpor, dentre os quais destaca “[...] a formação em contextos individualistas e a formação vista apenas como incentivo salarial ou de promoção, e não como melhoria da profissão”. Primeiro, porque o contexto individual não considera a força do coletivo no processo de mudança e inovação profissional; segundo, por seguir uma lógica que, de acordo com o autor, provoca uma burocratização mercantilista da formação. Assim, o conceito de DPD proposto por Imbernón (2009) se reporta ao coletivo e institucional e está vinculado ao aprimoramento das práticas docentes, bem como da pesquisa e da gestão.

Como se vê, o conceito de DPD é amplo e passível de muitos embates. Em vista disso, as aproximações aqui realizadas estão distantes de fixações; ao contrário, julgo necessário, em diálogo com os autores que me acompanham nesta discussão, dilatar as possibilidades de compreensão do conceito no percurso da pesquisa e em conexão com a problemática que apresento para o estudo. Assim, parece que, para compreender como as experiências vividas entre EAP e professoras iniciantes no contexto do trabalho pedagógico escolar podem ser significadas como indutoras de formação, é essencial analisar as narrativas dessas docentes no tempo e no contexto situado de sua inserção profissional, conectando suas histórias de formação e relacionando-as retrospectiva e prospectivamente para trazer a ideia de continuidade do processo (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

No âmbito das discussões trazidas para pensar o conceito de DPD, ainda julgo importante registrar que as reflexões que movo para este estudo consideram que desenvolver-se profissionalmente na docência envolve: i) a dinâmica dos processos formativos incorporados à formação inicial dos professores, compreendendo o desenvolvimento de saberes relativos à

docência já nesta etapa, bem como aspectos de ordem pessoal, cultural e subjetivos dos sujeitos, que são anteriores a esse processo de formação; ii) conexão intrínseca entre formação inicial e inserção profissional; iii) ações de formação intencionais ao longo da carreira, protagonizadas pelo próprio sujeito, individualmente, em postura autônoma de autoformação; iv) experiências coletivas no contexto da escola, fortalecendo a ideia de trabalho colaborativo entre pares e levando em conta que a concepção de aprendizagem da docência em contexto situado pode se beneficiar da produção de um conhecimento da docência concebido na prática, com ênfase na ação, bem como de um conhecimento da prática que envolve investigação (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

As experiências narradas pelos professores iniciantes em seu período de inserção profissional são sustentadas por essa compreensão de DPD que analiso, no sentido de apreender como essas experiências vividas junto à EAP da escola podem sinalizar indícios de indução docente numa perspectiva de formação que se ‘forma’ na relação/ação das próprias participantes com as práticas e os saberes que produzem e mobilizam em seus contextos de atuação. De acordo com Fiorentini e Crecci (2013, p. 17), isso “[...] pressupõe uma relação dialética entre teoria e prática, de forma que ambas possam ser mutuamente problematizadas, compreendidas e transformadas pelos profissionais”.

Procurei demarcar nesta seção a concepção de DPD que subjaz a esta tese, reforçando a ideia do processo que antecede a formação inicial e perpassa todos os ciclos da vida profissional, com interferência direta na aprendizagem permanente da profissão. Da mesma forma, destaco que a concepção que compreende o DPD pela via dos reformistas da educação, com referência nas políticas neoliberais, não está vinculada a presente proposta investigativa. Na segunda etapa deste capítulo, busco referendar o período de inserção profissional como etapa proeminente do DPD, a partir da qual defendo a necessidade de ações específicas que ampliem as possibilidades de aprendizagem da docência. Tal entendimento coaduna-se com a aposta de que a indução docente, entendida como formação aos professores iniciantes, pode potencializar o processo de desenvolvimento profissional docente.

3.2 NA INSERÇÃO PROFISSIONAL

A presente tese afirma que adentrar uma escola como docente é um acontecimento na vida profissional de todo professor: ansiedade, medo, insegurança, tensão, desafio e choque com a realidade são palavras e termos recorrentes, que se confirmam em estudos que inserem a temática da inserção profissional como ponto nevrálgico na formação de professores. A defesa

de uma atenção especial a essa etapa, defendida por vários autores (ANDRÉ, 2012; MARCELO, 2008, 2010, 2011, 2016, MARCELO; VAILLANT, 2017; VAILLANT, 2009; NONO; MIZUKAMI, 2006), configura a necessidade de procurar caminhos que conduzam a uma posição de menor conflito do sujeito com a(s) realidade(s) encontrada(s) no início da sua carreira.

Nesses termos, a inserção profissional é compreendida, nesta pesquisa, como o período que abarca os primeiros anos da docência, nos quais acontece a passagem da condição de estudante à de docente, momento em que o conhecimento adquirido na formação inicial entra em contraste com a realidade do exercício da profissão. É uma etapa de socialização, conhecimento e adaptação às normas, condutas e rotinas, aos acontecimentos que caracterizam a cultura escolar.

Para Huberman (2007), ao longo da trajetória profissional docente, os professores vivenciam um ciclo de vida profissional composto por várias fases.¹⁸ O autor define o período da inserção como uma fase de ‘sobrevivência’ e ‘descobertas’, que corresponde aos dois ou três primeiros anos de ensino. A sobrevivência consiste no tatear do professor durante o encontro com a escola e a sala de aula, antes idealizadas, mas, nesse momento, traduzidas em uma realidade cotidiana. O aspecto da descoberta tem relação com as experiências desvendadas pela profissão. Nesse sentido, ser responsável por uma turma e perceber a aprendizagem do aluno tornam-se aspectos que contribuem para a sobrevivência na profissão nesse ciclo inicial.

Sobre essas circunstâncias, que traduzem a inserção profissional docente, Lima *et al.* (2007) sinalizam algumas características comuns que são vivenciadas por professores durante essa etapa, tais como: submissão à opinião dos profissionais que as professoras iniciantes consideram mais experientes; elevado conformismo com as normas e regras sociais existentes na realidade de ensino; substituição de aprendizagens intensivas por processos de tentativa e erro; preocupação com o domínio dos conteúdos; experimentação de diversos modelos de ensino, embora não seja capaz de refletir sobre a escolha de um ou outro. Essas e outras características, comuns a todos os professores que iniciam a carreira, segundo a autora, podem até mesmo determinar a continuidade ou não na profissão. Portanto, Lima *et al.* (2007) destacam que a maneira como os novos professores vivem a experiência da inserção

¹⁸ Optei por não apresentar e discutir as fases do ciclo de vida profissional dos professores (HUBERMAN, 2007) por observar, a partir da revisão de literatura realizada para este estudo, que diversos artigos e pesquisas já fazem o registro das fases definidas pelo autor, bem como realizam uma discussão fundamentada, com contribuições significativas para a reflexão no campo.

profissional deixa neles marcas indelévels, que os acompanharão ao longo de toda a sua trajetória profissional.

Sobre essas marcas da inserção, Alarcão e Roldão (2014, p. 111) alertam que “[...] a iniciação profissional dos professores ocorre muitas vezes de forma abrupta e em contextos complexos e quiçá traumatizantes, levando por vezes à desmotivação, ao desencanto, à desilusão, a processos ego-defensivos e até ao abandono da profissão”. As autoras categorizam as dificuldades encontradas pelos professores em vários aspectos, a saber:

1. científico-pedagógico (gestão do ensino, problemas de indisciplina e desmotivação, diferenciação de ritmos de aprendizagem, gestão do currículo, relacionamento com os alunos, avaliação);
2. burocrático (conhecimento da legislação, dos regulamentos, do funcionamento da escola, diversidade de tarefas e tempo para geri-las, assunção de cargos sem preparação);
3. emocional (autoconhecimento, autoestima e autoconfiança, isolamento, angústias, gestão das dimensões pessoal e profissional);
4. social (identidade e identificação profissional, relacionamento com os colegas, desconhecimento das regras de conduta, relacionamento com os encarregados de educação). (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014, p. 111).

A heterogeneidade que caracteriza cada um desses aspectos serve de referência para reafirmar a complexidade da profissão. Como declara Nóvoa (2009b, p. 06), o “[...] trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais”.

Marcelo e Vaillant (2017) chamam atenção para o fato de que a complexidade perpassa o trabalho docente em qualquer etapa, não sendo privilégio dos professores novatos. Desse modo, os autores enfatizam que “*Muchos de los problemas que los profesores principiantes reportan en las investigaciones tienen que ver con asuntos que enfrentan otros docentes con mayor experiencia*” (MARCELO; VAILLANT, 2017, p. 1226).

No entanto, conforme tenho afirmado, com base em vários estudos, o período inicial do exercício na profissão carrega um repositório, que, geralmente, é composto das frágeis experiências construídas durante a formação inicial. Diante disso, movimentar-se no ambiente profissional provoca inquietações de diversas ordens entre professores iniciantes e mais experientes. O que é preciso fazer? Como conduzir a relação com alunos, responsáveis, outros professores, direção? Como trabalhar o currículo, planejar as aulas, avaliar os alunos? Tais incertezas são latentes e comuns aos professores em fase de inserção profissional. Professores com mais tempo de atuação na docência, geralmente, conseguem transitar por essas questões com maior segurança, mas a diversidade de situações vividas no complexo cotidiano escolar desafia o novo professor e sua iniciante prática docente.

É para esse tempo de inserção profissional que a presente pesquisa se dirige. O pressuposto que postulo acredita que as relações desenvolvidas entre os membros da EAP de uma escola e os professores iniciantes no contexto do trabalho pedagógico escolar podem tornar-se indutoras de formação para esses professores, que estão em inserção profissional, e, assim sendo, também serão promotoras de desenvolvimento profissional.

Ao pensar sobre aspectos formativos para professores em inserção na carreira, aproximo-me das reflexões sobre concepções de aprendizagem da docência com base em Cochran-Smith e Lytle (1999), buscando realçar a compreensão do conhecimento *na e da* prática. Ao evidenciar que existem diferentes concepções de aprendizagem da docência no âmbito da pesquisa, da formação e da prática, as autoras investem seus propósitos investigativos na escola, tal qual faço com o desenvolvimento desta pesquisa. Elas argumentam que os aspectos dessa aprendizagem podem ser correlacionados pelo viés da *transmissão, reflexão e investigação*, relacionando-se com o conhecimento *para, na e da* prática, respectivamente.

De acordo com as autoras, o conhecimento *para* prática compõe a ideia de ensino como transmissão, sendo o docente aquele que usa adequadamente a sua base de conhecimento profissional (SHULMAN, 1987) para ensinar; a ênfase está no que os professores devem aprender, e não como devem aprender. Por esse caminho, a prática é o como, o quando e o que fazem para ensinar a partir de sua base de conhecimento. A concepção subjacente a essa ideia pressupõe que a universidade e seus pesquisadores são os geradores do conhecimento formal e das teorias que os professores usam e melhoram durante sua prática profissional. Ensinar, nesse sentido, é colocar em prática, sendo papel dos professores traduzir, usar, adaptar e aplicar o que aprenderam e fundamentaram em sua base de conhecimentos sobre a docência (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

É de fácil constatação que essa ainda é uma vertente predominante. As próprias autoras dão destaque ao fato de que, nas iniciativas atuais em aprendizado de professores, o conhecimento *para* prática prevalece. Ao pensar no contexto brasileiro, a observação se confirma em diversos estudos da área¹⁹ que têm sinalizado a necessidade de mudanças para a formação de professores no âmbito da formação inicial e da inserção profissional, pois se faz necessário questionar a ideia de professor apenas como usuário do conhecimento gerado por outros, sem observância à capacidade de teorizar sobre sua ação na sala de aula. Ao contrário disso, o presente estudo supõe possibilidades de aprendizagem da docência *na e da* prática, com base em um processo de reflexão-ação em que teoria e prática se ampliam e se complementam.

¹⁹ Veja-se o capítulo de revisão de literatura.

Essa ressignificação, com ênfase no conhecimento gerado por professores que ensinam e aprendem com o ensino *na* prática, tem como imagem de conhecimento, para Cochran-Smith e Lytle (1999), a ação e a artesanania, baseadas na ideia de reflexão defendida por Schön (1987), rompendo com a racionalidade técnica e apostando em uma epistemologia da prática. Na concepção de conhecimento *na* prática, as autoras defendem o ensino como um processo de pensar e agir diante da urgência do cotidiano da sala de aula. Nesse lugar, o docente é alguém que constrói conhecimentos e age sobre eles. Nessa concepção de aprendizagem, tem-se idealizado que o conhecimento que os professores precisam ter para ensinar bem se fundamenta no saber em ação dos profissionais com mais experiência.

Estabeleço relações próximas entre a concepção do conhecimento *na* prática, a inserção profissional dos iniciantes em uma rede de ensino e a indução docente. A suposição que assinalo com a problemática deste estudo aposta na existência de indícios de indução nas experiências vividas entre EAP e professores iniciantes e direciona meu olhar para a narrativa desses profissionais sobre sua ação *na* prática, em um tempo de início de carreira, durante o qual se torna muito comum uma aproximação com professores mais experiente na condução do trabalho pedagógico. No caso desta pesquisa, embora o trabalho técnico-pedagógico de pedagogos e diretores (EAP) tenha natureza distinta do trabalho desenvolvido no dia da sala de aula para ensinar, tomo como pressuposto a ideia de que as ações e estratégias que se estabelecem a partir dessa relação podem gerar um conhecimento *na* prática capaz de figurar como aprendizagem profissional.

A visão do conhecimento *na* prática, pelo entendimento de Cochran-Smith e Lytle (1999), presume que a experiência profissional vem, em grande parte, da própria profissão de ensinar. Por essa perspectiva, docentes são reconhecidos como geradores desse conhecimento, impulsionados por iniciativas de formação voltadas a propostas que vinculam professores novatos com professores experientes.

No entrelace entre as concepções do conhecimento *na* prática e do conhecimento *da* prática, incorpora-se a ideia da investigação sistemática sobre a ação de ensinar, com a qual se busca por um status de produção teórica para a educação e suas práticas. Nessa visão, o conhecimento é considerado inseparável do sujeito que conhece, e os professores são agentes do ensino na sala de aula e em contextos mais amplos. Cochran-Smith e Lytle (1999) colocam o conhecimento *da* prática na base do movimento do professor-pesquisador e acreditam nessa elaboração no seio de comunidades docentes, incorporando ação política à prática profissional. Por essa concepção, vê-se a proposição intelectual, reflexiva e teórica da profissão envolvida com a prática, com o currículo e com a transformação social.

Em vista disso, a discussão sobre as concepções de aprendizagem da docência fundamentada no entrelaçamento entre os conhecimentos *na* e *da* prática, com base em Cochran-Smith e Lytle (1999), ajuda-nos a (re)conhecer possibilidades e sentidos para pensarmos sobre o desenvolvimento profissional de professores na etapa da inserção, tendo como horizonte algumas possibilidades de indução. Ao período da inserção profissional, que envolve as inquietudes do início da carreira, esta tese traz como contraponto a perspectiva de uma introdução na profissão amparada por estratégias que reduzam o impacto característico do encontro com a realidade e gere conhecimento profissional.

Na prática, significa reconhecer que a escola pública e as relações que lá acontecem entre profissionais novatos e experientes, na complexidade de um cotidiano dinâmico e repleto de adversidades, podem ser uma base afirmativa para gerar conhecimento sobre a aprendizagem da docência. Sem hierarquizar saberes em escala, dos experientes aos iniciantes, entendo que a experiência profissional acontece, em grande medida, com a própria ação de ensinar. Por assim dizer, reputo significado à indução docente enquanto processo formativo que pode auxiliar professores em inserção a teorizar sobre sua docência por meio de concepção de que advém *da* prática.

A defesa das ações de indução profissional docente chega a esta tese por intermédio da escola. Sem deixar de perceber o necessário investimento de políticas públicas que sistematizem programas de indução para docentes em início de carreira, a defesa da indução se dá no campo do instituído pela escola e por seus profissionais, creditando-se a esse espaço a potência geradora de conhecimentos. Sem pretensões de linearidade ao entrelaçar esses conceitos, o empreendimento que faço neste capítulo busca articular as questões sobre o DPD, destacadas na primeira parte do texto, que versa sobre a inserção profissional, com os argumentos que destaco nesta seção e com a indução docente, tema da próxima seção. Para o exercício de compreensão do termo, tomo como base a premissa de que discutir a indução revela expectativas para que a aprendizagem da docência possa ser pensada sob uma lógica formativa e de acompanhamento pedagógico sistematizado.

3.3 COM INDUÇÃO DOCENTE

Conforme evidenciado na revisão bibliográfica apresentada para este estudo, a literatura do campo da formação de professores, sobretudo as pesquisas que investigam o período de inserção à docência, tem destacado que ações de indução para professores iniciantes contribuem com essa etapa profissional por meio de subsídios que favorecem o aprendizado da profissão e

o desenvolvimento da carreira docente. No entanto, constata-se que este tema sequer é emergente; de fato, é uma temática ainda um tanto obscurecida pela pesquisa no contexto brasileiro. Pressuponho, por meio desta tese, que as condições, os cenários e as circunstâncias característicos do início de carreira dos professores que traduzem possibilidades favorecedoras (ou não) do processo de desenvolvimento profissional. Daí o desdobrar de uma pesquisa que tem como foco analisar indícios de indução profissional a partir das narrativas de docentes, diretores e pedagogos.

Mas que indução se evidencia como referência para tecer as relações com este objeto de pesquisa? Por ser este um termo polissêmico, de conceituação flutuante e com diferentes vertentes, procuro contextualizar, explicitar e trazer algumas compreensões sobre indução, definindo qual concepção sustenta os pressupostos deste estudo.

Para iniciar, destaco a etimologia latina da palavra, derivada de *inductio* e *ōnis*, que é a “ação de levar ou trazer, de introduzir, de aplicar sobre, de determinar”. O dicionário traz as seguintes definições para o vocábulo:

Substantivo feminino

1. Ação de induzir, de ser a razão de algo ou de ter a capacidade de provocar alguma coisa; instigação.
2. Ato de fazer com que alguém acredite ou passe a acreditar em alguma coisa; persuasão.
3. Raciocínio que parte de conjecturas, de indícios.
4. Raciocínio que vai do particular ao geral, de maneira a postular algo que dê conta da maioria. (INDUÇÃO, 2020).

Ao som da canção *Starway To Heaven*, reflito: “*Cause you know, sometimes words have two meanings... It makes me wonder... It really makes me wonder*”.²⁰ Esses versos me fazem pensar que o conceito de indução, expresso a partir das ambiguidades inerentes à definição do vocábulo, conforma teorizações que postulam uma formação de professores iniciantes na carreira em circunstâncias de aprendizagem coletiva da docência, com raciocínio que vá do particular ao geral, que escape à privatização do trabalho docente e provoque a lógica da colaboração, com sentidos que se distanciem de induzir pela ótica da persuasão ou determinação e convirjam para o raciocínio, o conhecimento e a reflexão sobre aprender a ensinar.

Assim, deixo claro que, no contexto desta tese, a indução se estabelece como formação e autoformação, com fins de qualificar o fazer docente de professores em início de carreira na sua função basilar, o ensino. Por esse ponto de vista, concordo com Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 6), acerca do fato de que a indução se refere a “[...] investimento de formação

²⁰ “Pois, você sabe, às vezes as palavras são ambíguas. Isso me faz pensar. Isso realmente me faz pensar.” (tradução nossa). A canção faz parte do quarto álbum da banda britânica de rock Led Zeppelin, lançado em 1971.

intencional e sistemática em torno de professores iniciantes ou principiantes durante a sua inserção profissional”. As autoras fazem questão de sublinhar que o conceito de indução não é uníssono na comunidade educacional, mas não deve ser traduzido com o sentido de induzir o professor a realizar seu trabalho sem condições; ao contrário, reforçam a indução como espaço de formação, acolhimento e acompanhamento da atuação profissional.

A meu ver, o âmbito desse debate invoca a urgência de se pensar a indução como uma ferramenta que contribua para o aprendizado da docência por parte de um sujeito que aprende e produz conhecimento a partir de sua própria prática profissional, uma formação que implique autonomia para o professor e vise provocar reais mudanças sociais e institucionais (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

Trata-se de reconhecer na indução um recurso para que os professores iniciantes adquiram conhecimento profissional, saberes e atitudes adequados para desenvolver o ensino com qualidade. Como destacam Alarcão e Roldão (2014), deve-se dar ênfase ao conceito de indução pela lente do desenvolvimento profissional. No caso desta pesquisa, reafirmo que é preciso pensar sobre desenvolvimento profissional, na concepção delineada durante a primeira seção deste capítulo, na inserção profissional de professores iniciantes em uma rede pública municipal de educação, com indução docente. Parece significativo, nesse sentido, explicitar que o destaque à ideia da inserção com indução, neste estudo, parte da perspectiva de defesa desse cenário, pois os indícios de indução docente que podem emergir da escuta das narrativas de professores e gestores geram dados para discutir essa temática, que se estabelece ainda de forma tímida no contexto brasileiro, sem suporte de políticas públicas para esse fim.

Em vista das limitações e apreensões construídas em torno da indução, defendo que os aspectos que compõem esse conceito são relevantes e merecem aprofundamento teórico, epistemológico e investigativo. Segundo Marcelo, Martínez e Jaspéz (2022), para favorecer a indução profissional do corpo docente iniciante, é preciso pôr em prática um conjunto de atividades que servem como critérios para estruturar um programa que potencialize as experiências de professores iniciantes. A mentoria, por exemplo, figura como um componente essencial, citado por vários estudos, para compor programas de indução. Registro, no Quadro 3, abaixo, alguns dos critérios apontados por Marcelo, Martínez e Jaspéz (2022), apenas para fazer algumas ponderações a respeito:

Quadro 3 – Componentes dos programas de indução

- Apoio e assessoramento por professores mentores;
- Oportunidade de observar outros professores;

- Redução da carga docente para os professores iniciantes e os mentores;
- Reunião em grupo de professores iniciantes;
- Criação de situação de ensino em equipe;
- Cursos específicos para professores iniciantes nas universidades;
- Publicações para professores iniciantes;
- Materiais escritos sobre as condições de trabalho e as normas da escola;
- Reuniões e visitas prévias;
- Seminários sobre currículo e sobre ensino;
- Consulta a professores com experiência;
- Observação do trabalho por supervisores ou professores mais experientes na classe do professor iniciante.

Fonte: elaborado pela autora com base em Marcelo (1999).

A princípio, concordo que cada um dos critérios aludidos potencializa a concepção de indução que busco defender, contudo padronizar não está contemplado nessa concepção. Percebe-se que investir na busca por indícios de indução inclui considerar diferentes realidades, que não se emolduram em um quadro. Conjunturas sociais, políticas, culturais e econômicas reverberam em diferentes contextos educacionais, com limitações e possibilidades em cada cenário. Isso significa dizer que circunstâncias diferenciadas podem gerar contingências diferenciadas para as propostas de indução, bem como que flexibilizar critérios pode auxiliar frentes de ação que conduzam a programas sistematizados.

Segundo os pressupostos desta pesquisa, é a escuta dos professores iniciantes e das EAPs sobre a dinâmica que se estabeleceu a partir da inserção de novos professores na escola que sinaliza os critérios fundantes do fortalecimento da ação da docente iniciante. Por essa via, critérios outros, vivenciados em cada contexto, compõem expectativas de formação que integram a compreensão de indução.

Concordo com Marcelo *et al.* (2016, p. 307) quando defendem que “[...] a indução requer um aprendizado por parte do docente, um completo desenvolvimento profissional que se inicia ao primeiro dia em que está em sua sala de aula com seus estudantes”. Desse modo, acredito que a escola, local que gera desenhos para políticas públicas, concretiza-se como um espaço formativo fundamental ao novo professor, com possibilidades de fomentar qualidade profissional para a docência e gerar debates sobre a inserção que invoquem a perspectiva da indução.

Todavia, a legitimidade de um conceito para o termo ‘indução’ ainda parece estar em vias de ser construída. Ao buscar constituir um corpo conceitual sobre a indução docente coerente com as intenções deste estudo, os investimentos realizados pelo professor Carlos Marcelo, da Universidade de Sevilha, oferecem significativas contribuições para o mapeamento

do conceito e a sustentação de possibilidades de defesa da importância da indução para professores em início de carreira. O longo debate em relação à caracterização da docência como profissão, lembrado por Marcelo (2008), evoca a forma fragilidade com que a própria profissão cuida da inserção dos novos profissionais, sem intervenções comprometidas com a orientação dos iniciantes, com pouco auxílio para ajudar nas complexas demandas que envolvem o ensinar e o aprender.

É na contramão dessa ótica que o autor fortalece a ideia de indução profissional, com destaque para a preocupação internacional em relação à formação de professores, utilizando-se tanto de dados de pesquisa da OCDE ou da Associação Americana de Investigação Educativa quanto de estudos orientados por pesquisadores do campo de formação de professores. Nessa perspectiva, sinaliza que uma das características da sociedade em que vivemos tem a ver com o direito ao conhecimento para todos os cidadãos e destaca a importância do professor na aprendizagem dos alunos e na eficácia da escola, potencializando seu argumento em favor da indução.

Com base nessa compreensão, Marcelo (2008) faz distinções entre uma inserção profissional limitada e programas que consolidam a aprendizagem da docência em condições mais dilatadas. Dessa forma, ajuda-nos a tecer um conceito de indução vinculado a uma expectativa de formação para os professores em início de carreira que fundamenta o desenvolvimento profissional em um conhecimento teórico e prático favorável à ação profissional. O autor faz referência ao controle e à transformação de processos cognitivos, no sentido de ajudar os profissionais a terem conhecimento da sua própria aprendizagem, adquirindo assim recursos para analisar sucessos e situações complexas, a fim de que saibam como atuar em ambos os casos. Nesse contexto, Marcelo (2008, p. 11) acredita ser conveniente pensar nos professores como “[...] *personas preparadas para un aprendizaje eficiente a lo largo de toda la vida. Esto es así porque las condiciones de la sociedad son cambiantes y cada más se requieren personas que sepan combinar la competencia con la capacidad de innovación*”.

No diálogo com a citação acima e com um autor de referência no que concerne à indução, enfatizo que esse conceito, tal qual se inscreve nesta tese, propõe-se a pensar na proposição de um desenvolvimento profissional docente coerente com as demandas profissionais e sociais contemporâneas, mas considero relevante reafirmar: sem perder de vista a dimensão do humano e da responsabilidade social da profissão docente na construção de uma sociedade mais justa e menos excludente.

Como se pode perceber, no que se refere às questões que balizam a indução profissional, a marca dos estudos do professor Carlos Marcelo é de significativa relevância para que esta

pesquisa possa compor assentamentos teóricos sobre o conceito. Sendo assim, a partir de alguns textos do autor, com observação das suas referências e diálogos com outros autores para discutir a indução docente, busquei, no seio do Geped, ao qual se vincula esta pesquisa, mapear na literatura internacional algumas noções e concepções que comportam o termo indução.

Metodologicamente, selecionei três textos, elegendo como critério para a escolha o fato de terem sido publicados em décadas diferentes, o que, a meu ver, auxilia na percepção de como vem se constituindo, no decorrer do tempo, a discussão sobre a temática da indução no cenário internacional. A partir dessa decisão, para fins desta abordagem, considerei os seguintes textos: *Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa* (MARCELO GARCIA, 1999); *El profesorado principiante: Inserción a la docencia* (MARCELO GARCIA, 2009); *Políticas y programas de inducción en la docencia em Latinoamérica* (MARCELO; VAILLANT, 2017).

Após a releitura dos textos, com observância aos autores com que dialogam, utilizei as referências bibliográficas dos três textos para confirmar recorrências de autores e estudos nas três publicações. Dessa forma, aproximei-me dos seguintes autores: Bolam *et al.* (1995); Wong (2004); Smith e Ingersoll (2004); Totterdell *et al.* (2004); Bickmore e Bickmore (2009); Alhija e Fresko (2010). Seguindo o mesmo padrão de análise, ou seja, olhando as referências bibliográficas de títulos desses autores, observei que dois deles tinham em comum uma revisão de literatura, organizada pela Michigan State University e publicada no ano de 1999, a saber: Feiman-Nemser *et al.* (1999). Da análise de suas referências, com atenção ao mesmo padrão de seleção, cheguei aos seguintes trabalhos: Kearney (2014, 2015, 2019); Rippon e Martin (2006); Darling-Hammond (2017), compondo, dessa forma, um conjunto de 12 títulos.

A leitura desse conjunto de artigos me permitiu encontrar estudos realizados em territórios da Austrália, do Canadá, de Cingapura, da Finlândia, da Escócia, dos Estados Unidos, de Israel, da Nova Zelândia, do País de Gales e do Reino Unido, dando visibilidade a um panorama sobre sentidos distintos de indução profissional, que ora vão ao encontro da compreensão de indução em que inscrevo esta tese, tendo em vista o DPD, no período da inserção, próximos a uma proposta de formação e autoformação, ora referendam a indução em uma perspectiva de treinamento dos professores, para atender a fins educacionais desenhados por políticas públicas distantes da realidade das escolas.

Ao transitar por estudos realizados em diferentes países, a paisagem observada me permite reafirmar que a indução ainda é um conceito em construção, polissêmico, de natureza ambígua e com diferentes sentidos. Em seguida, destaco algumas das definições do termo 'indução' encontradas com esse empreendimento.

No contexto dos Estados Unidos, o relatório com revisão de literatura assinada por Feiman-Nemser *et al.* (1999) aponta três significados prioritários para indução: i) como uma fase única do aprender a ensinar; ii) como um processo de socialização do professor; e iii) como uma fase do desenvolvimento profissional de docentes em início de carreira. O relatório destaca que, quando a indução é estritamente definida como fase única, ou seja, como apoio de curto prazo para ajudar professores a sobreviver ao primeiro ano de trabalho, seu papel de qualidade para fomentar a aprendizagem da docência é reduzido. Ao contrário disso, reconhece a posição central da indução na relação entre formação inicial e desenvolvimento profissional contínuo, consolidando aprendizagens no momento da transição, quando os professores estão iniciando a sua prática profissional. Assim, apresenta uma discussão mais contemporânea, que compreende a indução como uma fase do desenvolvimento profissional docente que necessita da sistematização formal de programas para esse fim.

Direcionado por uma lógica semelhante de entendimento, Wong (2004) afirma que programas estruturados e sustentados por uma visão de desenvolvimento profissional intensivo são fundamento para manter bons professores na docência. Segundo esse autor, são esses programas formais que vão permitir que novatos observem experientes, sejam observados por estes e façam parte de redes ou grupos de estudo em que todos os professores compartilhem, cresçam e aprendam com o trabalho uns dos outros. Inserido no contexto estadunidense, Wong (2004), define indução como um processo de treinamento e suporte abrangente, que continua por dois ou três anos e, então, torna-se perfeitamente parte do programa de desenvolvimento profissional vitalício do distrito, para manter bons professores ensinando e melhorando, para aumentar sua eficácia.

Ainda na realidade dos Estados Unidos, Bickmore e Bickmore (2009) consideram indução como um processo sistemático que se insere em um clima escolar saudável e atende às necessidades pessoais e profissionais de professores em início de carreira. Os autores entendem que um clima escolar saudável: i) atende às necessidades dos novos professores de participar na tomada de decisões em toda a escola e em práticas colaborativas; ii) premia o desempenho do aluno e a ênfase acadêmica; e iii) é caracterizado por uma visão positiva de liderança escolar, que apoia a colaboração e fornece recursos. Quanto às necessidades pessoais e profissionais, os autores referem-se às primeiras como sendo de domínio psicológico, incluindo autossuficiência, autoestima, autoconfiança e eficácia, e as segundas como abrangência técnica e práticas reflexivas efetivas.

No artigo de Bickmore e Bickmore (2009), o título *Uma abordagem multifacetada para a indução de professores*,²¹ no termo ‘multifacetada’, traz noções diferenciadas para a indução no cenário dos Estados Unidos. Tanto no texto desses autores quanto em Feiman-Nemser *et al.* (1999) e Wong (2004), percebe-se na conjuntura norte-americana sentidos múltiplos, concorrentes e em disputa para a compreensão de indução. A preocupação expressa no texto de Wong (2004), a saber, manter bons professores na docência tendo em vista a indução como processo de treinamento para aumentar a eficácia e auxiliá-los a ensinar melhor, na minha compreensão, confere à indução um sentido limitado de aprendizagem da docência, que se configura em um formato de funcionalidade prática e não prevê articulação teórica com os pressupostos sociais e políticos da docência. A recorrência de palavras neste texto, tais como: ‘desempenho’, ‘eficiência’, ‘eficácia’, ‘treinamento’, ‘sucesso’, ‘aproveitamento’, ‘missão’ e ‘objetivos’, revelam aproximações a uma lógica de gestão empresarial, revestida de uma ideia de desempenho, como pode se perceber na seguinte passagem:

*What these districts with low attrition rates have in common are comprehensive, coherent, and sustained induction programs, which is the typical and ubiquitous process used by all profit and nonprofit organizations, large and small businesses, and even sports teams, professional or Little League. They train and continue to train (Breux & Wong, 2003) their employees or team members according to a structured training program that is part of the induction into the organization's infrastructure, vision, and culture. Teachers are no different. They want training, they want to fit in, and they want their students to achieve. For the most part, education has failed to recognize what other industries have known almost from the start: formalized sustained training matters. Without carefully thought out professional development programs, school districts will not have effective teachers who can produce student achievement results. (WONG, 2004, p. 47).*²²

Registro esse trecho para dizer que considero complexa a comparação entre programas de indução abrangentes e processos de formação para profissionais que atuam em pequenas e grandes empresas. Embora concorde que é preciso investir em programas de indução coerentes e contínuos, visto que os professores querem e precisam de formação a partir de uma lógica de desenvolvimento profissional cuidadosamente pensada, a comparação que se estabelece para

²¹ *A multifaceted approach to teacher induction* (tradução nossa).

²² O que esses distritos com baixas taxas de desistência têm em comum são programas de indução abrangentes, coerentes e contínuos, que é o processo típico e presente usado por todas as organizações sem fins lucrativos, de grandes e pequenas empresas e até equipes esportivas, profissionais ou pequenas ligas. Eles formam e continuam a formar (BREUX; WONG, 2003) seus funcionários ou membros da equipe de acordo com um programa de formação estruturado, que é parte da indução na infraestrutura, visão e cultura da organização. Professores não são diferentes. Eles querem formação, querem se sair bem e querem que seus alunos o façam. Na maior parte, a educação não conseguiu reconhecer o que outras indústrias sabiam quase desde o início: treinamento formal e contínuo funciona. Sem um programa de desenvolvimento profissional cuidadosamente pensado, os distritos escolares não terão professores eficazes que possam produzir resultados no desempenho do aluno (tradução nossa).

defender essa ideia carrega contradições que podem fortalecer o que autores como Zeichner (2013, 2014) vêm denunciando: uma perspectiva de reforma nos modelos de formação das políticas americanas que privilegia programas breves no contexto de trabalho, com foco no estudo e na aplicação de técnicas de ensino de sucesso. Por essa lógica, de acordo com Zeichner (2013, p. 193), para formar professores, bastaria “o domínio de um conjunto de práticas de ensino”.

Apesar dos investimentos de grandes grupos corporativos que buscam condicionar a educação a uma lógica produtivista, a escola não é uma empresa, e os professores não são funcionários que recebem treinamento. Nesse sentido, enquanto formação para o início da carreira docente, a indução, estruturada como um programa, tem características impregnadas do contexto escolar e se difere bastante da lógica empresarial. Vale ressaltar que, por um lado, se o artigo fomenta a concepção de treinamento na formação de professores, ao mesmo tempo, os argumentos de Wong (2004) destacam a importância do aprendizado da docência em colaboração, ressaltando por essa via as comunidades de aprendizagem. Outro destaque que faço são as significativas contribuições do autor para demarcar os domínios entre mentoria e indução, o que nos ajuda a situar o que é indução e o que se incorpora ao conceito como desdobramento.

A pluralidade de noções que circundam a indução também aparece na comparação entre programas de indução e programas de treinamento. Para fazer essa diferenciação, Smith e Ingersoll (2004) destacam que o ‘treinamento’ ocorre na formação inicial (*pre-service*) ou na formação em serviço (*in-service*), e ambos têm caráter de treinamento adicional. Assim sendo, os autores ressaltam que programas de indução não têm características de treinamento adicional, estes são projetados para aqueles que já completaram o treinamento básico e são frequentemente concebidos como uma ‘ponte’ entre o aluno e o professor. Smith e Ingersoll (2004) sublinham também que os programas e atividades de indução variam em propósito, em extensão, em intensidade e em estrutura, de acordo com as demandas locais de professores iniciantes, com a seleção e atuação dos mais experientes e com o custeio das ações que envolvem esses programas.

Para continuar buscando traduzir os sentidos conferidos ao conceito de indução, passo do contexto dos EUA para avistar outros cenários. Assim, ao discutir as motivações pelas quais continuam sendo necessários esforços para a sistematização de políticas de indução em escolas do País de Gales, que pode também ser estendida à visão da política em nível macro, na Inglaterra, Bolam *et al.* (1995) já sinalizavam, há 26 anos, que indução envolve um programa estruturado de acompanhamento aos professores iniciantes, defendendo que, para que a política

se estabeleça, há necessidade de financiamento do Estado, acompanhamento das escolas e envolvimento dos gestores. Esses autores ainda chamam atenção para o fato de os políticos se preocuparem em ver a indução como uma estratégia de formação apenas quando existem problemas de recrutamento de professores. De acordo com o que informam, a política é usada como um incentivo para reter os principiantes, pois, na realidade, são os profissionais que veem a indução como um período que serve de fundamento para o desenvolvimento profissional contínuo.

Com o objetivo de mapear pesquisas com potencial para avaliar o impacto dos programas de indução no desempenho de professores recém-qualificados, o Instituto de Educação de Londres, com base em Totterdell *et al.* (2004), realizou um estudo sistemático da literatura com um levantamento que integra 475 títulos e resumos, bem como 146 relatórios localizados no período de 1998 a 2003, com origem nos EUA, no Canadá, no Reino Unido, na Austrália e na Nova Zelândia. O texto apresenta claramente a sua compreensão de indução, a qual define do seguinte modo:

The term induction is taken to mean supported and assessed entry to full professional teacher status. Induction programmes include designated release time from teaching; support from experienced colleagues; the setting of objectives and targets that are linked to CPD activities and courses to meet the needs of the new teacher and assessment against performance standards. Generally speaking, additional support for NQTs is elicited from many quarters of the school and from others outside its confines. (TOTTERDELL et al., 2004, p 7).²³

Para esses autores, a indução deve impactar o desenvolvimento profissional do iniciante do seguinte modo:

Improving the thought and practice of teachers and their provision for students; developing the personal and professional attributes, knowledge, skills, understanding, experience and values of teachers; helping teachers to gain confidence and competence and maintain them; providing teachers with a means of valuing their learning and helping them demonstrate it to others; enabling teachers to see everyday practice as the actual source of professional learning. (TOTTERDELL et al., 2004, p 7).²⁴

²³ Tradução livre: O termo indução significa a entrada com apoio e avaliação para o status de professor profissional completo. Os programas de indução incluem tempo designado de liberação do ensino; apoio de colegas experientes; o estabelecimento de objetivos e metas vinculados às atividades e cursos de DPC para atender às necessidades do novo professor e a avaliação em relação aos padrões de desempenho (TOTTERDELL *et al.*, 2004, p. 7).

²⁴ Tradução livre: Melhorar o pensamento e a prática dos professores e sua disposição para os alunos; desenvolver os atributos pessoais e profissionais, conhecimentos, habilidades, compreensão, experiência e valores dos professores; ajudar os professores a ganhar confiança e competência e mantê-los; proporcionar aos professores um meio de valorizar sua aprendizagem e ajudá-los a demonstrá-la a outras pessoas; capacitando os professores a ver a prática cotidiana como a verdadeira fonte de aprendizagem profissional (TOTTERDELL *et al.*, 2004, p. 7).

Nessa direção, afirma-se que o apoio aos professores propiciado durante a fase de indução deve começar no final da formação inicial e contemplar os primeiros 3 ou 5 anos de exercício docente, alinhado com a perspectiva do DPD.

Um foco diferenciado da centralidade no DPD no tocante às concepções de indução foi encontrado em Rippon e Martin (2006) e em Alhija e Fresko (2010). Os primeiros autores citados, no contexto escocês, reforçam o domínio da indução como parte de um processo de socialização que ocorre em qualquer organização e enfatizam as diferentes vozes no processo – mentores, professores iniciantes e suas percepções acerca da política. Na conjuntura israelense, as autoras Alhija e Fresko (2010) também adotam um entendimento da indução como processo de socialização, no sentido de tornar o iniciante mais competente e evitar a evasão da profissão.

Mesmo percebendo sentidos diferentes, que conferem à indução o caráter de treinamento ou colocam mais centralidade na socialização profissional, o que se depreende do investimento na literatura internacional é que o sentido de indução predominante se associa à compreensão de DPD.

A partir dessa constatação, retomo ao foco no vínculo entre o DPD e a indução. Tal vinculação encontra-se fortemente disseminada tanto nas pesquisas brasileiras quanto na literatura internacional. Mesmo diante de outros sentidos concorrentes, a indução integrada ao desenvolvimento profissional circunscreve-se como ponto fulcral do conceito, tendo no fortalecimento desse elo a sistematização de programas de indução em diversos territórios.

A partir de tal compreensão, Kearney (2019), buscando traduzir uma definição para o termo, afirma que a indução é a primeira fase de um contínuo de desenvolvimento profissional que leva a uma total integração do professor iniciante com sua comunidade de prática profissional, por meio de uma formação continuada ao longo de sua carreira. No contexto australiano, este autor reconhece que não há um modelo universal para a indução, já que as especificidades de cada escola precisam ser levadas em consideração para a elaboração de um programa, portanto defende a autonomia da escola nessa elaboração, evidenciando que há componentes essenciais que deveriam ser comuns a todos os programas de indução. Citando Smith e Ingersoll (2004), o autor acredita que não é a definição de indução, mas sim a efetividade de um programa que assegura os resultados positivos do processo com os professores iniciantes.

A breve incursão pela literatura internacional certifica que não há um modelo único para o debate sobre indução, visto que os contextos de cada país vão subsidiando propostas e programas que, por sua vez, apresentam diferentes visões para esse conceito. Reconhecer as

especificidades de cada realidade revela múltiplas possibilidades para assegurar um projeto sistematizado de indução aos professores iniciantes. Kearney (2019) evidencia que a escola tem que ter autonomia nessa implementação, porém seus achados de pesquisa indicam que, sozinhas, as escolas não estão conseguindo ser tão efetivas.

Outra percepção possível de depreender dos artigos internacionais selecionados para esta análise deixa ver que, independentemente do contexto, as aflições de professores que se inserem na carreira docente são semelhantes e envolvem, de modo geral, aspectos já mencionados neste estudo, como a insegurança diante da classe, as situações de ensino, a utilização de materiais e métodos de ensino, o domínio em mediações didáticas, preocupação com o aprendizado dos alunos, entre outros, que reafirmam a demanda da formação de professores na inserção com olhar atencioso às expectativas da indução.

Sem perder de vista outros centros de aprendizagem e ciente da importante reivindicação por políticas públicas que se dirigem ao início da docência, defendo nesta tese, tal como Nóvoa (2017a, p. 28), que a escola é unidade fundamental no serviço de apoio aos professores, e “[...] o fundamental está na possibilidade de definir, nas escolas, regras de corresponsabilização pela integração dos novos professores”. Para além do acolhimento formal e da socialização profissional, a indução tem lugar na escola para firmar uma ambiência de reflexão, trocas de experiências entre docentes iniciantes e experientes, práticas colaborativas entre pares e apoio profissional mútuo.

Mesmo com as adversidades enfrentadas no cotidiano da escola pública, reconhecemos, em um contexto como o brasileiro, a possibilidade de experiências enriquecedoras para os docentes iniciantes com apoio da escola. Sigo nesta pesquisa com a aposta de investigar, na Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ, indícios de indução que fortaleçam a ideia de aprender a ensinar como um processo de excelência intelectual que implica investimento pessoal e coletivo. Aliado a esse pensamento, a escola é entendida como espaço instituinte de política, pois, mesmo ciente de que não há programas formais ou ações específicas para os professores iniciantes no contexto dessa rede, vou ao encontro das potentes relações/ações que se estabelecem na escola pública como prenúncios de mudanças.

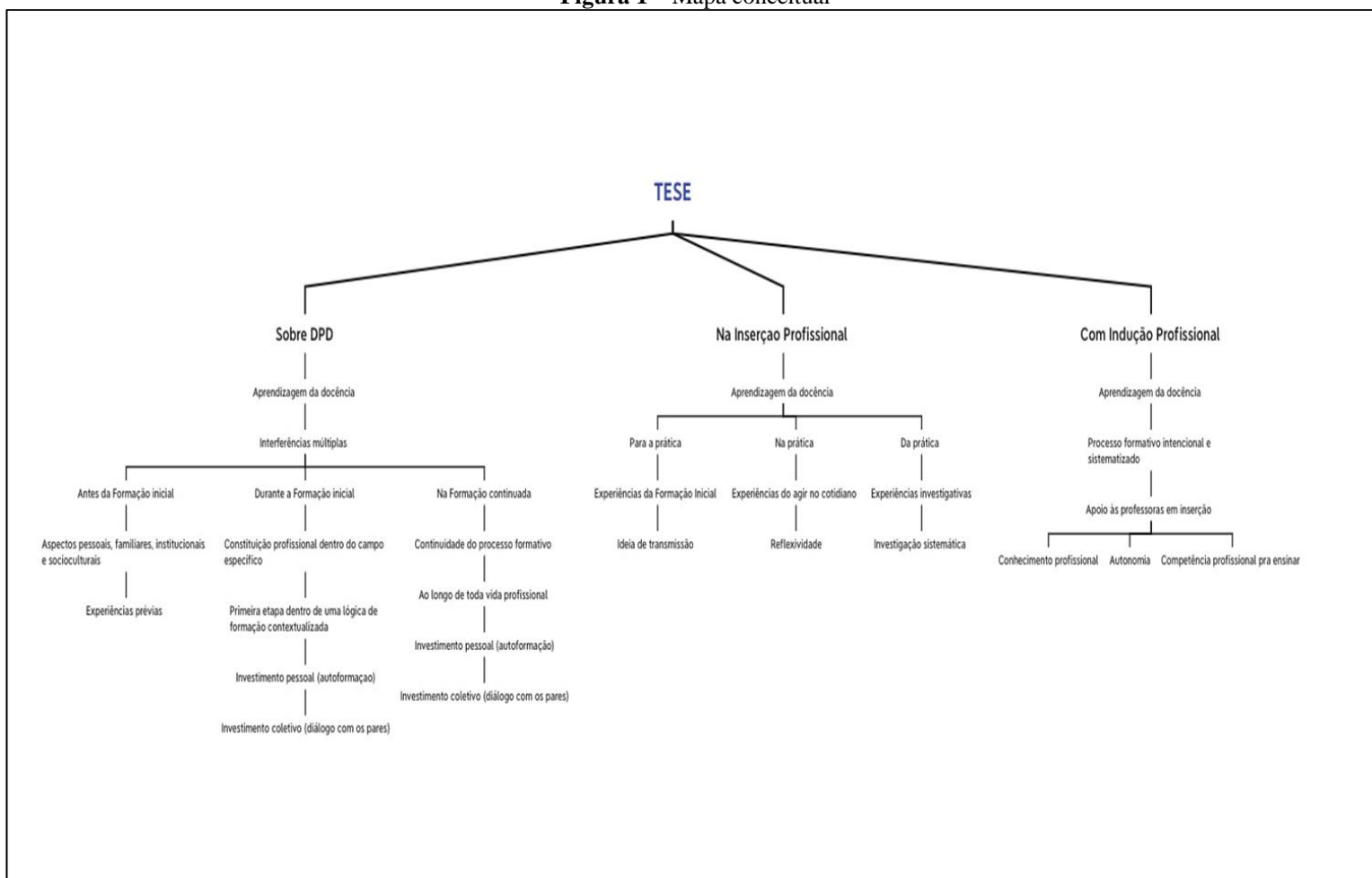
A reflexão que faço no presente momento, com base em Ramos (2018), é que o diálogo com os referentes teóricos me ajudou, até aqui, a situar o objeto deste estudo nas suas dimensões histórico-contextual e conceitual. O desafio agora é pautar uma terceira dimensão, igualmente importante para desenvolvimento da pesquisa: a dimensão metodológica. Segundo Ramos (2018), essas dimensões são imprescindíveis para definir o marco teórico de qualquer estudo. De acordo com esse pensamento, busquei construir minhas argumentações em torno da teoria

que pauta o DPD articulado ao tempo de inserção profissional e com expectativa de indução docente, referendando os contextos sociais específicos e acadêmicos que incidem sobre esse processo.

Com relação à dimensão conceitual, as tensões sinalizadas na composição dos conceitos de DPD e de indução docente serviram de base para demonstrar posições divergentes e explicitar os alinhamentos conceituais que trago para a presente pesquisa, de maneira a auxiliar a construção de um corpo conceitual que me permita ampliar fundamentalmente o conhecimento sobre o objeto.

As muitas idas e vindas às fontes teóricas me ajudaram a construir meu objeto de estudo e a desenhar o caminho metodológico que traço para desenvolver a pesquisa. Segundo Ramos (2018, p. 849), “[...] *a medida que vamos haciendo la identificación, definición y relacionamiento de los elementos con los que operacionalizaremos el objeto de estudio, debemos ir mencionando cómo estos se pasan del plano abstracto a lo empírico*”. Sendo assim, com o propósito de aproximação ao campo empírico, o próximo capítulo explicita os aspectos metodológicos que tangenciam o problema posto em pauta por este estudo. Antes disso, registro um mapa indicador dos conceitos e noções que sustentam esta tese:

Figura 1 – Mapa conceitual



Fonte: elaborada pela autora a partir da literatura da área.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nas linhas deste capítulo, tenho a intenção de mostrar de forma mais detalhada o campo empírico da pesquisa, cujo trabalho se deu no decorrer do ano de 2021. Para desenvolvimento das ações, o estudo obteve parecer positivo do Conselho de ética (CEP),²⁵ pela Superintendência de Gestão de Pessoas, bem como anuência do Núcleo de Estágio e Pesquisa (Nest), os dois últimos departamentos vinculados à FME de Niterói, RJ. Busco neste capítulo, a princípio, apresentar a Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ, em uma visão retrospectiva, contando um pouco da sua história e de como ela vem se constituindo no tempo prospectivamente. Na sequência, encaminho a narrativa para o tempo atual, com elementos que justificam a realização da pesquisa neste cenário. No próximo ponto, em destaque, procuro evidenciar os traços que compõem a natureza das minhas decisões epistêmico-metodológicas, de modo a registrar a preferência pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa com o aporte teórico da pesquisa narrativa, sinalizando como os procedimentos adotados, com base nas narrativas docentes, conformam os objetivos da pesquisa.²⁶

4.1 DESCRIÇÃO E MAPEAMENTO: A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI, RJ, EM CENA

A presente descrição tem a intenção de retratar a Rede Pública Municipal de Educação de Niterói, RJ, argumentar sobre a escolha deste cenário para a pesquisa e creditar a esse contexto possibilidades de uma política local de indução direcionada aos professores em início de carreira. Apresento uma rede de educação que, em meio às dificuldades e aos desafios enfrentados pela maioria das redes públicas no contexto brasileiro, denota algumas especificidades, que são sinalizadas como trajetória favorável ao avanço do campo de formação de professores. Em que pesem as contradições e tensões, os dados pesquisados revelam um histórico de investimento no desenvolvimento profissional docente, valorização de espaços e tempos formativos para professores e oportunidades de trabalho coletivo.

Em 2022, o espaço físico da rede contava com um conjunto de 94 unidades escolares e 20 Creches Comunitárias do Programa Criança na Creche (Procc), distribuídas por 7 polos, divididos por critério regional. A Tabela 2 registra o quantitativo de unidades com atendimento

²⁵ Parecer Consubstanciado CEP nº 4.680.50, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ.

²⁶ A rede em destaque possui duas categorias organizativas: a Secretaria Municipal de Educação e a Fundação Municipal de Educação. O item 4.1 aborda a criação dos dois órgãos no contexto histórico da rede.

às etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II. Existem escolas que atendem ao mesmo tempo ao Ensino Fundamental I e a grupos de Educação Infantil, bem como unidades que acomodam Ensino Fundamental I e II. A modalidade da Educação de Jovens e Adultos é oferecida em 10 escolas, em horário noturno.

Tabela 2 – Quantitativo de unidades educacionais por etapa de ensino

Unidades Educacionais	Quantitativo
Educação Infantil	58
Ensino Fundamental I	48
Ensino Fundamental II	13
Procc	20

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da Assessoria de Estudos e Pesquisas Educacionais.

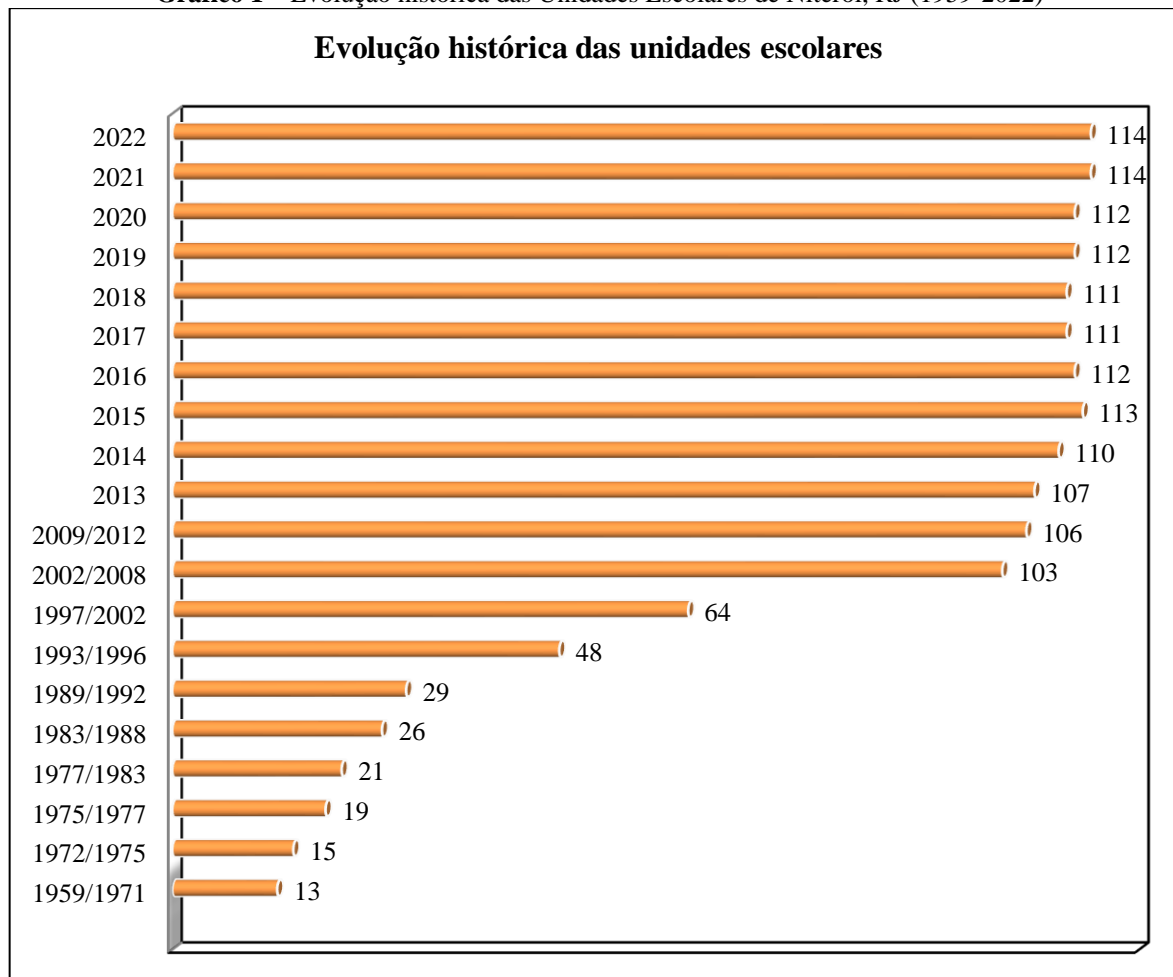
Niterói é uma cidade que faz parte da Região Metropolitana do Rio de Janeiro e, no último censo (IBGE, 2010), tinha uma população de 487.562 habitantes. Em 2019, a estimativa do próprio IBGE é de que a cidade já havia alcançado o patamar de 500 mil habitantes. De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano (2013), estudo baseado no Censo (IBGE, 2010), a cidade de Niterói tem o sétimo maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do país e é a primeira colocada entre os municípios do Estado do Rio de Janeiro, com qualidade de vida da população verificada a partir dos critérios de renda, longevidade (expectativa de vida) e educação. Ainda conforme dados de 2010, Niterói alcançou a pontuação geral de 0,837, ficando no sétimo lugar geral e entre os 44 municípios do país com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) considerado muito alto, sendo a única cidade fluminense a atingir este patamar e também a cidade que possui a segunda maior renda do país.

Para consultar os indicadores de qualidade de vida na cidade, acessamos o *site* QEdu²⁷ (Março/2020), para observar a distribuição da rede de ensino no município, visto que o IDH tem como um de seus critérios a educação. De acordo com o *site*, Niterói tem 357 escolas privadas, 91 escolas municipais, 56 escolas estaduais e 3 escolas federais. Embora os dados sobre o quantitativo de escolas municipais não estejam em consonância com o número informado pela SME (94 escolas), ainda assim podemos afirmar que a rede de ensino privada exerce força na cidade, com um quantitativo significativo de escolas. Todavia, a análise do Gráfico 1 deixa ver que, desde a criação das primeiras salas de aula, em 1959, a educação

²⁷ Cf.: qedu.org.br/busca

pública municipal de Niterói vem ampliando seu espaço físico. Em certos períodos, de forma mais retraída; e em outros, com maior investimento.

Gráfico 1 – Evolução histórica das Unidades Escolares de Niterói, RJ (1959-2022)



Fonte: Assessoria de Estudos e Pesquisas Educacionais (Aepe – SME/FME).

Atualmente, a rede em cena demonstra que o seu percurso no tempo e na história da cidade, além de apresentar um crescimento físico das unidades escolares, fortaleceu princípios que inscrevem a formação de seus professores como elemento significativo da sua concepção pedagógica, fato que aguça o interesse da pesquisa acadêmica por produzir e socializar o conhecimento científico dessa rede para todo o campo educacional.

Na organização da educação pública municipal de Niterói, o conceito de rede de ensino, compreendido como espaço de entrelaçamentos e trocas entre um agrupamento de unidades escolares e seus profissionais, começou a ser construído partir da década de 1990. Arosa e Fernandes (2018) discutem a educação em Niterói pelo viés da política e da produção do conhecimento e, em um retrospecto histórico, evocam registros que afirmam a necessidade de

se formar uma rede de ensino integrada, promovendo encontros e trocas de experiências que criem uma identidade entre as escolas.

Os registros sobre a história da rede pública na cidade informam que a educação municipal de Niterói teve início em 1959, seguindo o preceito constitucional de obrigatoriedade e gratuidade do ensino de 1º grau (MATA E SILVA; DIEGUES; MACHADO, 2012). À época, a Prefeitura concedeu bolsas de estudos, em diversas escolas particulares, trocando-as pela isenção de Imposto Sobre Serviço (ISS). Concomitante a esse movimento, surgiram as primeiras salas de aula, em espaços cedidos. Segundo Mata e Silva, Diegues e Machado (2012, p. 21), “[...] as professoras faziam de tudo: varriam as salas, faziam as merendas e ensinavam os alunos”. Os autores destacam que não eram construídas salas de aulas: grandes casas cediam uma sala ou alguns clubes e instituições, como, por exemplo, o Corpo de Bombeiros, reservavam espaços para serem adaptados a uma sala de aula.

Desse ciclo inicial até as décadas seguintes, anos 1960, 1970 e 1980, conforme registrado no Gráfico 1, o número de escolas começou a se estender pelo território da cidade e foi necessário ampliar o quadro de professores, por meio de concurso público para o magistério. Nesse período, também foi criada a SME de Niterói, RJ,²⁸ em 1975. As breves referências que fazemos ao período inicial da educação de Niterói nos conduzem a um segundo momento da história da educação pública na cidade, quando, em 1991, foi criada a FME do município,²⁹ tendo como “[...] justificativa a agilização da administração e a democratização das escolas da rede” (AROSA; FERNANDES, 2018, p. 9).

A partir da constituição da FME, de caráter mais pedagógico, coube à SME as questões de cunho administrativo. Nessa nova configuração, a rede passou a contar com aspectos para a sistematização de uma política para formação de professores. O investimento realizado ao longo do tempo tem atraído para a rede notas de atenção por parte da pesquisa acadêmica, sobretudo de pesquisadores inseridos no campo de formação de professores.

O movimento de aproximação que fazem Arosa e Fernandes (2018) com suas pesquisas, que buscam abordar aspectos constitutivos das políticas educacionais de Niterói, confirma que, a partir da década de 1990, na intenção de formar uma rede de ensino, a FME começou a promover ações que oportunizaram maior relação e trocas de experiências com as escolas e seus professores. Foi nesse contexto que surgiu, por exemplo, “[...] a origem da proposta político-pedagógica de 1994, que se deu a partir do Núcleo Integrado de Alfabetização (NIA), criado em 1991, marco na história da política educacional do município” (AROSA; FERNANDES,

²⁸ Decreto Municipal nº 2.194, de 17 de julho de 1975.

²⁹ Decreto Municipal nº 6.172, de 20 de agosto de 1991.

2018, p. 10). Após a implantação do NIA, foram promovidos vários cursos e encontros de professores, bem como criados GTs para discussão sobre currículo e avaliação, com a participação dos professores das unidades escolares. Desse movimento surgiria um documento-proposta de Currículo e Avaliação em 1994.

Na sequência da história da política educacional que tem se estabelecido na rede em questão, observa-se que a mudança de governos e a troca de gestões na SME e na FME, mesmo em contexto de concepções políticas divergentes, não têm minimizado a proposta de investimento no diálogo com as unidades escolares e com a formação de professores. Ao contrário disso, têm (re)significado as discussões sobre gestão democrática presente no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e acentuado os processos de democratização e busca pela autonomia escolar. Cariello (2018, p. 163) corrobora esse entendimento quando reforça que a rede vem “[...] deixando marcas no investimento de suas propostas pedagógicas para a educação”. A autora ainda destaca que “[...] as estratégias de formação continuada de professores, empreendidas pelos diferentes períodos políticos, contribuíram para a formação profissional dos professores municipais ao longo do tempo” (CARIELLO, 2018, p. 163).

Ao retratar as políticas educacionais da cidade de Niterói, Arosa e Fernandes (2018) apresentam importantes momentos, que se entrelaçaram com a formação dos professores e confirmam que, a partir dos anos 1990, a Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ, passou a vivenciar debates políticos e pedagógicos que futuramente a ajudaram a constituir ambiente favorável às discussões coletivas. A seguir, apoiada nesses autores, sumário essas considerações à guisa de contextualização:

- **Política de Inclusão** (1994): concretizava-se, principalmente, por meio da avaliação continuada e de uma série de projetos que tinham como objetivo não excluir social ou culturalmente os alunos e suas famílias da rede de ensino;
- **Construindo a Escola do nosso Tempo** (1999): é uma proposta que teve seus fundamentos debatidos com o corpo docente das escolas durante o processo de sua elaboração e se caracterizava por promover uma escola que pudesse atender às características e necessidades da escola no século XXI. Com essa proposta, a rede teve o Ensino Fundamental reorganizado em ciclos;
- **Escola de Cidadania** (2008): teve como objetivo fundamentar o trabalho pedagógico cotidiano realizado pelas unidades escolares;

- **Diretrizes Curriculares e Didáticas para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens Adultos e Idosos (2008):** são orientações com o propósito de instituir um documento de cunho reflexivo, mas que também encaminhasse a construção curricular de cada unidade de ensino;
- **Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens Adultos e Idosos (2010):** é o documento curricular oficial da rede, decorrente de uma proposta tecida coletivamente com os professores.

Cabe-me ressaltar que nova dinâmica de discussão sobre currículo foi iniciada com os profissionais dessa rede em 2015. A partir desse ano, encontros, seminários, rodas de conversa e grupos de trabalho, inclusive em formato remoto, durante a pandemia, deram suporte à elaboração do atual *Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ*, revisado, deliberado e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação em dezembro de 2021. O documento encontra-se em fase de revisão final, após a qual deve seguir para o processo de implementação nas unidades educacionais.

Mesmo com o registro de uma caminhada em defesa de políticas públicas com direcionamento ao campo educacional, considero importante reconhecer no município em tela as discontinuidades e rupturas que também estão presentes em outros contextos. No entanto, a sucessão de políticas educacionais geradas em busca de (re)pensar os modelos de organização escolar demonstra potencialidades neste campo para a pesquisa em pauta, tendo em vista o despertar para uma política de indução docente em uma rede que apresenta avanços no investimento formativo de seus professores.

No sentido das continuidades que prezam pela formação de professores, damos destaque à aprovação do Novo Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Servidores, Lei nº 301, de 12 de dezembro de 2013,³⁰ nos seguintes aspectos:

- O Plano assume a aplicabilidade do chamado 1/3 (um terço) de planejamento, estudo e avaliação para o pessoal do magistério: registro significativo para firmar posição da importância de momentos dedicados ao estudo, à pesquisa, ao planejamento, à avaliação do trabalho pedagógico, às reuniões, à articulação com a comunidade escolar e a outras atividades de caráter pedagógico e formativo para o professor;
- Mantém adicional por formação continuada: incentivo para que o professor tenha em vista a importância de cursos e formações para seu desenvolvimento profissional;

³⁰ Baseada no Parecer CNE/CEB nº 18/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008.

- Aumenta o percentual na progressão funcional por titulação entre níveis de formação (Ensino Médio, graduação, especialização, mestrado, doutorado): incentivo à formação acadêmica e científica.

Vale o registro de que as referências favoráveis à formação de professores feitas no plano aprovado estão inseridas, como de costume, nas recorrências políticas, em contexto de adesões e resistências. Ressalto também a distinção entre a dimensão legal e a dimensão de aplicação da lei. Nesse sentido, o primeiro ponto em destaque, a aplicação de 1/3 de planejamento, conquista significativa para os professores, provocou e ainda provoca desafios às escolas e à SME/FME, no sentido de promover a garantia do direito da categoria ao seu tempo de planejamento e a do estudante ao seu tempo de horas/aula. Por certo, o desdobramento e as adequações realizadas para atender à lei de 1/3 de planejamento concedem aos professores, ainda que não seja o tempo favorável para um investimento qualitativo na sua formação, brechas que fortalecem o espaço formativo dos docentes.

O histórico da Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ, é de um sistema de ensino que investe na formação de seus professores, com cursos, minicursos, palestras, seminários, jornadas, fóruns, parcerias com universidades e outras instituições. As coordenações, assessorias e departamentos da FME, vinculadas à Subsecretaria de Gestão Pedagógica, buscam, na relação com as unidades de educação, uma lógica de acompanhamento, formação e avaliação. Isso pode ser observado no Anexo A, que contém o registro das ações desenvolvidas por Diretorias e Assessorias da FME no ano de 2019, ratificando que essa tem sido uma prática constante também em anos anteriores.

Esse contexto de ações que visam promover formação aos professores, a meu ver, apresenta um espaço potente para o desenvolvimento de uma pesquisa com foco no DPD durante o período da inserção profissional e com perspectiva de indução. Sobretudo mediante a conciliação entre indução e formação defendida por este estudo, compreendendo o conceito de indução sob uma lógica formativa que se associa à construção, à elaboração e à reelaboração do conhecimento sobre a profissão, tendo em vista as concepções de aprendizagem da docência que, segundo Cochran-Smith e Lytle (1999), coexistem no âmbito da política educacional, da pesquisa, da formação e da prática.

Nesse sentido, o investimento que a rede vem realizando, no curso de sua história, para formar seus professores por meio dos esforços reunidos pela SME/FME, o planejamento coletivo como espaço de formação garantido às escolas e aos professores toda quarta-feira nas unidades escolares e a garantia de 1/3 de planejamento são premissas que motivaram o olhar

investigativo em direção a este contexto. No caso específico do objeto desta tese, reforçou o argumento para que a pesquisa fosse desenvolvida na educação municipal de Niterói, RJ, o concurso público realizado pelo município em 2016, que conduziu a rede, a partir de 2017, a um significativo número de professores ingressantes, possibilitando um cenário que, atualmente, conta com um número mínimo de contratados, visto que a maioria de seus profissionais são concursados.

Quanto às circunstâncias que justificam a escolha da Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ, como *locus* para o estudo, resalto ainda o meu vínculo como servidora há 15 anos, com atuação docente em diferentes unidades de educação, exercício na gestão, como diretora de 1º e 2º ciclos, na Coordenação de Promoção da Leitura da FME, na Diretoria do Departamento de Educação Infantil e na Assessoria da Subsecretaria de Projetos Educacionais Transversais. A trajetória por mim percorrida gerou motivação pessoal para o estudo a partir das experiências vivenciadas. Nesse contexto, um dos desafios foi percorrer o caminho da pesquisa com foco em uma racionalidade que envolve pressupostos sociais, teóricos, metodológicos e epistemológicos, trazendo a esse objeto de estudo os atritos e as tensões, tão necessários à produção do conhecimento científico.

4.2 A REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI, RJ, NA CENA ATUAL

A questão de que me ocupo para desenvolver esta tese – qual seja, como as experiências entre membros da Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) e professores iniciantes no contexto do trabalho pedagógico escolar podem ser significadas como indutoras de formação para aqueles que estão em inserção profissional? – funda-se no pressuposto de que os passos percorridos pela rede em tela, os quais foram brevemente narrados na seção anterior, indicam condições favoráveis para uma pesquisa sobre indícios de processos de indução no contexto educacional desse município.

Em razão desse histórico, reconheço que, no ambiente pedagógico apresentado, existe uma lógica que defende processos formativos para professores. O objeto deste estudo vai ao encontro dessa lógica, buscando compreender como esse investimento é referendado no contexto escolar com os professores em inserção, de forma a gerar movimentos formativos que assistam com atenção especial os docentes em início de carreira. No âmbito da problemática, apresentam-se os dois grupos de sujeitos que se inserem no estudo: os professores iniciantes e os membros da EAP, diretores e pedagogos.

Com foco na realidade vivenciada por professores em início de carreira, o cenário atual da rede em tela corrobora a realização deste estudo, tendo em vista o significativo número dos que ingressaram na educação pública municipal de Niterói, RJ, em virtude das chamadas de concurso realizado em 2016.³¹ Nos anos seguintes, 2017, 2018 e 2019, foram registrados 26 editais para chamada de profissionais de diversos cargos. Na Tabela 3, apresenta-se o quantitativo de professores convocados e que assumiram suas vagas (empossados). No Anexo B, há registro detalhado do quantitativo de convocados, desistentes e empossados em todos os cargos do magistério até o 26º edital de convocação, em 11 de dezembro de 2019.

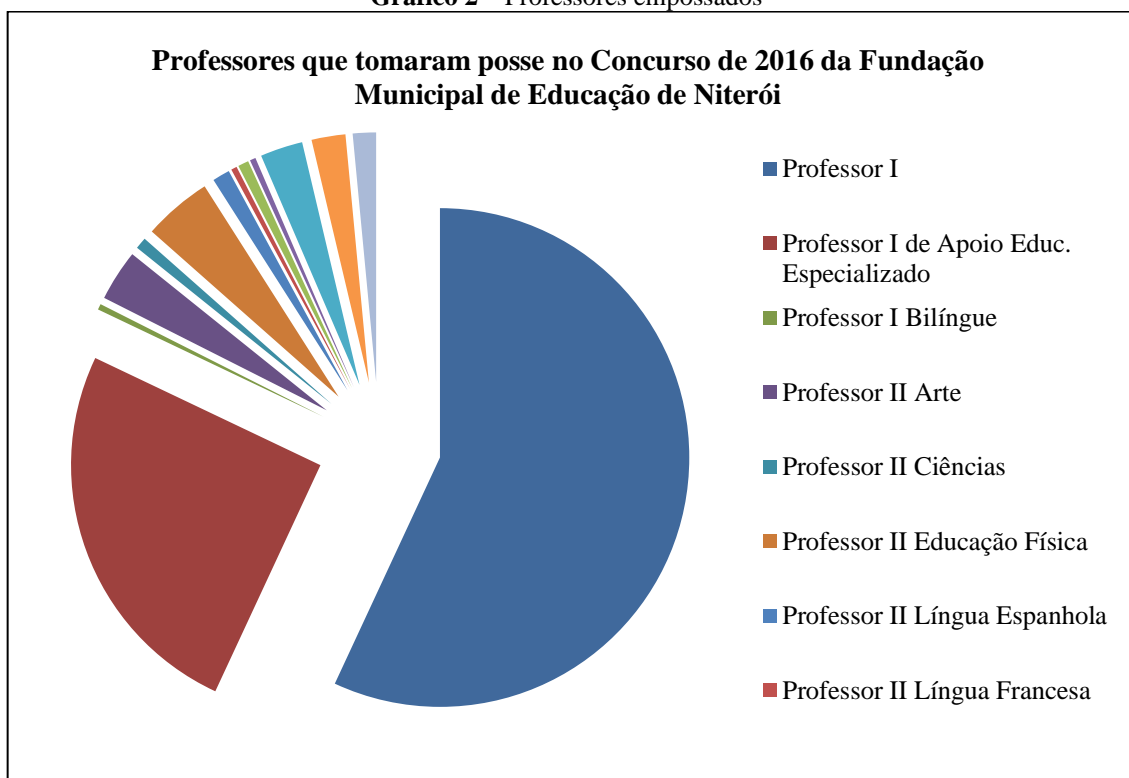
Tabela 3 – Professores empossados

Cargos	Quantitativo de empossados
Professor I	908
Professor I de Apoio Educacional Especializado	401
Professor I Bilíngue	6
Professor II Arte	53
Professor II Ciências	12
Professor II Educação Física	71
Professor II Língua Espanhola	18
Professor II Língua Francesa	6
Professor II Geografia	11
Professor II História	6
Professor II Língua Inglesa	44
Professor II Matemática	35
Professor II Língua Portuguesa	24
Professor de Libras	-
Total	1595

Fonte: elaborado pela autora com dados do Departamento Gestão de Pessoas da FME de Niterói, RJ.
Sinal convencional utilizado: dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

O Gráfico 2 facilita a visualização desse quantitativo, tendo em vista a área de conhecimento e o segmento de atuação de cada profissional que assumiu sua vaga:

³¹ Concurso público para provimento de cargos e formação de cadastro reserva da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói. Edital n° 02/2016.

Gráfico 2 – Professores empossados³²

Fonte: elaborado pela autora com dados do Departamento de Gestão de Pessoas da FME de Niterói, RJ.

Como as nomenclaturas para a atuação dos profissionais se diferenciam em cada rede de ensino, explico que, na Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ:

- O Professor I é o profissional que exerce sua função na Educação Infantil e no primeiro segmento do Ensino Fundamental;
- O Professor I de Apoio Especializado é um cargo novo, criado pelo Concurso de 2016, e refere-se a Professores I que atuam especificamente com alunos com deficiência. Cumprir-me esclarecer que essa função já existia, mas a atuação era realizada por Professores I sem a especificação do cargo, geralmente professores contratados;
- O Professor I Bilíngue é ouvinte e trabalha com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) com alunos surdos no primeiro segmento do Ensino Fundamental. O professor de Libras teria atuação no segundo segmento, mas ainda não houve convocação, conforme apresentado na Tabela 4;
- Os Professores II são os que atuam no segundo segmento do Ensino Fundamental, cada qual em sua respectiva área de conhecimento.

³² Até o 26º edital.

É importante ressaltar que o quantitativo apresentado se refere aos professores ingressantes; sendo assim, nem todos são iniciantes na carreira docente. Compreende-se como ingressantes todos os profissionais que passaram no concurso e assumiram uma vaga; e como iniciantes, os profissionais que principiam no ofício docente, segundo o critério definido para este estudo, qual seja, até três anos de experiência profissional, no máximo. O questionário³³ foi a ferramenta metodológica que me ajudou a encontrar esses sujeitos iniciantes na carreira docente e com tempo de atuação de até três anos de experiência.³⁴

O mapeamento do cenário atual, com a entrada de novos professores, permite que a rede tenha em seu quadro funcional do magistério quase todo composto por professores concursados. Segundo informes da própria SME, à medida que os contratados finalizavam seu tempo de atuação, regido por contrato, os concursados 2016 assumiam suas vagas. Os registros na Tabela 4 confirmam que essa dinâmica permitiu que 96,71% dos cargos do magistério fossem ocupados por professores concursados, dentre os quais 40,97% foram admitidos no concurso mais recente (2016). Como já afirmado anteriormente, isso revela um contexto de renovação e evoca a questão da valorização dos profissionais da educação em oposição aos contratos de trabalho temporários, que fortalecem a precarização do magistério.

Tabela 4 – Quadro funcional do magistério na Rede Municipal de Niterói, RJ – nov./2019

Cargos	Quantidade de cargos no plano	Quantidade de cargos ocupados	Quantitativo de empossados no novo concurso	Vacância
Professor I	2.737	2.722	908	15
Professor I de Apoio Educacional Especializado	453	392	401	61
Professor I Bilíngue	10	06	6	4
Professor II	683	645	280	38
Professor de Libras	10	-	-	10
Total	3.893	3.765	1.595	128

Fonte: elaborada pela autora com dados obtidos no Departamento de Gestão de Pessoas da FME Niterói. Sinal convencional utilizado: dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Um dado que chama atenção na Tabela 4 é que, atualmente, 99% da quantidade de cargos de Professor I do Plano de Cargos do município são ocupados por profissionais concursados, ou seja, a Educação Infantil e o primeiro segmento do Ensino Fundamental, etapas

³³ Registrado nos apêndices.

³⁴ As estratégias metodológicas serão detalhadas mais adiante.

da Educação Básica consideradas essenciais para o amplo desenvolvimento do sujeito, são contempladas com um quadro de professores com possibilidade de permanência na função, o que amplia as condições de exercício de um trabalho com continuidade.

No que se refere aos membros da EAP, também participantes dessa pesquisa, a Portaria FME nº 87/2011 institui a proposta que fundamenta o trabalho pedagógico das unidades de educação, nestes termos:

Art. 15 A Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) de cada Unidade de Educação deverá ser constituída pelo Diretor, Diretor-Adjunto, Pedagogo, Orientador Educacional e/ou Supervisor Educacional, Secretário Escolar e Professor Coordenador de turno, conforme a modulação do quadro profissional da Unidade. Parágrafo Único: Caberá à Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) a organização e a gestão da Unidade de Educação, buscando favorecer a realização do trabalho pedagógico, articulando o coletivo escolar em torno da definição de objetivos sociopolíticos e educativos e orientando o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. (NITERÓI, 2011).

Para fins do presente estudo, o coordenador de turno e o secretário escolar, considerados pela Portaria FME nº 87/2011 como membros da EAP, pela especificidade do trabalho que desenvolvem na rede, não são sujeitos da pesquisa. Sendo assim, defino como membros da EAP e participantes deste estudo os ocupantes dos cargos de diretor, pedagogo, orientador e supervisor educacional, compreendendo que a articulação pedagógica de cada unidade escolar está a cargo principalmente desses atores. Ainda com base na Portaria FME nº 87/2011, que regulamenta o trabalho pedagógico, apresento as funções definidas para cada um desses cargos:

Art. 16: Compete à Direção da Unidade de Educação, favorecendo e considerando o trabalho integrado de toda Equipe de Articulação Pedagógica: I- Responder pela gestão política, administrativa e pedagógica da Unidade de Educação; II- Cumprir e fazer cumprir as leis de ensino e as determinações legais, bem como a presente Portaria; III- Tomar decisões com a participação dos demais membros da Equipe de Articulação Pedagógica e do Conselho Escola-Comunidade (CEC), relativas à Unidade de Educação; IV- Participar da construção do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Ação Anual da Unidade de Educação; V - Presidir o Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade de Educação (CAP-UE) e o Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo e (CAP-CI).

Art. 17: Compete ao Pedagogo, ao Orientador Educacional e/ou ao Supervisor Educacional a articulação do trabalho pedagógico, favorecendo o estudo, a organização e o acompanhamento sistemático da prática educativa intencional que se realiza na unidade. § 1º: O Pedagogo, Orientador Educacional e/ou Supervisor Educacional atuarão com foco no processo mais amplo de avaliação e planejamento da Unidade de Educação, bem como na articulação das Equipes dos Ciclos. § 2º: O Pedagogo, Orientador Educacional e/ou Supervisor Educacional poderão atuar em mais de um Ciclo, com a responsabilidade de coordenar as seguintes ações: I - dinamização do Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade de Educação (CAP-UE); II - dinamização do Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAP-CI); III - organização do tempo e do espaço escolar; IV - definição de estratégias de atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos e de avaliação do processo, considerados os objetivos fixados; V - formação continuada para os profissionais da Unidade de Educação; VI - acompanhamento da vida escolar dos

alunos; VII – construção do Plano de Ação anual da Unidade de Educação e do Plano de Trabalho de cada ciclo; VIII – construção e/ou reconstrução do Projeto Político Pedagógico da Unidade de Educação em consonância com a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino. § 3º: Deverá fazer parte da carga horária semanal do Pedagogo, do Orientador Educacional e/ou do Supervisor Educacional, prevista pela legislação em vigor, quatro horas de trabalho conjunto entre todos os membros da EAP, exceto na quarta-feira, para planejamento e avaliação da dinâmica organizacional da Unidade de Educação. (NITERÓI, 2011).

Defendo que o campo definido para a pesquisa apresenta potência para uma investigação que busca encontrar indícios de processos de indução de professores iniciantes na relação com a gestão escolar. Todavia compreendo que as rupturas, que, por vezes, demarcam o caminho da educação pública, revelam o inesperado, as particularidades e as minúcias. É nesse inesperado, entremeado de questionamentos sobre o trabalho dessa rede com a formação de professores, que se elabora esta tese, com a intenção de produzir conhecimento científico para o campo.

4.3 OS TRAÇOS QUE COMPÕEM A NATUREZA DA PESQUISA

Uma vez situado o campo empírico da pesquisa, dou prosseguimento ao desenho metodológico do estudo retomando seu objetivo principal: investigar, pela via das narrativas dos participantes, indícios de indução profissional docente nas experiências entre EAP e professores iniciantes no contexto do trabalho escolar da Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ.

Em conexão com o problema e o objetivo geral da investigação, assumo a natureza de uma pesquisa qualitativa, de base hermenêutica, referendada pela abordagem narrativa, em sua epistemologia e como instrumento metodológico. Fundamentada por André e Gatti (2013), que destacam os fundamentos da abordagem qualitativa nos princípios da fenomenologia, reafirmo o foco da investigação na compreensão dos significados que os participantes desta pesquisa atribuem às suas ações e experiências cotidianas. Ao abordar a temática, as autoras confirmam que

As pesquisas chamadas qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder aos desafios da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. (ANDRÉ; GATTI, 2013, p. 30).

Alinhada a esse ponto de vista, tenho como premissa que as relações entre EAP e professores iniciantes podem ser formativas e formantes do humano, nas dimensões coletivas e

individuais. Por isso incorporo ao estudo a centralidade na perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, nas suas opiniões, nas suas percepções, nas suas narrativas e no que elas nos fornecem para interpretar a questão que se coloca para a investigação. Destaco assim, a partir do que afirmam André e Gatti (2013) sobre as contribuições da pesquisa qualitativa à investigação em educação, que as definições metodológicas para este estudo são sustentadas na intenção de uma postura investigativa mais flexível, com foco naqueles que são os personagens envolvidos nos processos educativos, dando destaque para a importância dos ambientes escolares e para a constituição das relações que ali se movimentam a partir da convivência cotidiana.

Ao decidir pela pesquisa qualitativa e percebê-la como afinada ao tema e ao objeto deste estudo, também saliento os limites do desenvolvimento de pesquisas desta natureza, principalmente no que concerne ao grau de exigência no trato com a realidade investigada e ao envolvimento da pesquisadora. De acordo com Lüdke e André (1986), as metodologias qualitativas exigem refinamento subjetivo, portanto um alto grau de maturidade por parte do pesquisador, para atender aos requisitos teóricos metodológicos na condução desse tipo de estudo.

Assim, ao reiterar esse modo de fazer pesquisa, entendo a necessidade de conceber a complexidade das relações humanas e a diversidade das interpretações compreendidas a partir dos contextos em que se inserem essas relações. Com essa preocupação latente, recorro novamente a André e Gatti (2013), na intenção de trazer a esta tese rigor e consistência. Para as autoras,

[...] afetam as pesquisas qualitativas, a falta de sensibilidade do pesquisador desde a projeção da investigação, no trabalho de campo, nas formas de coleta de dados, e sobretudo nas análises, o que põe em risco a confiabilidade do estudo e de seus achados. A sensibilidade envolve domínio no campo de estudo; portanto, conhecimentos, bem como capacidade de interpretação fundada e construção de argumentos que se sustentem no observado, nos dados obtidos. Portanto, uma capacidade de 'leitura' dos achados de modo mais acurado, e de elaboração de sínteses significativas, por processos indutivos/dedutivos consequentes. (ANDRÉ; GATTI, 2013, p. 36).

Com o propósito de uma pesquisadora que desenvolve um estudo no campo da formação de professores, com olhar voltado ao DPD e à indução profissional de professores iniciantes, recorro nesta investigação aos pressupostos teórico-metodológicos que se integram à pesquisa narrativa. Nesse enlace, caminho em direção à articulação reflexiva e teórica das experiências narradas pelos professores iniciantes e pela EAP, tendo em vista que meu compromisso interpretativo se distancia da ilusão do saber pronto e acabado e se aproxima do campo das

possibilidades, das iniciativas dos participantes, do reconhecimento das experiências que podem ser sinalizadoras de indução docente e, principalmente, do compromisso com a formação humana.

4.4 A NARRATIVA COMO CAMINHO EPISTÊMICO-METODOLÓGICO

A afirmação de que se expressar por meio de uma narrativa é um fenômeno social e que a capacidade de contar histórias ou traduzir acontecimentos sempre esteve presente em toda experiência humana traduz-se em consenso nos diferentes campos que tomam a narrativa como objeto de estudos. Para Jovchelevich e Bauer (2008, p. 91), “[...] através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida social e individual”. Benjamin (1985) destaca que, no processo narrativo, o sujeito se envolve em uma série de eventos e acontecimentos, ao passo que Goss (2013, p. 224), por sua vez, relembra que “[...] a narrativa, como uma forma discursiva de diversos tipos de história, foi abordada por teóricos culturais e literários, linguistas, filósofos da história, psicólogos e antropólogos”.

No contexto das Ciências Sociais e da Educação, é fato que o conceito de narrativa tem encontrado assento cada vez maior nas pesquisas da área, mostrando-se muito propício em estudos de abordagem qualitativa, principalmente como alternativa aos métodos de pesquisa mais tradicionais. De acordo com Galvão (2005, p. 329), como método de investigação em educação, a narrativa “[...] está, em todas as suas diferentes manifestações, profundamente implicada em conflitos contemporâneos relacionados com teoria, metodologia e política educativa”.

Recordo o que registrei nas notas introdutórias deste trabalho: “a pandemia trouxe novos sentidos para esta e tantas outras pesquisas”. Esse é um dos motivos que me trouxeram à abordagem narrativa como opção para desenvolver o estudo. Digo “um dos motivos” porque o que realmente definiu essa escolha foi meu objeto de pesquisa. Parto de uma perspectiva de pesquisa em que o sujeito é copartícipe e interlocutor; sendo assim, a intenção é que não haja separação entre pesquisadora e pesquisado, pois se entende que é na relação com os participantes da pesquisa que se constrói conhecimento. Essa visão permitiu que eu me aproximasse inicialmente da pesquisa colaborativa com a intenção de pesquisar *com*, e não *sobre* professores, com um forte reconhecimento do modo como a realidade é compreendida

pelos participantes da pesquisa, sendo essa a compreensão que encontra relevância e significado para este estudo.

Não obstante a pandemia e as limitações que trouxe a nós pesquisadores, o aporte teórico da pesquisa narrativa tomou posição estratégica para o estudo, porque compreendo, com base em Clandinin e Connely (2015), que: i) a narrativa está situada em uma matriz de investigação qualitativa; ii) relaciona-se intrinsecamente com as experiências vividas e contadas pelas participantes da pesquisa; iii) é uma opção metodológica e epistemológica que, na sua sustentação da subjetividade e da interpretação como modos de produção do saber em educação, vai ao encontro do objeto deste estudo.

Ao trilhar esse novo percurso, encontro apoio em Clandinin e Connely (2015), pois são interlocutores que me ajudam a pensar no modo como as narrativas que emergem do diálogo com os participantes da pesquisa podem se tornar um caminho para compreender as experiências *na/da* escola. Para os autores:

Experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e recém-pesquisadores em suas comunidades. (CLANDININ; CONNELLY, 1994, p. 27).

A experiência é ponto focal nas pesquisas desses autores, e o sentido que atribuem ao termo sofre influência direta das pesquisas desenvolvidas por John Dewey, ainda na primeira metade do século passado. Segundo eles, “[...] Dewey transforma o termo comum, experiência, de nossa linguagem de educadores, em um termo de pesquisa e, assim, nos dá um termo que permite um melhor entendimento da vida no campo da educação” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 30).

A natureza do conceito de experiência em Dewey já delineava a concepção de que a interação entre o pessoal e o social, que nos move em determinado contexto situado, promove aprendizagens de forma individual e coletiva, concebendo que a experiência está inserida em um contexto de *interação*, *continuidade* e *situação*. Pelas lentes de Clandinin e Connely (2015), há um espaço tridimensional para a investigação narrativa que entrelaça a noção de *interação* (entre o pessoal e o social) com um critério de *continuidade* (presente, passado e futuro), combinando os dois termos anteriores à noção de lugar (situação). De acordo com essa concepção, os autores designam quatro direções para a investigação narrativa que julgo pertinente trazer a este estudo, a saber, introspectiva, extrospectiva, retrospectiva, prospectiva, nestes termos:

Por introspectiva, queremos dizer em relação às condições internas, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por extrospectiva, as condições existenciais, isto é, o meio ambiente. Por retrospectiva e prospectiva, referimo-nos a temporalidade - passado, presente e futuro. Escrevemos que experienciar uma experiência - é experienciá-la simultaneamente nessas quatro direções, fazendo perguntas que apontem para cada um desses caminhos.! (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85-86).

A teoria da experiência é vasta e muitas são as ramificações desse conceito, tanto na dimensão narrativa quanto em diferentes vertentes metodológicas e epistemológicas. Embora caminhe neste estudo entrelaçada com o sentido de experiência com o qual operam Clandinin e Connelly (2015), considero importante fazer o cruzamento com outros conceitos que denotam sentidos à experiência de vida como objeto de pesquisa. Assim, ao olhar para Delory-Momberger (2012, p. 525), com o destaque que dá à biografização da experiência na sua singularidade e individualidade, percebo que a autora se reporta a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação que, segundo ela, reverbera “na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia”. Em suas palavras:

O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem. A narrativa não é, portanto, somente o sistema simbólico no qual o pôr em forma da existência encontraria sua expressão: a narrativa é o lugar onde o indivíduo humano toma forma, onde ele elabora e experimenta a história de sua vida. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 363).

Ainda com destaque ao pensamento da autora, percebo que a dimensão da temporalidade biográfica da experiência também parece ser uma questão central, pois, na sua concepção, “[...] a inscrição de uma experiência individual em um tempo biográfico se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social” (DELORY-MONBERGER, 2012, p. 524). Nesse sentido, pode-se dizer, tal qual Clandinin e Connelly, (2015, p. 63), que “localizar as coisas no tempo é a forma de pensar sobre elas”, a meu ver, uma tensão que conecta presente, passado e futuro nos espaços sociais e individuais.

Ainda para refletir sobre o conceito de experiência, ressalto, na interlocução com Bragança (2011), a diferenciação entre vivência e experiência, sendo a provisoriamente da vivência incapaz de nos afetar conforme o faz uma experiência. Sob esse viés, Bragança (2011, p. 158) reconhece que a experiência “[...] tem um potencial transformador, traz a força do coletivo, da participação do outro e tem a marca de uma abertura polifônica por seus múltiplos sentidos e leituras”.

Esse modo de compreensão da experiência tem sentido para meu olhar de pesquisadora no campo empírico, visto que os traços que desenhei para ir ao encontro dos sujeitos participantes deste estudo concebem as marcas do coletivo na sua complexidade, potencialidade

e temporalidade. Complexidade que se afirma com o objetivo de analisar experiências (em relação) entre professoras iniciantes e EAP; temporalidade que perpassa o espaço tridimensional designado por Clandinin e Connely (2015); e potencialidade em compreender como essas experiências podem se tornar indutoras de formação na inserção profissional desses docentes.

Dedico-me, nas próximas seções, a descrever mais detalhadamente os procedimentos metodológicos adotados: a fase exploratória inicial; o questionário, que me permitiu o encontro com os participantes da pesquisa; e a entrevista narrativa realizada.

4.5 A FASE EXPLORATÓRIA DA PESQUISA E SEUS ACHADOS

O desenho metodológico traçado para a pesquisa envolveu, inicialmente, uma fase exploratória, que teve por finalidade organizar os dados relacionados ao macrocontexto da rede selecionada para ser nosso campo empírico. Reafirmo que a escolha da Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ, justifica-se pelo significativo número de professores iniciantes convocados nos anos de 2017, 2018 e 2019, bem como pelo histórico que possui em promover espaços para integração entre os docentes, tais como: horário fixo para reunião pedagógica semanal, às quartas-feiras; Conselhos de Planejamento e Avaliação da Unidade Escolar (Capue) semestral; encontros de desenvolvimento profissional promovidos pela SME/FME e por outras parcerias institucionais; entre outras ações que prezam pela formação continuada.

Embora a rede de educação em tela não possua um programa de indução à docência com ações específicas voltadas aos professores iniciantes, aspecto quase ausente na realidade educacional brasileira, conforme tenho afirmado, a aposta desta tese é que, no contexto da gestão das escolas, podem emergir, a partir da narrativa dos professores e gestores (EAP), experiências vividas nessa relação que acenem como uma possibilidade de indução e, diante disso, possam ser sinalizadas como encaminhamento de uma política local.

Com a intenção de conhecer como se organizou o processo de inserção de professores nos três anos definidos como critério para esta investigação, realizei um mapeamento junto à divisão de Gestão de Pessoas da SME. Após os trâmites iniciais junto ao Núcleo de Estágio e Pesquisa da FME, fui orientada a abrir um processo³⁵ para solicitar autorização para acessar dados sobre os professores ingressantes do último concurso realizado pela rede. Deferido o

³⁵ Protocolo nº 210007285/2019.

processo, as informações solicitadas à divisão de Gestão de Pessoas se detiveram nos casos dos professores que estavam em situação de inserção no período de três anos, definidos *a priori*.

De acordo com a solicitação realizada, houve compartilhamento de duas planilhas com os nomes, *e-mails* e escolas em que atuavam os convocados. De posse das planilhas, contabilizei os seguintes números:

- Professores I: **1.248 convocados**;
- Professores II: **311 convocados**.

Após o mapeamento, a segunda estratégia metodológica traçada foi a aplicação de um questionário exploratório (*online*) aos professores ingressantes no período pesquisado. A escolha do questionário teve como finalidade precípua atingir um grande número de respondentes e, a partir dos dados obtidos, selecionar quem realmente seriam os professores participantes da pesquisa, de acordo com os critérios pré-definidos, quais sejam: i) professores que realizaram o concurso de 2016; ii) que tivessem sido convocados em 2017, 2018 e 2019; iii) que fossem iniciantes na docência, sem nenhuma experiência anterior.

O instrumento, elaborado em três seções, tal qual apresento no Apêndice B, foi considerado estratégico para conhecer o perfil dos professores ingressantes e depreender informações sobre o binômio inserção/indução. A análise dos dados do questionário me permitiu contabilizar, entre os respondentes, o número de professores que realmente iniciavam sua função docente pela primeira vez em uma rede de educação, bem como ver algumas sinalizações no que se refere à relação com as EAP das escolas.

Entretanto, ressalto alguns impasses comuns no trilhar de uma pesquisa: i) na planilha recebida pela gestão de pessoas, não constava o registro de *e-mail* de todos os convocados; ii) dos *e-mails* que constavam na planilha, muitos não foram identificados pelo servidor e, na ocasião do envio do questionário, retornaram. Nessas circunstâncias, compartilho o encaminhamento e o retorno obtido com o envio do questionário:

Tabela 5 – Envio do questionário

Destinatário	<i>E-mails</i> enviados	<i>E-mails</i> não identificados pelo servidor	<i>E-mails</i> que não retornaram
Professor I	1093	174	919
Professor II	111	35	76
Total	1204	209	995

Fonte: elaborada pela autora a partir dos *e-mails* enviados e retornados.

Partindo do pressuposto de que 995 *e-mails* não retornaram, avaliei que, teoricamente, 995 pessoas receberam o *link* para responder ao questionário. A partir desse número, obtive o retorno de 117 professores que compartilharam seus dados e suas primeiras impressões sobre a entrada na escola como profissionais da docência: em termos percentuais, 12%. Por não se tratar de uma pesquisa censitária, considere que o quantitativo constituía amostra suficiente para prosseguir com a investigação. Desse modo, exponho abaixo alguns dados que nos ajudam a pensar no perfil dos convocados neste concurso:

Tabela 6 – Idade e sexo dos respondentes

Idade (%)	
Entre 20 e 30 anos	26,40
Entre 31 e 40 anos	37,60
Entre 41 e 50 anos	27,30
Mais de 51 anos	8,50
Sexo (%)	
Feminino	81,25
Masculino	18,75

Fonte: elaborada pela autora a partir das respostas ao questionário

Com relação ao sexo, o registro apenas confirma o que apontam as pesquisas com relação à feminização do magistério como um fenômeno sociopolítico e cultural. No que se refere à idade dos respondentes, percebe-se que a maioria tem mais de 30 anos. Ao cruzar esse dado com as respostas à pergunta: “É a primeira vez que trabalha como professor em uma escola?”, temos como resultado que 72,6 % dos professores que responderam ao questionário já haviam trabalhado como profissional da docência antes de passar neste concurso, o que revela que a entrada na profissão da maioria aconteceu antes dos 30 anos e ainda sugere que apenas 27,4% desses respondentes podem ser sujeitos da pesquisa, ou seja, professores iniciantes e sem experiência anterior.

Sobre esse aspecto, vale dialogar com um estudo de Gatti, Barreto, André e Almeida (2019) no que se refere à faixa etária dos estudantes de licenciatura. Segundo as autoras:

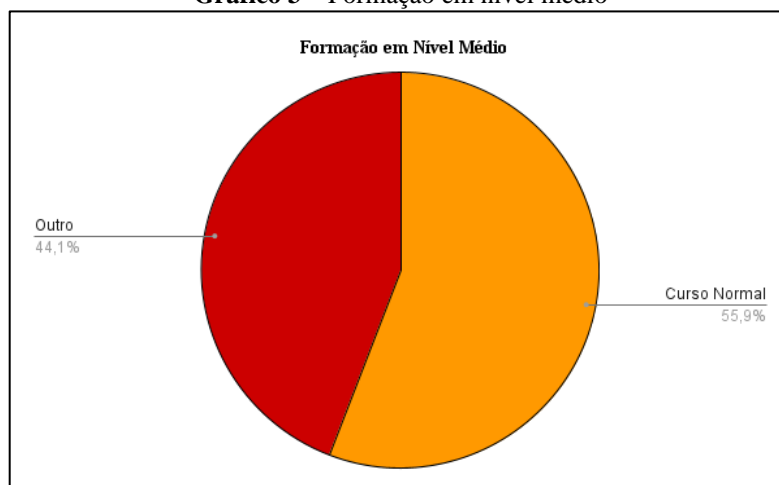
Quanto à idade, os estudantes de licenciatura tornam-se sensivelmente mais velhos entre 2005 e 2014. Os de Pedagogia, que já ocupavam as faixas etárias mais avançadas que os demais, como constatado em 2005, passam dos 34,7% de jovens que tinham então entre 18 a 24 anos, para 21% em 2014. Aumentam os da faixa de 30 a 39 anos (de 26,6% para 34,4%) e os dos grupos etários subsequentes, ainda que em proporções menores. (GATTI *et al.*, 2019, p. 155).

No contexto desta investigação, a formação dos respondentes confirma o que as autoras revelam em seu estudo com relação ao curso de Pedagogia. Destaco este curso, pois, conforme pode ser observado pelos gráficos que registro na sequência, 50% dos professores participantes da pesquisa possuem Licenciatura em Pedagogia. Quanto à faixa etária desses sujeitos, 20,4% têm menos de 30 anos, e 29,6% possuem mais de 30 anos. De acordo com Gatti *et al.* (2019, p. 158),

Uma das razões que pode ser aventada para explicar em parte esse envelhecimento é que mais professores dos anos iniciais em exercício, com certificação de nível médio, têm-se visto compelidos a fazer o curso de Pedagogia por força das normativas legais, estimulados principalmente pelo barateamento das mensalidades nas instituições privadas, mediante as facilidades anunciadas pelos cursos EaD [Ensino a Distância], e pelo aumento do crédito educativo.

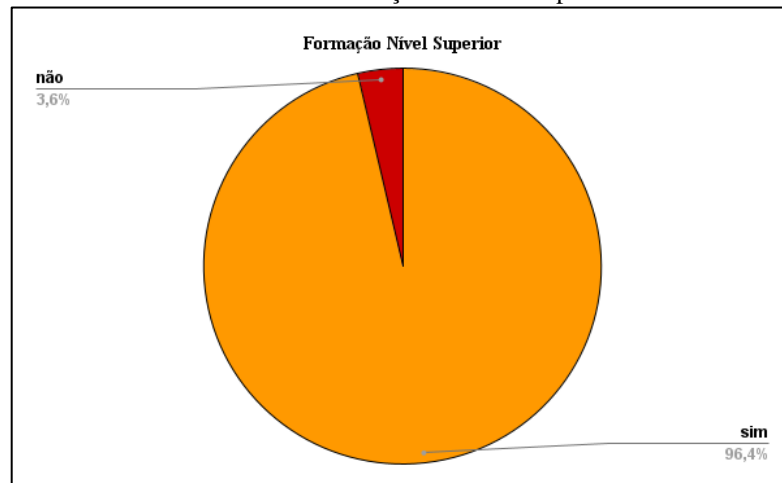
Interessa-me olhar para esse dado e pensar sobre o investimento desses professores no curso de formação, circunscrito às possibilidades de DPD desde a formação inicial. Mesmo que a entrada na licenciatura aconteça em uma faixa etária mais avançada, para atender a requisitos legais, como sugerem as autoras, a passagem para o nível superior envolve investimento profissional por parte dos professores que realizaram o Curso Normal. Com os gráficos abaixo, é possível observar que a quase totalidade dos ingressantes ou iniciantes que responderam a esse questionário investiu em um curso superior. Os registros ainda mostram outros dados com relação à formação dos que realizaram o concurso para o magistério da Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ, em 2016 e participaram deste estudo. Exponho abaixo os percentuais que revelam a formação em Nível Médio e Superior, o curso em escolhido para a graduação e o investimento na pós-graduação dos professores:

Gráfico 3 – Formação em nível médio



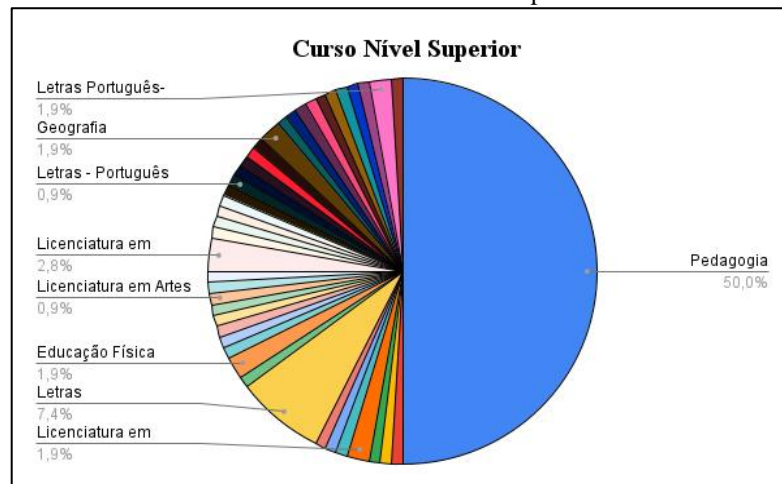
Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 4 – Formação em nível superior



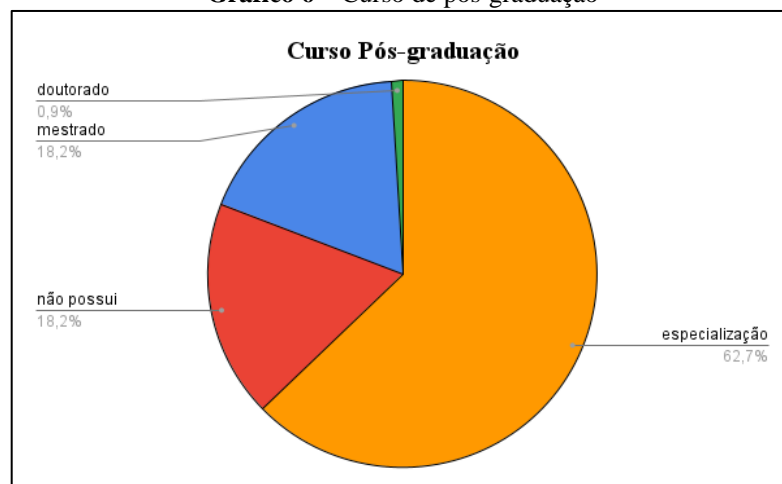
Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 5 – Curso de nível superior



Fonte: elaborado pela autora.

Gráfico 6 – Curso de pós-graduação



Fonte: elaborado pela autora.

Os registros que faço a partir dos dados obtidos com o questionário permitem-me evidenciar que o perfil dos professores ingressantes na Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ, nos anos de 2017, 2018 e 2019 indica que: o sexo feminino prevalece, a maioria (73,4%) tem mais de 30 anos, mais da metade (55, 9%) fez o Curso Normal, quase 100% já finalizaram o curso superior e continuam investindo na sua formação com pós-graduação.

Para me deslocar do conceito de professor ingressante e ir ao encontro dos professores iniciantes, que são o foco deste estudo, fiz uso de três perguntas no questionário: “Em que ano você iniciou a sua carreira como professor(a) profissionalmente?”; “É a primeira vez que trabalha como professor(a) em uma escola?”; “É a sua primeira experiência como professor(a) em uma rede pública de ensino?”. As respostas a essas três questões permitiram-me selecionar os possíveis participantes da pesquisa, com base nos critérios já registrados. Assim, na Tabela 7, observa-se que, dos 117 professores que responderam ao questionário, inicialmente, 30 poderiam contar sobre suas experiências e participar da pesquisa compartilhando suas narrativas:

Tabela 7 – Definição dos sujeitos do estudo

Ano de entrada na rede	Quantitativo de professoras	Primeira experiência
2017	4	2
2018	2	1
2019	24	16
Total	30	19

Fonte: elaborada pela autora com base nas respostas ao questionário.

Na tabela 7, é possível perceber que alguns respondentes, apesar do ingresso na rede nos anos que convêm a pesquisa, já haviam iniciado a carreira há mais tempo, portanto não eram mais sujeitos com a primeira experiência na docência, intenção deste estudo. Assim, a última coluna da Tabela 7 destaca que 19 professores têm o perfil almejado pelos critérios estabelecidos. Novamente, entrei em contato por *e-mail* com esses 19 professores, convidando-os a participar de uma entrevista que se pautaria em uma conversa sobre sua inserção profissional, dos quais recebi 11 respostas afirmativas.³⁶

A análise da seção 3 do questionário, sobre a inserção profissional, ainda me deu indicações que me ajudaram a perceber se houve, durante a inserção dos professores, algum

³⁶ A próxima seção traz os detalhes da entrevista realizada.

diferencial no acolhimento por arte da escola ou se a intenção ficou apenas no campo da educabilidade ou do acolhimento informal.

As falas a seguir sinalizam como foi à recepção pela EAP da escola, na perspectiva das respondentes:

Muito bem. Houve grande disponibilidade em achar a melhor articulação para minha disponibilidade e as necessidades da escola, bem como de me orientar no dia a dia da unidade.

Com uma reunião com toda a equipe escolar para organização do ano letivo.

Tive uma boa recepção, fui apresentada às famílias, e a pedagoga sempre foi muito presente.

Fui apresentado para a diretora, a coordenadora pedagógica, a equipe da Sala de Recursos [responsável por cuidar das especificidades dos Núcleos de Educação Especial – NEE] e aos professores. Cada um me orientou sobre as rotinas, as práticas e sobre seus olhares sobre a escola e a educação.

Sem muitas informações, eu que tive que ir descobrindo as coisas aos poucos e solicitando ajuda, como em relação aos conteúdos do Projeto Aceleração.

Contato direto só com a professora articuladora.

Nenhum contato com a Pedagoga.

Aparentemente com cordialidade.

Não me lembro bem.

Como se pode depreender, essas e outras respostas dadas à pergunta sobre o acolhimento na escola fornecem pistas sobre as sensações dos professores durante sua relação inaugural com a EAP. Entretanto, dizem pouco para o preâmbulo de uma investigação que tem como foco a relação entre esses pares no cotidiano escolar, as nuances e os atravessamentos do dia a dia de uma escola, visando possíveis perspectivas de indução. Com essa compreensão, a entrevista foi a estratégia metodológica escolhida para me aproximar e dialogar com a experiência inicial dos professores na escola. Novamente, retomo Dewey, por meio de Garcia (2010, p. 15), e seu reconhecimento do sentido da experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e o aprender a ensinar, salientando que “[...] não é suficiente insistir na necessidade da experiência, nem inclusive da atividade na experiência. Tudo depende da qualidade da experiência que se tenha”.

Por considerar significativa para esta investigação a compreensão da qualidade da experiência que viveram esses professores iniciantes com a Gestão Escolar, o diálogo com as histórias por eles narradas sobre o período de entrada na escola torna-se fundamental. Assim as entrevistas narrativas³⁷ surgem não só como mais uma ferramenta metodológica traçada mas

³⁷ Com definição e detalhamento na próxima seção.

também como um método reflexivo, investigativo e formativo, no sentido de compor a experiência dos participantes. Com essa intenção, o convite aos professores durante a entrevista foi para que narrassem os acontecimentos que marcaram o contexto situado do início da sua docência, tendo como base a ideia de reconstruir esses acontecimentos a partir do ponto de vista dos próprios sujeitos.

Além das entrevistas, pareceu fundamental aos propósitos desta tese ouvir a narrativa das EAPs, visto que a relação com os gestores da escola torna-se fundamento para a compreensão dos objetivos do estudo. Assim, após finalizar a etapa das entrevistas com os professores, todos os diretores e pedagogos das unidades dos entrevistados foram convidados por *e-mail* para uma entrevista coletiva. A conversa se deu por meio remoto, nos mesmos moldes da entrevista narrativa realizada com os docentes.³⁸ Quatro profissionais estiveram presentes no dia e na hora combinados. A possibilidade de dialogar com as experiências narradas por esses professores e gestores gerou a expectativa de encontrar iniciativas que não estivessem distantes do que vem sendo constituído como indução. Em certo sentido, do ponto de vista desta pesquisa, significa dizer que as narrativas visibilizaram indícios de indução e ajudaram a defender a tese de que as relações entre EAP e iniciantes podem ser indutoras de formação para quem inicia a carreira docente.

4.6 SOBRE A ENTREVISTA NARRATIVA

“Gostaria que você resgatasse em sua memória o seu primeiro dia na escola como professor e me contasse detalhes sobre ele.”. Assim começava meu diálogo com cada uma das 11 professoras que aceitaram me conceder uma entrevista sobre sua inserção profissional. Já de início, ficava atenta às singularidades expostas, ao entrelaçamento das experiências narradas, aos acontecimentos que as posicionam no contexto situado da ação.

A escolha pela entrevista narrativa tem referência na compreensão de que essa pode ser uma ferramenta que estimule os participantes de uma pesquisa a compartilhar histórias e acontecimentos sobre sua inserção profissional, entrecruzadas com suas histórias de vida. Desde o início da mudança da pesquisa colaborativa para a narrativa, já me preocupava a decisão por um instrumento de construção de dados que me ajudasse a promover análise crítica e reflexiva dos aspectos formativos inerentes ao trabalho pedagógico no início da docência. Ao mesmo tempo, buscava por um meio que auxiliasse a valorização dos professores como

³⁸ Roteiro nos apêndices.

parceiros da investigação, na proposição de mutualidade que envolve relação e ação entre pesquisadora e pesquisado. Em vista disso, optei pela entrevista narrativa, da forma como foi organizada por Jovchelovitch e Bauer (2008), com base nas propostas sistematizadas pelo sociólogo alemão Fritz Schütze.³⁹

Conceitualmente, Jovchelovitch e Bauer (2008) traduzem a entrevista narrativa como uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade e com características específicas. Segundo os autores:

A ideia de entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. No modo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com a sua própria linguagem. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 95).

Assim, consideram a entrevista narrativa uma variante com menos imposição e, por isso, como mais validade para caracterizar a participação e a perspectiva dos sujeitos. Para tal, segundo esses autores, durante a entrevista, “[...] a intervenção do entrevistador deve ser mínima e um ambiente deve ser preparado para se conseguir esta minimização de influência do pesquisador” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 95).⁴⁰ O tradicional binômio pergunta-resposta deve ser substituído pelo esquema de narração, com a finalidade de definir a maioria das situações da entrevista. Isso não significa dizer que não há estruturação, pois qualquer narrativa está formalmente estruturada, mas o que está em pauta no momento da entrevista, segundo esses autores, é contar e escutar a história, empregando uma comunicação cotidiana, impregnada da linguagem do(a) entrevistado(a).

De acordo com esse ponto de vista, Muylaert *et al.* (2014) asseveram que usar a linguagem espontânea do sujeito pressupõe fortalecer a perspectiva dos participantes da pesquisa, que, nesse sentido, pode ser a própria linguagem reveladora da situação em curso, do aqui e do agora, do que se quer investigar. Desse modo, os autores observam nas entrevistas narrativas “[...] uma importante característica colaborativa, uma vez que a história emerge a partir da interação, da troca, do diálogo entre entrevistador e participantes” (MUYLAERT, *et al.*, 2014, p. 194). Seguindo por essa linha de raciocínio, é possível perceber que a entrevista

³⁹ Jovchelovitch e Bauer (2008) informam que Schütze sugeriu a sistematização dessa técnica em um manuscrito de 1977 que não foi publicado. O manuscrito, mesmo sem publicação, difundiu-se largamente como uma literatura não oficial e se tornou o foco de um verdadeiro método de pesquisa em comunidade na Alemanha durante a década de 1980.

⁴⁰ No caso deste estudo, o ambiente virtual foi a opção mais prudente para realização da entrevista, em virtude da pandemia. Aspectos positivos e negativos dessa opção serão destacados posteriormente.

narrativa emergiu como uma opção favorável no entrelace entre as experiências narradas pelas professoras iniciantes e pela EAP da escola.

O diálogo com Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 94) sinaliza que esse é um tipo de entrevista que precisa de provocações específicas, pois “[...] o contar histórias irá sustentar o fluxo da narração, sustentando-se em regras tácitas subjacentes”, com um esquema autogerador, que: i) envolve uma textura detalhada da história, a fim de dar conta da transição de um acontecimento a outro; ii) entende que a fixação da relevância é seletiva e se revela de acordo com a perspectiva de mundo do narrador; iii) percebe o fechamento da história contemplando a ideia de começo, meio e fim, sendo o fim, muitas vezes, situado no presente.

De acordo com essa lógica, os autores me ajudaram a pensar, com referência em Fritz Schutze, em uma técnica para deprender informações na entrevista narrativa. No Quadro 4, abaixo, trago a síntese que os autores fazem, com a intenção de compartilhar as aproximações com a dinâmica das entrevistas realizadas para este estudo.

Quadro 4 – Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo; Formulação de questões exmanentes. ⁴¹
1) Iniciação	Formulação do tópico inicial para a narração; Emprego de auxílios visuais.
2) Narração central	Não interromper; Somente encorajamento não verbal para continuar a narração; Esperar para os sinais de finalização (“coda”).
3) Fase de perguntas	Somente: o que aconteceu então?; Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; Não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo “por quê?”; Ir de perguntas exmanetes para imanentes. ⁴²
4) Fase conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?”; Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Jovchelovitch & Bauer (2008).

Tendo em vista as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2008) para realizar uma entrevista narrativa, faço uso, nesta pesquisa, das fases propostas por esses autores, com o

⁴¹ Refletem o interesse do pesquisador.

⁴² Temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração.

propósito de sistematizar o encaminhamento do diálogo com os professores. Entretanto julgo importante não contradizer a afirmação inicial de que esse tipo de entrevista foge de padrões estruturais; neste caso, afirmo minha importante posição como pesquisadora no diálogo com os docentes. Nesse sentido, os autores com os quais dialogo acreditam que

[...] o ponto crucial da tarefa é traduzir questões exmanentes em questões imanentes, ancorando questões exmanentes na narração e fazendo uso exclusivamente da própria linguagem do entrevistado. No decurso da entrevista, a atenção do entrevistador deve estar focada em questões imanentes, no trabalho de tomar anotações da linguagem empregada, e em preparar perguntas para serem feitas posteriormente, em tempo adequado. (JOVCHELOVICTH; BAUER, 2008, p. 97).

Feita a escolha pela entrevista narrativa com inspiração nesta perspectiva, buscando adaptações para ajustá-la aos encaminhamentos teóricos e metodológicos, utilizei três tópicos principais para compor o roteiro que me serviu de guia:

- **Tópico 1:** Sobre o acolhimento das professoras na escola;
- **Tópico 2:** Sobre a relação com Equipe de Articulação Pedagógica;
- **Tópico 3:** Sobre indução profissional docente.

Na preparação do instrumento, cada tópico serviu de guia para um conjunto de questões exmanentes que precisavam ser respondidas durante a entrevista, mas não foram perguntadas antes que eu ouvisse a narração central das participantes, pois muitas vezes a própria narração trazia a resposta. Assim, a entrevista seguiu os seguintes passos:

Quadro 5 – Passos para a Entrevista Narrativa⁴³

Iniciação		
<ul style="list-style-type: none"> • Explicar o contexto da investigação ao informante; • Explicar o procedimento da entrevista narrativa; • Informar o início da gravação. 		
Tópico 1	Tópico 2	Tópico 3
Narrativa central <ul style="list-style-type: none"> • Escuta ativa; • Sem interrupções; • Apoio não verbal. 	Narrativa central <ul style="list-style-type: none"> • Escuta ativa; • Sem interrupções; • Apoio não verbal. 	Narrativa central <ul style="list-style-type: none"> • Escuta ativa; • Sem interrupções; • Apoio não verbal.
Questionamentos <ul style="list-style-type: none"> • Usar a linguagem do informante para completar as lacunas da história; 	Questionamentos <ul style="list-style-type: none"> • Usar a linguagem do informante para completar as lacunas da história; • Usar como base um <i>checklist</i> para observar na narração as 	Questionamentos <ul style="list-style-type: none"> • Usar a linguagem do informante para completar as lacunas da história; • Usar como base um <i>checklist</i> para observar na narração as

⁴³ O roteiro completo da entrevista pode ser observado no Anexo D.

<ul style="list-style-type: none"> • Usar como base um <i>checklist</i> para observar na narração as perguntas que não foram respondidas; • Diálogo mais aberto entre pesquisadora e participante. 	perguntas que não foram respondidas; <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo mais aberto entre pesquisadora e participante. 	perguntas que não foram respondidas; <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo mais aberto entre pesquisadora e participante.
Fase conclusiva		
<ul style="list-style-type: none"> • Avisar sobre o termo da gravação; • Comentários informais; • Falar em situação descontraída; • Anotar informações que podem ser importantes para a interpretação contextual das narrativas das participantes. 		

Fonte: elaborado pela autora partir do quadro *Fases principais da entrevista narrativa*, de Jovchelovitch & Bauer (2008).

A sistematização de um *modus operandi* que guiasse a entrevista narrativa realizada com os professores iniciantes participantes deste estudo foi relevante para dar direcionamento à ação. Porém, conforme afirmam Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 103), “[...] as regras da entrevista narrativa definem um procedimento de tipo ideal, que apenas poucas vezes pode ser conseguido. Elas servem um padrão de aspiração”. Dessa forma, neste ou em qualquer outro tipo de entrevista, há circunstâncias inevitáveis no decorrer do processo, por exemplo, situações que levam à interrupção da narração.

No caso desta pesquisa, todas as entrevistas foram realizadas em formato remoto; assim, as interferências externas não estavam sob um mínimo de controle por parte da pesquisadora. Ocorreram algumas variáveis durante o processo, como instabilidade da internet e ausência do entrevistado por alguns segundos, para resolver alguma situação específica da casa, como atender ao interfone, à campainha, à solicitação do conjugue ou do filho.

Se, por um lado, registro como um destaque negativo a maior facilidade de interrupção da estrutura da narração do sujeito em uma entrevista por via remota, por outro, assinalo que o virtual permite retomar a gravação em qualquer tempo, fato considerado por mim como positivo, visto que importantes impressões e expressões vividas durante o diálogo podem ser acessadas com riqueza de detalhes em áudio e vídeo, o que em uma entrevista presencial geralmente fica a cargo da memória do pesquisador.

Outro fato que deve ser levado em consideração diz respeito ao que registra Delory-Momberger (2006, p. 361) quando sinaliza que “[...] a narrativa não entrega os ‘fatos’, mas as ‘palavras’: a vida recontada não é a vida”. A partir dessa consideração, é possível dizer que, por mais próximo que seja o diálogo entre o pesquisador e os participantes de uma pesquisa, seja no campo da pesquisa-formação ou em outras vertentes em que os aspectos metodológicos do estudo estão centrados nas narrativas, reconstituir as experiências vividas por meio das

construções narrativas elaboradas pelos sujeitos da pesquisa é “[...] descrever a narrativa como um ato de passagem pelo qual o narrador retoma, de acordo com os processos associativos, os espaços e os tempos esparsos e polimorfos de sua existência em um espaço-tempo construído e unificado” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 362).

Ainda considero importante reafirmar que, com a entrevista narrativa, prevalece a possibilidade de interpretação de dados com sustentação da subjetividade de sujeitos que são capazes de refletir sobre si, sobre suas práticas e têm muito para contar sobre o início da sua docência. Nessa perspectiva, a pesquisa se realiza com os professores (e não sobre eles). Busco, na próxima seção, apresentar de forma mais detalhada quem são os sujeitos que aceitaram participar desta pesquisa e como as primeiras impressões das suas narrativas revelam a discussão sobre o início da docência, tendo como foco as relações que estabeleceram com a EAP e a possibilidade de indução docente, que se pode tornar possível a partir dessa relação.

4.7 SOBRE OS SUJEITOS E SUAS EXPERIÊNCIAS NARRADAS

Meu encontro com os participantes desta pesquisa aconteceu nos limites do espaço físico da minha casa, por meio de uma sala virtual da plataforma Zoom. Não tive qualquer contato anterior com os participantes, mas suas respostas ao questionário me permitem um mínimo de conhecimento acerca de fatos concretos: nome, em qual escola trabalham, quanto tempo atuam na docência, entre outras questões importantes para saber um pouco sobre aqueles professores que iniciaram seu trabalho como docentes. Antes de iniciar a gravação, apresento-me, falo de forma breve sobre a pesquisa que desenvolvo, explico questões sobre a ética na pesquisa, destaco a necessidade de assinatura do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) e solicito autorização para o início da gravação. Assim, começo explicando, mas sem falar que pretendo realizar uma entrevista narrativa, o procedimento para a conversa antes de apresentar o Tópico 1:

Pesquisadora: *Então, essa é uma entrevista e vamos conversar aqui um pouco. Eu queria que você ficasse bem à vontade, você pode falar à vontade, eu vou ficar sem te interromper um tempo, para que você lembre, resgate na sua memória mesmo a temática que iremos conversar. Fala mesmo! Pode ficar tranquila, se eu depois achar que preciso de mais alguma informação, eu pergunto. Mas, primeiro, vou ficar mais te ouvindo, está bom?* (Entrevista concedida em 23/06/2021).

A escuta me permitiu conhecer sete professoras e quatro professores, com suas ansiedades, inseguranças e receios ao se encontrarem pela primeira vez com a docência. Também me deixou conhecer um pouco sobre quem são essas pessoas e suas expectativas com

relação à profissão docente. A fim de manter o anonimato dos participantes, optei por chamá-los com nomes de professores e professoras homenageados (*in memoriam*) nas unidades escolares da rede pesquisada. Cada um desses professores um dia também foi iniciante e passou pela fase da inserção profissional, deu um tratamento a sua carreira que possibilitou um resgate do seu nome na memória coletiva de uma rede de educação que desejou homenageá-lo.

Dessa forma, escolhi o nome Jorge para um dos professores entrevistados, em referência à unidade escolar mais jovem da rede, inaugurada em 17 de dezembro de 2020, a Unidade Municipal de Educação Infantil (Umei) Professor Jorge Nassim Vieira Najjar. O Prof. Dr. Jorge Najjar sempre teve atuação expressiva como docente na Universidade Federal Fluminense, dirigiu a Faculdade de Educação, contribui para a formação de muitas professoras e também teve significativa contribuição no campo da pesquisa em educação, sempre em defesa da escola pública e laica.

O Prof. Jorge participante desta pesquisa tem 28 anos, é licenciado e bacharel em Educação Física e mestre em educação. Iniciou seu trabalho como professor na Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ, no ano de 2019, em uma unidade escolar de Ensino Fundamental I e continua atuando na mesma escola. Relata que foi muito bem recebido pela EAP e pelos colegas de profissão quando chegou à escola, pois todos ansiavam por um profissional de Educação Física para atuar na unidade. O professor destaca que a pesquisa e a experimentação têm sido grandes aliadas para superar as dificuldades que encontra nesse período inicial da docência.

A Prof.^a Maria foi batizada com esse nome em reconhecimento a uma professora homenageada recentemente pela rede estudada. No dia 5 de fevereiro de 2022, foi publicado no Diário Oficial o decreto que alterou o nome da Escola Municipal (EM) Infante Dom Henrique para EM Professora Maria Felisberta Baptista Trindade. Felisberta, como era comumente chamada, teve uma história de militância feminina e pela educação. Aos 91 anos, ainda se fazia presente em diversos espaços educativos da cidade de Niterói. Atuou na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense como professora, coordenadora do curso de Pedagogia e diretora. Contribuiu para a educação de forma mais direta no município de Niterói, ocupando o cargo de secretária de Educação e Cultura em 2002, e de Secretária Municipal de Educação e presidente da FME entre os anos de 2003 e 2004. Foi membro do Conselho Municipal de Educação entre os anos de 2005 e 2008, retornando em 2013, onde permaneceu como conselheira até o seu falecimento, em 13 de novembro de 2021.

Maria, a professora que comigo compartilhou algumas histórias marcantes sobre sua inserção profissional, tem 36 anos e iniciou sua carreira docente no ano de 2019. Ao assumir a

vaga que conquistou no concurso para a Rede de Educação de Niterói deixou para trás 12 anos de trabalho no setor administrativo de uma instituição privada de ensino, com referência no Brasil e no exterior por seus programas de graduação, pós-graduação *stricto sensu* e trabalhos de consultoria. A professora atua na mesma Umei desde que entrou na rede, com grupo de referência de crianças de 2 anos de idade. Maria ressalta em sua narrativa, de forma bastante detalhada, como foi iniciar a docência em uma escola que também iniciava suas atividades. As reflexões trazidas por essa professora revelam sua postura firme diante de uma dinâmica escolar com as instabilidades características de uma escola inaugural. Sua narrativa traz evidências de uma professora iniciante que apresenta liderança e, no momento de ser acolhida, também acolhe.

Chamei de Nina a próxima professora que compartilhou comigo suas histórias de iniciante. A referência está na Umei Nina Rita Torres, que recebeu este nome para homenagear a professora e empresária envolvida com projetos culturais e sociais em Niterói e região. A Prof.^a Nina foi alfabetizadora da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro e atuou na Biblioteca Estadual Anísio Teixeira até a sua aposentadoria.

Já a Prof.^a Nina que participou deste estudo fez faculdade de Geografia, mas revelou-me que, desde o momento em que começou a estagiar, viu que não era ‘aquilo’ que queria. Um estágio na Educação Infantil da Prefeitura do Rio de Janeiro a fez tomar a decisão de fazer o concurso de Niterói, com o objetivo de atuar nessa etapa da Educação Básica. No ano de 2019, aos 33 anos, Nina inicia a sua carreira docente com um grupo de 3 anos e expõe em sua fala as expectativas de uma iniciante, ao me contar que estava bastante ansiosa para conhecer seus pares e empolgada por conseguir trabalhar na área que desejava. A princípio, Nina sinaliza que foi muito bem recebida, acolhida e assistida pela equipe de professores, pelas diretoras da unidade e pela EAP como um todo. No decorrer da entrevista, apresenta elementos na narrativa que sinalizam contradições em relação a sua percepção inicial da EAP.

A Umei Regina Leite Garcia foi inaugurada no ano de 2016 e seu nome é uma homenagem ao legado de uma professora compromissada com a produção de conhecimentos na área da educação. Publicou livros e artigos, no Brasil e no exterior, teve um currículo extenso e uma vida dedicada ao campo educacional. Vale ressaltar que a educadora, escritora, alfabetizadora e intelectual, professora emérita da Universidade Federal Fluminense, sempre esteve envolvida com a defesa da escola pública. Sua tese de doutorado, sobre a *Alfabetização das Classes Populares*, defendida em 1985 na Universidade Federal do Rio de Janeiro, acabou se ramificando em um grupo de estudos e pesquisas sobre o tema e se tornou curso de especialização na UFF.

Denomino por Regina mais uma professora que participa deste estudo. Pedagoga de formação, aos 30 anos iniciou sua caminhada como profissional da educação na Rede Municipal

de Niterói, RJ. Ao ser convocada para ocupar a vaga do concurso (2016), escolheu trabalhar em uma Umei, no ano de 2019. Conta a Prof.^a Regina que teve um excelente acolhimento e uma rede de apoio que amenizou as dificuldades que encontrou na fase inicial de seu trabalho como docente. No tempo da entrevista, continuava atuando na mesma escola. Em sua fala, destacou como característica importante a união do grupo e o apoio da EAP para auxiliar e compartilhar dúvidas e inseguranças.

A EM João Brazil recebeu este nome para homenagear um professor que nasceu em Nova Friburgo, no ano de 1874, fixou residência na cidade de Niterói a partir de 1914 e fundou, na década de 20, o Colégio João Brasil, referência de educação para os niteroienses, com funcionamento até o ano de 1985. Muitas personalidades importantes no cenário nacional estudaram no Colégio Brasil, tais como o cantor Roberto Carlos, o músico Sergio Mendes, as cantoras Marília Medalha e Teresa Tinoco, o maestro Eduardo Lajes, o diretor de televisão Moacyr Deriquém e o cineasta Walter Lima Junior. Uma importante Avenida da cidade recebeu o nome de João Brasil, e outras homenagens foram dadas ao educador, inclusive fora dos limites do município.⁴⁴

O Prof. João integrante desta pesquisa é um professor de apoio educacional especializado,⁴⁵ tem 28 anos e já trabalhava há 10 anos como cuidador de alunos com necessidades educacionais especiais, porém por apenas dois anos como professor. João contou-me que, quando fez o concurso em 2016, ainda estava na graduação, mas teve a oportunidade de assumir sua vaga, porque, diante das prorrogações realizadas, quando chamado em 2019, já havia se formado pedagogo. A narrativa de João deixa transparecer como a experiência de cuidador e a vivência na educação antes de ser professor trouxeram à sua inserção profissional uma postura com marcas diferenciadas para um docente iniciante. O professor destaca em sua fala um acolhimento sensível por parte da escola e sinaliza parceria da EAP para orientar as dúvidas de um grupo de professoras iniciantes que começou junto com ele o trabalho em uma das quatro unidades de Ensino Fundamental da rede, que funciona com as especificidades de uma escola de tempo integral.

Angela Maria de Souza Augusto foi uma professora com trajetória política na cidade de Niterói. Coordenou a campanha do ex-presidente Lula em 1989 no município; foi subsecretária regional, presidente, tesoureira e vice-presidente do Partido dos Trabalhadores (PT-Niterói); subsecretária de governo por duas vezes; vereadora pelo PT de 1998 a 2000; membro da

⁴⁴ Disponível em: <https://simsaogoncalo.com.br/educacao/o-brasil-de-joao/> Acesso em: 11/03/2022.

⁴⁵ Cargo específico do concurso de 2016 para professores que teriam atuação com alunos com necessidades educacionais especiais.

executiva do PT-RJ; além de outras atividades no campo político. Seu trabalho na educação e na política esteve voltado para a cidade em que morava. Ela costumava afirmar que jamais moraria em outra cidade do mundo, pois considerava Niterói a mais linda que existia. Faleceu em 2013, aos 70 anos, foi homenageada por ocasião da inauguração de mais uma unidade educacional na cidade: o Núcleo Avançado de Educação Infantil (Naei)⁴⁶ Angela Fernandes.

A professora que chamo de Angela nesta pesquisa tem 32 anos, fez o Curso Normal no Ensino Médio, é graduada em Turismo e especialista em Alfabetização e Letramento. Retrospectivamente, conta como era seu trabalho anterior, em uma agência de viagens, atendendo seus clientes e formatando pacotes, e como foi a transição para o campo educacional, para atuar em uma escola de Educação Infantil. Relata uma inserção acolhedora e a paciência da parceira de bidocência para ajudá-la a compreender a dinâmica da escola e da sala de aula com crianças pequenas. No diálogo com essa professora, foi possível perceber que, apesar de uma boa receptividade, alguns pontos dessa inserção foram tensos, no que se refere à sua relação com a EAP. A docente conta, que após seu primeiro ano de experiência como professora, decidiu buscar outra unidade escolar para atuar no ano seguinte.

Em 2014 a Rede Municipal de Educação de Niterói inaugurou a EM Anísio Teixeira. Considerado patrono da escola pública brasileira, diversas instituições educacionais em todo Brasil carregam o nome do renomado educador. Em Niterói, RJ, a homenagem esteve vinculada à abertura de mais uma unidade de Ensino Fundamental I com Educação Integral. A escola integra um programa-piloto que tem por objetivo implantar gradativamente a educação em tempo integral nas escolas da rede. Idealizador de grandes mudanças que marcaram a educação brasileira a partir da década de 20 do século passado, Anísio segue inspirando a defesa da escola pública e da educação integral.

Vou chamar de Anísio, para fins desta pesquisa, um professor que iniciou sua carreira docente no ano de 2019, com 29 anos. Foi aluno do Curso Normal e, no tempo em que me concedeu a entrevista, estava finalizando a graduação em Letras. Antes de ser professor, trabalhou como operador de telemarketing. Durante a entrevista, retratou as diferentes realidades de uma função e outra. Relembrou o acolhimento e a chegada à escola como um momento tranquilo, muito embora tenha demonstrado timidez e nervosismo no primeiro dia de aula com um grupo do 4º ano do Ensino Fundamental I. Sua narrativa destaca a importância de uma professora de outra turma, que serviu de suporte para auxiliá-lo nos seus primeiros

⁴⁶ A cidade de Niterói possui 42 Umeis e 3 Naeis, um dos quais o Naei Angela Fernandes.

movimentos na docência. O entrevistado também me revelou como uma professora de Artes do Normal tornou-se referência para seu trabalho.

À sombra de uma mangueira, Paulo Freire fez suas primeiras leituras das palavras, a sombra de uma mangueira localizada no pátio de um Colégio Estadual. A professora Odete Rosa da Mota, com determinação e condições precárias, iniciou as atividades pedagógicas que deram origem à Casa da Criança de Itaipu, em 1986. A unidade escolar, pertencente ao Estado, passou a integrar a Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ, em 1999. O percurso e o investimento na escola pública de Educação Infantil por parte dessa professora fizeram com que a Casa da Criança de Itaipu se transformasse em uma Umei, que hoje leva seu nome.

A Odete deste estudo, em sua narrativa, disse-me que trabalhar em uma unidade com Educação Infantil sempre foi seu sonho. Assim, a professora iniciou sua atuação docente no ano de 2019, na Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ, aos 39 anos. Ao longo de sua vida, precisou trabalhar em muitas funções para garantir seu sustento, e a vontade de ser professora de crianças pequenas foi adiada por um tempo, mas, com a convocação para a vaga do concurso, sentiu-se realizada. Na sua narrativa transparecem as tensões presentes na inserção profissional e como a falta de experiência e o pouco diálogo com a EAP parecem ter potencializado suas dúvidas e inseguranças, já tão comuns nos professores em início de carreira.

A Umei Prof.^a Marilza da Conceição Rocha Medina tem esse nome em homenagem à professora da Escola de Serviço Social da UFF. Além do trabalho na universidade, essa docente presidiu o Conselho Municipal de Assistência Social de Niterói, dirigiu o Programa Criança na Creche, foi subsecretária municipal de Orçamento e secretária municipal de Direitos Humanos de Maricá. Com exercício em várias áreas de atuação, destaca-se a importância da liderança da Prof.^a Marilza no Movimento de Mulheres de Niterói e do Estado do Rio de Janeiro.

Na entrevista com a professora que chamo de Marilza, foi possível depreender uma informação não registrada no questionário respondido por ela: no diálogo com a pesquisadora, declarou ter tido uma breve experiência anterior como docente de uma escola particular, quando finalizou o Curso Normal. Segundo o relato, foram apenas seis meses de atuação com um grupo de Educação Infantil, em uma realidade muito diferente do contexto da rede municipal, há muito tempo, portanto considera seu início de trabalho como professora apenas na rede de educação pesquisada. Embora seja um critério desta pesquisa entrevistar professoras sem nenhuma experiência anterior, considerei que o conteúdo da conversa com a Prof.^a Marilza possui aspectos que reafirmam o seu relato e validei a entrevista concedida como significativa para compor o conjunto de narrativas para análise. Assim, Marilza, que entrou na rede em 2019, aos

34 anos, com formação no Normal Superior e especialização *lato sensu*, é mais uma professora que compartilhou suas narrativas e contribuiu com o estudo em tela.

A professora cujo nome homenageia esta Umei, antes de morar em Niterói, teve uma história de muita dificuldade para estudar no interior de Minas Gerais. Ainda assim, em 1946, foi nomeada pelo Prefeito de Belo Vale, MG, para exercer o cargo de professora rural na localidade de Dois Córregos, escola muito pobre, onde atuou até 1949. Os estudos posteriores em Belo Horizonte e a vida pessoal que a trouxe a Niterói consolidaram seu exercício no magistério e sua atuação em movimentos sociais e religiosos. O resgate da sua história na cidade de Niterói trouxe seu nome para Umei Prof.^a Lizete Fernandes Maciel.

A Lizete entrevistada é uma professora com graduação em Pedagogia e mestrado em educação, que até então trabalhava com vendas. Aos 53 anos, no ano de 2019, foi chamada para assumir uma vaga no concurso público para o magistério em Niterói e encaminhada para uma Umei. Conta a professora que isso a deixou bastante receosa, pois trabalhar com crianças tão pequenas não era a sua intenção, principalmente porque crianças da faixa etária da Educação Infantil (0 a 5 anos e 11 meses) exigem muito esforço físico, portanto temia não ter essa mobilidade aos 55 anos. Essa é mais uma professora que, ao responder o questionário na fase exploratória da pesquisa, não relatou experiência anterior na docência e por isso foi selecionada para a entrevista, mas, durante o diálogo, contou-me que já havia estudado Geografia na UFF e tido uma experiência anterior com crianças de 9/10 anos, em uma escola particular. A decisão por manter a entrevista de Lizete como material analítico para a pesquisa ampara-se no entendimento de que a experiência anterior foi breve e inserida no período de 3 anos que definimos como critério de tempo para a inserção dos iniciantes. A professora Lizete assegurou que foi muito bem acolhida na escola pela EAP, mas teve muita dificuldade em lidar com a colega que atuava junto a ela na sala de aula, no formato da docência, pois ela não conseguia compreender suas limitações de professora que, mesmo aos 53 anos, iniciava a carreira docente.

A EM Paulo Freire será minha referência para finalizar as apresentações dos(as) professores(as) que compartilharam comigo reflexões e questões sobre os momentos iniciais da sua docência. De acordo com Freire (1992, p. 85), “[...] subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista”. Nesse sentido, o pensamento de Paulo Freire ajuda na compreensão da referência epistemológica da pesquisa narrativa com a percepção do quanto as experiências profissionais dos professores podem não só se tornar objeto de reflexão para a pesquisadora mas também se constituir em sentidos para a formação dos docentes. Fundamentada por Clandinin e Connely (2015), busquei nas entrevistas mutualidade de relação

com os participantes, no sentido de fazer parte do processo e traduzir possibilidades de construção e reconstrução das experiências compartilhadas.

Concluo as apresentações falando sobre Paulo, professor de História da rede estudada que foi chamado para assumir a sua vaga ao final do ano de 2019. Deu início à sua primeira experiência na docência em 2020, e logo foi atravessado pela pandemia. O Prof. Paulo tem 28 anos, finalizou a licenciatura em História no ano de 2014 e relatou-nos que, desde então, teve a oportunidade de se dedicar exclusivamente à pesquisa acadêmica, cursando mestrado e doutorado, pois conseguiu bolsa para estudos em todas as etapas da pós-graduação. Ao chegar à escola, o professor disse-nos que foi bem recebido, tanto pela EAP quanto pelos seus pares da História, o que, de certa forma, amenizou as dúvidas e algumas frustrações com o trabalho. Todavia, sua experiência na dinâmica escolar foi breve, pois um mês depois houve a suspensão das aulas presenciais e a lenta conversão da escola pública para o modelo de ensino remoto.

Com vistas a facilitar a identificação de cada professor(a) entrevistado(a), registro uma síntese das informações no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – professores iniciantes entrevistados

Nome fictício	Idade	Nível Médio	Graduação	Pós-graduação	Ano que iniciou como docente
Angela	32	Curso Normal	Turismo	Especialização	2019
Anísio	29	Curso Normal	Letras (Cursando)	–	2019
João	28	Formação geral	Pedagogia	–	2019
Jorge	28	Formação geral	Educação Física	–	2017
Maria	36	Formação geral	Pedagogia	Especialização	2019
Nina	34	Curso Normal	Geografia	Especialização	2019
Regina	30	Formação geral	Pedagogia	–	2019
Odete	39	Formação geral	Pedagogia	–	2019
Marilza	34	Curso Normal	Normal Superior	Especialização	2019
Lizete	55	Formação geral	Pedagogia	Mestrado	2019
Paulo	28	Formação geral	História	Doutorado	2020

Fonte: elaborado pela autora com base nas entrevistas.

A interlocução com cada um(a) desses(as) professores(as) foi pautada pelo interesse em analisar, a partir de suas narrativas, suas experiências sobre o período de inserção profissional. Com a mesma intenção, posteriormente, realizei de forma coletiva a entrevista narrativa com

os integrantes da EAP que aceitaram participar da conversa. O convite para um encontro virtual foi realizado por *e-mail* para cada diretor(a)-geral, diretor(a) adjunto(a) e pedagogo(a) que compunham a EAP das unidades escolares em que os professores entrevistados iniciaram a sua docência, totalizando 29 contatos. Obtive quatro respostas positivas. Estiveram presentes à entrevista: duas diretoras de unidades diferentes e duas pedagogas da mesma escola.

Os nomes fictícios das profissionais, para fins desta pesquisa, foram escolhidos por elas mesmas ao final da conversa. Assim, as pedagogas Anna e Darcy são colegas que trabalham na mesma unidade escolar, ambas integram a EAP de uma EM inaugurada em 2014, uma das quatro escolas da rede com atendimento em tempo integral no Ensino Fundamental e também a unidade onde o Prof. João iniciou sua história como docente.

A pedagoga Anna é graduada em Pedagogia pela UFF, pós-graduada em Pedagogia Empresarial pela Universidade Cândido Mendes e tem mestrado e doutorado em educação também pela UFF. Foi professora do curso de pós-graduação em Administração, Supervisão e Orientação Educacional em uma faculdade privada e professora substituta de História da Educação no curso de graduação em Pedagogia da UFF. No entanto, sua primeira e única experiência como pedagoga se deu nesta unidade, onde atua desde 2014.

A pedagoga Darcy, quando iniciou sua trajetória na rede, estava cursando o doutorado em educação pela Uerj, onde também realizou seu mestrado. Assim como Anna, a sua experiência como pedagoga começou nessa escola, pois, antes disso, atuava como professora no município do Rio de Janeiro e em Nova Iguaçu. Os relatos confirmam que ambas começaram sua experiência e permanecem atuando juntas na articulação pedagógica dessa unidade.

A diretora Lula assumiu a direção da Umei onde atua por ocasião da sua inauguração, no ano de 2018. No entanto, é uma profissional com uma trajetória de 30 anos na rede. Nesse percurso, ela conta que já atuou como professora, diretora de outra unidade, superintendente de Gestão Escolar e superintendente de Gestão de Pessoas da FME. Tem formação em Pedagogia e é pós-graduada pela UFF em Gestão Pública Escolar. A professora Maria atua nessa mesma unidade.

A diretora Lúcia é formada em Letras (Português-Literatura) e ingressou nesta rede em 2007. Atuou como Professora I até janeiro de 2013, quando iniciou sua participação na Equipe da Educação Infantil da FME como coordenadora de um polo de escolas. Em janeiro de 2017, assumiu a direção da Umei onde atua a professora Nina e lá continua a sua atuação profissional até os dias atuais.

As entrevistas realizadas com todos(as) os(as) participantes da pesquisa tiveram a intenção de compreender como as experiências vividas puderam contribuir para formação

desses(as) professores(as), de forma a denotar perspectivas de indução profissional docente. Ao encaminhar meu olhar nessa direção, tais narrativas tornaram-se material empírico e de análise para esta pesquisa e me conduziram a três possibilidades de compreensão dos objetivos desta tese, a saber: i) inserção e acolhimento: sentidos iniciais; ii) relações/ações entre Equipe de Articulação Pedagógica e professores iniciantes: parceria docente; iii) perspectivas de indução profissional docente na Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ. Assim, nos capítulos subsequentes, dedico-me à discussão teórico-analítica de cada um desses eixos, sem perder de vista que as entrevistas narrativas concedidas foram catalizadoras de sentidos e reflexões que se entrelaçam no diálogo entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa.

5 INSERÇÃO E ACOLHIMENTO: SENTIDOS INICIAIS

7.800.000.000 de pessoas no mesmo planeta
 Cada uma delas tem a sua própria história
 Todas contam
 E uma delas é você
 (*Todas as pessoas contam*, Kristin Roskifte)

A epígrafe acima finaliza um livro de literatura infantil em que a palavra ‘contam’ ganha sentidos diferenciados a cada virada de página. O texto proporciona ao leitor a experiência de ir além da observação dos numerais que aparecem em ordem crescente; os números estão ali para somar experiências e partilhar histórias em um contexto que sinaliza o entrelace das diferenças com as semelhanças, entre todos. Não é um livro sobre números, é um livro sobre pessoas. É uma dessas obras indicadas para crianças que não restringem a complexidade das relações humanas e provocam uma série de reflexões.

Decidi tecer com a literatura infantil as análises que compõe o presente capítulo, por pensar que a escolha comporta alguns significados na tessitura desta tese. Em primeiro lugar, as participantes desta pesquisa são, em sua maioria, professoras e gestoras da Educação Infantil. Dos 11 docentes que comigo compartilharam suas narrativas, 7 professoras iniciaram sua experiência profissional atuando nessa etapa da Educação Básica. De modo semelhante, na entrevista narrativa com a EAP, das 4 participantes, 2 eram diretoras-gerais de Umei.

O segundo motivo tem a ver com a história da pesquisadora na interlocução com o método narrativo. De acordo com Clandinin e Connely (2015, p. 96), “[...] não são apenas as histórias dos participantes que são recontadas por um pesquisador narrativo [...] são também as histórias dos pesquisadores que são abertas para o pesquisar e o recontar”. Nesse sentido, movendo-me retrospectivamente no tempo, minha experiência profissional se conecta à literatura infantil ao longo da minha trajetória: seja na atuação docente com crianças, seja como formadora de professores e integrante da Coordenação de Promoção da Leitura, como diretora do Ensino Fundamental I e como diretora do Departamento de Educação Infantil, todas experiências vividas no âmbito da Rede Municipal de Educação que é campo para esta pesquisa.

Além disso, ao pensar sobre os sentidos iniciais da docência, recorro às infâncias e olho para a criança como um ser que vivencia, experimenta e questiona o mundo que a cerca. Por esse viés, busco entrelaçar a potência das indagações infantis com a concepção de aprendizado da docência que defendo nesta tese, fundamentada em Cochran-Smith e Lytle (1999). Essas autoras sustentam que o conhecimento dos professores sobre o ensino precisa advir também ‘da prática’, portanto consideram a sala de aula como espaço de investigação sistemática sobre a

própria prática, com possibilidade de questionamento e interpretação do conhecimento e da teoria produzidos. Em vista disso, considero que a aprendizagem da docência precisa impregnar-se do olhar, da curiosidade e dos questionamentos da infância.

Longe de pensar a literatura como um pretexto para determinado fim, mas na intenção de experimentá-la e reelaborar sentidos por meio da arte compartilho um trecho da obra *Todas as pessoas contam*, de Kristin Roskifte (2020):

Nenhuma pessoa.

Uma pessoa deitada na cama. Ela está contando seus batimentos cardíacos. Ela quer saber quantas pessoas estão olhando para as mesmas estrelas que ela neste instante.

Duas pessoas passeando na floresta.
Uma delas diz algo que a outra vai levar pelo resto da vida.

Três pessoas num pódio
Duas delas acham incrível estar entre as três melhores [...]

[...] Seis pessoas no elevador,
Uma delas está com medo de se sentir excluída e duas delas se sentem solitárias [...]

[...] vinte pessoas numa aula de história. Uma delas pensa em todos aqueles que viveram antes de nós [...]. Uma delas está preocupada com o treino de futebol. Uma delas vai se tornar presidente [...].

Quatrocentas pessoas numa manifestação. Uma quer aprender a ler. Uma delas precisa fazer uma cirurgia importante. Uma delas tem vontade de ganhar um telescópio. Uma delas sonha em ter um melhor amigo. Todas querem um mundo melhor...

Sei que um recorte e a ausência das ilustrações podem comprometer a compreensão das múltiplas mensagens que compõem esse livro, mas me arrisco a dialogar com a obra para sinalizar os sentidos iniciais revelados nas narrativas das professoras iniciantes sobre seu acolhimento na escola. Situar o que essas docentes contam sobre sua inserção no contexto de uma entrevista narrativa e mover-me do campo “[...] para o texto de campo, e do texto de campo para o texto da pesquisa” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 96) me ajuda a compor, no aspecto relacional da abordagem narrativa, as aproximações/distanciamentos que analiso sobre as histórias contadas, tal qual apresenta cada página desse livro sobre as diferenças entre as milhares de pessoas que vão se somando até chegar a 7.800.000.000.

Assim, no que se refere ao acolhimento, foi possível constatar nuances significativas para análise, pois a maioria dos docentes entrevistados narrou um primeiro momento acolhedor, afirmando que foram recebidos pelos diretores e pedagogos de suas respectivas unidades ou pelo menos por um dos integrantes da EAP com cordialidade e propostas de integração com o grupo de professores das escolas. Alguns professores falaram com entusiasmo que, ao chegar à escola, havia uma mesa de café preparada para receber os novatos e que houve dinâmicas que

os ajudaram a ‘quebrar o gelo’ naquele momento inicial. Todavia, uma análise preliminar dessas falas indica que ser recebido com atenção e de forma solícita, por mais que seja acolhedor, tem limitações no que se refere a uma inserção menos tensionada pelo sentimento de insegurança, comum em professores no início de carreira.

Pela via da inserção e do acolhimento, inserir quer dizer incluir, fazer parte de um grupo e tem relação direta com amparar e apoiar. Assim, é possível perceber que as experiências narradas por parte dos professores participantes desta pesquisa sinalizam um acolhimento receptivo ao chegarem à escola. Apenas uma professora destacou em suas falas situações de distanciamento por parte da equipe diretiva, com registro de um acolhimento inicial apressado, sem atenção específica às novas profissionais que chegavam para compor o grupo que atuaria na unidade.

De modo semelhante, as diretoras e pedagogas que participaram da entrevista narrativa se mostraram sensíveis à chegada de professores novos e sem experiência à escola. A maneira como relataram ter recebido os professores demonstra preocupação em acolher. Contudo, amparar e apoiar vão além de uma recepção atenciosa, e o processo de inserção profissional de professores não é de responsabilidade individual desses profissionais, como afirma Marcelo Garcia (2009), portanto, a título de aprofundamento analítico, apresento três dimensões para pensar acolhimento e inserção a partir da narrativa dos professores e da EAP:

- 1) Acolhimento e Inserção: sem evidências;
- 2) Acolhimento e Inserção: “miscelânea de sentimentos”;
- 3) Acolhimento e Inserção: expectativas profissionais.

Ao considerar acolhimento e inserção como eixos de análise, o destaque que faço está nos acontecimentos que se entrelaçam durante o início da docência das participantes da pesquisa na relação com as EAPs. Assim, os fios dessa rede são observados por mim não para reafirmar certezas sobre professores em início de carreira. Ao contrário disso, o olhar que lanço para as histórias de acolhimento é aguçado e tensionado por indagações que se aproximam da inserção dessas docentes, com foco nos aspectos formativos que podem anunciar-se no contexto de um trabalho pedagógico sistematizado. Dessa forma, procuro não perder de vista a questão que me propus a problematizar: como as experiências entre membros da EAP e professores iniciantes no contexto do trabalho pedagógico escolar podem ser significadas como indutoras de formação para aqueles que estão em inserção profissional?

5.1 ACOLHIMENTO E INSERÇÃO: SEM EVIDÊNCIAS

Seis pessoas num elevador.
Uma delas está com medo de se sentir excluída.
Duas delas se sentem solitárias.
(*Todas as pessoas contam*, Kristin Roskifte)

Venho argumentando nesta tese, em diálogo com vários autores, que as circunstâncias que marcam o ciclo inicial da carreira docente são relevantes para os processos de aprendizagem profissional. Por essa perspectiva, acredito que os primeiros momentos de entrada do professor na escola merecem destaque, a fim de que se possa criar possibilidades de qualificar a inserção do docente no contexto do trabalho. É diante desse entendimento que o acolhimento que receberam os participantes da pesquisa se torna motivo de indagações, com vista a esclarecer como as relações entre eles e a EAP podem se tornar formativas.

Considero significativo também olhar para o momento anterior de chegada à escola, assim observei que, no cenário da Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ, mesmo se tratando de uma rede que tem, ao longo do tempo, feito investimentos formativos e promovido ações que valorizam o debate coletivo, tal como informado por Arosa e Fernandes (2018), a partilha dos relatos desses novos professores revela fragilidades quanto ao acolhimento e à inserção.

Os participantes da pesquisa contam que, após o dia da escolha da escola, na SME, foram encaminhados diretamente à unidade escolar escolhida para assumir a vaga. De acordo com o que expõem os docentes, é perceptível que não houve nenhuma conversa ou orientação mais detalhada sobre a rede de educação em que acabavam de assumir uma vaga como professores. Faziam a escolha, pegavam o documento de apresentação e deveriam estar no dia seguinte na escola, para iniciar seus trabalhos. A narrativa do professor Jorge confirma a afirmação:

[...] eu entrei em fevereiro de 2019, o ano letivo já tinha começado, dia 19 eu tomo posse, dia 20 eu cheguei à escola para conhecer e entender como era o funcionamento. Eu lembro que, no dia da posse, eu escolhi a escola, já saí de lá pegando o contato da direção da escola e ligando para lá, para me apresentar e perguntar se eu já poderia ir à escola no dia seguinte, no sentido de conhecer a unidade e começar a me apresentar e articular todo o processo de trabalho, então acabei falando com a diretora. (PROF. JORGE, ENTREVISTA NARRATIVA, 23/06/2021).

Com destaque ao que fala o professor e à ausência de um acolhimento institucional por parte da rede, o que coloco inicialmente em pauta para análise são relatos avessos à ideia do que estou defendendo como uma inserção profissional com acolhimento e possibilidades de

indução profissional. Assim, o que traz na memória e conta na entrevista uma das onze professoras participantes da pesquisa sobre os seus primeiros momentos na escola demonstra como as dificuldades sentidas contribuíram para que ela se sentisse solitária e com medo. A professora relata que não pôde comparecer na data prevista, devido ao falecimento de um membro da sua família. Lembra que informou à escola e se apresentou no dia seguinte. Nesse dia, foi recebida pela pedagoga com a seguinte frase: “*Você não vai escolher turma não, nós escolhemos para você a sua turma. Será o Grei 4*”.⁴⁷ Na continuidade da narrativa, a professora Odete relembra:

Eu não sabia nem o que significava Grei. Assim, foi essa a recepção, a primeira recepção [...]. Na verdade, era uma turma que ninguém queria, a verdade era essa, era uma turma muito difícil e muito complicada, então eles foram deixando, aí deixaram para mim. [...] Ela pediu também para eu preencher uma ficha funcional na escola e eu ali, morrendo de vergonha de dizer que eu não tinha experiência nenhuma e que minha experiência com escolas eram os estágios. Eu trabalhei também como monitora naquele projeto Mais Educação, com crianças do Ensino Fundamental, era monitora de xadrez. Passei a ficha para ela, sorte que ela estava muito ocupada, ela não me perguntou muita coisa, não tive que me explicar muito. (PROF.^a ODETE, ENTREVISTA NARRATIVA, 20/07/2021).

O que conta a professora Odete sobre o dia em que chegou à escola para assumir a sua primeira turma como profissional me remete à palestra do professor Antônio Nóvoa na Conferência de Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida.⁴⁸ Os argumentos usados por Nóvoa (2008) afirmam que, no início do século XXI, existe uma preocupação com a formulação de políticas que lancem luz sobre a importância do desenvolvimento profissional de professores. De acordo com o autor, os docentes são insubstituíveis para responder aos desafios da diversidade e indispensáveis para mediar a utilização das novas tecnologias.

No entanto, a construção argumentativa de Nóvoa (2008) é provocativa, pois, ao longo da sua narrativa, assevera que há um “consenso discursivo bastante redundante e palavroso” sobre o que é preciso fazer. Afirma que esse consenso tem contribuição significativa da comunidade acadêmica, de especialistas e de políticas que se destinam a esse fim. Mas, segundo ele, a má notícia é que raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer.

No período de 15 anos que separam a palestra do professor na referida conferência e o tempo presente, entre avanços e retrocessos, acredito que a provocação de Nóvoa (2008)

⁴⁷ Acrônimo para Grupo de Referência da Educação Infantil. É como são chamados os agrupamentos (turmas) de alunos da Educação Infantil na rede pesquisada. No caso, GREI 4 é um agrupamento com alunos de 4 anos.

⁴⁸ Palestra promovida pela Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia em 2007.

continua atual e reverbera em histórias como a da professora Odete e nas políticas educacionais nacionais e internacionais. A revisão de literatura realizada para este estudo ajuda a reforçar que, no discurso consensual das pesquisas acadêmicas, a assertiva de que é urgente cuidar do início da carreira docente tem tido pouco significado no âmbito das redes de educação, das escolas e de alguns contextos, como o brasileiro, no que concerne às políticas públicas para esse fim.

A primeira parte do relato da professora Odete, por exemplo, reafirma o que Lima *et al.* (2007, p. 156) destacam em seu artigo sobre sobreviver e permanecer no início da carreira docente. Segundo os autores, ao contrário do que deveria acontecer, “[...] as piores classes (assim consideradas pelas escolas aquelas com maior número de alunos-problema)” são deixadas aos professores iniciantes. André (2012) também lança luz sobre a problemática afirmando que, aos professores novos, resta o pior: escolas, horários e turmas.

Essa é uma dinâmica rejeitada na concepção de um acolhimento facilitador do processo de inserção profissional em qualquer profissão, pois parece lógico que aos novos profissionais não sejam dadas as tarefas mais difíceis. No entanto, a narrativa da Prof.^a Odete confirma que esse é um movimento ainda comum nas escolas, salientando que os professores iniciantes vivem experiências de sobrevivência e descobertas no ciclo de entrada na carreira, conforme anuncia Huberman (2007), e estão propensos a viver o choque com a realidade referendado por Veenman (1984).

Segundo Lima *et al.* (2007, p. 144), entre as principais dificuldades sentidas neste momento de sobrevivência está o estado de isolamento do professor. Os autores salientam que a solidão é causa de mal-estar para quem inicia na profissão, reiterando que “[...] esse sentimento, até de um certo abandono, é agravado pela falta de, ou pelo pouco apoio institucional dado às professoras nesse período”. O excerto abaixo corrobora a situação de mal-estar indicada por Lima *et al.* (2007):

No início [pausa]. Eu sou uma pessoa que gosta de conversar com todo mundo, gosto de dialogar com todo mundo, eu gostava de passar nas salas para me inspirar, já que eu não tinha muita experiência, eu queria ver o trabalho delas, não para copiar nada, mas para me inspirar, [mas] eu via que tinha uma certa desconfiança no trabalho, levei muita bronca da minha diretora, com relação a algumas coisas, porque, assim, a faculdade, acho que nem os estágios preparam a gente para uma realidade, não sei se está presente em outras áreas, mas na comunidade aqui é muito diferente. [...] Com relação aos outros profissionais, eu vi que ainda tinha muito receio de coletivizar o trabalho, sabe? Um pouco de competição, mas, não sei, um reclamava do espaço do mural, outra [passa], sabe? Foi difícil, foi difícil, assim, atingir um pouco, deixar as pessoas verem que não era nada daquilo que eu estava querendo, que o que eu queria era inspiração, eu queria aprender. (PROF.^a ODETE, ENTREVISTA NARRATIVA, 20/07/2021).

O desabafo da Prof.^a Odete vai ao encontro da afirmação de Nóvoa (2008) de que os ingressantes na carreira docente são muito mal cuidados, justamente em um dos momentos que mais precisam de apoio, o que cria obstáculos para sua socialização profissional. Na sua defesa por uma formação de professores construída por dentro da profissão, o autor exalta a relevância de o professor compreender os sentidos da instituição escolar e se integrar à cultura profissional. Para Nóvoa (2017b), é no diálogo com outros professores e com colegas mais experientes que se aprende e se avança na profissão.

Embora a defesa que busco fazer nesta tese evoque as relações entre professores e EAP com possibilidades formativas para aqueles que são iniciantes na profissão e concorde com Nóvoa (2017b) quanto ao fato de que o diálogo com colegas mais experientes seja fundamental para avançar na profissão, considero importante reafirmar o que venho ratificando ao longo da pesquisa, a saber, que o engajamento profissional, no sentido da construção de uma identidade de si a partir de uma atividade laboral, envolve outras dimensões que não se restringem à ambiência local. Implícita a essa compreensão está a noção de DPD como continuidade, que envolve o pessoal e o social (interação), o antes, o durante e o depois (continuidade), o introspectivo, o extrospectivo, o retrospectivo e o prospectivo, bem como a forma como essas vivências exercem impacto sobre a formação profissional combinadas com a noção de lugar (situação).

Nesse sentido, reafirmo que uma inserção sem evidências de acolhimento ao profissional docente implica uma socialização profissional conturbada, que pode deixar marcas negativas no processo de DPD. Para Beca e Boer (2021, p. 111), viver um processo de inserção sem nenhum tipo de acompanhamento “[...] *significa resolver em forma solitaria las situaciones que se le presenten, disponiendo de pocas herramientas y con su exclusiva interpretación, sin tener oportunidad de contrastarla con algún otro miembro de la comunidad educativa en la que se integra*”.

Por assim dizer, no tempo da inserção profissional, de modo geral, marcado por incertezas e ideias socialmente construídas sobre o trabalho docente, a insegurança, aliada à falta de acompanhamento, muitas vezes, tem levado professores a situações difíceis, de desgaste emocional, que poderiam ser minimizadas por um acompanhamento mais assistido pelas políticas educacionais, pelas redes de ensino e pelas escolas.

O trabalho colaborativo entre pares no cenário das escolas, na perspectiva dos modelos relacional e participativo, está implícito na gênese do problema que anuncia esta tese. Não obstante, faço questão de afirmar que a escola não é uma ilha e, por isso, interage com diversos aspectos, sobre quais exerce influência e é influenciada a todo tempo, a exemplo da política

local. Nesse sentido, parece-me contraditório haver uma rede que avança na perspectiva da formação continuada de professores e em debates coletivos com o corpo docente, mas ainda não colocou na pauta de suas discussões uma proposta de inserção e acolhimento que dimensione profissionalmente como receber novos professores, de modo a dar continuidade ao seu processo de desenvolvimento profissional na complexidade real do contexto em que está inserida.

O conceito de DPD, na perspectiva de continuidade, entrelaçando experiências da formação inicial e continuada ao longo da carreira do professor, procura superar a visão formativa burocratizada e individualista que tem designado uma formação pela formação, com vistas a se aproximar de uma ótica que responda às necessidades do professor em seus contextos de atuação (MARCELO, 2009; FIORENTINI; CRECCI, 2013). Por esse prisma, Lombardi e Vollmer (2021, p. 59) acreditam que o desenvolvimento profissional dos docentes se produz quando

[...] estos construyen conocimiento relativo a la práctica, propia o de los demás. Para que dicha construcción se produzca, los docentes trabajan en comunidades de docentes, analizan y teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplos. En tal sentido asumen su responsabilidad en la construcción de un proyecto educativo basado en la igualdad, el respeto a la diversidad, la formación integral de las personas y la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos.

A indagação que faço à situação do não acolhimento narrada pela Prof.^a Odete se pauta na reflexão sobre quais dinâmicas poderiam robustecer as relações/ações das EAPs das unidades escolares com os professores que chegam à escola, no sentido de promover desenvolvimento profissional docente nessa perspectiva. Que relações podem ser indutoras de formação? Que ações podem dar indícios de indução profissional? Nessa direção, sigo com as análises, em busca de caminhos que possam brotar do chão da escola e sinalizar possibilidades favoráveis a uma política de inserção profissional consistente, para acolher os professores, investir na continuidade da formação e manter bons profissionais como aliados para formar crianças, adolescentes, jovens e adultos tendo como horizonte uma sociedade menos excludente, mais justa e democrática.

Para finalizar esta seção, trago mais uma narrativa da Prof.^a Odete, pois, nos seus relatos sobre o período de inserção profissional, a docente nos deixa ver, além das dificuldades, evidenciadas pela falta de acolhimento, as marcas de resistência e autonomia com que ela forjou a sua identidade docente:

Falaram: – “Você não prefere ir para outra escola? Se mudar para outra escola, porque vai ser mais fácil”. Mas aí eu fico pensando: – “Pô, será que elas não merecem isso? Sabe? Será que essas crianças não merecem o melhor? Será que essas crianças não merecem a melhor professora que elas podem ter?” Elas merecem. Isso que me segura, às vezes, na escola, apesar de tantas dificuldades. [...] A gente sabe que a gente tem problemas sérios lá, de disputa de território, de crime organizado, mas a gente tem que persistir, porque, se algum dia eu vou embora, chega outra professora e vai embora também, porque encontra as dificuldades [pausa]. E as crianças? Como elas vão ficar? Sempre assim? Sempre perdendo coisas que elas não merecem perder? Não sei, acho que eu quero me tornar a melhor professora mesmo, por elas, acho que é isso. (PROF.^a ODETE, ENTREVISTA NARRATIVA, 20/07/2021).

O relato nos permite reconhecer que existem especificidades que caracterizam a entrada na carreira de cada professor. Assim experiências anteriores, pessoais e de formação, conformam conhecimentos sobre a profissão e conduzem a forma como reagem os professores e as professoras diante dos obstáculos que atravessam durante sua profissionalização. Há de se levar em consideração que as dificuldades para quem inicia a carreira são vividas com maior intensidade. Quanto a isso. Cruz e Lahtermaher (2022) ressaltam que, para os iniciantes, esses são mais do que problemas comuns e se tornam motivo de tensão profissional.

As referidas autoras, a partir do resultado de uma pesquisa com professores em início de carreira, identificaram três tipos de tensões que incidem diretamente sobre as concepções e práticas didáticas desses docentes, quais sejam: tensões pedagógicas, tensões comunitárias e tensões estruturais (CRUZ; LAHTERMAHER, 2022). A primeira atinge o professor na sua relação direta com o processo de ensino-aprendizagem. As tensões comunitárias envolvem situações e sujeitos que têm conexão com a realidade escolar, para além dos muros da instituição. Assim, toda a comunidade escolar e o que nela acontece estão em diálogo com o professor. Como tensões estruturais as autoras se referem às condições concretas do local onde se realiza o trabalho docente, situando as carências materiais e, principalmente, as circunstâncias que demonstram a precarização do trabalho docente, tais como: turmas lotadas, tempo empregado com as rotinas burocráticas, baixos salários, etc.

Os depoimentos da Prof.^a Odete reafirmam, principalmente, as duas primeiras tensões em destaque. Seu relato sobre ir à sala das colegas olhar para ‘se inspirar’ demonstra o quanto a falta de experiência se transforma em insegurança e se traduz em tensão pedagógica acerca do bom desempenho no trabalho com as crianças. As tensões comunitárias também estão fortemente evidenciadas nas falas da docente e são motivo de conflito, problematizações sobre a realidade local e enfrentamentos pessoais para dar continuidade ao trabalho naquele ambiente. Com essas observações, começo a próxima seção fazendo uso de uma expressão utilizada por Odete, que parece referendar tensões que realçam o início profissional.

5.2 ACOLHIMENTO E INSERÇÃO: “MISCELÂNIA DE SENTIMENTOS”

Oitenta e cinco pessoas no cinema.
 O filme faz uma delas enxergar o mundo de outra forma.
 Três delas o acham chato.
 Uma delas vai assistir ao filme dali a oitenta e dois anos.
 (*Todas as pessoas contam*, Kristin Roskifte)

Assistir a um filme no cinema nos ajuda a desconectar nossa cabeça do mundo real e a vivenciar as emoções transmitidas pela trama. Kristin Roskifte põe em destaque na sua obra a maneira como o ser humano reage de forma diferenciada às situações mais inusitadas. Ao contar 85 pessoas no cinema, a autora chama atenção para o modo como se sentem 5 delas a partir da experiência vivida com o filme.

A referência a mais um trecho do livro *Todas as pessoas contam* me ajuda na reflexão sobre a experiência vivida por docentes em seu acolhimento. “Miscelânea de sentimentos” foi a expressão utilizada pela Prof.^a Odete para traduzir sua sensação ao chegar à escola em seu primeiro dia de trabalho. A professora declara:

[...] *uma miscelânea de sentimentos, eu me senti realizada porque era, finalmente, a realização de um sonho. Estar em uma escola de Educação Infantil sempre foi um sonho, [...] mas também com muito medo, porque eu não me sentia totalmente inexperiente, eu sabia que eu era inexperiente.* (PROF.^a ODETE, ENTREVISTA NARRATIVA, 20/07/2021).

O enunciado “miscelânea de sentimentos” adquire aqui um significado legítimo, incorporado à singularidade da narrativa dos outros participantes da pesquisa, quando relatam sua chegada ao ambiente escolar. Palavras como ‘expectativa’, ‘ansiedade’, ‘medo’, ‘receio’, ‘nervoso’, ‘tensão’, ‘desafio’, ‘dificuldade’, ‘isolamento’, ‘timidez’ e ‘insegurança’ podem ser identificadas em suas falas e reafirmam os sentimentos iniciais vividos por professores em início de carreira, em diferenciados contextos ao redor do mundo, conforme registra a literatura da área (ANDRÉ, 2012; MARCELO, 2008, 2010, 2011, 2016, MARCELO; VAILLANT, 2017; NONO; MIZUKAMI, 2006; VAILLANT, 2009).

No entanto, no decorrer das entrevistas, também foi possível perceber indicações que apontavam sentimentos em uma perspectiva mais confiante durante a chegada à escola, pois alguns professores usaram palavras como ‘privilegio’, ‘liberdade’, ‘felicidade’ e ‘sorte’ ao contarem sobre sua inserção, exaltando positivamente o momento com expressões categóricas, tais como: “*um achado*”, “*melhor impossível*”, “*tive sorte, muita sorte*”. A postura mais confiante observada revela situação distinta da apresentada pela literatura (ANDRÉ, 2012;

MARCELO; VAILLANT, 2017; WONG, 2004) com relação à sensação da maioria dos iniciantes na profissão.

No caso desta pesquisa, a professora Odete foi a única entrevistada a declarar uma situação em que não foi identificada evidência de acolhimento por parte da EAP. Outros dez participantes compartilharam memórias sobre seus primeiros momentos de inserção, dos quais oito destacaram uma recepção afetuosa e educada, demonstrando sentimentos iniciais de um bom acolhimento, e dois não fizeram menção direta à forma como foram recebidos, embora um deles tenha ressaltado a EAP como referência, e o outro contado como uma colega professora mais experiente fora fundamental para situá-lo na dinâmica da unidade escolar. Os trechos a seguir confirmam essa percepção:

Foi muito bom. Assim, o primeiro momento foi muito receptivo, foi muito acolhedor, a equipe de articulação pedagógica da escola me recebeu muito bem. (PROF.^a ANGELA, ENTREVISTA NARRATIVA, 21/07/2021).

Não tenho o que reclamar, fui muito bem acolhida pela equipe, pelos professores, pelos diretores, pela EAP como um todo, fui muito bem assistida. (PROF.^a NINA, ENTREVISTA NARRATIVA, 08/06/2021).

Fui muito bem recebida. [...] foi um café da manhã de integração, aquela quebra de gelo, foi superlegal. [...] a equipe pedagógica fez uma reunião para quebrar gelo mesmo, para conhecer a gente, para saber se a gente já tinha trabalhado, para conhecer mesmo o perfil de turma. (PROF.^a REGINA, ENTREVISTA NARRATIVA, 24/06/2021).

Nós fomos recebidas juntas e acolhidas. Aí, quando eu cheguei, já tinha um café da manhã esperando a gente, foi bem acolhedor. As pessoas são maravilhosas, a equipe é muito boa. (PROF.^a MARILZA, ENTREVISTA NARRATIVA, 24/06/2021).

[...] teve um acolhimento muito bom, tanto da equipe pedagógica quanto dos colegas da equipe de história, quanto dos colegas que assumiram esse cargo de professor referência. (PROF. PAULO, ENTREVISTA NARRATIVA, 22/07/2021).

A gente chegou, foi muito bem recebido, aguardamos um tempinho e então fomos fazer uma reunião com a equipe diretiva. Nesse dia estavam a diretora, a diretora adjunta e uma das pedagogas – são duas, só uma estava na escola nesse dia. (PROF. JOÃO, ENTREVISTA NARRATIVA, 03/07/2021).

Ela recebeu a gente muito bem! Muito bem! Ela deu o espaço para gente. É, eu tenho liberdade para falar isso, total! Total. Foi totalmente verdadeira essa acolhida dela. (PROF.^a MARIA, ENTREVISTA NARRATIVA, 06/06/2021).

Quando eu cheguei à escola, quem me direcionou para tudo em relação ao trabalho, como seria o trabalho, foi a diretora e a diretora adjunta. Aliás, duas pessoas que eu dei muita sorte, foram pessoas muito boas, sempre se colocaram dispostas a me ajudar, entendeu? (PROF.^a LIZETE, ENTREVISTA NARRATIVA, 03/07/2021).

Dois professores não relataram detalhes do acolhimento inicial:

[...] Quando eu cheguei, a pessoa à que eu mais me reportava era a pedagoga, sempre foi a pessoa para quem eu perguntava as coisas, [por] que eu não sabia o que eu deveria fazer. É a mesma pedagoga que está até hoje; realmente, foi uma pessoa crucial no sentido de orientação, de como as coisas deveriam funcionar, no curso de organização de conteúdo, de prática, de organização da escola, junto com as

coordenadoras de turma. [...] isso elas fizeram de forma muito presente, me auxiliando nessa dinâmica própria lá. (PROF. JORGE, ENTREVISTA NARRATIVA, 23/06/2021).

– “[nome omitido], eu estou muito nervoso.”. *Nós fomos conversando, porque era a primeira vez. A Prof.^a [omitido] já é professora há muito tempo da rede, eu a considero como madrinha, minha madrinha na escola, porque ela, realmente, naquele dia, ela cuidou de mim. Antes de a turma chegar, a gente já tinha conversado bastante, ela me acalmou, então fomos receber as turmas. (PROF. ANÍSIO, ENTREVISTA NARRATIVA, 24/06/2021).*

A partir das narrativas em destaque, constata-se que a maioria dos professores que compartilharam as memórias da sua inserção como colaboradores desta pesquisa se sentiram acolhidos ao chegarem à unidade escolar. Foram onze entrevistados, dos quais oito confirmam essa observação, e dois não destacam adversidades iniciais. Não obstante, no decorrer da conversa com os docentes, é possível notar que a acolhida educada e amável, por si só, não foi suficiente para reduzir ansiedades e inseguranças. O silêncio sobre detalhes desse momento por parte de dois docentes mostra-se também revelador de tensões, que indicam como os professores sentiam necessidade de mais apoio, principalmente no que se refere ao seu fazer pedagógico.

Diante dessa constatação, retomo recente discussão realizada na tese de Lahtermaher (2021) sobre que tipo de acolhimento parece ser significativo durante o período de inserção profissional. A autora destaca a necessidade de se estabelecer uma diferenciação entre um acolhimento afetivo e um acolhimento profissional. Aqui detenho-me na abordagem do acolhimento afetivo e, na próxima seção, cujo objetivo é destacar as expectativas profissionais que podem se entrelaçar ao momento da inserção, prossigo com a argumentação, focalizando a concepção de um acolhimento com esta perspectiva.

De acordo com Lahtermaher (2021, p. 175), no período inicial da carreira, “[...] qualquer ajuda é bem-vinda, desde um abraço caloroso aos recém-chegados, troca de sentimentos, até a apresentação da escola e das turmas”. No entanto, pelas lentes da autora, esse tipo de acolhimento, restrito ao afeto, contribui pouco para o conhecimento do contexto profissional, das normas e dos valores da escola. Isso é o que se confirma com as narrativas dos participantes deste estudo, pois as falas iniciais contemplam esse acolhimento afetivo, mas a “miscelânea de sentimentos” no que se refere ao momento da inserção é confirmada em relatos posteriores, conforme se pode observar nas memórias trazidas pela professora Nina:

Meu contato inicial, como já havia dito, foi com a diretora [pausa]. Com a vice-diretora, um dia antes de me apresentar, e meu primeiro dia na escola foi com a diretora. A pedagoga, eu a conheci na reunião de quarta-feira. Nós temos a reunião pedagógica, foi apresentada toda a equipe, entraram vários professores novos também, ela se apresentou dessa forma, e a nossa relação se deu através dos

relatórios, quando começaram as cobranças [risos]. Foi exatamente isso que aconteceu. Eles não se apresentaram, não acompanharam o meu processo. – “Sua turma é essa aqui, tchau, vai fazer seu trabalho.”. Eu não tinha o mínimo de experiência. Quando a gente chega à sala e a outra professora fala:

- “Olha, já está na hora de se preparar para o banho”.

- “Dar banho em crianças?”.

- “Sim, toda a preparação do banho, tem a preparação para hora do sono”.

E eu totalmente perdida, ela via que eu estava perdida.

- “Ah, você nunca trabalhou com Educação Infantil em colégio particular?”.

- “Não, preciso que você me oriente em tudo, porque sou totalmente leiga na prática”.

(PROF.^a NINA, ENTREVISTA NARRATIVA, 08/06/2021).

Cabe-me lembrar que a professora Nina, inicialmente contando sobre seu acolhimento, informou que se sentiu, usando das suas próprias palavras, “ *muito bem acolhida pela equipe*”. O que levou essa professora a fazer essa afirmação e logo depois, na continuidade da entrevista, a sinalizar uma situação discrepante da narrativa inicial? Minha compreensão a esse respeito é de que as iniciantes, por serem recebidas com gentileza, guardam aspectos positivos desse acolhimento afetivo inicial, todavia, na sequência, com o exercício diário da profissão, as fragilidades são postas à prova pelo trabalho a ser desempenhado por ambas as partes, pelas professoras iniciantes e pela EAP.

No caso da professora Nina, percebe-se, não só pela transcrição da entrevista mas no tom da voz e nas expressões com que a docente narra essa lembrança, uma crítica à ausência de apoio que encontrou para iniciar seu trabalho com um grupo de Educação Infantil. A fala da professora revela que a rotina de trabalho com crianças pequenas em uma escola, que parecia óbvia à professora que já atuava com o grupo, para ela era novidade e precisava ser dita.

Mais uma declaração, se comparada com a narrativa inicial registrada, põe à prova os sentimentos iniciais de uma ótima acolhida:

[...] na época, ela fez tipo um joguinho, e a gente tinha que preencher esse joguinho colocando nome, idade, se já tinha experiência, uma música favorita, uma comida favorita. Aí, no final, a gente tinha que trocar os papéis e cada uma tinha que ler o da outra. Com relação à música, a música que a gente colocou no papel, toda reunião pedagógica começava com a música de alguma professora, que é a música preferida de alguma professora. Aí foi assim. Mas senti um pouco de falta de ela falar um pouco mais sobre a escola, sobre como que era o trabalho feito na escola, entendeu?
(PROF.^a MARILZA, ENTREVISTA NARRATIVA, 24/06/2021).

Penso que os trechos das narrativas das professoras Nina e Marilza reforçam a assertiva de Lahtermaher (2021) de que uma acolhida afetiva e uma recepção calorosa são importantes para integrar os que chegam à nova realidade, porém é preciso mais do que isso para socializar professores, apoiá-los e conferir um caráter profissional para o início da carreira docente.

A pesquisa de Simon (2013), registrada pela revisão de literatura realizada neste estudo, também destaca que o papel da escola no acolhimento foi bastante citado pelos professores

iniciantes entrevistados. Os docentes esperam do acolhimento um apoio efetivo durante os primeiros momentos em sala de aula e no ambiente escolar como um todo. A autora defende que “[...] o mínimo que se pode esperar, do novo trabalho, é que se tenha um clima receptivo” (SIMON, 2013, p. 126), apontando também que o acolhimento deve ir além da afetividade e facilitar o desenvolvimento profissional docente.

Ao pensar sobre os processos de indução no tecer pedagógico do professor iniciante, Sena *et al.* (2021) reforçam também a importância de um acolhimento que possibilita articulações e parcerias efetivas. As autoras sinalizam o acolhimento como tempo propício para conhecer o profissional, a história que traz consigo e as contribuições que a trajetória do sujeito podem ter conferido à constituição de sua identidade profissional.

Acredito que algumas ponderações precisam ser feitas nesse contexto de inserção e acolhimento que gera sentimentos contraditórios ou, como preferi chamar, usando a expressão da Prof.^a Odete, uma “miscelânea de sentimentos” para aqueles que iniciam sua carreira profissional. Faço isso com indagações que se aproximam de dois aspectos e convergem para a inserção docente desses professores. O primeiro se refere ao papel da rede pesquisada nesse fazer, e o segundo põe em pauta a função da EAP na escola.

5.2.1 O papel da rede

Sobre o primeiro aspecto, cabe a indagação: a política educacional do município contempla o debate sobre inserção profissional docente? Para tentar responder à questão, tomo como referência o Plano Municipal de Educação de Niterói (PMEN), cujo processo de elaboração teve início em 2003, a partir do Decreto Municipal nº 9.038/2003. O Plano atual foi sancionado como Lei Municipal nº 3.234, em 2 de agosto de 2016, e publicado em 4 de agosto do mesmo ano. Segundo consta no Plano:

[...] os princípios filosóficos de sua construção tiveram caráter democrático, participativo e inclusivo, com o compromisso de garantir a efetiva participação da sociedade civil niteroiense, poder público municipal, estadual e federal, bem como das entidades representativas envolvidas com a educação formal e não formal. (NITERÓI, 2016).

O documento, alinhado ao PNE (BRASIL, 2014), foi aprovado para o decênio 2016-2026. A análise realizada me permitiu constatar que ele tem metas importantes no tocante à formação e valorização dos profissionais da educação, como, por exemplo: assegurar que todos os profissionais tenham formação em nível superior em um prazo de cinco anos; garantir a

existência e o cumprimento do Plano de Carreira; implementar, em regime de colaboração com o Estado e União, no prazo de dois anos, Política de Formação, garantindo vagas em cursos de pós-graduação, entre outras ações.⁴⁹ Além disso, toma como princípios norteadores as pautas de importantes agendas educacionais, a saber: cidadania, educação ambiental, saúde, relações étnico-raciais, combate à discriminação, cultura e inclusão digital.

Entretanto, ao que tudo indica, o debate sobre a inserção profissional docente ficou à margem das discussões, pois não consta nesse documento nenhuma referência aos professores iniciantes ou ingressantes na rede. Por sua vez, o PNE, com vigência até 2024, contém, em suas metas 15 e 16, algumas estratégias significativas para encaminhar a formação inicial e continuada de professores. O destaque que faço ao documento persegue a observação sobre a problemática de professores em início de carreira, sendo assim é a estratégia 15.3, referente à meta 15, a única a fazer menção específica ao início da docência.⁵⁰ Vale ressaltar que, passados oito anos, as metas do PNE ainda não foram alcançadas.

Verifica-se, a partir dessa observação, que o PNE referenda a necessidade de programas de iniciação à docência para os estudantes das licenciaturas, mas ainda não imprime nenhuma estratégia exclusiva que represente a urgência de se pensar em programas de inserção com indução profissional para os docentes iniciantes, demanda já evidenciada nas discussões do campo da formação de professores. Nesse sentido, a temática carrega aspectos significativos para as disputas e debates na elaboração do novo PNE.

Ampliando o olhar para o contexto da América Latina, vê-se que a implantação de políticas de inserção e indução designam uma atenção especial aos professores iniciantes e vão sendo encaminhadas em alguns países, conforme já pontuamos neste estudo. Beca e Boer (2020) sinalizam os desafios para desenvolver essas políticas e apresentam experiências de países como Argentina, Brasil, Chile, Equador, México, República Dominicana e Uruguai. As dissemelhanças contextuais entre esses territórios justificam as diferentes direções tomadas na concepção e no desenvolvimento das políticas ou ações específicas que acontecem no âmbito de cada país. No cenário brasileiro, por exemplo, aparecem ações pontuais em alguns municípios, conforme já mencionado no terceiro capítulo, sem indicação de uma política nacional. Segundo Beca e Boer (2020, p. 8),

⁴⁹ O estudo não tem como intenção realizar uma análise pormenorizada do PMEN, portanto a atenção dispensada ao documento teve como objetivo tão somente identificar se a discussão sobre inserção profissional docente despontava na cena da política educacional do município.

⁵⁰ Meta 15. Estratégia 15.3 - Ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da Educação Básica (BRASIL, 2014).

Algunos países miraron experiencias del extranjero, trajeron especialistas en el tema, se generaron colaboraciones en la región con el apoyo de organismos internacionales, y en el transcurso de los años, las diferentes experiencias han tomado distintos rumbos. En algunos casos, se han institucionalizado y en otros están en vías de hacerlo.

Nesse sentido, a experiência chilena ganha destaque, devido à constituição de uma política nacional sistematizada, com linhas de ações definidas para apoiar professores no início de seu exercício profissional. O programa desenvolvido conta com uma “*Red de Maestros de Maestros*”, que tem professores experientes como parceiros para auxiliar aqueles que iniciam a sua trajetória profissional. Observa-se uma política bem desenhada ao longo de mais de duas décadas, que considera as experiências internacionais, mantém diálogo com representantes das universidades do país e com o colegiado de professores, além de possuir uma proposta bem definida de mentoria.

Tais ações culminaram em uma política de indução e em um sistema de desenvolvimento profissional docente para o Chile, os quais estão amparados pela Lei nº 20.903, de março de 2016.⁵¹ A recente legislação conclama amplos debates no cenário de reformas educacionais do país, mas, conforme afirma Marcello e Vaillant (2017), este é um dos países latino-americanos que efetivamente colocaram o direito à indução como um dos temas prioritários na agenda de suas políticas docentes.

No que se refere ao cenário europeu e norte-americano, reporto-me ao investimento feito na leitura de um conjunto de artigos⁵² que me permitiram a aproximação com diversos contextos e me deixaram ver algumas nuances do que vem sendo instituído como políticas de indução de professores iniciantes, de diversas maneiras. As circunstâncias nos permitem afirmar trajetórias, com semelhanças e diferenças, que sinalizam a constituição de políticas e programas de indução em diversas partes do mundo.

O movimento que faço sinalizando políticas institucionalizadas de indução docente, em diversos contextos, tem a intenção de expor as carências do contexto nacional e me ajuda a tecer o argumento de que pensar no acolhimento, com expectativa profissional e como um dos aspectos que compõem a inserção em programas de indução, envolve ações não só da escola mas também por parte do sistema que a rege. Em razão disso, é imperativo afirmar que criar possibilidades para que esse acolhimento profissional aconteça faz parte de uma lógica que

⁵¹ Não é minha intenção, neste momento, detalhar a Política de Indução Profissional do Chile. Em outros momentos deste estudo, volto a dialogar com a experiência chilena.

⁵² Estudos realizados em territórios da Austrália, do Canadá, de Cingapura, da Finlândia, da Escócia, dos Estados Unidos, de Israel, da Nova Zelândia, do País de Gales e do Reino Unido.

percebe as necessidades de incorporar ao início da carreira do professor condições mais alargadas de aprendizagem da docência.

Dada essa percepção e as narrativas dos professores participantes da pesquisa, confirma-se a urgência de debates que instituem a temática da inserção à docência na rede estudada. Ao percorrer outros contextos para conhecer como se deu a elaboração e implementação de políticas com esse fim, fica latente que os argumentos em favor do cuidado com o início da docência precisam estar na pauta das discussões educacionais. A constatação da carência de políticas institucionalizadas no contexto nacional reverbera na necessidade de ações pontuais para esse fim em cenários locais. Tal fato dialoga com o primeiro aspecto referente ao papel da Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ, na inserção dos seus docentes e nos conduz ao segundo aspecto sobre o papel da EAP nesse contexto de ausência de políticas que pensem na inserção profissional.

As ações desses gestores perpassam pela problemática e pelos objetivos desta pesquisa, merecendo reflexão e análise no desenvolvimento da tese. Desse modo, parece-me expressivo ponderar que, não havendo nenhuma ação da rede em direção a essa acolhida, fica sob a responsabilidade dos integrantes da EAP criar condições para receber os novos profissionais que chegam à escola. Em vista do exposto, cabe a indagação: quais são as condições de trabalho desse grupo no contexto escolar?

5.2.2 O acolhimento da EAP

Os relatos trazidos pelas diretoras e pedagogas revelam as dificuldades encontradas diante das muitas demandas que elas precisam dar conta no cotidiano das escolas. As funções desse grupo técnico-pedagógico, já registradas neste trabalho,⁵³ são de diferentes naturezas, abrangem questões de ordem administrativo-burocrática, político-social e, por vezes, parecem limitar as possibilidades da articulação pedagógica com os profissionais da escola. A pedagoga Anna fala sobre isso no seguinte trecho de sua narrativa:

[...] mas a equipe de articulação pedagógica, eu acho que é um movimento que a gente tem que fazer enquanto rede, é analisar o papel do pedagogo na rede, porque é muita burocracia, é muito trabalho e, às vezes, o que é o principal, o que é o pedagógico, a aprendizagem, fica em segundo plano, inclusive esse acompanhamento do professor no seu dia a dia. Então, a gente acaba criando estratégias fora da escola e fora do horário de trabalho para tentar dar conta das demandas que eles têm. (PEDAGOGA ANNA, ENTREVISTA NARRATIVA, 13/07/2022).

⁵³ Capítulo 5, Seção 5.2.

O fazer burocrático excessivo narrado pela pedagoga demonstra o quanto esse movimento fragiliza a dimensão pedagógica e contribui para a falta de acompanhamento ao professor. No cenário dessa rede de educação, os diretores têm atuação de 40 horas, e os pedagogos têm carga horária semanal de 20 horas. Garantido o seu direito a 1/3 de planejamento, o profissional precisa desenvolver todas as responsabilidades que cabem à sua função em 16 horas distribuídas ao longo da semana, fato que leva alguns profissionais, conforme o relato da Anna, a trabalhar fora da escola e do seu horário regular para tentar atender aos requisitos da função.

Nesse sentido, o relato dessa pedagoga é bastante significativo para uma tese que tem como objetivo investigar, pela via das narrativas das participantes, indícios de indução profissional docente nas experiências vividas entre EAP e professores iniciantes no contexto do trabalho escolar. O destaque feito a respeito da demanda excessiva de tarefas burocráticas, a informação sobre a carga horária reduzida desses profissionais na escola e a contingência de debates sobre a inserção profissional na rede indicam fragilidades nas vivências pedagógicas entre esses grupos desde o momento do acolhimento aos professores.

Vale ressaltar que essa é uma indicação recorrente em estudos que abordam o acolhimento de professores iniciantes. Ribeiro (2021), em recente pesquisa, cujo objetivo foi analisar o papel dos coordenadores pedagógicos na inserção docente, evidencia a mesma retórica no contexto da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Segundo a autora, “[...] o acolhimento e a adaptação à rede ficam a cargo de profissionais que estão em exercício na escola, sem que haja qualquer tipo de planejamento ou orientação específica para esse momento tão singular do DPD” (RIBEIRO, 2021, p. 102).

No entendimento de Marcelo, Mayor e Murillo (2009), os efeitos das experiências vividas pelos professores nesse início permanecem por um tempo considerável com os docentes, portanto indicam a necessidade de se prestar mais atenção a esse coletivo. Sob esse viés, Marcelo e Vaillant (2017, p. 1228) asseveram que “[...] *los programas de inducción aparecen como la respuesta institucional a la necesidad de ofrecer a los docentes que si inician de un entorno favorable para su crecimiento y desarrollo profesional*”. Percebe-se que a defesa dos autores no que concerne às políticas e programas de indução está alicerçada em uma concepção de inserção profissional que tem como elemento determinante o processo de desenvolvimento profissional, que, segundo eles, precisa ser coerente e evolutivo.

Assim, mesmo com a constatação das fragilidades que se destacam na ausência de apoio institucional para a inserção de novos professores na rede em tela, observa-se que as relações que se estabelecem no contexto da escola podem reverberar em indicativo do que desponta

como estratégia de acolhimento para os docentes ingressantes, avançando em aspectos que contribuam para a aprendizagem da docência. Os dois excertos a seguir corroboram essa compreensão:

[...] e aí a gente movimenta a escola, tenta movimentar a escola para atender também a essas expectativas, esses interesses, por onde ele atuou, por onde ele deseja atuar. E aí é normal que a gente deseje o que é necessário para a escola no momento, com o que esse novo profissional tem por expectativa. E a gente vai nesse diálogo, nesse dia a dia, afinando os trabalhos e a proposta. (PEDAGOGA ANNA, ENTREVISTA NARRATIVA, 13/07/2022).

A gente não tem uma sistemática de recebimento das pessoas, o que 'Anna' já bem colocou. À explicação que ela deu eu não tenho nada a acrescentar, mas gostaria de fazer esta ressalva: não existe uma organização, vamos dizer, assim, no sentido do acompanhamento dessa pessoa que chega à escola, até que se passe, por exemplo, esse período que você falou, desses cinco anos. A gente caminha caminhando e a gente troca a roda do carro com o carro andando. A única coisa em que a gente vai pensando o tempo inteiro é, assim, que essas trocas, elas precisam nos possibilitar aprendizagens, tanto para nós, especialmente para as crianças. (PEDAGOGA DARCY, ENTREVISTA NARRATIVA, 13/07/2022).

Com a exposição desses trechos dos relatos de duas pedagogas que integram a EAP da mesma escola, percebe-se o esforço de ambas para prestar um acolhimento que ultrapasse o limite da afetividade. As duas profissionais destacam a preocupação com a trajetória formativa do professor e as possibilidades de aprendizagens expressas nas experiências vividas no percurso. Ao falar sobre o sentido de experiência na formação de professores, Marcelo Garcia (2010), ancorado em Dewey, reforça que experiência não é sinônimo de formação, destacando que “tudo depende da qualidade da experiência que se tenha” (DEWEY, 1979, p. 27). Concordo com Marcelo Garcia (2010): um aspecto que se sobressai nessa questão tem relação com o efeito da experiência em experiências posteriores; por essa lógica, então, as aprendizagens que significam o momento de entrada na carreira podem ser ressignificadas em conhecimento sobre a docência, de forma a postular o desenvolvimento profissional dos professores. Aí reside a preocupação de uma perspectiva de acolhimento que extrapole a afetividade e ofereça subsídios para iniciar o trabalho docente.

No caso da situação em destaque pelas narrativas de Anna e Darcy, as estratégias que ambas usam para acolher têm dimensão formativa, entretanto nota-se que isso se dá na situação específica da escola em que atuam. Mas quais são as reais condições de trabalho dos grupos técnico-pedagógicos nos diferenciados contextos escolares? A pedagoga Darcy sinaliza que ela e Anna também eram iniciantes como pedagogas da rede e, simultaneamente, acolhiam os novos profissionais. Essa realidade suscita questionamentos que se entrelaçam com a problemática da inserção, tais como: como é o acolhimento de quem acolhe na escola? Como

a Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ, acolhe seus pedagogos? Quais são as perspectivas formativas voltadas à gestão pedagógica das escolas nesse cenário?

Sem a pretensão de responder a essas perguntas no contexto desta pesquisa, considero significativo dizer que tais questionamentos influenciam as possibilidades do desenvolvimento de um trabalho pedagógico que se efetive em qualidade profissional para docentes em início de carreira. As considerações sobre o excesso de trabalho por parte da EAP e a análise das narrativas das pedagogas revelam falta de interação com a rede, no tocante à promoção de acolhimento aos profissionais iniciantes, bem como expõem um trabalho isolado e sem apoio, cuja responsabilidade é atribuída à gestão pedagógica escolar. Mesmo diante dessa realidade, o que conta a pedagoga Anna sobre a forma como ela, juntamente com os outros integrantes da EAP, acolhe os novos professores sinaliza encaminhamentos que designam uma expectativa profissional para o acolhimento.

Ao longo da pesquisa, tenho buscado defender que as relações entre EAP e professores iniciantes podem ser reveladoras de indícios de indução profissional docente. O procedimento que utilizam as pedagogas Anna e Darcy para acolher os novos professores sinaliza uma proposta de apoio e recepção aos docentes, atenuando a “miscelânea de sentimentos” característica dessa etapa. Entretanto, ambas destacam os limites dessa intenção.

Com essa afirmativa, finalizo a seção ratificando que, ao olhar para as perspectivas de indução profissional em contexto situado, tenho a intenção de sinalizar a urgência de políticas que atenuem as demandas do início da carreira docente.

5.3 ACOLHIMENTO E INSERÇÃO: EXPECTATIVA PROFISSIONAL

Duas pessoas passeando na floresta.
Uma delas diz algo que a outra vai levar para o resto da vida.
(*Todas as pessoas contam*, Kristin Roskifte)

Analisar as experiências narradas por professores iniciantes e por integrantes da EAP sobre o período de inserção profissional docente é um dos objetivos desta tese. Relembro que o conceito de experiência adotado neste trabalho está centrado no pensamento narrativo e fundamentado nos critérios defendidos por Clandinin e Connelly (2015), em diálogo com a visão deweyana de experiência. Assim, busquei não perder de vista, na análise dos textos de campo, a interação entre os campos pessoal e social daqueles que compartilharam suas histórias, na direção investigativa da interação, da continuidade e da situação.

Definido esse sentido para a análise das narrativas, foi possível perceber que houve situações de acolhimento e inserção pautadas em experiências que se revelaram significativas

para o aspecto formativo e contribuíram para a socialização profissional dos docentes na cultura institucional da escola e da rede. No entanto, constata-se que isso aconteceu de forma espontânea e tímida, por meio da organização interna da EAP, pois nenhum participante mencionou uma proposta de acolhimento que não estivesse vinculada à escola. Nesse sentido, os professores iniciantes ficam à mercê da situação que irão encontrar no momento da inserção, vulnerabilizando o início da sua socialização profissional em um tempo marcado por incertezas sobre o trabalho docente.

As contribuições de Dubar (1992) ajudam a entender que a socialização profissional consiste em construir a identidade social e profissional tendo em vista o biográfico e o relacional. O autor não se refere especificamente à profissão do professor, pois esse é um debate atinente à sociologia das profissões, mas, como destaca Lüdke (1996, p. 12), Dubar “[...] nos ajudou bastante a reconhecer as implicações das várias acepções dos conceitos de socialização e de construção da identidade, sob o ponto de vista sociológico, psicológico e antropológico”.

Neste estudo, a referência ao conceito de socialização profissional, com base em Dubar (1992), ajuda-nos a pensar sobre como as histórias de acolhimento narradas pelos participantes podem sinalizar aspectos de uma expectativa profissional em arranjos que incorporam o que é pessoal e biográfico, e o que se encontra nas dimensões das relações e do social. Em vista disso, no caso da socialização profissional de professores, creio que aspectos de um acolhimento que amenize o choque com a realidade podem se tornar oportunos à evolução profissional, em um processo de constituição da identidade docente de forma individual e coletiva.

Sobre o aspecto da identidade profissional, Marcelo (2009) é outro autor que invoca este conceito e afirma seu papel significativo para a discussão sobre desenvolvimento profissional e os processos de melhoria da profissão. Em suas reflexões a respeito do assunto, o autor destaca que “[...] a identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmo e aos outros. É a construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da carreira docente” (MARCELO, 2009, p. 11). O autor ressalta ainda como esse processo pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos.

É em razão dessa percepção que suscito, nesta pesquisa, a importante aproximação entre professores iniciantes e EAP, analisando as possíveis perspectivas formativas que possam emergir dessa relação, consoante à complexidade do trabalho real no contexto da rede estudada. Com foco no acolhimento, interessou-me ver como esse primeiro momento de contato com a escola e com a profissão poderia propiciar situações que rompessem com a concepção de uma cultura profissional individualista, considerando a ideia de uma identidade docente que se desenvolve nos aspectos intersubjetivos, “[...] em um processo de interpretação de si mesmo

enquanto indivíduos enquadrado em determinado contexto [...]” (MARCELO, 2009, p. 12). Além da dimensão individual, interessa a este estudo a dimensão do coletivo, a relação com outros, a vivência e a reinterpretação de experiências.

Outro autor que me auxiliou a pensar sobre esse aspecto é Imbernón (2009, p. 9) e sua análise do conceito atual de identidade, definida por ele por meio de uma perspectiva sem fixações, como um “[...] amálgama de representações, sentimentos, experiências, biografia, influências, valores, etc.”, reforçando a representação da identidade pessoal inter-relacionada com a identidade institucional coletiva e o desenvolvimento profissional docente, sob as bases de vivências que corroboram para o conhecimento profissional.

Os aspectos da socialização profissional e da constituição da identidade docente envoltos no momento da inserção e do acolhimento, no âmbito desta tese, têm seu significado incorporado às subjetividades das narrativas dos professores sobre as experiências que os afetaram de forma singular durante esse período e, de certa forma, são indicativos de conhecimento sobre a aprendizagem da docência desde os primeiros momentos de chegada à escola. A limitação de ações por parte da rede não impediu situações de acolhimento, que reverberaram em sentimentos iniciais como os relatados pelo professor João:

Eu fiquei, de certa forma, bem confortável. Eu achei que eles tiveram uma postura bem bacana com a gente, foram muito receptivos, tiveram a preocupação de conversar, entender as nossas demandas, os nossos contextos e os nossos históricos, para poder tentar encaixar a gente da melhor forma na rotina escolar. Não chegaram de nenhuma forma arbitrária, empurrando a gente de qualquer jeito. A gente teve uma conversa, fizemos essa anamnese, digamos assim, para entender onde cada um ia se colocar naquele ambiente em questão. Tivemos aquele primeiro contato com os professores das nossas turmas, com as crianças, mas mais a nível de observar, depois que a gente foi encaminhado, indicado. As pedagogas passaram para a gente um apanhado geral das burocracias, das documentações, documentos importantes que nós deveríamos ler sobre a rede, sobre o sistema de ensino como um todo, sobre organização da escola. (PROF. JOÃO, ENTREVISTA NARRATIVA, 03/07/2021).

Por sua vez, na entrevista narrativa com a EAP da mesma unidade em que o Professor João trabalha, ouvi de uma das pedagogas a seguinte declaração sobre a maneira como acolhem os professores iniciantes:

Quando chega um professor novo, a gente tem por hábito conversar com ele; se não somos as quatro juntas, duas, uma, alguém faz aquela recepção inicial. A gente tem essa conversa inicial de apresentação da escola, principalmente tentando entender esse profissional que chega à escola, no sentido das suas trajetórias formativas, nas suas expectativas, nos seus desejos. [...] e aí a gente vai construindo na escola esse vai e vem de pessoas e tentando fazer esses alinhavos para que a gente consiga dar continuidade à nossa proposta pedagógica. (PEDAGOGA ANNA, ENTREVISTA NARRATIVA, 13/07/2022).

Diz a pedagoga: “*a gente vai construindo na escola esse vai e vem de pessoas*”. Diz o professor João: “*foram muito receptivos, tiveram a preocupação de conversar, entender as nossas demandas, os nossos contextos e os nossos históricos, para poder tentar encaixar a gente da melhor forma na rotina escolar*”. Diz Kristin Roskifte na epígrafe que escolhi para esta seção: “*uma pessoa diz algo que a outra vai levar para o resto da vida*”. A meu ver, o que foi expresso acima indica experiências de acolhimento formativas e com expectativa profissional. Considero que as falas demonstram interação e diálogo entre EAP e professor iniciante e se encontram no que Clandinin e Connelly (2015, p. 85) chamam de “*experienciar uma experiência*”, em quatro direções: retrospectiva, dimensionada ao que conta o professor João sobre o compartilhamento de sua história; introspectiva, revelada por seu sentimento de sentir-se acolhido; extrospectiva, condicionada àquele ambiente escolar específico; e prospectiva, assinalada, pela literatura infantil de Kristin Roskifte, como possibilidade de se levar para o resto da vida aprendizagens favoráveis ao DPD.

A narrativa do professor João se coaduna com a aposta desta pesquisa de que a relação com a EAP pode conduzir a possibilidades formativas. Tanto a acolhida que relata o professor quanto a forma como conta a pedagoga aproximam-se de uma expectativa de acolhimento profissional aos moldes do que defende Lahtermaher (2021, p. 175): para a autora, “[...] os professores iniciantes carecem de um acolhimento profissional, isto é possibilidades de socialização profissional de maneira formativa, que contribuam para que com conheçam o cotidiano escolar”.

Tal como Lahtermaher (2021), também defendo que esse acolhimento profissional precisa ser sistêmico, organizado de acordo com cada contexto e compreendido como estratégia para gerar uma inserção menos conflituosa. Trata-se de uma ideia de continuidade, de projeção de futuro, que envolve as marcas da socialização, conectando os percursos e as perspectivas, individual e coletivamente, em um processo de construção permanente (DUBAR, 2012).

Pensando sobre os sentidos iniciais da inserção e do acolhimento que narraram os professores iniciantes desta pesquisa, compreendo que a experiência anunciada pelo professor João e confirmada na narrativa da pedagoga que atua na escola compactua da concepção de acolhimento profissional apresentada por Lahtermaher (2021). Todavia, diante de aspectos que fragilizam as ações pedagógicas no cotidiano escolar, tais como: tempo insuficiente e excesso de trabalho, carência de apoio da rede no que se refere à inserção docente, parece-me mais propício dizer que o trabalho pedagógico desenvolvido pela unidade escolar em destaque apresenta expectativas profissionais com relação ao acolhimento.

As pedagogas dessa unidade escolar, no desdobrar das suas diversas funções, embora não tenham formulado estratégias específicas para o acolhimento dos professores e estejam distantes de uma proposta intencional de indução profissional, revelam, em seus depoimentos, que esse é um movimento importante, que não perdem de vista a necessidade de uma conversa mais individualizada e que as trocas iniciais precisam possibilitar aprendizagens.

No tocante aos demais participantes do estudo, com exceção da professora Odete, que revelou uma inserção sem evidência de acolhimento, as outras experiências compartilhadas são traduzidas pela “miscelânea de sentimentos” que sinalizei na seção anterior, tendo destaque, nesses casos, um acolhimento afetivo e cordial, que, apesar de ser importante, agrega poucos elementos para alicerçar o início da docência. Percebe-se assim que os depoimentos desses professores iniciantes sobre o tempo específico do acolhimento inicial apresentam poucos sinais de uma indução profissional docente que reforce a autonomia e o desenvolvimento profissional, a fim de auxiliar os professores a enfrentar as dificuldades do início da carreira (MARCELO, 1993).

Para os processos de indução, um acolhimento realmente profissional, ou em vias de formalizar expectativas profissionais, possui contornos que auxiliam a socialização de professores e a formação de uma identidade docente, além de promover desenvolvimento profissional no decorrer da carreira. Por essa perspectiva, as relações entre EAP, professores iniciantes e docentes com mais experiência devem ser profícuas e envolver acompanhamento e formação que comportem reflexões teóricas e conhecimento prático (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).⁵⁴

Um ambiente de acolhimento com expectativas profissionais, fundamentado em uma perspectiva teórica e na premissa de que há conhecimento implícito na prática, coaduna-se com o que Cochran-Smith e Lytle (1999) evidenciam quando afirmam que profissionais competentes colocam e constroem problemas a partir das múltiplas dimensões do trabalho docente, incluindo as incertezas e a complexidade das situações práticas, dando significado a estas situações ao conectá-las com situações anteriores, bem como com uma variedade de outras informações.

Pelas vias dessa concepção, há uma ruptura epistemológica com a ideia de que existe um corpo de conhecimento formal aplicável a todos os contextos escolares; o caráter prático do ensino, nessa situação, não é considerado menor, ao contrário disso: revela-se na ação e na reflexão dos professores. Clandinin e Conelly (1995 p. 7) afirmam se tratar de um

⁵⁴ Desenvolvo teoricamente essa discussão no próximo capítulo, no qual busco compreender o conhecimento para, na e da prática nas relações entre EAP e professores iniciantes.

“conhecimento narrativo relacional incorporado”, que é experimental, incorpora os valores e propósitos dos professores e, dessa forma, inclui “[...] o corpo de convicções e significados, conscientes ou não, que emergiram da experiência (íntima, social e tradicional) e que se expressam nas práticas da pessoa”.

Em razão desse entendimento, revisitar as experiências narradas por alguns colaboradores desta pesquisa me permitiu configurar ainda algumas compreensões sobre os sentidos iniciais do acolhimento que receberam os professores ao chegarem à escola, em comparação com as possíveis expectativas profissionais que se distanciaram desta acolhida. Com essa intenção, no Quadro 7, abaixo, busco fazer um diálogo com os relatos que se relacionam com essa ideia. As impressões que surgem com a análise dos depoimentos denotam pouca problematização por parte desses professores iniciantes e da EAP acerca das experiências de acolhimento, o que impõe limites para o investimento profissional desde o início da carreira.

A compreensão que se tem com essa conversa, além de reforçar a fragilidade das expectativas profissionais durante o tempo do acolhimento, evidencia a premência por um novo olhar sobre a inserção profissional nessa rede de educação.

Quadro 7 – Sobre o acolhimento docente (continua)

Acolhimento docente e expectativa profissional	
Narrativas em pauta	
Das docentes	Da pesquisadora
<p>[...] eu trabalhava em uma agência de viagens, então eu trabalhava sentada, de frente ao computador, atendendo meus clientes, formatando pacote, e aí eu saí daquela zona confortável, porém muito estressante psicologicamente, porque eu tinha meta para bater. O patrão no meu pé – “E aí, o que você vendeu? Como é que está?”. Aquela rotina muito desgastante psicologicamente, não fisicamente. Aí, quando eu fui para a escola, foi uma outra rotina, superleve psicologicamente, porque as crianças te dão tanto amor que a gente fica muito relaxado, muito tranquilo, mas, ao mesmo tempo, o corpo, né, sente muito, uma rotina muito cansativa, porque são 22 crianças para dar conta. (PROF.^a ANGELA).</p>	<p>[...] eu noto que a Prof.^a Ângela expressa sua experiência em duas realidades bem diferentes, a privada e a pública. Quando compara a atuação na escola com a função anterior e afirma ser a rotina atual mais leve e que se sente relaxada, mesmo diante do cansaço físico, vejo, no que se refere à expectativa profissional, o entrelace das experiências retrospectivas, extrospectivas e introspectivas (CLANDININ; CONELLY, 2015) com a experiência atual. Considero que se sentir “relaxada porque as crianças dão amor” pode até auxiliar a rotina de um trabalho mais leve, apesar disso, para definir as bases de uma concepção profissional para a docência, convém tocar em pontos essenciais que ajudem a desenhar os contornos da identidade profissional. (MARCELO, 2009).</p>
<p>[...] a princípio, quando fala em colégio público, você já imagina um ambiente depredado, um ambiente carente de estrutura, e não foi isso que eu encontrei. A Umei em que eu trabalho é bem estruturada, é um ambiente [pausa], tem um leve</p>	<p>[...] eu não tenho dúvida de que um ambiente estruturado é importante para o acolhimento de professores. Mas, quando a Prof.^a Nina fala sobre o imaginário de um colégio público depredado, percebo que a narrativa toca na estrutura física do</p>

<p>[pausa], <i>bem tranquilo mesmo. Não tenho do que reclamar. Uma das coisas que me surpreendeu foi encontrar aquele ambiente bem, como posso dizer, bem estruturado.</i> (PROF.^a NINA).</p>	<p>ambiente. Indo além do que é físico, aspectos importantes que tangem um acolhimento profissional estão ausentes nessa e em outras narrativas compartilhadas por essa professora. A expectativa de uma organização sistêmica e de estratégias contextuais que auxiliem a inserção (LAHTERMAHER, 2021) se diluem nesse cenário.</p>
<p>[...] <i>o meu alicerce mesmo, foi a minha rede de apoio e é até hoje. São as minhas quatro amigas: a [nome omitido], que também não tinha experiência, mas a gente foi se ajudando. [omitido], que é formada na UFF e sempre trabalhou com infância – falo que ela é o crânio do grupo, extremamente inteligente, saca muito de infância, de artes, ela é uma artista. [omitido], que vem também [pausa], ela era da Prefeitura do Rio, já trabalhava na Prefeitura do Rio como apoio à educação especial. E [omitido], que já havia trabalhado na mesma escola, só que como contrato, então ela já conhecia, já conhecia a direção. É uma rede de apoio que até hoje a gente segura as barrar juntas. Foi, assim, fundamental.</i> (PROF.^a REGINA).</p>	<p>[...] eu acredito que contar com uma rede de apoio fez toda diferença desde o primeiro momento da minha inserção profissional. Considero também que a relação com outros professores, tanto iniciantes quando mais experientes, ajuda a deixar de lado a cultura do isolamento e amplia as possibilidades de um trabalho coletivo e colaborativo (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014), ambos significativos para o DPD. No caso da minha inserção profissional, as condições para gerar essa rede de apoio foram facilitadas por um planejamento prévio por parte da Gestão Pedagógica da escola. No caso da Prof.^a Regina a relação com a EAP, que pode ser indicativa de expectativa profissional, não é mencionada como estruturante dessa rede de apoio que ela mesma, sozinha, tece com seus pares professores.</p>

Quadro 7 – Sobre o acolhimento docente (continuação)

Acolhimento docente e expectativa profissional	
Narrativas em pauta	
Das docentes	Da pesquisadora
<p>[...] <i>eu senti um pouco falta disso entrando na Prefeitura, porque esse momento não existiu, a gente não teve, a gente foi convocado, enfim, fomos direto para sala, direto para escola, não teve esse momento com a rede, com a Prefeitura. Acho que a FME peca um pouco nisso, porque a gente pode dar exemplo de outras redes, por exemplo, a Rede do Rio, a pessoa entra, tem uma espécie de treinamento antes, a pessoa conhece a rede, até a base pedagógica.</i> (PROF.^a MARILZA).</p>	<p>[...] eu penso que a crítica da Prof.^a Marilza é pertinente. Ela reclama uma base pedagógica que dê suporte para iniciar seu trabalho. Considero que o discurso da professora, em especial a maneira como faz comparações com outra rede de ensino, toca na expectativa de um acolhimento que apresente dimensões profissionais. Traduzo a “espécie de treinamento”, requerida em sua fala, como uma inserção que tenha como pauta as dimensões científico-pedagógica, burocrática, emocional e social (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014), tanto no contexto macro da rede quanto no contexto local de atuação.</p>
<p>[...] <i>acho que quem mais me ajudou nesse primeiro momento foi uma colega da equipe de História, [...] ela foi quem mais ajudou, no sentido de explicar a dinâmica, compartilhar os materiais de planejamento do conteúdo, avaliações que ela tinha usado, de contar a experiência dela, o que ela fez e funcionou, o que ela fez e não funcionou nessas turmas. Então, foi um contato muito importante. Assim, porque não só o ambiente escolar era algo muito novo para</i></p>	<p>[...] eu fico imaginando as dificuldades enfrentadas pelo Prof. Paulo: em início de carreira e com turmas de alunos específicos, com distorção idade/ano de escolaridade. Ele conta que quem o ajudou foi outra professora de História, então, fico pensando na falta de experiência, no relato de um acolhimento cordial e no desafio de uma turma difícil para iniciar a docência. Mais uma vez, encontro poucas expectativas profissionais que possam auxiliar</p>

<p><i>mim, mas essas turmas, especificamente, eram mais novas ainda, no sentido dos desafios que elas trazem ali, principalmente de você tentar resgatar a confiança do aluno no sistema escolar, o interesse dele pelo sistema escolar. Então, é um universo bem diferente do que eu estava esperando em um primeiro momento. Ajudou muito ter ela para conversar, para compartilhar as experiências dela comigo, para poder ter uma inserção melhor nessas turmas, um trabalho melhor nelas. (PROF. PAULO).</i></p>	<p>esse professor na gestão do currículo, no processo de ensino-aprendizagem e em outras dimensões científico-pedagógicas e emocionais (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014).</p>
---	---

Quadro 7 – Sobre o acolhimento docente (conclusão)

Acolhimento docente e expectativa profissional	
Narrativas em pauta	
Da equipe de articulação pedagógica	Da pesquisadora
<p><i>[...] a gente troca a roda com o carro andando, porque, assim, todo mundo novo, a escola começando, você não tem uma fórmula. O que a gente faz? A gente vê o desespero daquele professor, você tem que acolher novamente e falar: – “Calma, a gente vai chegar lá”. Só que gente, a escola é viva, na escola acontecem coisas por minuto, e se você não tiver um bom acolhimento, um bom diálogo, aquele professor desiste, porque você vê no olho do professor o desespero. E aí, quando o professor tem a força de vontade e ele quer, a gente vai junto dele, para ele não desistir. (DIRETORA LULA).</i></p>	<p>[...] dialogando com o relato dessa diretora, vejo as cenas de um cotidiano escolar complexo, que se reiteram em várias narrativas daqueles que colaboram com esta pesquisa e também nos estudos sobre inserção. A diretora reforça: “<i>a escola é viva, acontecem coisas por minuto</i>”. Sem dúvida, isso é real. Mas também são reais: a tensão e a insegurança do início da carreira docente (MARCELO, 2011); o choque com a realidade (VEEMAN, 1984); o abandono da docência nos primeiros anos (ANDRÉ, 2012). Assim, a carência de ações sistematizadas para acolher impactam as expectativas profissionais e pouco auxiliam em uma etapa que, de acordo com Hubermam (2007), se configura por sentimentos de descoberta e sobrevivência.</p>
<p><i>[...] quando a gente recebeu o último professor (fui até eu quem tive essa conversa com ele), ele disse: – “Eu não estou entendendo nada”. Você via no rosto dele o desespero, porque qualquer escola é muito dinâmica, e ele dizia: – “Eu não estou entendendo”. Eu digo: – “Volta, a gente vai ter que retomar essa conversa”. É assim mesmo, é no movimento da onda que a gente vai entendendo como agir, como proceder, qual a proposta da escola. (PEDAGOGA ANNA).</i></p>	<p>[...] eu estou entendendo que o “<i>movimento da onda</i>” é a prática. Concordo com a pedagoga que esse conhecimento que se dá no dia a dia, ajuda no agir, no proceder e no conhecer do campo profissional, no entanto esse não é um conhecimento espontâneo, ele se revela em ações sistematizadas, sem perder de vista as inquietações do início da docência e as dificuldades que se entrelaçam ao acolhimento profissional.</p>

Fonte: elaborado pela autora com base nas entrevistas narrativas.

Meu diálogo com aqueles que colaboram com esta pesquisa percebe no acolhimento um componente significativo para o desenvolvimento profissional docente, mas não o único. Isso posto, busquei sinalizar neste capítulo que tipo de acolhimento denota expectativas

profissionais e, portanto, revela aspectos formativos para aqueles que estão em início de carreira. As narrativas dos professores iniciantes e da EAP expõem dificuldades, mas também sinalizam perspectivas para um acolhimento profissional. Dificuldades que se revelam nas carências vinculadas aos aspectos políticos e administrativos locais, e expectativas dependentes de iniciativa da gestão pedagógica escolar.

A discussão sobre o significado do acolhimento na inserção profissional, em destaque a partir dessas narrativas, ajudam a compor um possível conjunto de desafios da formação de professores no Brasil. Pensar sobre quais são as necessidades mais imediatas que precisam ser enfrentadas para formar bons professores e cuidar da sua inserção envolve desafios. Como sinaliza André (2012), a inserção é um momento diferenciado da formação inicial e continuada, por isso tem suas peculiaridades, exigindo responsabilidade e investimento por parte do poder público.

A necessidade de enfrentá-la como uma agenda política é o que tem sido posto em evidência por diversos autores com os quais dialogo nesta pesquisa (BECCA; BOEER, 2020; CRUZ; FARIA; HOBOLD, 2020; CRUZ *et al.*, 2022; DARLING-HAMMOND, 2017; MARCELO, 1999, 2006, 2011; MARCELO; VAILLANT, 2017; NÓVOA, 2017b; VAILLANT, 2012, 2021; WONG, 2004). Segundo Becca e Boer (2020), as políticas na América Latina, além de escassas, são fragmentadas e possuem pouca articulação com a formação inicial. Os autores chamam atenção para a necessidade de se pensar na integralidade das políticas e na complexidade qualitativa e quantitativa da temática.

No contexto brasileiro, são muitas as narrativas em disputa sobre a formação inicial e continuada dos professores, o que se intensifica no tempo presente, pelo crescente discurso de desvalorização do profissional e pelos ataques neoliberais à educação, acentuando ainda mais as carências dos sistemas públicos de ensino do país. Nesse cenário, desencadear uma agenda que ponha em pauta uma política de inserção docente, compreendendo o significado da indução profissional como um projeto estratégico de desenvolvimento profissional docente, parece bastante complexo. Sob esse viés, como lugar que profissionaliza a docência, a escola tem potencial para sinalizar novos caminhos, apontar necessidades, constituir enfrentamentos e, sempre em diálogo com os seus profissionais, disputar narrativas que parecem cristalizadas.

Concordo com Imbernón (2011, p. 27) quando sinaliza que “[...] deveríamos fugir da pretensão de converter o ensino em uma profissão no sentido tradicional”. O autor entende que o objetivo da educação é intrínseco à democracia e acredita que ser um profissional da educação envolve participar da emancipação das pessoas. De minha parte, acredito que, para tal, é preciso tentar criar (condições), buscar (caminhos), estranhar (o que está posto), desprender (da

narrativa dominante), e tudo isso envolve o âmbito do poder público, embora tenha na escola um espaço instituinte e de criação de possibilidades.

Fechando este capítulo sobre as narrativas do acolhimento inicial, caminho em direção às relações/ações que se dão no cotidiano das unidades escolares, na continuidade das experiências vividas entre professores iniciantes e EAP. Reitero o foco da pesquisa em compreender como tais experiências podem se tornar indutoras de formação para esses profissionais e sigo com o propósito de discutir indícios de indução profissional docente. Para finalizar, conto com a representação da literatura infantil de Kristin Roskifte, que tanto me ajudou nas reflexões deste capítulo. No trecho abaixo, de acordo com minhas lentes, exponho a importância da arte, da escola, da educação e da ciência:

Cem pessoas no pátio de uma escola.

Uma delas logo vai cair e se machucar.

Uma delas vai desenvolver uma vacina que salvará milhões de vidas. (ROSKIFTE, 2020).

6 RELAÇÕES/AÇÕES ENTRE EAP E PROFESSORES INICIANTES: PARCERIA DOCENTE

Só tem sentido a chegada
Se você for comigo nessa estrada
O caminho é bonito
Se for junto
(*Gritos submersos*, Liliane Balonecker)

Decidi iniciar e prosseguir neste capítulo acompanhada da poesia de Liliane Balonecker.⁵⁵ A escolha é representativa para a pesquisa, em face de dois aspectos principais: primeiro, por ser a poeta uma docente da rede pesquisada, atualmente responsável pela Coordenação de Educação e Cultura da SME Niterói, RJ, portanto carrega na sua história de vida e na sua narrativa poética a experiência pessoal e social da relação com o campo empírico. Em segundo lugar, porque a referida professora, hoje com 20 anos de magistério, um dia, como todos que dão significado a esta profissão, foi uma professora iniciante. Tais aspectos me ajudam a pensar como interação, continuidade e situação, definidos como espaço tridimensional por Clandinin e Conelly (2015), são componentes essenciais à análise das experiências narradas pelas professoras iniciantes e integrantes da EAP que participaram desta pesquisa.

Na epígrafe do capítulo, a professora-poeta destaca a importância do processo e dos caminhos percorridos. É comum valorizar o ponto de chegada, desconsiderando o trajeto e, sobretudo, as parcerias que se estabelecem ao longo da caminhada e os sentidos que se colocam a partir das relações que se constroem durante o percurso. Utilizo-me desta reflexão como uma metáfora para pensar sobre as trajetórias formativas de professores em início de carreira nos diversos contextos da inserção profissional. Quais são as parcerias estabelecidas nesta fase introdutória da profissão?

No caso desta pesquisa, a aposta inicial é que relações potentes com a EAP das Escolas Municipais podem reverberar em parceria e sinalizar indução profissional. Com essa pressuposição, três questões balizaram a minha conversa com as professoras iniciantes sobre o contato inicial com EAP da unidade escolar: i) como foi esse primeiro contato? ii) houve algum momento de ajuda? iii) a EAP tem orientado e apoiado as ações docentes?

As referidas perguntas viabilizaram uma aproximação com o objetivo geral da pesquisa. Relembro que sua intenção é investigar, pela via das narrativas dos participantes, indícios de

⁵⁵ Liliane Balonecker é poeta, atriz, professora, contadora de histórias e escritora. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), mestre em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), especialista em literatura infantojuvenil pela Universidade Federal Fluminense (UFF), graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

indução profissional docente nas experiências entre EAP e professores iniciantes em meio ao contexto do trabalho escolar da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói, RJ. O compartilhamento das narrativas me permite trazer ao presente capítulo a discussão de dois objetivos específicos da tese, a saber: analisar as experiências narradas por professores iniciantes e integrantes da EAP sobre o período da inserção profissional e compreender como essas experiências vividas podem se tornar indutoras de formação na inserção profissional de docentes.

Assim, este capítulo torna-se central para uma argumentação teórica, metodológica e epistemológica que fundamente o modo como as relações entre EAP e professores podem (ou não) ser indutoras de formação para docentes em processo de inserção profissional. Nessa direção, as situações expressas pelas narrativas dos iniciantes e membros da EAP, no que tange às relações que se estabeleceram no momento da inserção profissional, no contexto do trabalho pedagógico, toma foco na discussão a partir das seguintes dimensões:

- 1) Do distanciamento;
- 2) Da cordialidade;
- 3) Da parceria e colaboração.

A dimensão do distanciamento expõe claramente as fragilidades dessa relação e revela como os novos professores seguem em busca de conhecimento sobre sua função tateando o ambiente, aprendendo com os próprios erros, buscando ajuda na hora do desespero e sentindo-se sem apoio e suporte.

Na dimensão da cordialidade, é possível depreender das narrativas uma solicitude por parte das EAPs, que revela uma pré-disposição para dar suporte aos iniciantes, principalmente quando sua ajuda é solicitada. A disponibilidade existe, todavia está vinculada a situações que partem da demanda dos professores, seja quando surge alguma dúvida ou em algum outro momento de dificuldade.

Como terceiro ponto de discussão para o capítulo, a dimensão da parceria e colaboração denota perspectivas de investimento mais potente na relação entre EAP e docentes, pois as declarações dos participantes permitem perceber um diálogo mais consistente entre as partes, observar decisões tomadas no coletivo e sentir que há escuta sensível por parte da gestão escolar e encaminhamentos para apoiar os professores iniciantes.

Iniciar uma profissão, conhecer a cultura que atravessa e corporifica uma função, socializar-se e constituir uma identidade profissional entrelaçada às subjetividades e concretudes que perpassam a trajetória em curso compreendem relações entre trabalho e

formação que, segundo Dubar (2003, p. 51), “[...] constituem formas de viver o trabalho (‘sentido do trabalho’) e de conceber a vida profissional no tempo biográfico (‘trajetória subjetiva’). Estas formas variam no espaço e no tempo e dependem do contexto histórico”.

Por essa perspectiva, ser profissional da docência e percorrer um caminho como tal envolve o complexo que se dá nas relações humanas e nas redes que tecem essas relações. Com essa acepção, entrar em uma escola como professor e vivenciar as experiências iniciais da docência, além de conceber as exigências que compõem o fazer docente no que se refere a sua função de ensinar, contempla os processos de formação humana de crianças, jovens e adultos que se constituem nessa interrelação e estão imersos na rede que tece esses encontros e desencontros. Isso vai além de processos de ensino-aprendizagem que se pautam em referenciais curriculares. Envolve o que é ser professor hoje, no século XXI, com a presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação, com as vivências de uma pandemia, com as desigualdades sociais, econômicas e educacionais em pauta, entre tantas outras forças que atravessam as relações que se dão na escola.

No que se refere à pandemia, é significativo perceber que as narrativas que constituem a pesquisa estão imersas nesse tempo, pois as entrevistas foram realizadas em junho e julho de 2021, período em que alguns professores estavam em trabalho remoto e outros reiniciavam as atividades presenciais. De acordo com a concepção de Huberman (2007) sobre o ciclo de vida profissional, todos esses docentes viviam a fase da sobrevivência e da descoberta quando a pandemia atravessou a realidade em seus diferentes contextos. Para esse autor, essa fase corresponde aos três primeiros anos de docência, todavia parece bastante coerente que não haja consenso na literatura da área sobre demarcações fixas que definam o tempo correspondente ao que se entende por iniciante, tendo em vista os inúmeros atravessamentos pessoais e sociais que compõem essa construção profissional.

Vale ressaltar, no âmbito dos colaboradores da pesquisa, que nove professores entrevistados iniciaram suas carreiras profissionais no ano de 2019, portanto ainda não tinham completado nem um ano de experiência quando se submeteram ao isolamento social e precisaram vivenciar, junto aos professores mais experientes, o desafio das aulas remotas. Durante as entrevistas, ainda foi possível conversar com um professor que havia começado suas vivências na escola um mês antes das aulas serem interrompidas e com outro professor cuja trajetória havia iniciado em 2017, portanto com um pouco mais de tempo percorrido. Foi nesse cenário que se deram as relações desses professores com a EAP.

Nesse sentido, considero adequado, ao analisar essas relações, não deixar de sinalizar como os processos, os avanços, os retrocessos e as disputas travadas na rede de educação em

tela estão incorporados às narrativas dos participantes da pesquisa. Desse modo, parece-me importante demarcar, neste cenário, a função da EAP, regulamentada pela Portaria FME nº 87/2011 (NITERÓI, 2011),⁵⁶ cuja proposta busca ressignificar o exercício da Orientação e Supervisão Educacionais, tendo na figura do pedagogo a referência para um trabalho menos fragmentado e de maior articulação com o coletivo da unidade escolar. Essa é uma discussão ampla, que envolve implicações teóricas e políticas sobre as mudanças na função do supervisor educacional e não será abordada aqui. Mas cabe-me ressaltar as sinalizações por maior unificação quando se define de forma legal o pedagogo como o “[...] responsável pela articulação do trabalho pedagógico, favorecendo o estudo, a organização e o acompanhamento sistemático da prática educativa intencional que se realiza na unidade” (NITERÓI, 2011).

Haja vista a existência de divergências quanto à nova configuração dos especialistas, que busca diminuir a fragmentação do trabalho pedagógico, percebe-se que a Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ, busca avançar na direção de uma proposta mais articulada para seu corpo técnico-pedagógico. Outro ponto que vale a pena realçar é o registro legal das competências dos diretores escolares, pois, além da gestão política e administrativa, envolve a gestão de cunho pedagógico. Conforme disposto no Art. 16 da Portaria FME nº 87/2011, cabe à direção das escolas “[...] tomar decisões com a participação dos demais membros da Equipe de Articulação Pedagógica e do Conselho Escola-Comunidade (CEC), relativas à Unidade de Educação”.

Diante das contradições entre o que está posto na lei e o que acontece no chão da escola, bem como das forças que atravessam esta rede em disputa na continuidade da sua história e dos elementos que estão no jogo das transições relacionais, busco sintonizar as narrativas dos professores e da EAP com base nas três dimensões já citadas: do distanciamento, da cordialidade e da parceria e/ou colaboração.

⁵⁶ Registrada no capítulo 4.

6.1 DO DISTANCIAMENTO: “POR FAVOR, ME RECONHEÇA EM MEIO A ESSE VENDAVAL”

Entre a frieza dos dias
 E os olhares opacos e vazios
 Vou tentando encontrar teu olhar
 Que cheio de sentido
 Me levará para passear
 Num não-lugar
Por favor, me reconheça em meio a esse vendaval
 De vozes e passos velozes
 Em vez de *happy end* as pessoas se perdem para sempre
 Por favor, segure forte em minha mão
 Atravessemos a mult/sol(idão)
 Em meio a esse caos
 Por favor, me reconheça
 (*Gritos submersos*, Liliane Balonecker)

Sigo da poesia de Liliane Balonecker ao cotidiano da escola, com a intenção de dar significado ao que chamo de dimensão do distanciamento. Assim, pelas histórias contadas pela professora Odete, que no capítulo anterior não deu evidências de ter tido uma boa acolhida ao chegar à escola, percebo o pedido de reconhecimento, do qual fala a poeta, no que se refere à sua relação com a EAP. A docente revela um convívio difícil com as diretoras no tocante ao trabalho pedagógico e um cenário pouco agregador para inserção profissional. Ao ser perguntada, na entrevista, sobre como se davam as relações com a EAP no contexto do trabalho pedagógico, a professora assim se pronunciou:

[...] porque, quando eu cheguei, qualquer coisa que eu ia perguntar para ela (ainda bem que vai ficar no anonimato), ela virava os olhos para mim, em tom de deboche mesmo, entendeu? Foi uma relação que foi construída muito assim [pausa], com muita dificuldade. É uma pessoa que eu admiro pela presença, pela força que ela tem na comunidade, pelo controle que ela tem das coisas, mas eu acho que, às vezes, não é uma coordenação colegiada, acho que conta muito o que “eu decido”, o “eu que mando” e, assim, às vezes, é muito difícil trabalhar.

Os pais vinham falar comigo, queriam conversar comigo, e ela tomava frente. Eu falava com eles, mas depois, ela: – “Você não está preparada para esta família, essa família faz isso, isso e isso. Ela faz intriga, por isso que eu fui”. Aí eu fiquei: “tá!”. Entende? Era como ela conduzia as coisas, digamos assim.

Eu vejo também que a nossa diretora, a gente tem o Facebook da escola para o profissional, em que a gente posta as nossas atividades lá e tem também o Instagram [...]. Gente, não tem uma postagem minha naquele Instagram, eu acho que ela não gosta de nada do que eu faço, nada assim [pausa]. Às vezes, eu acho que ela só curte mesmo, no Facebook, por obrigação, para dizer que a escola curtiu, sabe? (ODETE, ENTREVISTA NARRATIVA, 20/07/2021).

As vivências compartilhadas me permitem reiterar o resultado de pesquisas do campo (ANDRÉ, 2012; LIMA *et al.*, 2007) que afirmam o início do exercício da docência como uma etapa essencial para o desenvolvimento profissional, mas que, por vezes, ainda se encontra

distante do que acontece no dia a dia da escola. Outra dimensão possível para problematizar a questão tem relação direta com as tensões que se entrelaçam no cotidiano escolar. No lugar da professora que inicia a carreira, percebe-se a frustração de quem precisa de apoio e ajuda para aprender a como lidar com as situações da docência. Por parte da direção e da pedagoga, observa-se a tomada de decisões com a urgência que requerem os problemas na dinâmica escolar.

Considero que o confronto que se dá nessa tensão contribui para defender a demanda por apoio institucional e intencional para a formação de iniciantes na docência. Assim, o caminho sinalizado por Alarcão e Roldão (2014) e Nóvoa (2009b), autores que conferem à escola o status de espaço de formação no contexto do trabalho e discutem a importância de um período de indução que faça a ponte entre a formação inicial e a continuada, atenta para uma nova perspectiva nas relações havidas no contexto escolar, que se distancia do que narra a professora em questão, sustentando-se, principalmente, na parceria e na colaboração entre os sujeitos que experienciam o aprendizado da profissão nesse lugar chamado escola.

O que chamo de distanciamento, a partir das narrativas de professores sobre suas relações com a EAP, além de não ser indutor de formação, indica reforço às inseguranças, às tensões e aos desafios do início da docência. No caso de Odete, isso parece corroborar a “miscelânea de sentimentos” que ela mesma relata. Utilizo-me das palavras da poeta para dizer que, “em meio a esse vendaval”, a professora segue em busca de socialização profissional e de parcerias que a ajudem a alavancar a sua aprendizagem sobre o que é ser docente na prática. Assim, a docente destaca um vínculo com menor distanciamento no contato com a pedagoga, mas reforça que é com a sua parceira de sala que aprende a cada dia, conforme salienta no trecho a seguir:

Eu aprendi muito com essa minha parceira [...] ela é uma artista maravilhosa, ela faz coisas maravilhosas, tem ideias muito bacanas de trabalho com crianças bem pequenas. (ODETE, ENTREVISTA NARRATIVA, 20/07/2021).

Odete traz uma característica comum a vários programas de indução: a importante relação entre professores iniciantes e mais experientes no contexto de desenvolvimento da ação pedagógica. No entanto, o aspecto da intencionalidade e continuidade dessa relação, ressaltado como ponto essencial em programas voltados ao apoio de iniciantes, não se revela pela narrativa da professora. Em recente pesquisa que direciona o olhar para as relações entre docentes iniciantes e coordenação pedagógica em duas escolas municipais paulistanas, Ribeiro (2021, p. 110), ao destacar que “[...] as professoras iniciantes afirmaram sentir necessidade de receber as opiniões tanto didáticas, quanto afetivas de colegas mais experientes”, lança luz sobre a

necessidade de “[...] refletir sobre a forma como essa atividade é desenvolvida nas escolas, até para que se garanta a sua continuidade”.

Em países com sistemas de indução já estruturado, a mentoria exerce um papel essencial. Darling-Hammond (2017) informa que em Victoria, Austrália, o progresso dos professores iniciantes é apoiado e documentado por professores mentores, que recebem tempo de liberação em sala de aula para desempenhar esse papel. O Canadá oferece uma gama de apoios: orientação, mentoria e desenvolvimento profissional focado nas principais áreas de necessidade identificadas por novos professores, incluindo gestão de sala de aula e a comunicação com os pais. Os professores do 1º ano também recebem tempo extra para que possam planejar com seus colegas e participar de seminários. Em Cingapura, os professores mentores têm a missão explícita de apoiar novos professores em seus dois primeiros anos de serviço.

Essa é uma realidade distante do Brasil, que sequer possui políticas e programas destinados à indução, porém experiências pontuais em alguns contextos sinalizam a importância da mentoria no apoio aos profissionais em início de carreira. No terceiro capítulo, referi-me às pesquisas de Pieri (2010), Miglioranza (2010) e Borges (2017) que retratam aspectos do Programa de Mentoria *on line* da UFSCar. A pesquisa de Sousa (2015), que analisa o acompanhamento de um professor experiente durante a inserção do professor iniciante na escola, é outro estudo que, em seus achados, confirmam que as dificuldades vivenciadas pelos que estavam no início da carreira foram suavizadas com o acompanhamento.

Todavia, diferentemente dessas experiências, que se encaminham como indícios de um acompanhamento sistematizado, no caso da professora Odete, observa-se que sua aproximação à parceira é uma questão de sobrevivência (HUBERMAM, 2007) em uma escola em que a relação com a gestão se mostra conflituosa. Ainda assim, a professora “*em meio ao caos*”, busca apoio, clama por ser vista e espera o reconhecimento de sua condição de iniciante. Sentir-se reconhecido é sempre motivador e faz com que o docente deseje investir e melhorar seu trabalho na escola, como enfatizam Marcelo, Martínez e Jaspéz (2022, p. 158):

Los docentes principiantes necesitan sentirse reconocidos para seguir en su camino, algo que influye en su manera de verse como docentes y de pensar sobre sí mismos. El reconocimiento por parte de compañeros/as docentes, de directores o, incluso, de las mismas familias hace que estos docentes se sientan valorados en la comunidad.

A proeminência do reconhecimento ao professor iniciante como auxílio para o desenvolvimento docente, em destaque por Marcelo, Martínez e Jaspéz (2022), também é sinalizada por outros autores nos estudos sobre formação profissional e início da docência. Na

mesma linha de pensamento, Lima *et al.* (2007) ressaltam a solidão como uma das causas de mal-estar no início da carreira e reforçam que esse sentimento é agravado pela falta ou por pouco apoio institucional. Para Imbernón (2009), a motivação é essencial ao trabalho do professor, portanto é fundamental gerar uma motivação intrínseca, o que se torna mais difícil em um ambiente de desmotivação, no qual o profissional não esteja em harmonia com a administração educativa. Contudo, como Nóvoa (2019, p. 9) reitera em vários de seus escritos, “[...] os jovens professores são deixados à sua sorte nas escolas, com pouco ou nenhum apoio, lutando sozinhos pela sua sobrevivência [...]”. O autor prossegue na defesa de que “[...] é preciso alterar este estado de coisas e construir políticas públicas de indução profissional”.

Essa também é a defesa que faço nesta pesquisa, pois vejo que a carência de discussões sobre a inserção profissional na rede pesquisada se reflete nas narrativas compartilhadas. Dessa forma, torna-se indicativo de uma demanda por debates sobre os processos de inserção e indução profissional que sinalizem a necessidade de ações institucionais no tempo presente e, futuramente, de políticas públicas mais consistentes. Acredito que o distanciamento observado entre professores e EAP na escola é mais um elemento provocador para esse debate. Desse modo, compartilho as narrativas de mais duas docentes, que evidenciam o pouco reconhecimento de sua condição como iniciantes:

Olha, para ser bem sincera, não teve essa ajuda da equipe de articulação. Toda a dificuldade que eu tive, sempre quem me socorreu foram as próprias professoras, ou foi minha dupla, ou a professora da sala do lado, só. Quem acabava socorrendo, quem socorre sempre umas às outras acabam sendo as próprias professoras. A gente vai na sala do lado, pede ajuda para a colega e a colega fica na sala e a gente consegue resolver algum problema. (PROF.^a MARILZA, ENTREVISTA NARRATIVA, 24/06/2021)

A primeira professora, a primeira turma, dividi com a professora [nome omitido], uma professora que, até hoje, quando tenho alguma dúvida, quando preciso de qualquer coisa, ela é a primeira pessoa a que eu me remeto. [...] Foi uma profissional de grande importância para mim. Eu, chegando na Rede, não tinha o mínimo de experiência, não sabia nada sobre a rotina da escola, a rotina das crianças e do trabalho. Eu sabia a teoria. A prática mesmo, eu aprendi com ela. Ela, até hoje, é uma profissional que, olha, foi assim, uma luz. [...] A EAP mesmo não chegou junto nesse momento. Só chegou junto na hora dos relatórios mesmo. A gente não tinha muito [pausa], não houve algum tipo de troca. (PROF.^a NINA, ENTREVISTA NARRATIVA, 08/06/2021)

Os relatos parecem sinalizar a ideia de que os professores estão entregues à própria sorte (NÓVOA, 2019), exibem a falta de apoio por parte da EAP na relação com essas iniciantes e robustecem a perspectiva que argumenta em favor de ações institucionais. O distanciamento revelado por essas professoras demonstra, sim, fragilidades no trato durante o início da docência nessa rede de Educação, expressando precariedade nessas relações e pouco investimento para

a continuidade da formação profissional. Mas considero necessário, novamente, fazer o contraponto a essa ideia, chamando atenção para o fato de que a temática sobre os professores iniciantes ainda não emergiu na rede e, por consequência, também não chegou à escola. O investimento que algumas EAPs fazem com vistas a auxiliar professores acontece por iniciativa própria, portanto é necessário ter em conta que as inúmeras demandas enfrentadas para a organização do trabalho pedagógico dificultam a aproximação com os docentes iniciantes. Sem alçar tal discussão na escola, fica mais difícil fazer essa especificação em meio as urgências diárias e, nessa dinâmica, as singularidades inseridas no coletivo correm o risco de não serem percebidas.

Outro ponto possível de se observar nos relatos das três docentes refere-se à parceria com as professoras mais experientes ou com qualquer outro professor que, na ausência de relações mais profícuas com a EAP, estivesse disponível para auxiliar. Nesse contexto, observam-se três profissionais no início de carreira, no atendimento a crianças da Educação Infantil, sem suporte para lidarem com a complexidade da docência nessa etapa. As histórias contadas por Odete, Marilza e Nina levam-me à reflexão sobre os conhecimentos que alicerçam a profissão docente e sustentam o professor na transição da formação inicial para a prática profissional.

Tomando por base a discussão que fazem Cochran-Smith e Lytle (1999) no que se refere a diferentes concepções de aprendizado da docência, reconhece-se que diversos fatores influenciam essa aprendizagem, a depender do contexto social, intelectual, organizacional e da maneira como o professor se conecta com as situações educacionais e o propósito da escola. Essas autoras oferecem um arcabouço teórico que nos ajuda a pensar que as diferentes iniciativas em relação à formação de professores apresentam consequências para docentes e discentes. Derivam desse raciocínio três distintas concepções sobre o conhecimento – *para, na e da* prática – e o como estas se relacionam com o trabalho docente.

Consoante as autoras, no que se refere à dimensão do distanciamento, em discussão neste capítulo, abordo a primeira concepção, que designam por “conhecimento *para* a prática” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999). Essa é uma das ideias mais prevaletentes na formação de professores, pois se fundamenta na essência de que as bases teóricas constituem o domínio sobre o ensino. Assim, as instâncias básicas do conhecimento para ensinar estão centradas no conteúdo das disciplinas, na pedagogia, no currículo e na avaliação, ou seja, bons professores precisam ter conhecimento aprofundado sobre suas disciplinas e saber como conduzir o processo de ensino-aprendizagem a partir dessas referências.

À concepção de “conhecimento *para* a prática” subjaz a ideia de que o conhecimento que os professores precisam ter para ensinar foi elaborado por especialistas e pesquisadores na universidade. Sob essa lógica, a formação inicial fornecerá uma base de conhecimento formal aplicável, que, de forma orgânica, articula teoria e prática. Para dialogar com essa visão, as próprias autoras relembram as inferências de Shulman (1987) sobre a necessidade de que a base de conhecimento docente possua um amálgama de categorias e fontes, entre as quais a sabedoria da prática. Shulman (1987) faz uma fusão entre conhecimento e pedagogia em um modelo de raciocínio pedagógico que se preocupa com o conteúdo (o que se ensina?), entrelaçado a outras categorias, que articulam para quem se dirige o ensino, em qual etapa, em que contexto, com que finalidades e com quais valores educacionais.

Ao debate sobre o conhecimento docente, a partir das categorias sinalizadas por Shulman (1987), Cochran-Smith e Lytle (1999) trazem como contraponto a ideia de que a articulação entre conhecimento formal e conhecimento prático se torna controversa diante da distinção entre ambos. Essa união não facilita considerar os dois tipos de conhecimento como partes de um tecido com muitos fios entrelaçados.

Assim, ao pensar sobre os conhecimentos que atravessam a docência das três professoras por meio das narrativas das experiências elaboradas a partir de seus saberes formais, na instituição escolar e universitária, e não formalizados, nas experiências de suas vidas e relações sociais (DELORY-MOMBERGER, 2006), compreende-se que as docentes lidam de diferentes formas com sua inserção. Mas observa-se também que o distanciamento nas relações estabelecidas com a EAP é facilitador de uma aprendizagem da docência que se ampara no que Cochran-Smith e Lytle (1999) chamam de conhecimento *para* a prática.

Presumo que, em um cenário com falta de interação entre pares, principalmente com aqueles que têm nomeadamente a função de articular o conhecimento pedagógico no contexto escolar, o processo de aplicação da base de conhecimento que possuem essas professoras apresenta poucas brechas para teorizações inerentes à construção do conhecimento profissional e limita o desenvolvimento profissional docente. Desse modo, o que se revela na prática é uma visão instrumental da teoria e, conforme evidenciam Cochran-Smith e Lytle (1999), essa é uma imagem de conhecimento para o uso, de uma forma em que os professores são usuários, e não geradores desse conhecimento.

Ademais, o distanciamento implica ausência de subsídios que possam ampliar o conhecimento da docência, portanto favorece a reprodução de crenças arraigadas acerca do ensino (MARCELO, 2009), pouco contribuindo para legitimar mudanças tão necessárias ao contexto educacional. Há de se lembrar do chamamento de Nóvoa (2017a, p. 32) para a

necessária “metamorfose da escola”, com novos começos, novos rumos para a educação e para a pedagogia. Também é preciso reconhecer que “[...] ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relações humana [...]” (NÓVOA, 2017b, p. 1127). Isso torna tudo muito mais complexo.

Por isso, por mais óbvio que seja, enfatizo que a dimensão do distanciamento aqui sinalizada pela narrativa das professoras pouco ou nada contribui com as perspectivas formativas de aprendizagem da docência, de forma a não lançar possibilidades de encontro com os indícios de indução profissional que balizam os pressupostos desta pesquisa. Mas, na continuidade do diálogo com as narrativas dos sujeitos parceiros deste estudo, prossigo motivada por uma escuta atenta sobre as vivências iniciais desses profissionais na escola. Assim sendo, encaminho nas próximas seções as análises que me permitiram refletir sobre indícios de indução profissional docente nas narrativas dos professores e EAP.

6.2 DA CORDIALIDADE: “ADUBO DE SONHOS QUE COMEÇAM A CRESCER”

Sangrando em mim está o tempo
escorrem as horas dos dias
e já não sei se o pouco que fica é carcaça de uma vida bem vivida
ou poeira da covardia
de ter sido apenas concreto e barro

Fui terra molhada
Hoje sou areia tornando-me pó

Serei então:
adubo de sonhos que começam a crescer
em um tempo subterrâneo
(*Gritos submersos*, Liliane Balonecker)

No quinto capítulo, com apoio das narrativas de uma pedagoga e de um professor, retratei perspectivas de um acolhimento com expectativa profissional. Destaquei que esse tipo de acolhimento propõe ações como suporte para uma inserção menos tensionada pelas dificuldades que emergem da falta de experiência do professor em início de carreira, suscitando assim a aposta desta pesquisa no que se refere às possibilidades indutoras de formação entre EAP e professores iniciantes.

No entanto, as narrativas me permitiram constatar que, no acolhimento da maioria dos docentes, houve um distanciamento do que se definiu, com base em Lathermaher (2021), como acolhimento profissional. O que se nota nos relatos é que a sequência desse contato inicial entre professor iniciante e EAP no cotidiano da escola é entrelaçada, em algumas situações, por um trato cordial, no qual o vínculo existe, porém não se percebe a expressão de uma base formativa

para os professores, considerando-se conceitualmente o fundamento de um processo de indução docente sistemático e que atende a necessidades pessoais e profissionais (BICKMORE; BICKMORE, 2009). Alguns trechos da conversa com a professora Ângela ajudam a encaminhar essa discussão:

Não tive grandes problemas, elas sempre me trataram com educação, com respeito, por mais que tivessem essas coisas, assim, que a gente vai aprendendo com o tempo. [...].

[...] era uma questão mesmo de você aprender como o trabalho se estabelece também, acho que todo local tem suas regras, tem sua forma de fazer, isso muda de escola para escola, e lá eu cheguei e já tinha algumas formas de fazer algumas coisas que eram coisas, assim, que eu fui aprendendo sutilmente com o tempo [...]

[...] são sutilezas, e ninguém chega na hora e fala, mas você vai aprendendo com seus próprios erros, coisas que eu não sabia que não podia, aí chegava alguém e falava, dava um toque, aí eu fui aprendendo. Foram coisas, no dia a dia, que eu fui aprendendo. Das meninas da EAP, as meninas lá são muito [pausa], como eu posso dizer? São muito educadas, são muito delicadas para falar, eu nunca tive problema, assim, de assédio moral, nada disso. Até nas vezes em que precisavam chamar a atenção, elas sempre foram muito delicadas, muito educadas. E era isso, no dia a dia a gente sabia o que precisava ser feito, e o ideal era fazer o que precisava ser feito. (ANGELA, ENTREVISTA NARRATIVA 21/07/2021).

Com essas falas se confirma a postura gentil e educada das profissionais que atuam na EAP dessa unidade escolar, tanto no acolhimento inicial, como já relatado, quanto na continuidade das relações que se deram na sequência do trabalho pedagógico. A dimensão da cordialidade, aqui definida por uma perspectiva que demonstra disposição favorável por parte dos diretores e pedagogos para com os novos professores que chegam à escola se alimenta de boas intenções no dia a dia, no cotidiano dessas relações, mas confere pouca assistência formalizada no momento de entrada na carreira, em um tempo em que o aprendizado sobre a profissão é tensionado pela realidade profissional. Algumas expressões da professora Ângela, tais como: “a gente vai aprendendo com o tempo”, “você vai aprendendo com seus próprios erros”, “no dia a dia que eu fui aprendendo”, ratificam essa percepção.

Utilizo-me da imagem trazida pela poeta e escolhida como subtítulo desta seção para trazer a ideia de adubo, de nutrição e de fertilização para o período inicial da docência, a fim de problematizar que uma acolhida gentil e relações cordiais estão distantes do que tem sido sinalizado pelas pesquisas sobre inserção profissional e pelo conceito de indução com o qual se coaduna este estudo. Conforme salientam Cruz *et al.* (2022), a indução é um termo com sentidos concorrentes. A partir de uma recente revisão sistemática de literatura, esses autores constataram que significados diferenciados vão se tecendo no âmbito de políticas, programas e

ações mais específicas, em diversos contextos, tais como: treinamento e capacitação, socialização profissional e desenvolvimento profissional docente.

Penso que a polissemia desse conceito, tendo em vista cada uma das compreensões em destaque pelos autores, não desarticula a noção de que indução se refere a um processo sistemático de apoio ao professor, com planejamento e atendimento formal. Sendo assim, apenas a caracterização da cordialidade não demarca sentidos para uma indução que tenha como prioridade o acompanhamento sistematizado ao professor iniciante.

Para Bickmore e Bickmore (2009), por exemplo, a indução efetiva envolve um clima escolar saudável. Tal afirmação se afasta da dimensão da cordialidade quando os autores defendem que um clima escolar saudável atende às necessidades pessoais e profissionais dos docentes. Pessoais, no âmbito psicológico, incluindo autossuficiência, autoestima e autoconfiança, ao passo que as profissionais abrangem os conhecimentos e as habilidades inerentes à aprendizagem da profissão, a ênfase acadêmica, a participação na tomada de decisões, as práticas colaborativas e uma visão positiva de liderança escolar. Todos esses componentes indicam a complexidade da profissionalização docente e contribuem para a compreensão de que é preciso ir muito além da cordialidade para gerar experiência profissional.

A realidade para qual apontam Bickmore e Bickmore (2009), no contexto dos EUA, contempla programas de indução de diferentes concepções, mas com papéis bem definidos para diretores, mentores e equipes interdisciplinares. Assim, difere-se da realidade brasileira e, especificamente, das condições voltadas à inserção profissional na rede pesquisada. Nesse sentido, a composição de um clima escolar saudável, de acordo com todos os aspectos ressaltados por esses autores, torna-se complexa na situação do campo empírico desta pesquisa, no qual as brechas que conformam férteis relações/ações no âmbito escolar são tensionadas por situações como a narrada por essa pedagoga:

[...] porque a gente sabe também que a gente tem inúmeras limitações na escola, e eu vou falar aqui o que eu sempre falo na reunião de pedagogos. Não é problema nem mistério isso que eu quero falar. A gente fica pouquíssimo tempo na escola, nossa carga horária é super-reduzida e, além disso, o que mais me incomoda, pessoalmente, é o excesso de burocracia: a gente se vê com uma pilha de demandas de ofício, de relatórios, uma série de coisas e que, realmente, às vezes, o professor em si, a gente não consegue dar tanta atenção, porque é tanta urgência de demandas burocráticas que a gente, para algumas situações, a gente tem que ir sempre retardando [...].
(PEDAGOGA ANNA, ENTREVISTA NARRATIVA, 13/07/2022).

Mais uma vez, trago um relato da pedagoga Anna questionando o trabalho pragmático encaminhado pela Secretaria de Educação e assumindo-o, em uma feição exclusivamente burocrática, como um limitador para as relações pedagógicas que acontecem na escola. Acho

interessante problematizar a relação que se estabelece com a burocracia, pois, em algumas situações, a ação pode se impregnar de caráter pedagógico, como, por exemplo, no preenchimento de um relatório de um estudante ou na elaboração de um plano de trabalho anual. Entretanto, os questionamentos que compõem as narrativas da pedagoga corroboram a percepção de que os entraves que atravessam o trabalho pedagógico se constituem, inclusive, pelas demandas do órgão central, atestando assim que os adubos e a fertilização dessas relações, com vistas à profissionalização, acontecem pelas brechas que ultrapassam o cordial.

O que se observa na direção imposta pelo viés da cordialidade é que o aprofundamento teórico, metodológico e epistemológico sobre o aprendizado da docência fica à margem das relações que se dão no contexto da inserção do professor, facilitando, conforme destaca Marcelo (2009), o reafirmar de crenças enraizadas sobre o ensino e a profissão docente, crenças que, por vezes, estão tão arraigadas que nem mesmo a formação inicial é capaz de provocar mudanças na forma como o professor vê a escola e o ensino. É por isso que Marcelo (2009) e outros autores com os quais dialogo para pensar a inserção (ANDRÉ, 2012; NÓVOA, 2017a; 2017b) defendem que se tornar um bom professor é um processo que envolve os aspectos evolutivos de aprender a ensinar na importante etapa da formação inicial, mas com entrelaces com a inserção profissional e a formação continuada. Ao que tudo indica, a cordialidade pela cordialidade no período da inserção, sem o adubo, sem a fertilização de ações que provoquem reflexão, não dá conta de ser indutora de formação. O que dizem mais dois participantes da pesquisa atestam esse entendimento:

[...] a pedagoga que me acompanha desde que eu entrei, ela tem sempre o cuidado de me inserir de alguma forma. Às vezes, em uma hora e meia de reunião, em cinco minutos, ela fala assim: – “Jorge, e você? O que você acha? A Educação Física pode contribuir nisso fazendo não sei o quê?” Então, dentro de uma hora e meia, duas horas de reunião, ela sempre busca, em algum momento, lembrar que estou ali na reunião, ou pedir a minha contribuição, ou trazer alguma aplicação do que está sendo discutido ali para mim. (PROF. JORGE, ENTREVISTA NARRATIVA, 23/06/2021).

A pedagoga também é uma pessoa bem tranquila de se lidar, para mim, no geral. Eu tive sorte, assim, tive bastante sorte. Elas sempre deixaram bem claro que eu poderia chegar a qualquer momento na sala delas e perguntar o que fosse sobre o que eu tivesse dúvida, e eu tenho certeza, não foi uma coisa que aconteceu sempre, acho que eu só bati lá uma vez, entendeu? (PROF.^a LIZETE, ENTREVISTA NARRATIVA, 03/07/2021).

Com as narrativas compartilhadas sobre sua inserção, o Prof. Jorge nos permite captar duas situações. Em primeiro lugar, esse jovem professor de Educação Física expressa, na entrevista, sua satisfação e surpresa com um espaço físico bem cuidado que a escola oferece e com o acolhimento dado pela EAP. A forma como conta sobre sua chegada à unidade escolar revela que ele possuía baixas expectativas sobre a escola pública, mas foi surpreendido

positivamente. Em segundo lugar, a fala desse professor anuncia que o fato de ser lembrado por cinco minutos em uma reunião de duas horas, de alguma forma, faz com que ele se sinta inserido.

A maneira como comunica seu acolhimento pela direção da escola e as suas relações com a pedagoga, seja na reunião de planejamento coletivo ou no dia a dia da escola, não nos permite observar os encaminhamentos mais formalizados de uma proposta formativa e de apoio sistematizado para o trabalho com a Educação Física no contexto daquela unidade. Ainda assim, Jorge parece ter, em seu imaginário, crenças bastante cristalizadas sobre a escola, que o fazem promover uma narrativa em que não sinaliza dificuldades na sua experiência inicial.

De modo semelhante, a Prof.^a Lizete também declara ter se sentido contemplada nas relações cordiais com a pedagoga. Só a possibilidade de poder contar com a equipe *sempre que tivesse alguma dúvida* parece trazer segurança à docente, a ponto de ela afirmar que teve muita sorte e que só precisou procurar ajuda por uma única vez. A professora me faz pensar sobre as inseguranças iniciais comuns ao início da carreira, bem como refletir sobre que fontes dão suporte ao seu trabalho, ao ponto de ela não sentir necessidade de um acompanhamento mais próximo por parte da EAP. Assim, surgem-me as seguintes questões: que repertório compõe a trajetória pessoal e profissional dessa docente? Que influências da sua formação em Pedagogia e do Mestrado em Educação reverberam na sua ação inicial como profissional da docência? O depoimento compartilhado por Lizete me não possibilita, no decorrer desta pesquisa, afirmar a influência da sua formação acadêmica na dinâmica que se estabeleceu na inserção sua profissional. Apesar disso, é possível refletir, com base em Roldão (2017), que os modos como se dá a formação dos docentes podem ser condicionantes de desenvolvimento profissional.

A defesa de Roldão (2007b) reafirma a docência como uma categoria responsável por uma função social, o ensino. Importa, para essa autora, focar na natureza e na especificidade do conhecimento docente em uma formação favorecedora de autonomia, da autoria e da responsabilidade dos professores no percurso de construção e reconstrução do saber necessário à sua ação. Esta tese, em concordância com Roldão (2007b, 2017), tem reconhecido a função específica da docência e a importância da formação inicial nesse reconhecimento. A esse entendimento o estudo incorpora a concepção que entrelaça formação inicial, inserção profissional e formação continuada como uma tríade que envolve a aprendizagem da docência e caracteriza as possibilidades de DPD em continuidade.

É por essa concepção que a inserção profissional e as relações que acontecem nessa conjuntura, representada nesta tese pela conexão entre EAP e professores iniciantes, estão em pauta, para que se compreender como e se essas relações podem ser propulsoras de formação

para os novos professores. Assim, com a análise das narrativas compartilhadas, constata-se que cinco professores não expuseram qualquer dificuldade no contato direto com a EAP, ao contrário, relataram sempre ter tido uma boa convivência com a equipe gestora. No entanto, as narrativas não mencionam a organização de um trabalho planejado e sistemático para auxiliá-los na inserção profissional, corroborando, dessa forma, a compreensão de relações cordiais.

Os trechos registrados no Quadro 8, abaixo, ajudam a evidenciar o comportamento dessas relações e a perceber como elas se dão de forma espontânea. Em vista disso, fica a indagação sobre que possibilidades formativas podem emergir dessas circunstâncias.

Quadro 8 – Dimensão da cordialidade (continua)

<p>Conte sobre as relações que se estabelecem entre você e a EAP no contexto do trabalho pedagógico. (PESQUISADORA – ENTREVISTA NARRATIVA)</p>
<p><i>[...] eu não tenho queixas delas, elas sempre foram muito solícitas em tudo que eu precisei e para resolver também essas questões com os pais ou questão do meu planejamento, que eu, por inexperiência, não dava tanta conta e a pedagoga sentava e ajudava, então, nesse ponto, ótimas.</i> (PROF.^a ANGELA, ENTREVISTA NARRATIVA, 21/07/2021).</p>
<p><i>A gente tem um planejamento próprio, da Educação Física, que na verdade quem realiza somos nós, eu e os outros professores de Educação Física da escola. Quando eu cheguei, já havia uma professora. A primeira coisa que eu fiz foi conversar com ela, entender o que ela fazia, como era o trabalho dela, que conteúdos ela aplicava, para não ter dissonância [...] essa articulação foi muito individual, ela não partiu da EAP.</i> (PROF. JORGE, ENTREVISTA NARRATIVA, 23/06/2021).</p>
<p><i>Nesse período breve, presencial, do início do ano passado, eu lembro que eu fiquei com a impressão de que elas eram um pouco burocráticas, assim, mas acho que tinha a ver, talvez, com o início do ano letivo e ter de fato muitas coisas burocráticas a serem resolvidas, mas, em geral, essas reuniões antes da paralisação do trabalho presencial, elas estavam muito focadas em organizar o horário, o que seria Sábado Letivo, o que seria dia de recesso, pensar algumas questões, assim, de atividades, mas sem muito debate, no sentido de já chegar algumas propostas e já colocar no calendário, sem ter uma dinâmica muito de conversar sobre as turmas, sobre o trabalho a ser feito do ponto de vista do dia a dia.</i> (PROF. PAULO, ENTREVISTA NARRATIVA, 22/07/2021).</p>

Quadro 8 – Dimensão da cordialidade (conclusão)

<p><i>Bem, existe uma distância, só que, com o passar do tempo, eu acredito que depois do primeiro CAPCI [Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo Infantil], no CAPCI a gente tem que apresentar o trabalho desenvolvido durante o trimestre, então, para a redigir o CAPCI, eu, com medo de errar, constantemente ia até a pedagoga para conversar.</i> (PROF. ANÍSIO, ENTREVISTA NARRATIVA, 24/06/2021).</p>
<p><i>Mas eu acho que o momento que elas mais me ajudaram realmente, foi o momento que eu não precisei falar nada em absoluto e elas perceberam a minha situação difícil que eu estava vivendo em relação a outra professora e eu, em nenhum momento, fui lá na sala delas reclamar ou falar alguma coisa, mas elas tiveram essa “sacação”, porque conheciam a pessoa e elas sentiam como estava o astral ali entre mim e a professora, que não estava muito bom. Então, elas me chamaram, como eu falei anteriormente, de uma certa forma, isso me acalmou, me deixou mais segura tipo assim, eu saber que aquelas duas pessoas têm essa</i></p>

sensibilidade, eu sei que é uma coisa normal porque elas têm outras professoras também, mas eu compreendi que mesmo elas não falando nada elas estavam observando o que eu estava fazendo. (PROF.^a LIZETE, ENTREVISTA NARRATIVA, 03/07/2021).

Fonte: elaboração própria com base nas narrativas dos participantes do estudo.

A partir desses excertos, reitero a cordialidade entre EAP e professores iniciantes e sinalizo relações carentes de indícios formativos que incentivem a reflexão sobre os saberes e fazeres docentes desde o período da inserção profissional. Pensar a transição da formação inicial para a entrada na carreira com alinhamento e continuidade põe em foco o que Marcelo (2009, p. 8) afirma como elemento legitimador da profissão docente, o conhecimento. Nesse sentido, coloca-se em pauta o que Roldão (2007b) caracteriza como elemento distintivo da profissão, a ação de ensinar nos diferentes espaços, tempos e contextos, diante do compromisso ético e social que implica essa ação. Corroboram essa visão as reflexões de Cochran-Smith e Lytle (1999) sobre concepções de aprendizado da docência que não se limitam ao conhecimento *para* a prática, mas buscam dar ênfase ao conhecimento em ação ou, conforme chamam as autoras, um conhecimento *na* prática, que envolve pensamento em ação, ou ainda um conhecimento *da* prática, concebido no contexto pedagógico e em relação intrínseca com o sujeito que conhece.

Ao relacionar e entrelaçar formação inicial e inserção profissional, ficam as indicações sobre as especificidades de cada etapa, a complexidade que se emoldura nessa transição, as fragilidades que se configuram nesse entrelaçamento e as possíveis contribuições da indução profissional docente nessa tessitura.

No que concerne à formação inicial, Gatti (2010) tem sido incansável ao denunciar, com as análises de suas pesquisas, os problemas que tensionam a formação de professores no Brasil. Na esfera das fragilidades, seus estudos constata um currículo com disciplinas e ementas que contribuem pouco com a formação do docente, cursos fragmentados, estágios pouco aproveitados, conteúdos específicos e práticas de ensino sem o devido aprofundamento teórico-metodológico. Além disso, a autora chama a atenção para dados alarmantes com relação às licenciaturas, informando que, de modo geral, as instituições privadas são as responsáveis pela formação de professores e que 86% dos estudantes que cursam Pedagogia realizam o curso a distância, em uma formação apartada de atividades consideradas essenciais, como a pesquisa e a extensão universitária.

O conjunto dessas e de outras fragilidades permeia a discussão da formação docente no Brasil. Nesse cenário, o protagonismo de pesquisadores e da universidade pública tem sido relevante para tensionar o debate, denunciar as fortes investidas da privatização na educação superior e postular a necessidade de novas estruturas formativas para os professores. No

entanto, a conjuntura atual não retrata avanços, mesmo estando em curso o Parecer CNE nº 2/2015, que fez referência a uma nova proposta de formação, bem como o PNE (2014-2024), que discutiu a reformulação das licenciaturas e do curso de Pedagogia, mas finaliza sua vigência ao final de 2023, sem cumprimento de suas 20 metas. Na contramão desses dois documentos estão postos os retrocessos da nova BNC-Formação, em que prevalece a ruptura da lógica que buscava articular a formação inicial com a formação continuada.

Sob o ponto de vista dessa desarticulação, também fica exposta a complexidade da articulação entre uma formação inicial frágil e uma inserção profissional com ausência de políticas e programas desenhados para essa etapa. Configuram-se, por esse prisma, circunstâncias com poucas expectativas para os profissionais do magistério e delega-se à formação continuada um caráter suplementar, que se distancia do exercício reflexivo das práticas pedagógicas e da docência.

Com relação à iniciação profissional, Mira e Romanowski (2016, p. 284) asseveram que este é um período com características próprias e destacam que “[...] o atual contexto socioeducacional brasileiro, impõe a necessidade de políticas específicas devido ao elevado índice de abandono da profissão”. As autoras relembram que essa discussão é recente no Brasil e tem no PNE (2014-2024) um debate embrionário, sendo necessário “[...] considerar as necessidades de cada contexto, assim como os limites impostos pela condição financeira dos estados e municípios e pelas próprias condições de formação e de trabalho dos professores” (MIRA; ROMANOWSKI, 2016, p. 283).

No caso da rede de educação estudada, as narrativas de professores e gestores confirmam a ausência de políticas e programas para a inserção profissional. O reconhecimento do campo, por meio de um histórico que afirma ser esta uma rede que oferece muitas formações aos seus professores, com os fóruns, encontros, simpósios, feiras, e jornadas realizados pela FME Niterói, RJ, ao longo do ano de 2019, tal como registrado no Anexo A, permite dissonâncias à ideia de formação continuada apenas de complementar às carências do professor. A gama de propostas apresentadas parece alternar, no período citado, entre perspectivas com situações formativas fragmentadas, que se aproximam de um caráter suplementar, e blocos de encontros com continuidade, que estabelecem relação com o DPD e atentam para reflexões sobre temáticas imprescindíveis à educação, conforme o planejamento da Diretoria de 1º e 2º ciclos, no que se refere à alfabetização.⁵⁷

⁵⁷ O Anexo A contém a descrição de todas as formações.

O que as pesquisas dizem sobre as dificuldades de entrelaçar essas três etapas – formação inicial, inserção profissional e formação continuada – ajudam-me a sustentar o argumento sobre as contribuições da indução profissional nesse processo. Em meio a uma formação inicial que, segundo Gatti (2010), urge por transformações institucionais e nos currículos, receber professores sem nenhum apoio sistematizado durante a inserção reforça a falta de compromisso com a profissionalização e coaduna-se com a ideia da docência do improviso, que não se traduz em ações concretas para potencializar o processo de ensino-aprendizagem, corroborando com a desvalorização e a precarização do trabalho docente.

Por esse prisma, a dimensão da cordialidade, aqui exposta pelos cinco professores, é preterida em função de uma visão que não olha para a inserção profissional de forma minimalista e se abre a pensar nas possibilidades de aprendizagem da docência em meio às contradições de cada contexto, com ancoragem na conexão com a(s) realidade(s), a(s) diferença(s) e a(s) cultura(s), na compreensão de que a indução profissional docente, perspectivada sob o significado do desenvolvimento profissional como *continuum*, pode ser base fértil para a formação de docentes em início de carreira.

No tempo e lugar desta tese, pensar além das relações cordiais entre EAP e professores iniciantes implica, simultaneamente, interpretações sobre as singulares experiências narradas pelos parceiros do estudo e diálogo teórico-epistemológico com o discurso que percebe a indução como caminho fértil para a formação do professor, para a aprendizagem da docência e para desenvolvimento profissional.

Nessa acepção, o primeiro ponto a reafirmar se refere à importância dos programas voltados à inserção profissional docente como investimento potencial para o professor que inicia a carreira. Concordo com Darling-Hammond (2017) acerca do fato de que os países que desejam construir uma profissão forte para o professor entendem que o seu aprendizado não está completo quando este finaliza a preparação inicial. Essa é mais uma autora que chama atenção para a interdependência entre os ciclos da formação de professores. Em vista dessa compreensão, examina políticas de formação na Austrália, no Canadá, na Finlândia e em Cingapura, considerando as etapas de recrutamento, preparação, indução e desenvolvimento profissional contínuo e coletivo. Compara essas práticas com as dos Estados Unidos e avalia os desafios que os países enfrentam para transformar os sistemas de desenvolvimento dos seus professores.

Vale realçar que a realidade de cada um dos países citados é bem diferente do cenário brasileiro, de tal forma que a maior parte dos custos de recrutamento dos professores são financiados pelo governo; em alguns, o financiamento é total, como no caso da Finlândia, por

exemplo. Darling-Hammond (2017) lembra que, nesse país, o professor recebe um salário quando ainda está em preparação, e entre os jovens finlandeses o ensino é uma das profissões mais desejada, sendo a competição por vagas severa.

No contexto australiano, o progresso dos professores iniciantes é acompanhado por mentores que recebem preparação e apoio por meio de um programa específico. Darling-Hammond (2017) informa que os programas de indução, nesse cenário, são geralmente administrados pelo Estado ou pelo empregador e, em algumas localidades, como Victoria e New South Wales, os professores iniciantes ainda contam com carga horária reduzida.

Em Ontário, Canadá, a autora destaca que um programa de indução oferece apoio aos iniciantes direcionado as principais áreas de necessidade identificadas, o que inclui gestão de sala de aula, comunicação com os pais, avaliação e trabalho com alunos com necessidades especiais. Além disso, no primeiro ano de trabalho, os professores possuem tempo extra para planejar com seus colegas e participar de seminários.

Com características de apoio e acompanhamento semelhantes aos programas no Canadá, na Austrália e na Finlândia, Cingapura traz um diferencial, pois, além do mentor, os novos professores têm um colega de profissão da mesma disciplina ajudando-os com o ensino e mais um supervisor para auxiliá-los nesse momento de socialização e intensas aprendizagens sobre a docência.

Mesmo sem similitude com nossa realidade, o destaque feito a esses programas, a partir dos registros de Darling-Hammond (2017), reforça que pensar políticas de formação docente, sob a ótica da profissionalização, exige uma complexa gama de ações no tratamento ao professor, que envolve situações que vão muito além da cordialidade no tempo da inserção. O contato com as políticas desenvolvidas nesses países difere bastante do contexto econômico, político e cultural brasileiro, mas nos ajuda a pensar sobre os enormes desafios que se colocam por melhores expectativas na formação de professores por aqui.

O significado de programas de indução com uma estrutura consistente, coerente com o contexto local e com apoio da escola na orientação dos iniciantes converge para o que defendem pesquisadores que buscam produzir melhorias nas oportunidades de aprendizagens dos professores. No entanto, apesar da proliferação desses programas em várias partes do mundo, Kearney (2015), sinaliza que nem sempre a natureza da política e apoio ao profissional são claros e, por vezes, necessitam de base conceitual e teórica que realmente fomente a aprendizagem do professor. Para o autor:

With the ambiguous nature of the terminology used to denote induction, it is important that one's conceptualization of the idea is in-line with the purpose of the process. This

is where a common conceptual framework for induction becomes a useful proposition: it provides the foundation for the development of localized programs to meet the individual needs of beginning teachers within their local school context. (KEARNEY, 2015, p. 3).⁵⁸

Concordo que uma base conceitual e teórica seja fundante para pensar epistemologicamente a indução profissional docente, mas me preocupa a ideia de uma estrutura conceitual comum que possa encaminhar os processos que formalizam as propostas formativas para professores em início de carreira. Ao fazer essa sinalização, Kearney (2015), mesmo destacando que estes programas precisam ser localizados, apresenta uma estrutura conceitual para indução docente utilizando como base um modelo de socialização organizacional adaptado para uso na educação. Sobre essa perspectiva, acentuo que é

[...] necessário ressaltar as dissemelhanças entre socialização profissional em uma organização empresarial e no contexto situado da escola, tendo em vista que a natureza do trabalho docente e os vínculos entre professor-aluno, professor-professor, professor-gestor estão imersos em um cenário educativo marcado por um processo que envolve ensino e aprendizagem. (CRUZ *et al.*, 2022, p. 8).

Desse modo, sob a proposta do desenvolvimento contínuo de forma sistemática, que conecta teoria e prática, que reconhece a experiência local, a escola e seus profissionais, cabe promover um conceito de indução que se coadune com a promoção do aprendizado da docência entrelaçada à ambiciosa lógica de reflexão sobre os conhecimentos que comportam essa prática profissional. Falo de um conhecimento situado, que se capilariza na pluralidade de ideias e, sendo assim, desconfigura a noção de um conceito comum. As distintas realidades que se sobrepõem à formação de professores emolduram particularidades que, em discordância com Kerneay (2015), julgo não serem passíveis de uma estrutura conceitual comum. A meu ver, não faz sentido pensar em uma ideia unificada para indução, justamente porque há uma pluralidade de concepções que circulam no campo, com propostas que se fundamentam em ideias divergentes. Em vista disso, é inocência pensar em unidade e, e acordo com o mesmo raciocínio, perigoso pensar em um conceito que seja comum, sob pena de limitar a proposta de indução profissional docente a uma única ótica.

Ciente de que a discussão a respeito da indução ainda é incipiente no cenário brasileiro, inclusive pelo viés das pesquisas no campo de formação de professores, bem como de que o cenário nacional não compactua com a realidade de programas que pense a inserção com

⁵⁸ Com a natureza ambígua da terminologia usada para denotar indução, é importante que a conceitualização da ideia esteja alinhada com o propósito do processo. É aqui que uma estrutura conceitual comum para a indução se torna uma proposição útil: ela fornece a base para o desenvolvimento de programas de indução localizados para atender às necessidades individuais de professores iniciantes em seu contexto escolar.

direcionamento de políticas específicas para esse período do DPD, ponho em pauta a seguinte ideia neste estudo: para pensar em relações que possam ser indutoras de formação para os professores em início de carreira, que ultrapassem a essência da cordialidade, existem possibilidades e brechas que surgem no chão da escola. Reitero, como já o fiz em outras partes do registro escrito da pesquisa, que essa não pode ser uma responsabilidade apenas da própria escola, mas não há como negar, a partir da escuta das narrativas, que as potentes relações que se estabelecem nesse espaço, como as experiências narradas sobre o início da docência, sinalizam encaminhamentos que se constroem no curso, além da cordialidade.

6.3 DA PARCERIA E/OU COLABORAÇÃO: EM BRASA-PALAVRA-QUE-ALASTRA-A-SUBVERTER

Tenho medo das palavras acesas
 Aquelas que me queimam por dentro
 Como chamas
 Incendeiam
 Alastram-se
 E não há mais como conter o fogo a arder
Em brasa-palavra-que-alastra-a-subverter

 Era palavra
 Tornou-se poema
 (*Gritos submersos*, Liliane Balonecker)

As narrativas dos participantes desta pesquisa me permitiram chegar à terceira dimensão de análise focalizada neste capítulo, com constatações de que há relações entre professores iniciantes e EAP que podem se configurar como base formativa para ambos. Com essa percepção, passo a sinalizar os indícios para discutir indução como possibilidade geradora de políticas públicas para inserção profissional docente.

Faço esse movimento em consonância com minha escolha teórico-metodológica, considerando o que os participantes da pesquisa estão dizendo sobre essa relação que se estabelece com a EAP no contexto do trabalho pedagógico e o que a EAP enuncia sobre sua relação com os professores iniciantes. Ao partir da narrativa como aporte teórico, em uma perspectiva epistêmica-metodológica (CLANDININ; CONELLY, 2015; DELLORY-MOMBERGER, 2006), me aproximo e me relaciono com meu objeto, na busca por reconhecimento dos pressupostos da pesquisa. Dessa forma, no cotejamento dos relatos e histórias compartilhadas pelos professores João, Maria e Regina, pelas diretoras Lula e Lúcia e pelas pedagogas Darcy e Anna, encontro sinais de relações que não estão calcadas na dimensão

do distanciamento, elas vão além da cordialidade e se destacam com intenções de parceria e/ou colaboração.

Por colaboração, compreendo, com o apoio de Imbernón (2009, p. 60), “[...] um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar melhores respostas às situações problemáticas da prática.” Para o autor, a colaboração envolve diálogo entre professores e todos os componentes que intervêm na formação, de tal forma que possa chamar para uma noção de educação mais politizada e mais resistente às dominações, defendendo, assim, o que chama de paradigma colaborativo entre os professores (IMBERNÓN, 2011).

O que as narrativas compartilhadas nas seções *do distanciamento e da cordialidade* ratificam sobre as relações entre pares no contexto escolar da Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ, vão na contramão do que propõe Imbernón (2011), pois, há relatos que revelam individualismo no trabalho e pouco investimento no coletivo. Entretanto, tais constatações não podem ser consideradas como novidade e nem como exclusividade da rede pesquisada. São vários os autores que reafirmam a cultura do isolamento no contexto da escola e o quanto ela tem sido prejudicial à formação e ao DPD. Nessa pauta, Imbernón (2009) advoga a favor de uma formação permanente do professorado que esteja sempre voltada à colaboração, em oposição aos perigos do individualismo docente. O autor destaca dois tipos de individualismo: o escolhido pelo próprio professor ou o desenvolvido pela cultura profissional.

Sobre o primeiro tipo de isolamento, Imbernón (2009, p. 58) afirma que “[...] o (a) professor(a) precisa de momentos para repensar seu ‘projeto de vida’. Pode ser bom realizar práticas individuais e isso pode comportar um certo isolamento”. Essa compreensão evidencia que a reflexão não pode ser exclusivamente coletiva e que existe uma dimensão pessoal na formação.

A posição que faço questão de marcar tem a ver com o comportamento individualista desenvolvido pela cultura profissional que favorece um isolamento sistêmico e ocupa o espaço escolar. São muitas características que tornam a escola um local que mais distancia do que agrega, entre elas estão: a arquitetura do prédio que coloca cada professor separado do outro – cada qual em seu espaço de atuação; o currículo disciplinar, a fragmentação dos horários e o excesso de trabalho como particularidades da profissão; a organização da sala de aula, salvo exceções, com poucas intervenções para desenvolver um trabalho em equipe, privilegiando, também, o isolamento entre os alunos (LIMA, 2002).

Todos os aspectos mencionados com base em Lima (2002) revelam pouca integração no espaço físico, reverberam na escassez do trabalho coletivo e reiteram a cultura do

isolamento. Isso pode ser constatado, nas seções anteriores, com narrativas compartilhadas pelos professores iniciantes colaboradores da pesquisa. Não é à toa que seus relatos deixam ver o distanciamento com a EAP e relações que não vão além da cordialidade. As histórias contadas permitem ver que esses docentes estão imersos nessa cultura profissional que isola, que os afasta dos seus pares e que os leva ao individualismo. Também não é à toa que autores como Imbernón (2009), Cochran-Smith (2012), Nóvoa (2017b, 2019), Passos *et al.* (2020), entre outros, têm aventado respostas a essa cultura individualista. Sobre isso, é importante considerar que

A cultura do isolamento na profissão educativa faz com que o compromisso se separe da satisfação no trabalho, beneficiando os que se comprometem pouco e criando condições para que não haja solidariedade nas instituições educativas, estabelecendo-se lutas internas e padrões de trabalho, muitas vezes egoístas e competitivos, os quais favorecem uma atomização educativa, com pensamento e trabalho isolados, compartimentando e sempre fazendo as coisas cada um ao seu modo. (IMBERNÓN, 2009, p. 64).

É na direção contrária dessa cultura do isolamento que afirmo, junto a Passos *et al.* (2020, p. 2), que “[...] é no coletivo que as interações acontecem e onde os processos de aprendizagem profissional podem ser potencializados e ter efeitos sobre o desenvolvimento profissional dos professores, gestores e demais profissionais que atuam na instituição escolar.” Concordo também com Nóvoa (2017b, p. 24) quando este argumenta que “[...] os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola.”

Na mesma perspectiva desses autores, Cochran-Smith (2012) entende que, há muitos anos, o ensino tem se estabelecido como um trabalho que acontece de forma individual, com portas de salas de aulas fechadas. Diante dessa constatação utiliza o constructo “desprivatização da prática” para afirmar a necessidade de interromper o ensino como ato privado e apostar no fim do isolamento, na construção conjunta do conhecimento e no trabalho colaborativo.

Em razão dessas apreensões, observo, no diálogo proporcionado pela entrevista narrativa, que as relações estabelecidas por um professor, duas professoras, duas diretoras e duas pedagogas buscam subverter a lógica do isolamento tão impregnada ao ambiente escolar. Na conversa com o professor João, ele declara:

[...] eu, particularmente, fui conversando muito com as pedagogas, buscando orientações, querendo saber como a gente podia fazer para superar essa cultura. Com o tempo, a gente foi se ajustando, foi buscando estratégias, depois a situação foi se acomodando. (JOÃO, ENTREVISTA NARRATIVA, 03/07/2021).

A cultura de que fala o professor se refere a uma situação que o incomodava bastante. João fez concurso para professor de apoio especializado⁵⁹ e percebeu, ao chegar assim que chegou, que o trabalho desenvolvido por esse profissional nessa rede de educação era direcionado ao aluno com deficiência de forma isolada. O trecho a seguir confere sua resistência a esse modelo:

[...] o professor de apoio educacional especializado era só um tapa-buraco, digamos assim, eu até usava essa analogia antes. Quando a gente entrou, eu via que o professor de apoio era só um cuidador gourmet, digamos assim, tinha as mesmas atribuições de um cuidador, só que tinha umas responsabilidades maiores, elaborava documentos, assinava[...]. Pela cultura estabelecida, era só um tapa-buraco, era só uma pessoa que estava ali para ser um ajudante do professor regente, então, a gente começou a se posicionar para mostrar que não era bem assim: são dois professores na turma, os dois professores são capazes e competentes para dar conta da turma, do trabalho pedagógico como um todo, das funções administrativas, do burocrático, da elaboração de relatórios, da avaliação como um todo. Não é uma questão de cargo que define o que vamos fazer. (JOÃO, ENTREVISTA NARRATIVA, 03/07/2021).

Os dois excertos de narrativas são muito significativos para pontuar exceções no que faz referência aos medos e inseguranças atribuídas aos professores em início de carreira. A postura de João diante da situação, mesmo sendo um iniciante, é segura e reforça a compreensão do que Delory-Momberger (2006) designa como o estatuto da narrativa que o sujeito faz de si mesmo, mediante a produção da sua história. Seus relatos rememoram uma experiência anterior, com dez anos de vivência no cotidiano escolar. Assim, ele afirma a respeito do chão da escola: “[...] eu sempre trabalhei como cuidador de alunos com necessidades educacionais especiais, então eu já tinha esse contexto de educação”. De acordo com Delory-Momberger (2006, p. 361), “[...] esses saberes internos possuem um papel primordial na maneira como os sujeitos investem nos espaços de aprendizagem, e sua conscientização permite definir novas relações com o saber e com a formação”.

A segurança com que esse professor, iniciante na docência, chama as pedagogas à reflexão sobre o lugar de seu fazer docente na sala de aula envolve as experiências que atravessam o espaço tridimensional (CLANDININ; CONELLY, 2015) e constituem, prospectivamente, sua relação com o saber sobre a docência, no contato que estabelece com essas profissionais na escola. Isso fica perceptível quando o professor João refere: “[...] *a gente foi se ajustando, foi buscando estratégias, depois a situação foi se acomodando*”.

A história da inserção do professor João é bastante significativa para pensar em subverter lógicas alicerçadas, a exemplo do individualismo docente e da cultura do isolamento

⁵⁹ Conforme já informado na p. 106: cargo específico do concurso de 2016 para professoras/es que teriam atuação com alunos/as com Necessidades Educacionais Especiais.

na escola. O docente parece não se inibir diante de uma lógica já estabelecida na rede e busca, no coletivo, em parceria e colaboração com a EAP, caminhos para um novo entendimento sobre o papel do professor de apoio especializado naquele contexto. A continuação de seu relato confirma que, na prática, esse caminho foi percorrido:

[...] a gente trabalha em bidocência [...] porque ali a gente já trabalha de uma forma diferenciada. Os dois lidam com a turma de forma igual, os dois lidam com as crianças com necessidades educacionais especiais de forma igual, não tem essa separação, então, a gente faz esse revezamento de forma igualitária. É isso que estou explicando, antes não existia esse movimento, porque os professores eram contratados e era muito volátil, muita rotação de profissionais. Acho que criou essa cultura de que o professor de apoio educacional especializado era diferente, tinha que ficar só com a criança e não era da turma, isso, de certa forma, impacta até hoje na nossa prática, por mais que a escola [...] trabalhe com essa perspectiva da bidocência, a gente ainda esbarra em alguns entraves associados a isso e, aí é o caso de a gente chegar novo. [...] eu posso dizer, foi muito pelo nosso posicionamento. (PROF. JOÃO, ENTREVISTA NARRATIVA, 03/07/2021).

Penso que o enredamento dessa história tem duas personagens de importância fulcral para que o encaminhamento tomasse esse rumo. Ao que sinaliza o professor entrevistado, houve escuta e se estabeleceu um diálogo na relação com as duas pedagogas, o que favoreceu o entendimento de que poderia existir uma nova possibilidade de relação entre professor regente e professor de apoio especializado no espaço da sala de aula e no âmbito daquela unidade escolar. Avisto nessa relação uma composição formativa que incide na prática, não só a prática do professor João, mas de estabelecimento de uma nova lógica pedagógica situada e produzida na ação-reflexão-ação com seus pares.

Do meu ponto de vista, isso vai ao encontro do que Imbernón (2009) salienta como aspectos para uma nova perspectiva de formação para o professorado, uma formação que aconteça por meio das relações, dos processos emocionais, das atitudes dos docentes e com a crença de gerar conhecimento pedagógico na escola em comunicação com os colegas de profissão.

Um conhecimento que, na concepção de Cochran-Smith e Lytle (1999), acontece *na* prática e não apenas *para* a prática sob o pressuposto de que a experiência profissional vem em grande parte da própria profissão. Nessa perspectiva, que pensa o conhecimento *na* prática, a ênfase está na ação, no que os professores competentes sabem sobre os processos de ensino e veiculam *nas* reflexões, nas investigações e nas narrativas sobre a prática junto aos outros docentes. Pelo entendimento de Cochran-Smith e Lytle (1999), professores competentes são docentes com mais experiência, mas no caso desta história, é um professor iniciante, que começou profissionalmente na docência em janeiro de 2019 e teve a iniciativa de estabelecer relações que parecem profícuas para tensionar uma prática localizada. Os anos vividos pelo

professor João como cuidador de alunos com necessidades especiais concedem a ele um *status* de sabedoria na prática da sala de aula, o que Cochran-Smith (1999), com base em Clandinin e Conelly (1995), chama de um conhecimento narrativo relacional incorporado. Um tipo de conhecimento que se dá com a experiência vivida, que emerge das vivências e se expressa na prática.

A concepção de conhecimento *na* prática difere da perspectiva *para* a prática porque acredita que o conhecimento que faz do ensino uma profissão não está centrado nos especialistas, nas pesquisas formais e na universidade. Dessa forma, não é gerado exclusivamente fora da escola, ao contrário disso, a aposta é que a experiência profissional tem sua base formativa, em grande parte, *na* ação de ensinar. Desse modo, a colaboração entre professores experientes, iniciantes e gestores se torna condicionante à expressão de um conhecimento que se origina na reflexão entre pares e reverbera nas diferentes dimensões do processo ensino-aprendizagem.

Em meio aos diversos tipos de conhecimento que um professor deve ter para ensinar⁶⁰, Imbernón (2011) sublinha que a especificidade da profissão está no conhecimento pedagógico. Para o autor, esse tipo de conhecimento utilizado pelos profissionais da educação se constrói e reconstrói ao longo da vida profissional na sua relação com a teoria e a prática, de tal forma que existe um conhecimento pedagógico que é comum, ou seja, vinculado a uma cultura institucional e um conhecimento pedagógico especializado unido à ação, portanto, para o autor, trata-se de um conhecimento que se legitima

[...] na prática e reside, mais do que nos conhecimentos das disciplinas, nos procedimentos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social que faz emitir “juízos profissionais situacionais” baseados no conhecimento experimental na prática. (IMBERNÓN, 2011, p. 32).

Em direção a essas apreensões, observo, nas análises das duas pedagogas participantes, relações assentadas na prática que se estabelece no contexto do trabalho pedagógico. Vale ressaltar que ambas são profissionais que atuam na mesma escola que o professor João trabalha. Relembro que todos os integrantes da EAP⁶¹ foram convidados a participar da entrevista que aconteceu coletivamente, mas apenas quatro estiveram presentes. Assim, as pedagogas Darcy

⁶⁰ Conhecimento pedagógico, didático-metodológico, do contexto, da cultura, do aluno. Diversos autores concordam sobre a necessidade de um conhecimento multidimensional no âmbito da profissão docente. Aprofundam essa discussão Shulman (1987); Tardif (2002) e Imbernón (2011) entre outros.

⁶¹ Todos os integrantes das Equipes de Articulação Pedagógica (EAP) que atuavam nas Unidades Escolares onde os professores iniciantes entrevistados estavam lotados.

e Anna mostram no âmbito dos seus relatos um esforço dedicado ao trabalho coletivo com ênfase na prática, como se pode ver nos seguintes excertos:

[...] no início do ano, eu tinha quatro professoras novas com uma turma de quinto ano que a gente sabe que são turmas que estão naquela fase de transição da infância para adolescência, pelo menos na minha análise, são mais difíceis, então, em 2018, eu acabei recebendo essas quatro professoras e a gente não tem uma fórmula, mas, naquele momento, volto a reiterar, naquele momento, as reuniões de planejamento coletivo foram fundamentais. Então, é isso, eu lembro muito dessa situação de 2018, em que você via essas quatro professoras novas e a reunião de planejamento foi importante e, hoje em dia, para tentar ajudá-los e para dar conta de tudo, de tudo não, tentar dar conta das demandas deles, a gente acaba utilizando espaços extraescolares para além do horário de trabalho. (PEDAGOGA ANNA, ENTREVISTA NARRATIVA, 13/07/2022).

Eu tenho uma coisa também que [...] é uma conversa nossa, entre eu e a Anna, que quando a gente vai sentindo um pouco o movimento da escola, é na troca mesmo com todo mundo, a gente vai também pensando em informações, mas quando a gente faz isso, [...] faz muito no coletivo mesmo. O que a gente está precisando? [e] a coisa vai aparecendo ali e a gente vai tentando pensar como é que podemos auxiliar um ao outro nesse sentido, daquilo que está aparecendo. Agora, um outro ponto que eu acho que também vale a pena destacar, [omitido] é a escuta sensível, é a gente se colocar também no lugar de que “eu estou aqui com você”, não é? A gente está aqui junto, às vezes, essa coisa do tempo, realmente, o WhatsApp facilitou esse acesso, agora, eu acho que é nesse sentido também, de você pensar que aquela questão é nossa, não é só de uma pessoa que está chegando [...] pelo menos eu tenho a impressão, que a gente busca fazer isso apesar de todo esse outro volume de trabalho que a temos que correr em paralelo: toda a documentação, todas essas coisas. (PEDAGOGA DARCY, ENTREVISTA NARRATIVA, 13/07/2022).

O primeiro ponto a destacar a partir dessas colocações é que mais uma vez as duas profissionais reforçam a questão da escassez do tempo face da demanda de trabalho. O segundo realce tem relação com o lugar da reunião de planejamento coletivo como espaço de troca, mediante as limitações do tempo. Já o terceiro ponto converge para a escuta sensível que essas pedagogas parecem exercer na relação com os professores iniciantes, tentando auxiliá-los na parceria, conforme expressa Darcy: “[...] eu estou aqui com você. A gente está aqui junto”.

O esforço que fazem essas pedagogas para conceber um trabalho no coletivo e em parceria também pode ser constatado através de uma narrativa que conta uma prática comum na escola:

[...] tirar um momento de uma reunião de planejamento coletivo para que os professores possam expor a sua prática ou alguma experiência que acham bacana, que é interessante de socializar porque é nesse movimento de você tentar organizar de uma certa forma uma fala para expor e explicar para os colegas, para os parceiros, a pessoa acaba parando e refletindo sobre sua prática, sua vivência, então, isso, para mim, é uma coisa enriquecedora, e até como professora também, já que estou nesse limbo, entre um pé lá e cá, [vejo o] quanto é enriquecedor para o professor e para a gente enquanto pedagogo ouvir um colega: – “Puxa, poderia ter feito dessa maneira. Poderia ter trabalhado dessa forma. Que jogo bacana. Que livro legal de ler com a turma. Que material interessante. O quê que você buscou?”. (PEDAGOGA ANNA, ENTREVISTA NARRATIVA, 13/07/2022).

O relato acima corrobora a ideia de parceria e colaboração nas relações da EAP com os profissionais da escola. No que se refere aos iniciantes, esse também é um movimento que, segundo a pedagoga, ajuda o profissional a refletir sobre a própria prática. Nesse sentido, cabe ressaltar a potência de ações como essa, que se filiam à dimensão colaborativa como forma de compartilhar conhecimento na prática e revelam indícios que podem ser considerados formativos àqueles que estão em inserção profissional.

Ainda assim, ao sinalizar aspectos de parceria e de colaboração nessas relações, faço uma inserção, com base em Imbernón (2009, p. 61), para ressaltar que tais aspectos pressupõem uma proposição crítica que provoque uma reflexão baseada na participação. De acordo com o autor, aprender de forma colaborativa, além de envolver parceria e diálogo, inclui “[...] analisar, avaliar e modificar em grupo; propiciar uma aprendizagem de colegialidade participativa e não uma colegialidade artificial”. Por colegialidade artificial, Imbernón (2009) entende a obrigação de realizar certos trabalhos que podem até ser feitos no coletivo, mas não conduzem a um processo real de colaboração.

Diante dessa preocupação, Passos *et al.* (2020, p. 2) chamam a atenção para o fato de que formas de interação descritas como colaboração e realizadas entre docentes no contexto do trabalho nem sempre expressam ações comuns e conduzem a decisões mais amplas que “[...] envolvem a melhoria das práticas, dos conhecimentos e das concepções e que resultem na qualidade da docência e da gestão.” Outros autores também reforçam que não se pode confundir colaboração e cooperação, pois o primeiro termo está no âmbito da ampliação do pensamento e das reflexões sobre as práticas docentes, enquanto o segundo se mantém no nível de trocas mais superficiais: conselhos, conversas, materiais e técnicas compartilhadas. Dessa forma, relações de cooperação podem até motivar uma cultura colaborativa, mas é importante perceber que cooperação não é colaboração. Conforme sinalizam Fullan e Hargreaves (2000, p. 71), “[...] a simples existência de colaboração não pode ser confundida com a consumação de uma cultura de colaboração”.

Considero que tais inserções são significativas para pensar sobre princípios fundantes do trabalho colaborativo, no entanto instituir um ambiente de colaboração, de interação, de parceria, de diálogo profissional e motivar relações de escuta entre pares em uma instituição marcada pela cultura do isolamento se apresenta como um desafio à escola e aos profissionais que lá estão. Com essa observação, sobrelevo as relações em busca de parceria entre as pedagogas, o professor João e os demais professores dessa escola, mediante as dificuldades que atravessam essa dinâmica, tais como: o tempo reduzido e o excesso de trabalho burocrático, sempre em destaque nas falas das pedagogas; a falta de apoio do órgão central para a inserção

profissional e, principalmente, o rompimento com uma lógica individualista e competitiva gerada por uma cultura escolar que se distancia de uma conduta colaborativa e promove isolamento. Por isso, destaco que tais relações estão na oposição dessa lógica e conformam um movimento de novas relações que se fundamentam em uma concepção formativa diversa do que está posto, e que talvez se aproxime do que diz a professora poeta: *em-brasa-palavra-que-alastra-a-subverter*.

Não obstante, como tem alertado Imbernón (2009, p. 34), “[...] há muita formação e pouca mudança”. A afirmação do autor converge para a realidade da rede pesquisada, pois, como já sinalizado, tem-se muita formação oferecida aos profissionais, mas se evidencia, na fala dessas pedagogas e dos professores iniciantes entrevistados, que a “[...] inovação não é proporcional à formação que existe” (IMBERNÓN, 2009, p. 34). Percebe-se, com essa constatação, a necessidade de uma nova cultura formativa, dessa forma, saliente, fundamentada pelo mesmo autor, que tal feito precisa produzir novos processos na teoria e na prática da formação.

Com o olhar voltado às escolas e às narrativas docentes, na busca por compreender como as experiências entre EAP e professores iniciantes podem tornar-se indutoras de formação na inserção, é perceptível que não haja modelos para que esse movimento se estabeleça, mas há, necessariamente, uma preparação que se estabelece nas relações, na prática, no cotidiano escolar e envolve parceria, interação e trabalho coletivo. Na narrativa de mais uma professora se observa circunstâncias que seguem nessa direção:

Elas tiveram um olhar muito sensível para [omitido] e para mim, que nunca tive experiência, deixaram a gente bastante à vontade. É uma gestão que eu considero bastante democrática. Elas são muito tranquilas e muito parceiras no que elas podem. Tem a questão burocrática, de hierarquia, que todo mundo tem que respeitar. Na medida do possível, elas estão sempre disponíveis. Elas me acolheram, conversaram comigo, perguntaram em qual grupo me sentiria à vontade para trabalhar, que [...] a gente estaria bem à vontade para escolher, que entraria sempre em um consenso coletivo. Ajudaram bastante em decisões coletivas. Até hoje, todas as decisões que a gente pauta na escola são decididas na reunião pedagógica, no coletivo. Me senti muito acolhida, muito à vontade, [isso] foi também fundamental porque eu estava com muito medo. Escolhi uma turma de cinco anos, não sabia, enfim, mas é uma turma nova na escola, eles pegaram um pouco de cada turma do ano anterior e juntou o tudo. Como era minha primeira experiência, eu não sabia, eu tive bastante suporte delas, pedagogicamente. (PROF.^a REGINA, ENTREVISTA NARRATIVA, 24/06/2021).

Essa fala inicial da professora Regina gera expectativa de parceria com a EAP e, por isso, foi registrada nesta seção que discute parceria e a colaboração. No entanto, alguns trechos desse relato, como: “[...] elas são muito parceiras no que elas podem [...]” ou “[...] na medida do possível elas estão sempre disponíveis”, sinalizam fragilidades nessa relação de parceria,

apesar do destaque que faz a professora sobre a postura democrática da gestão e do investimento no coletivo. Outro aspecto a ressaltar é que a narrativa da Regina não traz evidências desse trabalho coletivo que ela diz existir na escola, ou seja, a professora deixa ver que a parceria com as diretoras é significativa para apoiar a sua inserção, mas não revela, mesmo sob a indagação da pesquisadora, histórias que aproximem seus relatos aos aspectos de um trabalho colaborativo entre pares. O excerto abaixo ajuda a ratificar essa observação:

Sim, elas são muito disponíveis. [...] às vezes, a gente até esquece que elas são diretoras, porque são muito parceiras, são muito abertas ao diálogo. Na sala delas, a gente se sente à vontade o tempo inteiro para ir lá, desabafar: - “Olha, está complicado”; quando a gente tem alguma dificuldade com alguma criança, vai lá e expõe. (REGINA, ENTREVISTA NARRATIVA, 24/06/2021).

Mais um ponto que merece destaque na relação dessa professora coma EAP diz respeito à pedagoga da escola. Ela expressa que:

A pedagoga nem sempre estava na escola, a gente tinha uma situação que não dava para esperar, acabava que era tudo com a [omitido] e com a [omitido] mesmo. Elas se sentiam sobrecarregadas, mas nunca negaram. (PROF.^a REGINA, ENTREVISTA NARRATIVA, 24/06/2021).

A articulação pedagógica na escola, conforme se observa, parece ser realizada pelas diretoras, que, em meio aos fazeres burocráticos reafirmados como excessivos por vários relatos já registrados neste estudo, tinham mais um obstáculo: pouco envolvimento da profissional cuja função primordial seria buscar essa articulação.

Por meio das narrativas da professora Regina, a interpretação que faço é a de que a sua relação com as diretoras, membros da EAP, reverbera-se em parceria e ajuda para o início da sua docência. Isso parece acontecer de forma individual e não há indícios de um trabalho voltado à colaboração, o que repercute em reiterar a lógica assentada na cultura do isolamento. Sem afirmações *a priori*, mas olhando o cenário que apresenta a professora, observo que as diretoras dessa unidade escolar estão abertas ao diálogo e se colocam em prol de um trabalho que tenha ênfase no coletivo, visto que Regina faz questão de afirmar que: “[...] até hoje, todas as decisões que a gente pauta na escola é decidida na reunião pedagógica, no coletivo”.

Vejo, nessa postura, a intenção de investimento de outras maneiras de se relacionar com o corpo docente e que se aproximam de uma concepção que visa à colaboração. No entanto, esse movimento, instituinte de um paradigma colaborativo, na compreensão do que diz Regina, ainda não acontece na unidade escolar. Embora a relação estabelecida entre as diretoras e a professora iniciante seja de parceria, para firmar os indícios de uma concepção formativa, há que se buscar construir novos modelos. De acordo com Nóvoa (2017b, p. 1123), “[...] hoje

sabemos que é na colaboração, nas suas potencialidades para a aprendizagem e nas suas qualidades democráticas, que se definem os percursos formativos”. O autor tem reafirmado que a formação inicial é insubstituível, mas mesmo sendo decisiva, há necessidade de continuação desse trabalho nas comunidades profissionais docentes, pois o que acontece no cotidiano, no calor da hora, na prática, no dia a dia da escola, nas salas de aula, nos espaços onde trabalham os professores é inédito, tem a ver com as histórias dos sujeitos, são narrativas construídas no contexto social (CLANDININ; CONELLY, 2015) e, portanto, são experiências que corroboram com a formação.

A fala de uma das diretoras destaca a importância da aproximação ao professor no cotidiano. Ela enfatiza que

[...] tem conversado muito, a gente vê as conversas como um processo formativo, como que as conversas podem ser entendidas como um agente de formação desse professor. Eu estou ouvindo aqui as colegas que eu não conheço, mas eu acredito que elas sejam pedagogas, elas estão falando dessa carga horária que elas tem, que é reduzida, e nós enquanto gestoras, também membros da EAP, a gente assume muito esse papel do pedagogo porque a gente acaba ficando na unidade as 40 horas que a unidade está funcionando, então esse encontro com esses professores, esse entrar na sala, esse estar junto com eles acontece muito com a gente também, porque a gente não tem como virar para o professor e falar assim: – “Espera o dia da pedagoga para você resolver isso”. Não é? [...] Na conversa a gente solta concepções, a gente solta entendimentos e a partir deles a gente pode ir trabalhando, indo em uma abordagem mais funda. (DIRETORA LÚCIA, ENTREVISTA NARRATIVA, 13/07/2022).

O relato demonstra parceria, ajuda e preocupação com aspectos formativos das professoras. Apesar de ser um indício importante na direção de perspectivas de indução profissional, vale ressaltar a relevância de uma conversa intencional que esteja inclusa na dimensão do acompanhamento, do planejamento sistematizado de ações, da interação entre pares e do trabalho colaborativo. Corre-se o risco de que uma conversa apartada desses elementos não alcance a ajuda que o professor espera ou precisa. Foi o que ficou evidente nas narrativas da professora Nina, que atua nessa unidade escolar, registradas na dimensão do distanciamento.

Próxima à compreensão de Clandinin e Conelly (2015) sobre as histórias dos sujeitos construídas no contexto social, dirijo-me às narrativas da professora Maria. Com elas, encontro indícios de um trabalho em relação com seus pares na escola e vejo, também, sinais de uma professora iniciante que acolhe, ao mesmo tempo que é acolhida, portanto, uma profissional com iniciativa, que articula o trabalho pedagógico na ausência inicial da pedagoga. Relembro que, à época, Maria foi encaminhada a uma Umei que inaugurava na rede, desse modo,

começava sua docência junto a uma escola que também iniciava seu percurso como instituição. Na passagem a seguir, é perceptível a atitude da professora diante das demandas da escola:

Quando a gente começou, a primeira semana, a pedagoga já estava escalada, mas ela ainda não estava fisicamente na unidade. Então, o trabalho precisava ser articulado. Articular aquele monte de professor, eram muitos professores, muita gente. O que eu fiz? Eu montei um grupo. Eu criei um grupo no WhatsApp da Umei. Eu fui adicionando as pessoas, porque ainda não tinha uma pedagoga fisicamente ali para dar essa estrutura inicial dos primeiros dias. Eu criei o grupo, eu fui inserindo as pessoas aos poucos, assim que a pedagoga assumiu, passei a administração toda para ela. Eu me desvinculei disso e coloquei: – “Gente, eu sou professora. Eu só estou ajudando no processo porque alguém tem que meter a mão e fazer, para a gente não perder o fio da meada. É muita coisa, é uma escola muito grande e precisava de mão de obra disposta a botar o barco para andar. Se fosse esperar por fulano que tem a competência, o cargo administrativo para isso, a coisa ia degringolar e a gente sabe que não funciona assim. Não é: se é de competência de fulano, eu não vou fazer, pelo menos eu penso assim. (PROF.^a MARIA, ENTREVISTA NARRATIVA, 06/06/2021).

A prontidão da professora para acolher e auxiliar, “*meter a mão e fazer*”, gera algumas reações, como ela mesma conta:

Então, era muito engraçado, porque todo professor que chegava, fosse novo ou não, que precisava de, não sei, precisava de uma linha de costura, a pedagoga não estava na escola, vai na sala da Maria que tem. Precisava de sacola plástica para colocar alguma coisa, uma roupa suja. Não tinha na sala da pedagoga. Na verdade, não tinha a sala da pedagoga, porque isso não estava montado ainda. Não tinha essa estrutura bem padronizada. Na sala da Maria tinha. Por um bom tempo, recebi muito professor para chorar, para rir, para conversar, para descansar, para desabafar, para tudo. (PROF.^a MARIA, ENTREVISTA NARRATIVA, 06/06/2021).

Reconheço nessa professora iniciante, que tem uma postura acolhedora, as notas retrospectivas da sua história em direção ao que ela vive no início da sua docência. Em nossa conversa durante a entrevista, ela contou com firmeza a sua caminhada até chegar àquilo que destaca como um grande sonho: trabalhar com crianças na Educação Infantil. Maria trabalhava na Fundação Getúlio Vargas (FGV) há 12 anos, segundo ela, tinha uma carreira consolidada, recebia um salário maior do que o atual, sem contar benefícios importantes que perdeu, como: plano de saúde para ela e sua filha, vale transporte para o “*Limousine Carioca*”, um ônibus confortável que pegava bem perto de casa, no município de Duque de Caxias, e a deixava próximo à empresa. Diz ela: “*Eu preciso falar isso para reforçar que eu fui para a educação infantil porque eu quis, foi uma escolha.*” Sobre essa decisão, ela ressalta:

[...]fui conversar com meu chefe, expliquei para ele a situação toda. Olha, a chamada vai acontecer agora em fevereiro. eu preciso estar liberada da FGV para assumir meu cargo. Eu decidi seguir. Eu vou embora!

Acho que a cara dele de espanto foi tanta, porque as pessoas imaginam: “ - Mas como? você vai largar a FGV para ser professora de Educação Infantil?” Era assim,

era o espanto que eu via, eu lembro do rosto dele, pela expressão dele, gerente, sênior, agora ele está como superintendente já.

– “Mas, você trabalha na FGV, uma empresa, você tem status aqui, você tem isso”. – “Sim, mas não é isso que eu quero, não é isso que me deixa feliz, me deixou, eu fui muito feliz, eu tenho muitos amigos”, mas não era isso que me realizava mais. Eu precisava estar onde eu queria estar, que era a sala de aula e com os bebês. (PROF.^a MARIA, ENTREVISTA NARRATIVA, 06/06/2021).

Relacionar a postura firme que a professora teve ao fazer essa escolha e a forma como conduziu a sua entrada na escola, direciona a análise para a constatação de que o caminho pelo qual ela se movimenta está impregnado dessa história. Os relatos de Maria sobre sua experiência pregressa à docência coadunam com o que Clandinin e Conelly (2015, p. 128) falam sobre as possibilidades de se capturar a abertura da experiência no espaço tridimensional. De acordo com os autores, “[...] o espaço da pesquisa e sua implícita ambiguidade nos faz pensar sobre a importância de estarmos conscientes do lugar onde nós e nossos participantes somos colocados, a todo momento e em particular - temporalmente, espacialmente e em termos de pessoal e social”.

Buscando me situar nessa transição de tempo e lugar junto à participante da pesquisa, a interpretação que faço é que as narrativas demonstram haver, na relação com a EAP, escuta, diálogo, apoio e, também, continuidade de um posicionamento diferenciado nas intervenções da professora com a equipe gestora da escola. Sobre sua relação com a pedagoga, destaca:

Eu preciso dizer para você que a pedagoga me deu muito apoio, ela me deu muito apoio no sentido pedagógico, de trazer: “– Olha, vamos pensar nisso, vamos pensar naquilo.” Eu debatia com ela muito o sentido de: – “[omitido], preciso de braços. São muitas crianças e a demanda do Grei 2 é muita fralda.” (PROF.^a MARIA, ENTREVISTA NARRATIVA, 06/06/2021).

Elas traziam propostas de atividades em sala. Quando começaram a trazer essas propostas, eu já estava pesquisando, me aprofundando nesse campo de atividades específicas para o Grei 2. Eu comecei a perceber que não tinha como colocar uma atividade só e durante muito tempo a mesma coisa, porque não funcionava. Eu percebi isso na prática. Até porque, no dia a dia, a gente pega o ritmo, você entra e você vê. (MARIA, ENTREVISTA NARRATIVA, 06/06/2021).

No meu entendimento, os dois excertos reafirmam a conduta propositiva da professora: “[...] eu debatia muito com elas no sentido de [...] quando elas começavam a trazer as atividades em sala, eu já estava pesquisando, me aprofundando [...]”. Nesses relatos, e em narrativas posteriores, a professora confirma o apoio das pedagogas e da direção da escola, permitindo compreender uma relação baseada em parceria. No entanto, quando questionada sobre quem mais a ajudou nesse início da docência, responde: “[...] meus pares, professores em sala, do pé de chão. Não tenho dúvida disso. Não tenho dúvida disso. Foram os pares”.

Ao dialogar com a história dessa professora, considero importante sinalizar que a sua conduta determinada chama a atenção diante das circunstâncias de insegurança geralmente vividas no início da docência, mas, apesar do apoio que declara na relação com a pedagoga, ficam à margem de suas narrativas experiências que possam ser afirmadas como indutoras de formação para essa profissional ou para o grupo de professores da escola. Por seus relatos, o apoio se revela em parceria, mas não foram identificadas nas relações que acontecem nessa unidade escolar as perspectivas de um trabalho colaborativo.

Coloco em diálogo com as narrativas de Maria um trecho da entrevista com a diretora dessa unidade escolar, trazendo suas impressões sobre a relação com as professoras iniciantes na conjuntura de uma escola também iniciante. Diz ela:

Eu acho assim, a gente troca a roda com o carro andando, todo mundo novo, a escola começando, você não tem um formulário, o que a gente faz? A gente vê o desespero daquele professor, você tem que acolher novamente e falar: – “Calma, a gente vai chegar lá”. Só que, gente, a escola é viva, na escola acontecem coisas por minuto, e se você não tiver um bom acolhimento, um bom diálogo, aquele professor desiste, porque você vê no olho do professor o desespero e aí quando o professor tem a força de vontade, e ele quer, a gente vai junto a ele para ele não desistir: – “Você conquistou esse concurso, esse concurso não foi fácil para você, você está em uma rede pública, é o seu desejo, então você vai ficar”. Aí você precisa, na reunião de planejamento, que o pedagogo converse mais com esse profissional, a escola não tem com quem você contar mais para você tirar aquele professor, para ele poder respirar e você ter um papo com eles. Nas quartas-feiras que a gente conversa, que a gente vê que o professor está muito desesperado, a gente troca: – “Olha eu vou ficar em turma e a pedagoga vai conversar com ele”. Agora, não existe fórmula não, o professor que chegou sem experiência, eu digo para vocês que eu tenho muitos que foram e estão muito bem, agora tem gente ainda muito crua, que precisa de uma capacitação, precisa de investimento maior, entendeu? Porque a pessoa nunca entrou em sala de aula, então tem dificuldade e continua tendo, mas, na maioria, o professor vai e vai bem, está muito bem porque a gente não tem a fórmula, eu acho que a fórmula é o querer, a fórmula é a dedicação. (DIRETORA LULA, ENTREVISTA NARRATIVA, 13/07/2022).

O longo trecho do relato da diretora me ajuda a olhar para o cenário dessa escola e perceber as tensões vividas na inserção dos novos professores. Os argumentos usados por ela explicitam a tentativa de motivação para aqueles que estão “desesperados”, como foi registrado no excerto. Todavia, isso aparece na sua fala como uma ação individualizada, que se dirige pontualmente aos que mais precisam. Embora exista preocupação e busca por parceria para auxiliar os novos docentes, a narrativa em pauta se distancia de aspectos que pensem a colaboração como perspectiva de trabalho.

Concordo com a diretora quando afirma que não tem fórmula para auxiliar os professores com pouca experiência. Ao longo da pesquisa essa tem sido uma argumentação constante, porém, discordo da sua crença de que a fórmula seja o querer e a dedicação do profissional. A declaração reforça a responsabilização da aprendizagem da docência de forma

unilateral, com ênfase no professor, sem lançar luz à complexidade que interfere nesse processo. No caso dessa escola, inaugurada em 2019, que viveu o isolamento da pandemia em 2020, o que se emoldura no compartilhar dos relatos da professora iniciante Maria e da diretora Lula são relações de parceria com outros professores e com a pedagoga, relações de identificação com o novo espaço, de criação de vínculos, em busca de identidade profissional e para a nova instituição. Os aspectos formativos que se vinculam a esse processo são atravessados por disposições individuais que podem abrir brechas para o isolamento do professor.

Para finalizar meu diálogo com as duas profissionais que comigo compartilharam algumas experiências sobre a mesma unidade, assinalo a minha compreensão de que o início da história dessa escola demonstra situações que não favorecem a integração do grupo, mas, com Nóvoa (2017a, p. 24), sinalizo que é preciso estar ciente que pensar em profissionalidade docente implica “[...] um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola”. Diante da afirmação, vale lembrar que condições adequadas não têm sido a realidade das redes públicas de ensino no Brasil, ao contrário disso, há precarização humana e escassez de diferentes naturezas.

Ainda assim, diante do que limita e reduz possibilidades para o aprendizado de professores e alunos, há encaminhamentos que transpõem obstáculos e sinalizam direções. O caminho que percorri até aqui, acompanhada das experiências vividas por professores iniciantes e membros que atuam na articulação pedagógica das unidades escolares dessa rede de educação, revelam que há espaço para transgressões. O professor João, as professoras Regina e Maria, as pedagogas Anna e Darcy, as diretoras Lula e Lúcia atestam, por meio das relações/ações experienciadas no contexto escolar, que há *em brasa-palavra-que-alastra-a-subverter*. Em vista disso, foi possível perceber aspectos significativos para auxiliar o professor na sua inserção profissional. Também considero possível dizer que esses são indícios que podem ajudar a anunciar a necessidade de um programa institucional de indução profissional docente. Assim, com a intenção de contribuir para reflexões sobre como tais experiências podem ser indutoras de formação, busco discutir, no próximo capítulo, perspectivas de indução profissional docente e possibilidades geradoras de políticas para essa rede de educação.

7 PERSPECTIVAS DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI, RJ

Só há duas opções nesta vida: se resignar ou se indignar.
E eu não vou me resignar nunca.
(Darcy Ribeiro)

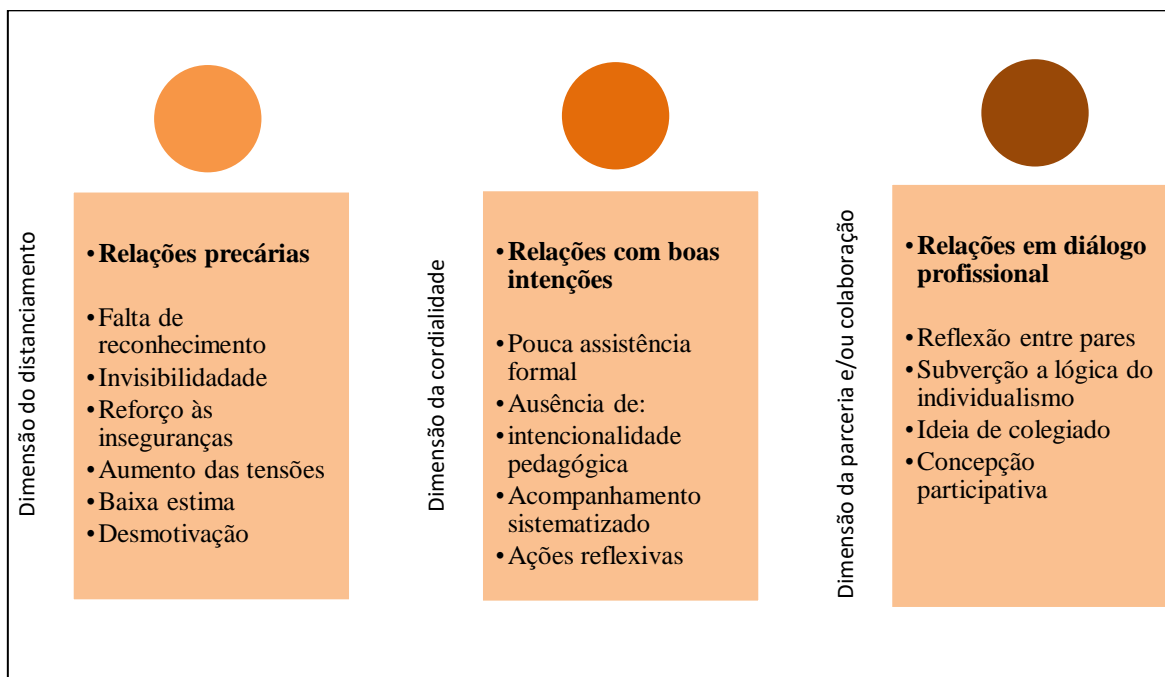
A frase e o autor escolhidos para abrir o último capítulo analítico desta tese adensam sentidos ao estudo realizado. Primeiro, porque perseguir uma imagem de desenvolvimento profissional docente (DPD) em uma perspectiva formativa de autonomia, emancipação e continuidade, com destaque ao período da inserção, e defesa da relevância de programas de indução docente está no horizonte de não se resignar frente ao avanço do conservadorismo, às políticas neoliberais e ao cenário de retrocessos na educação brasileira vivido nos últimos tempos. Em segundo lugar, porque o indignar-se de Darcy Ribeiro convoca o esperar de Paulo Freire e nos convida à ação. Terceiro, porque a biografia do antropólogo, sociólogo, educador, escritor e político demarcam um histórico de luta em defesa da escola pública brasileira. E, por último, vale lembrar o centenário de seu aniversário no ano dessa escrita (2022) e dizer que celebrações e homenagens à figura pública de Darcy Ribeiro na Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ, campo empírico deste estudo, envolveram meu olhar como profissional dessa rede e, também, como pesquisadora.

Imersa no campo e no relato de uma pesquisa que tem como um de seus objetivos discutir indícios de indução profissional docente como possibilidade geradora de políticas para a inserção, de imediato, relembro o protagonismo de Darcy Ribeiro na implementação da política que implantou os Centros Integrados de Educação Pública (Ciep) no Rio de Janeiro. Idealizador de uma proposta de educação integral ambiciosa, em um cenário difícil de redemocratização pós ditadura militar, Darcy me faz pensar sobre as contingências de uma política institucional de indução docente. Quais são os caminhos? Que desafios se impõem? Quais são as indicações favoráveis?

Com inspiração nessas indagações, o presente capítulo pretende assinalar que algumas experiências narradas pelos participantes desta pesquisa dão corpo ao pressuposto desta tese: que relações e ações vividas entre EAP e professores iniciantes podem ser formativas para os docentes que estão em inserção na rede pesquisada. Dessa forma, podem ser vistas como provocativas para pensar perspectivas de indução profissional. O oposto a essa ideia também se revela por meio das narrativas que confirmaram uma relação de distanciamento ou apenas de cordialidade com a EAP, ainda assim, tal constatação permite reforçar a necessidade de se institucionalizar políticas de indução profissional para os docentes em início de carreira nessa

rede de educação. Com o esquema a seguir, procuro fazer uma síntese, a partir das análises tecidas e das dimensões identificadas:

Figura 2 – Síntese das dimensões



Fonte: elaborada pela autora com base nas análises.

As pontuações sinalizadas em cada uma dessas dimensões ajudam a reiterar que a dimensão da parceria e/ou colaboração potencializa relações no âmbito da escola e edifica possibilidades para gerar experiência profissional aos professores iniciantes. Pude observar, na tessitura das relações que foram incorporadas a esta dimensão, alguns sinalizadores que marcam indicações favoráveis à inserção profissional docente, conforme se poderá notar no Quadro 9, a seguir:

Quadro 9 – Indicações favoráveis

DIMENSÃO DA PARCERIA E/OU COLABORAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Relação horizontal – EAP/ iniciantes e iniciantes/EAP • EAP que escuta e estabelece diálogo – Pedagogas e Diretoras • Esforço para estabelecer trabalho em parceria e coletivo – Pedagogas e Diretoras • Reunião pedagógica semanal como espaço de troca – João, Anna e Darcy • Reunião pedagógica semanal como espaço de decisão do coletivo – Regina • Busca de estratégias em conjunto com a pedagoga – João e Maria • Ação – Reflexão – Ação entre pares – João, Anna e Darcy • Reflexão sobre a função do professor – João • Reflexão sobre a própria prática com trocas de experiência – João, Anna e Darcy • Parceria docente entre Professores experientes/professores iniciantes – João, Maria, Regina • Postura democrática da gestão - Regina • Professores iniciantes firmes e propositivos – João e Maria

Fonte: elaborada pela autora com base nas análises da dimensão da parceria e da colaboração.

Tendo em vista as indicações sinalizadas como favoráveis, amparada pelas narrativas dos parceiros desta pesquisa, prossigo na defesa de que perspectivas de indução com ancoragem na formação do professor, podem se traduzir em política de valorização e contribuir para o desenvolvimento profissional docente.

A partir dessa compreensão, percorro a seguinte trajetória neste capítulo: i) procuro evidenciar perspectivas de indução profissional docente que emergem das relações entre iniciantes e EAP no contexto das unidades de educação; ii) busco destacar alguns desafios que se impõem no entrelaçamento entre aprendizagem da docência e indução profissional, demarcando pontos favoráveis e limites na constituição de uma política para a rede estudada; iii) finalizo, o capítulo e as reflexões desta tese, enfatizando o porquê, para que e por quem a indução profissional docente se coloca como elemento imprescindível à inserção de professores no contexto da prática.

7.1 PERSPECTIVAS DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: INDÍCIOS DO CAMPO

A gente recebeu muita ajuda, sabe? Aquelas formações foram ajudando não só a mim, como a outros professores. Eu tinha muita dificuldade com a questão das artes, artes na Educação Infantil. Teve muita oficina, muita troca, muita formação nessa questão. A troca de outras professoras que já trabalhavam ajudou muito, todo mundo participava, então, era uma troca de experiência toda semana. (PROF.^a REGINA, ENTREVISTA NARRATIVA, 24/06/2021).

Em síntese, a pergunta feita à professora antes de ouvir o relato destacado tinha a intenção de perceber quais aspectos ela considerava contributivos para o início de seu trabalho como docente, levando-se em conta as formações que aconteciam no contexto da escola. Acredito que esse depoimento sustenta a compreensão que as ações desenvolvidas foram significativas e apoiaram o fazer cotidiano dessa professora iniciante. Em outros trechos da conversa, ela reafirma esse entendimento:

[...] as coisas foram correndo com muita parceria, a gente discutia as questões pedagógicas do cotidiano, tinha muitas formações também. É uma característica da nossa Umei, a gente investe na formação continuada, discute textos, isso é muito legal.

Muitas formações pela FME, tinha sempre uma dinâmica de revezamento de professoras, pois nem todos poderiam fazer ao mesmo tempo. A gente fazia bastante formações, às vezes, quando não dava para consolidar, quando a equipe da FME não podia ir nas reuniões pedagógicas de quarta-feira, fazíamos um revezamento e as formações ocorriam na própria FME. Participei de algumas no período presencial. No período remoto não dava para fazer, porque estava em casa. (PROF.^a REGINA, ENTREVISTA NARRATIVA, 24/06/2021).

Como bem observa Cochran-Smith (2012), a narrativa é um caminho considerado central para organizar e entender a experiência. Assim, a forma de relatar da professora diz muito sobre como se sente integrada ao grupo. O que conta e como conta (*a gente discutia; a gente fazia, a gente investe; nossa Umei*) revela uma posição ativa, participativa e integrativa no âmbito das relações que se dão naquele contexto. Regina estava no terceiro ano de magistério quando compartilhou suas experiências da inserção. É possível depreender de sua fala indicações favoráveis para o exercício da docência na escola, na organização da EAP, no coletivo ao qual ela se integra e, pela forma como conta, nas perspectivas de um trabalho colaborativo.

No *Conto de duas professoras*, escrito por Cochran-Smith (2012), a autora narra a história de duas profissionais que iniciam a carreira, ambas com uma formação inicial sólida, mas, ao entrarem na escola para exercerem pela primeira vez a docência, se deparam com condições e disposições diferenciadas para a inserção. Uma não tem apoio e a outra encontra

situações favoráveis ao seu desenvolvimento profissional. O desfecho da história, que apresento de forma bastante resumida, exhibe uma professora com 17 anos de trabalho dedicado exclusivamente à sala de aula e outra que desistiu do magistério no fim do primeiro ano de atuação.

O conto me remete às experiências compartilhadas por Regina, mas também aos dilemas relatados por alguns professores iniciantes no enfrentamento à realidade quando chegaram às escolas da rede em tela. Por meio das entrevistas, não se identificam evidências de que algum professor tenha pensado em desistir da profissão, no entanto, há claras constatações de que a falta de apoio dos pares aumentou a insegurança de alguns e ampliou os desafios comuns ao início da carreira. Contrária a essa percepção está a parceria encontrada por Regina no ambiente escolar, pois a colega de turma mais experiente, a interação com toda a equipe, as trocas, o diálogo com a EAP são elementos que parecem enriquecer seus conhecimentos sobre a docência e fazem diferença para sua inserção na vida profissional. Tal afirmação se ampara na seguinte reflexão da professora:

Hoje eu posso dizer que sou uma outra pessoa, uma outra professora. Eu escuto muito mais, presto muito mais atenção aos alunos e eles me ensinam, eu aprendo muito com eles, eles aprendem muito comigo e é isso. Acho que fundamental é você não desistir e ir investindo na formação continuada do professor. O tempo inteiro a gente está lendo livro, fazendo projeto e lendo e – “Ah! Vamos fazer isso” [...]. (PROF.^a REGINA, ENTREVISTA NARRATIVA, 24/06/2021).

Sobre os relatos compartilhados, relembro Garcia (2010, p. 15) na referência a Dewey: “[...] tudo depende da qualidade da experiência que se tenha”. As vivências de Regina ao longo de três anos nessa escola apresentam indícios de que os aspectos formativos, amparados no trabalho da EAP, conformam perspectivas de indução profissional à docente. Mesmo sem um programa de indução definido pela rede, com as apreciações feitas pela professora, percebe-se que a cultura colaborativa que permeia as ações na unidade escolar abre possibilidade ao crescimento e gera impactos positivos à inserção e ao desenvolvimento profissional docente.

De modo semelhante, se observa, na unidade escolar onde atua o professor João, relações formativas entre EAP, iniciantes e o coletivo da escola. Os depoimentos já compartilhados sobre as vivências desse professor no período da sua inserção permitem dizer que a experiência anterior à docência no espaço escolar favorece o que Cochran-Smith (2012) chama de altas expectativas de si mesmo enquanto professor. Para a autora, isso se revela por meio daqueles que acreditam na sua formação e capacidade, tomam decisões, geram conhecimento e são agentes de mudança, considerando que as altas expectativas estão relacionadas, em parte, pelas características pessoais e pela identidade do professor.

Mesmo observando um perfil autônomo nas ações de João, a possibilidade de conversar com as duas pedagogas da unidade escolar permitiu ver aproximações entre as narrativas da EAP e desse professor, constatando-se perspectivas promotoras de formação e indutoras de desenvolvimento profissional nessa relação. O docente afirma:

[...] o momento em que, realmente, precisei de um auxílio direto e mais efetivo da equipe de articulação pedagógica foi quando a gente se deparou, no fim do primeiro semestre, com a elaboração dos documentos das crianças, de planejamento educacional individualizado e relatórios. [...]. Elas foram muito pacientes em sentar comigo, explicar como seria a elaboração desses documentos, o que deveria constar ali dentro, como é que a gente ia colocar em um papel o que estava desenvolvendo no nosso trabalho, para tentar fazer uma avaliação efetiva dos objetivos traçados, dos planejamentos elaborados, então, nesse momento, assim, em vários dias no decorrer desse período, elas foram essenciais, elas foram fundamentais. (PROF. JOÃO, ENTREVISTA NARRATIVA, 03/07/2021).

Faço um contraponto à afirmação de João, ao lembrar que essas são as pedagogas que dialogaram desde o início com ele nas suas demandas sobre a ação de um professor de apoio especializado, não só dialogaram como articularam pedagogicamente, no coletivo, uma nova maneira de pensar a prática dos professores de apoio na escola a partir de uma escuta sensível aos seus questionamentos. Dessa forma, é possível reconhecer que João teve auxílio direto da EAP desde os primeiros momentos na escola e não só por ocasião da elaboração dos documentos. Além disso, ao fazer cruzar as narrativas do professor com as das pedagogas, emergem trocas de experiência, parceria, formações na escola, na rede e investimento por parte da EAP que podem ser assumidos, no contexto desta tese, como indicativos de indução, tais como: valorização do tempo espaço da reunião semanal para ações pedagógicas, planejamento coletivo, discussão do projeto político pedagógico, elaboração do regimento interno da escola.

São essas e outras ações articuladas no coletivo das escolas e compartilhadas pelos parceiros desta pesquisa que me auxiliam no registro do que chamo de perspectivas de indução profissional docente. Com base em Marcelo (2010), Marcelo e Vaillant (2017) e Cruz *et al.* (2022), considero fundamental redizer a necessidade de políticas e programas institucionais para indução profissional docente. Todavia, meu olhar voltado às ações nas escolas e minha escuta atenta aos depoimentos dos colaboradores desta pesquisa (re) significam, a partir das relações/ações entre EAP e iniciantes, o fazer instituinte do ambiente escolar. Faço isso com a compreensão que a escola é lugar de desacomodar, reativar e projetar sentidos, dessa forma, o que lá acontece na multiplicidade dos olhares e narrativas (dos iniciantes, da EAP e da pesquisadora) permite avistar as seguintes paisagens que comportam indícios de indução profissional docente, a saber:

- A reunião pedagógica semanal
- A FME e outras instituições parceiras
- Parceria com os professores mais experientes.

7.1.1 Paisagem 1: a reunião pedagógica semanal

[...] eu acho que não pode nunca perder de vista a importância da reunião de planejamento coletivo. Eu acho que esse ponto é fundamental, fundamental que a gente nunca pode deixar de tocar, que é o único momento em que a gente tem a possibilidade de se encontrar, o todo, o coletivo. (PEDAGOGA ANNA, ENTREVISTA NARRATIVA, 13/07/2022).

O espaço da reunião pedagógica é mencionado por todos os participantes em alguma parte da entrevista como um espaço/tempo favorável para as relações que se estabelecem em grupo. Tal observação situa a importância e o lugar dessa reunião para a dinâmica escolar. Cabe destacar que a garantia do tempo para o planejamento coletivo, por si só, não assegura encaminhamentos profícuos para as demandas da escola ou dos professores, contudo, é perceptível que uma organização sistematizada para as reuniões, mesmo sem direcionamento de ações específicas aos iniciantes, corrobora e é indicativa de indução profissional. Os seguintes pontos tiveram ênfase no depoimento dos professores:

- Momentos dedicados a estudo com discussão no coletivo;
- Momentos para trocas de experiências da prática pedagógica;
- Leitura, discussão e considerações sobre o Referencial Curricular em construção na rede;
- Construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da Escola;
- Plano de ação para o ano;
- Organização dos projetos;
- Organização dos eventos na escola;
- Pensar a organização da sala de aula em conjunto;
- Planejamento das aulas em duplas ou trios;
- Acompanhamento do planejamento individual;
- Proposição de atividades pedagógicas;
- Formações no modelo remoto durante a pandemia;
- Visita de grupos culturais – musicalização e arte terapia;
- Visita de integrantes da FME para compartilhar formações específicas;

- Visitas externas no horário da reunião – SESC e Lab. de brinquedos (UFF);
- Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo (CAPCI);
- Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade Escolar (Capue).

O entendimento de cada um desses pontos como formativos aos professores iniciantes, além de estar exposto na própria fala dos participantes da pesquisa como situações de aprendizagem que os ajudaram na sua inserção, tem em vista semelhanças com elementos que constituem programas formais de indução profissional em diferentes contextos. Esta pesquisa confirma, com base em vários autores, que os programas de indução ao redor do mundo (DARLING-HAMMOND, 2017; CRUZ *et al.*, 2022; MARCELO; MARTÍNEZ, 2022) são muito variados, apesar da prevalência de indução com mentoria. Todavia, estratégias formativas que facilitam o acesso ao conhecimento e aprendizagem da docência são recorrentes e, se relacionadas à lógica da indução em uma perspectiva de formação emancipatória e acompanhamento intencional, convergem para uma ambiência colaborativa marcada em vários desses pontos.

No cenário brasileiro, nas poucas iniciativas que direcionam ações aos professores em início de carreira, há encaminhamentos similares a esses pontuados a partir das falas dos participantes desta pesquisa. Ao localizar programas de inserção profissional no Brasil, Romanowski e Mira (2022), por exemplo, registram algumas estratégias utilizadas em diferentes contextos, tais como: encontros de formação na escola, formações com a ajuda de instituições parceiras, acompanhamentos presenciais por meio de estudos temáticos, formações virtuais, momentos de reflexão, compromisso dos gestores da escola e das secretarias e ações que possam ampliar o universo cultural do professor.

Nos países latino-americanos, onde a indução à docência vem se ampliando, Marcelo e Vaillant (2017), Becca e Boeer (2021) fazem referência a programas com marcas significativas do mentor, que pode ser um professor com mais experiência, diretores ou mentores selecionados para essa função. Nas diferentes realidades citadas, perpassam experiências pontuadas como formativas pelos iniciantes da rede pesquisada, corroborando a ideia de que os pontos elencados podem ser compreendidos como perspectivas de indução.

A mesma análise pode ser estendida ao cenário norte-americano, visto que Wong (2004) nos seus registros sobre importantes componentes de programas de indução não deixa de apontar, entre outras estratégias, reuniões em grupo com os iniciantes, criação de situações de ensino em equipe, possibilidade de observar professores mais experientes, seminários sobre currículo, visitas, tudo com apoio e assessoramento de mentores. Darling-Hammond (2017), na

sua avaliação sobre os desafios que alguns países (Austrália, Cingapura, Canadá e Finlândia) enfrentam para cuidar da inserção profissional de seus professores, também deixa ver recorrências de estratégias que se impõem como essenciais nas políticas de indução.

A intenção aqui não é comparar as ações que acontecem nas escolas da rede pesquisada com programas de indução estruturados e institucionalizados. O propósito é sustentar que relações que acontecem nesses espaços entre EAP e iniciantes têm sintonia com propostas de indução já estruturadas, mesmo diante dos enfrentamentos que se dão na carência de feitos institucionais que atentem para as necessidades do início da docência. Vale acentuar que são ações pontuais, sem apoio, sem institucionalidade, mas, na informalidade, elas acontecem no chão da escola e tomam para si, em meio a tantas dificuldades, o compromisso de dar continuidade à formação daqueles que iniciam a vida profissional.

As relações que emergem nessa direção entendem que o movimento formativo para os iniciantes se desdobra em espaços além da escola, assim, incentivam e promovem condições do trânsito de professores em outros ambientes formativos, o que permite depreender uma segunda paisagem na qual as possibilidades e perspectivas de indução profissional se fazem presentes.

7.1.2 Paisagem 2: a FME e instituições parceiras

As formações realizadas por diretorias, assessorias e coordenações da FME, em sua maioria, são sinalizadas como contributivas pelos professores e pela EAP. Alguns entrevistados evidenciam essa afirmação:

Não tenho o que reclamar da Fundação não, nesta questão de formação, eles colocam bastante coisa assim para a gente, não faz quem não quer, porque tem. Disponibilizam, sempre, cursos, fóruns para debate, formações, nesse período de pandemia foram muitos cursos, muitos professores fazendo live. (PROF.^a ANGELA, ENTREVISTA NARRATIVA, 21/07/2021).

Muitas formações pela FME, claro que tinha sempre uma dinâmica de revezamento de professoras, que nem todo mundo poderia fazer ao mesmo tempo, mas a gente fazia bastante formações, às vezes, quando não dava para consolidar, quando a equipe da FME não podia ir às reuniões pedagógicas de quarta-feira, a gente fazia um revezamento e as formações eram na própria FME. Participei de algumas, participei da mesa alfabeto, muito legal, é uma ferramenta de inclusão. (PROF.^a REGINA, ENTREVISTA NARRATIVA, 24/06/2021).

Foram várias pessoas da própria Secretaria, da própria FME fazer formação com a gente, teve de tudo. Teve formação de portfólio, de contação de história, da construção do relatório, de música. A gente teve indicação em cada formação que o profissional vinha trabalhar com a gente e passar sua experiência. Ele indicava leituras, indicava vídeos. A formação não ficou só naquele dia. A formação não acabou, é para você sempre continuar. (PROF.^a MARIA, ENTREVISTA NARRATIVA, 06/06/2021).

Esses depoimentos enfatizam que uma comunicação mais estreita da EAP com a FME fornece ajuda e gera parceria para a formação continuada dos professores. Os apontamentos que ora faço convergem para assinalar que os encontros formativos que acontecem com a equipe da Fundação, seja na escola, na Sede da instituição, ou em outros espaços, são entendidos como estratégias que auxiliam os novos docentes e, por isso, significados como indícios de indução.

Conforme explicita Marcelo (2016), os programas de indução, em sua maioria, incluem ampla variedade de estratégias formativas com a intenção de dar respostas às necessidades dos professores iniciantes. Ao detalhar os componentes do Programa Inductio⁶², Marcelo (2016, 313) ressalta que, “[...] ao exterior da escola, se realiza um conjunto de atividades formadoras formais, como a realização de seminários formativos dirigidos a promover um maior conhecimento a respeito dos aspectos didáticos e organizadores da função docente”. Os relatos dos professores e da EAP destacam, nesse sentido, algumas atividades consideradas ferramentas para a aprendizagem da docência, a saber:

- Visitas das equipes da FME com formações específicas na escola;
- Visita à FME para formações específicas;
- Seminário da Educação Infantil;
- Fórum de Educação Ambiental;
- Jornada de Relações Étnico-Raciais e currículo;
- Jornada de Gêneros;
- Jornada de alfabetização;
- Espaços para discussão sobre o currículo da rede;
- Cursos com instituições parceiras;
- Palestras temáticas;
- Visitas a museus, teatros e outras instituições;
- Parceria com a Universidade;
- Formação online durante a pandemia.

Cada um desses pontos, tidos como significativos para os professores iniciantes, permite problematizar sobre aspectos que traduzem uma política institucional que visa à formação docente como parte intrínseca da profissão. A sequência de atividades pontuadas, embora

⁶² O programa Inductio surge por iniciativa do Inafocam, da República Dominicana, com o objetivo de favorecer os processos de indução profissional à docência do corpo docente iniciante.

relevantes à formação e registradas como indícios de indução para os professores, se não forem conduzidas em uma perspectiva integrada a uma cultura de desenvolvimento profissional que entende a situação e o contexto, corre o risco de se constituir como ações pontuais que se reproduzem de acordo com saberes individuais e não abrem margem para auxiliar situações complexas dos profissionais. Sobre essa compreensão, Imbernón (2011, p. 99) afirma que uma assessoria formativa tem sentido quando “[...] parte de realidade determinada e busca soluções para as situações problemáticas que a prática comporta.” O depoimento de uma diretora parece ir ao encontro desse entendimento:

Talvez uma crítica que eu faça à rede é que a gente não tem uma política de formação na rede, eu acho que as nossas formações, elas acontecem, mas acontecem mais em formas de evento ou em visitas às unidades e isso é uma coisa bem perigosa, não é? (DIRETORA LÚCIA, ENTREVISTA NARRATIVA, 13/07/2022).

A crítica feita pela diretora confirma a ideia de ações pontuais e formações fragmentadas. Por meio desse formato, pode se solidificar uma concepção técnica e funcionalista, sem provocações de uma autonomia intelectual ao professor, e isso, realmente, pode ser *uma coisa bem perigosa*, como afirma a profissional. Imbernón (2011) ajuda a lembrar que estudos sobre o pensamento do profissional da educação têm demonstrado que o conhecimento pedagógico está ligado à ação prática no contexto de trabalho, o que contribui para superar a dependência profissional, pois

[...] um novo conceito de formação traz consigo um conceito de autonomia na colegialidade, e a autonomia de cada um dos professores e professoras só é compatível se for vinculada a um projeto comum e a processos autônomos de formação e desenvolvimento profissional, a um poder de intervenção curricular e organizativo, enfim, a um compromisso que transcenda o âmbito meramente técnico para atingir os âmbitos pessoal, profissional e social. (IMBERNÓN, 2011, p. 116).

Isso não significa dizer que o papel da FME no contexto escolar e nas diversas parcerias que estabelece para propor ações formativas seja inócuo. Ao contrário disso, os participantes da pesquisa afirmam que se sentem contemplados pela diversidade e quantidade de formações oferecidas. Assim, compreendo que a participação nas atividades promovidas pode ser vista como indutora de aprendizagem para a docência e auxiliam os professores nesse início profissional. O que se coloca em pauta é o encaminhamento dessas formações, o debate sobre os rumos de uma política de formação continuada menos segmentada e que reconheça a potencialidade do conhecimento da prática para a reflexão sobre a formação docente e para a geração de conhecimento pedagógico.

Por esse prisma, uma política de indução profissional, como uma etapa preliminar que faz parte de um programa de formação contínua do professor, pode potencializar um sistema integrado de desenvolvimento profissional que ajude a romper paradigmas, que potencialize mudanças e reconheça o lugar do docente na sua própria formação, considerando, assim, os professores e suas demandas na elaboração das políticas.

Considero que o esforço que faz a EAP de algumas unidades escolares para gerar vínculos e parcerias com a FME, universidades e outras instituições é expressivo e se configura como estratégia para auxiliar os professores. No entanto, a palavra esforço já serve de indicativo para sinalizar as dificuldades que atravessam essa postura intencional da EAP. Relatos dos professores e diretores informam como, por vezes, enviar um professor para um curso, seminário, jornada ou qualquer outra atividade oferecida é um exercício complexo para a dinâmica escolar, pois a ausência do professor implica na necessidade de outro docente para garantir o direito do estudante de ter suas atividades diárias na escola. Outro ponto que dificulta e exige esforço é conciliar uma agenda que oportunize determinada formação em número maior às unidades escolares. Essas e outras questões apontam alguns atravessamentos e obstáculos que precisam ser dirimidos no caso de se projetar uma política de formação que tenha como proposta auxiliar todos os professores da rede, inclusive os iniciantes.

Ao olhar para essas duas paisagens que são detalhadas pelas narrativas – a reunião pedagógica e as parcerias –, reafirmo que ambas demarcam possibilidades e perspectivas para a indução profissional. Entretanto, é com apreciação a uma terceira paisagem que todos os professores parceiros desta pesquisa destacam as experiências que consideram mais contributivas a sua formação.

7.1.3 Paisagem 3: a parceria com professores mais experientes

Ler sobre programas de indução profissional docente em diferentes contextos me permite concordar com Wong (2004) quando este afirma que não existem dois programas de indução que sejam iguais. No entanto, ao fazer essa colocação, o autor também afirma que vários componentes comuns são perceptíveis, entre eles, chamo a atenção para a parceria entre novatos e experientes. Essa conexão aparece como uma estratégia fértil para auxiliar professores em início de carreira a lidar com as práticas de ensino, com os estudantes, com a gestão da sala de aula e com a família.

Diante disso, observa-se que programas de indução em diferentes partes do mundo usam como procedimento fazer com que professores iniciantes observem professores veteranos. Na

Austrália, por exemplo, a aprendizagem profissional comporta observação da classe e conversas com profissionais mais experientes para identificar problemas e melhorar a prática; no Canadá, há demonstração de aprendizagem em sala de aula com observações focadas, planejamento de ações, oportunidades de coensino em várias séries e matérias; em Cingapura, além do mentor, os novos professores recebem um amigo, um colega ensinando a mesma matéria, para ajudá-los a aprender e se adaptar com a sala de aula (DARLING-HAMMOND, 2017); no contexto americano, o entrelaçamento de experiências entre novos docentes e veteranos faz parte da sistematização dos programas de vários distritos (WONG, 2004).

Observa-se, por meio desta investigação, que os professores com maior experiência também têm uma expressão significativa para os iniciantes, pois o depoimento de todos os entrevistados coloca em evidência como a parceria com os colegas professores torna-se contributiva para ajudar nas situações e adversidades diárias do cotidiano da escola. O Quadro 10 é composto por excertos das narrativas que confirmam esse entendimento.

Quadro 10 – Parceria docente (continua)

O que contribuiu para sua aprendizagem da docência?	Professor(a)
<i>Minha parceira, ela funcionava bem comigo, a gente trocava muito, em questões do trabalho, do dia a dia. Sou professora iniciante que observa muito as minhas colegas com mais experiência lecionarem.</i>	Angela
<i>Sem dúvidas foi a [omitido], porque ela ouviu meu desabafo: – “Olha, estou nervoso, é meu primeiro dia de aula”. [...] Ela disse: – “Tudo bem. Você vai ficar bem”. Após essa aula, ela estava lá: – “E aí, como foi?”. Foi ela que me entregou o currículo da rede, ela falou: – “Olha, tem esse livro aqui, esse é o currículo da rede, isso pode servir como referência. Olha, eu tenho aqui umas avaliações diagnósticas que eu vou usar na minha turma, você pode também aplicar na sua”. Isso continua até hoje.</i>	Anísio
<i>[...] quando eu cheguei, já havia uma professora. A primeira coisa que eu fiz, foi conversar com ela, entender o que ela fazia, como era o trabalho dela, que conteúdos ela aplicava, para eu poder não ter dissonância, mas sim um trabalho de parceria.</i>	Jorge
<i>A professora [omitido] é uma profissional com muita experiência, então, quando eu cheguei, sem experiência nenhuma efetiva como professor de turma, ela me acolheu, a gente conseguiu elaborar um trabalho conjunto. Sem dúvida, foi a profissional que mais me ajudou, ela me mostrou muita coisa, ela me ajudou em muitas questões, me orientou, de certa forma, em muitas questões também, porque eu não tinha certas visões do trabalho efetivamente.</i>	João
<i>Ela me ajudou indiretamente, porque eu não sou uma pessoa burra, então eu observava como ela fazia, então ela faz assim desse jeito, então deve ser o jeito mais certo.</i>	Lizete
<i>Meus pares, professores em sala, do pé no chão. Não tenho dúvida disso. Foram os pares, não só a dupla, porque você tem pares na escola que não significa, necessariamente, que sejam sua dupla dentro da sala de aula.</i>	Maria

Quadro 10 – Parceria docente (conclusão)

O que contribuiu para sua aprendizagem da docência?	Professor(a)
--	---------------------

<i>Quem me apresentou a rede foi a minha parceira e aí a gente trocou bastante, ela me ajudou bastante durante o ano, em tudo. Ela foi a pessoa que mais me ajudou e também tem uma outra professora, a [omitido], que hoje é minha parceira.</i>	Marilza
<i>Foi uma profissional de grande importância para mim. Eu, chegando na rede, não tinha o mínimo de experiência, não sabia nada sobre a rotina da escola, a rotina das crianças. Do trabalho, eu sabia a teoria, a prática mesmo eu aprendi com ela. Ela, até hoje, é uma profissional que foi, assim, uma luz.</i>	Nina
<i>Eu tive também uma parceira de Grei [...] foi a pessoa que mais me ensinou. Ela era uma profissional maravilhosa, criativa, eu aprendi muito com ela.</i>	Odette
<i>Acho que quem mais me ajudou nesse primeiro momento foi uma colega da equipe da História, professora [omitido]. Ela foi quem mais ajudou no sentido de explicar a dinâmica, compartilhar os materiais de planejamento do conteúdo, avaliações que ela tinha usado, de contar a experiência dela, o que ela fez e funcionou, o que fez e não funcionou.</i>	Paulo
<i>O meu alicerce mesmo foi a minha rede de apoio, até hoje, que são as minhas quatro amigas, a [omitido] que também não tinha experiência, mas a gente foi se ajudando, [omitido], que é formada na UFF e sempre trabalhou com infância, falo que ela é o crânio do grupo, extremamente inteligente, saca muito de infância, de artes, ela é uma artista. A [omitido] era da prefeitura do Rio, já trabalhava na prefeitura do Rio como apoio à educação especial e a [omitido], que também trabalhou na mesma escola que a gente está agora, só que com contrato, então, ela já conhecia a direção. É uma rede de apoio que até hoje segura as barras em conjunto e foi fundamental.</i>	Regina

Fonte: elaborado pela autora com base nas entrevistas.

A provocação feita para que os entrevistados falassem sobre o que consideravam formativo para o desenvolvimento profissional da sua docência trouxe, por meio dos relatos, diferentes interpretações que se entrelaçam ao que viveram esses professores na sua inserção. Todavia, considere importante ressaltar e registrar que todos, sem exceção, tenham igualmente como referência nessa etapa um professor com mais experiência.

Em primeiro lugar, isso referenda a parceria entre iniciantes e experientes como uma estratégia de indução profissional pertinente para auxiliar na gestão da sala de aula e do ensino, portanto, não é à toa que tem sido componente dos programas já existentes. No entanto, em segundo lugar, cabe perceber a diferença entre essa aproximação por via sistematizada de um programa que concebe a importância de investir intencionalmente nessa relação, e situações nas quais os professores iniciantes buscam, na hora da adversidade, ou por falta de apoio, os mais experientes.

Os excertos elencados, em sua maioria, parecem ser indicativos dessa segunda compreensão. Com a exceção de algumas reuniões pedagógicas, nas quais, intencionalmente, a EAP promove troca de experiências, não foi possível perceber uma proposta intencional que trabalhasse essa relação como formativa. Os depoimentos permitem ver que os participantes da pesquisa, na condição de iniciantes na profissão, procuram em seus pares mais experientes apoio para auxiliá-los no momento das dúvidas sobre como ensinar ou como lidar com

determinada situação da prática no contexto da sala de aula, ou ainda, porque se sentem inseguros na realização de alguma atividade e com medo de errar.

Por um lado, essa iniciativa de buscar os colegas com mais tempo de exercício na docência se configura como uma ação significativa no sentido de romper com a concepção do isolamento profissional (LIMA *et al.*, 2007; IMBERNÓN, 2009) – ao que tudo indica, na imposição de uma realidade que não oferece o apoio que precisam, os professores têm uma atitude proativa de buscar ajuda. Por outro lado, a configuração desse movimento, além de reafirmar a escassez de proposições para atender às demandas reais do início da docência, favorecem uma observação acrítica que, por vezes, referenda a reprodução e não corrobora com as reflexões que produzem o conhecimento *da* prática docente (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999). O trecho da narrativa da professora Lizete é um dos que ajudam nessa compreensão, ela diz: “[...] *se ela faz, deve ser o jeito mais certo*”.

Contrária a essa ideia de reprodução do trabalho docente e pouca reflexão sobre a complexidade desse fazer, está a proposição de situações que sistematicamente chamem esses professores a refletirem sobre uma docência que é situada e envolve as diversas relações que compõem essa atividade profissional. Para Imbernón (2009), isso leva a pensar em uma reestruturação que coloque o professor no lugar de protagonista ativo da sua formação no contexto de trabalho, com maior autonomia profissional, possibilidades reais de um verdadeiro colegiado e oposição a qualquer “[...] manifestação explícita ou oculta da racionalidade técnica que, com outros nomes e procedimentos, nos leva de volta ao passado (competências, planos estratégico, qualidade, eficácia e eficiência...)”. (IMBERNÓN, 2009, p. 37). Nesse sentido, o autor ressalta a necessidade de se criar estruturas que auxiliem a comunicação entre os pares e o intercâmbio de experiências na condição de refletir sobre a prática mediante a análise da realidade educacional para nela intervir.

Com a fala da pedagoga Darcy, percebe-se indícios que caminham nessa direção, promovem relações profícuas e conduzem, intencionalmente, o entrelaçamento das experiências dos professores iniciantes com os que já possuem uma caminhada na docência. O excerto a seguir atesta essa impressão:

Isso foi uma coisa que a gente fez desde o início da escola quando recebemos os professores já experientes. A gente pensa que quem chega se favorece com essa experiência dos mais velhos e também quem chega traz a sua contribuição, no sentido de que vai poder ter um espaço para colocar aquilo que pensou, que imaginou em relação ao que seria esse espaço. A gente reconhece que a escola nunca cabe dentro do nosso discurso, a gente pode colocar muitas palavras, mas a escola é realmente esse lugar dos acontecimentos, é o tempo inteiro e que sempre tem uma novidade, mas quando a gente consegue refletir um pouquinho sobre aquilo que se tem de princípios, não é? E tenta caminhar também com esses princípios, me parece que há

um favorecimento aí no sentido da formação, da inserção, no caso de quem chega.
(PEDAGOGA DARCY, ENTREVISTA NARRATIVA, 13/07/2022).

Considero que os pressupostos subentendidos a partir dessa narrativa estão ancorados em uma concepção de formação de professores que propõe uma lógica de aprendizagem da docência associada a uma nova perspectiva de trabalho institucional, que potencializa a colaboração e, principalmente, entende professores como conhecedores da própria prática. Por essa perspectiva, as relações entre quem inicia a profissão e quem já possui experiência se encontram, conforme expressa a pedagoga, “[...] *no lugar dos acontecimentos, o tempo inteiro*”, e reverbera em reflexão, em teoria e em reconstrução que gera conhecimento sobre a docência.

Ao considerar todos os depoimentos registrados, conclui-se que: é referendada a relevância do professor mais experiente sob a ótica dos que iniciam; no contexto da rede pesquisada todos os professores entrevistados informam que são esses pares sua referência para as dificuldades do dia a dia; essas narrativas indicam uma aproximação espontânea que se dá no calor da hora; o depoimento de uma pedagoga, em especial, permite ver indícios de uma relação profícua que foi pensada intencionalmente para compor a formação daqueles que iniciam sua atuação docente.

Prossigo para a próxima seção com a finalidade de entrelaçar a ideia de aprendizagem da docência e indução profissional, com destaque aos desafios que se impõem para essa proposta, tendo como referência o conhecimento que advém *da* prática.

7.2 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E INDUÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS QUE SE IMPÕEM

Os argumentos utilizados até aqui para defender esta tese têm buscado ressaltar que a aprendizagem da docência se desenvolva, a princípio, na importante etapa da formação inicial e que prossiga na inserção pela lógica do desenvolvimento profissional contínuo. Nesse interim, se advoga que os processos de indução são investimentos necessários aos professores que iniciam na carreira, tendo em vista uma cultura de relações colegiadas, em uma perspectiva de colaboração que se constitui como experiência significativa para dar continuidade à formação do professor.

Nessa direção, o tecido que compõe a aprendizagem da docência na etapa inicial da carreira, com aporte de um processo de indução profissional, é entremeado de desafios que se impõem na tessitura política e ideológica do campo educacional. Diante das experiências narradas pelos participantes da pesquisa, com referência aos estudos que abordam a

problemática da inserção profissional e em diálogo com autores do campo de formação de professores, faço destaque para **cinco desafios** que considero fundamentais para pensar a indução como etapa necessária e complementar à formação inicial.

O **primeiro desafio** tem relação com uma mudança de lógica nas práticas de formação, algo que não se constitui como uma simples tarefa. Diversos depoimentos que compõem a tese ajudam a reiterar uma cultura profissional cerceadora, que limita a ação dos professores e abre poucos caminhos à iniciativa e à reflexão. Imbernón (2009, p. 44) lembra que os fundamentos dessa lógica são nutridos por políticas educacionais que oferecem subsídios para cursos, seminários e jornadas, que segundo o autor, “[...] revelam uma ideologia conservadora e um elitismo academicista, que os leva a considerar certas coisas melhores que outras: por exemplo, a universidade como ápice do conhecimento formativo”. Em seus estudos, Zeichner (2010) enfatiza ser este o modelo historicamente dominante da aplicação da teoria. O autor faz referência à formação inicial e aos aprendizados da universidade com direcionamento para a prática profissional, o que Cochran-Smith e Lytle (1999) revelam como uma imagem de conhecimento *para* a prática.

Sem a pretensão de esgotar os muitos limites que se impõem ao pensar em aprendizagem da docência com indução profissional, destaco, de início, a dificuldade de romper com esse raciocínio da aplicabilidade, seja na formação inicial ou nas etapas formativas que advém desta. Seguir pelo caminho do rompimento significa se contrapor à dimensão da racionalidade técnica, se afastar de velhos modelos de formação que se revestem de novos, abrindo espaço para as tensões e situações problemáticas da docência situada nos contextos das escolas públicas. Nessa perspectiva, cabe dizer que, nesse primeiro desafio em destaque, se impõe a transição da imagem de um conhecimento *para* a prática e a organização de um ambiente que favoreça a composição de uma aprendizagem da docência que se fundamente na produção de um conhecimento pedagógico *na* e *da* prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999), conforme já salientado.

O compartilhar das narrativas dos professores confirma que as tensões que permeiam o início do exercício profissional favorecem a primeira imagem de conhecimento (*para* a prática), pois, ao chegar à escola e não encontrar apoio, professores iniciantes recorrem, sem problematizar, à sua base de conhecimentos inicial sobre a docência, usam, adaptam e a aplicam em uma situação de repasse de um conhecimento que se dispõe como pronto e acabado.

Esse desafio que ponho em discussão busca transpor essa cultura de transmissão na direção de vivências que se dão *na* prática e sejam constituídas *da* prática. Nessa transposição, argumento que a indução, como formação e proposta de acompanhamento ao professor em

início de carreira, pode ser uma aliada para referendar as imagens de conhecimento por esse viés. Digo ‘pode ser’, porque essa intenção abarca um segundo desafio que se traduz na compreensão da concepção de indução que se coloca a favor dessa proposta.

Nesse **segundo desafio**, ratifico que, diante dos vários sentidos que comportam a ideia de indução profissional, é importante reafirmar o caráter de intencionalidade e sistematização que demarca o conceito em sua constituição polissêmica. Relações espontâneas, como as que foram observadas com a pesquisa, não deixam de contribuir, mas fazem isso de forma limitada a determinado grupo, com poucas brechas para sinalizar uma nova visão formativa no contexto mais amplo da formação de professores. Dessa forma, uma concepção de indução que se apropria apenas da noção de treinamento ou põe ênfase somente na socialização dos docentes (CRUZ *et al.*, 2022) oferece poucos subsídios para significar relações na escola e incentivar novos caminhos para a aprendizagem da docência. Por conseguinte, a concepção que se põe na direção do que defendo percebe que

[...] a indução oferece uma forma individualizada de desenvolvimento profissional situado em um contexto particular, orientado em torno da sistematização de uma cultura de colaboração e de formação e com o objetivo de ajudar os novos professores em sua relação com o processo ensino-aprendizagem e tudo o que ele envolve. Arelada ao desenvolvimento profissional de professores, a indução requer tempo dedicado, condições de trabalho que favoreçam um ambiente formativo, além de estratégias bem planejadas. Isso envolve mais do que um professor experiente de prontidão para avaliar uma prática do iniciante ou disponível a lhe dar conselhos. Na oportunidade de aprender com e em colaboração, novos professores não apenas se desenvolvem individualmente; eles também experimentam a força da colaboração e a solução conjunta de problemas. (CRUZ *et al.*, 2022, p. 16).

A indução sob essa perspectiva não está fundamentada por um modelo, ao contrário disso, tem-se, nesse formato, a fluidez dos contextos e os conhecimentos dos sujeitos que nele se incorporam. De acordo com o que pensam Cochran-Smith e Lytle (1999), os coletivos escolares ou extraescolares são contextos privilegiados para a produção de conhecimento pedagógico situacional, construído no fazer da situação imediata, o que revela a aprendizagem da docência em um processo de teorização. Essa visão postula que professores novos e experientes, colaborativamente ou não, problematizam e geram conhecimento através da investigação *da* prática, colocando-se em uma relação diferente: a de produtor de conhecimento sobre a docência. Para as autoras, significa dizer que existe um conhecimento *da* prática que se constrói no coletivo escolar, ou em comunidades mais amplas, que advém da investigação sistemática sobre todas as complexidades que estão presentes no ato de ensinar: a aprendizagem dos estudantes, o conteúdo do ensino, o currículo, as relações que se dão na escola, entre outras.

Pelo prisma dessa concepção, perpassa uma preocupação com a transformação da teoria educacional e de sua prática, corroborando para gerar uma nova lógica profissional que conduz a uma noção ampliada do que significa prática. Assim, o segundo desafio que compreende a indução como um processo de acompanhamento sistematizado ao professor iniciante se entrelaça ao primeiro em consonância à mudança de sentidos nos processos de aprendizagem da docência. Isso perpassa a problematização de um currículo que seja interpretado localmente e envolve, também, a compreensão do papel social dos professores, os objetivos da escola e a conexão da docência com as agendas sociais e políticas do tempo atual.

Considero, desse modo, que a noção ampliada *da* prática da qual falam Cochran-Smith e Lytle (1999) insere a reflexão sobre desafios da escola pública, tais como: a miséria econômica de estudantes e professores, o racismo, a intolerância, a exclusão, a pauta ambiental, entre tantas outras transversalidades que são inerentes ao exercício da docência. Em síntese, o que chamo à atenção nesse segundo desafio tem o propósito de assinalar que não basta ter um programa de indução, há de se prestar atenção nos sentidos que se entrelaçam a esse programa para dar continuidade à formação docente.

Assim, o **terceiro desafio** que coloco em pauta está no encontro com as possibilidades reais de gerar políticas públicas que deem visibilidade à etapa da inserção profissional e defendam a necessidade de programas de indução. Falo em possibilidades reais, porque essa intenção demanda um conjunto de ações que envolve investimento e condicionantes para se garantir o êxito e continuidade dos programas. Como destaque para pensar sobre isso, cito apenas duas ações recorrentes nas políticas observadas por este estudo: a atuação de mentores e a redução de carga horária dos professores em inserção, ambas condicionantes significativas para a orientação, a articulação pedagógica e o acompanhamento aos iniciantes.

No que está relacionado à mentoria, destaca-se, nos programas, o importante papel que desempenha quem exerce essa função. Sendo assim, há diferentes estratégias para seleção e formação de mentores, em sua maioria professores com mais experiência, que recebem carga horária reduzida, ou ainda, em alguns casos, atuam somente no exercício dessa atividade. Isso requer ajustes em condições de trabalho, ampliação do número de profissionais na escola, qualificação profissional e recursos financeiros. Da mesma forma, a necessária redução da carga horária para que os professores iniciantes tenham acesso a uma realidade diferenciada em sua inserção implica em uma reorganização no ambiente escolar, pois também exige um número maior de docentes, tendo em vista que os estudantes não podem ser prejudicados diante do seu direito às aulas e ao cumprimento dos dias letivos determinados pela legislação educacional.

Utilizo os dois destaques para argumentar que um emaranhado de situações envolve a elaboração de uma política de indução, pois, conforme sinalizam Becca e Boeer (2022, p. 118), “[...] *una política pública de esta naturaleza supone un gran esfuerzo de comunicación y difusión*”. Em vista disso, retomo as possibilidades dessa difusão no contexto brasileiro atual, com uma realidade que apresenta o esfacelamento das políticas educacionais, a drástica diminuição nos investimentos em Educação e instituições educacionais, da escola básica ao ensino superior, em condições cada vez mais precárias de funcionamento.

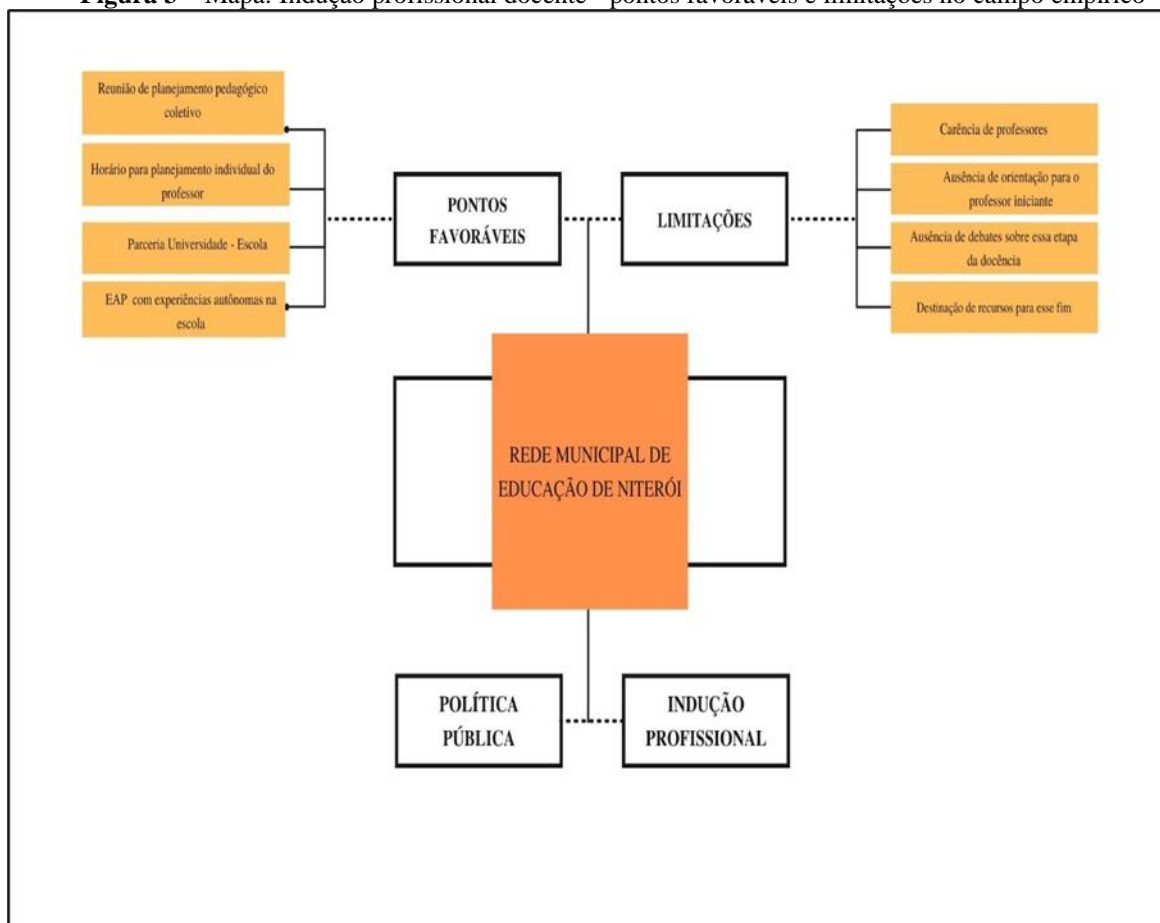
Se, por um lado, a conjuntura não favorece as intenções de nenhuma política, por outro, acredito que as disputas estão em campo e a concorrência de ideias permite, por estreitos caminhos, desafiar o que está posto. Nessas brechas, vejo a transição para um novo governo em 2023, que já teve como marca constituída, tempos atrás, a constituição de políticas públicas para a educação, tais como: o Programa de Iniciação à Docência (Pibid), o Programa de apoio a Planos de Restruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa Ciência sem fronteiras, entre outras. Além disso, no curso do que está por vir, vislumbram-se, no horizonte, as discussões para a elaboração de um novo Plano Nacional de Educação, visto que a vigência do atual finda em 2024, sem os avanços esperados. Assim, vejo circunstâncias oportunas para alçar o debate de políticas públicas para a formação de professores e incluir, nesse mote, a defesa da inserção profissional e de programas de indução como fundamentais para o desenvolvimento profissional docente.

Em meio aos muitos desafios que se impõem para advogar pela ideia da inserção com indução profissional, destaco mais uma reflexão a respeito, trazendo um ponto que, a meu ver, significa muito a essa constituição, trata-se do papel da universidade nesse debate. Já tive chance de abordar, com fundamento na revisão de literatura, que a discussão sobre professores iniciantes no contexto brasileiro começa a se ampliar nas pesquisas do campo a partir da década de 1990, no entanto, a defesa por programas de indução profissional não é sequer emergente.

Tendo em vista essa compreensão, toma-se como **quarto desafio** o espriamento dessa temática na direção das escolas e das redes. Entendo como importante para destaque justificar que pesquisas acadêmicas que argumentam a favor do cuidado com essa etapa da docência busquem formas de atravessar a ponte da academia e se entrelacem, teórica, metodológica e epistemologicamente, às tensões dos professores iniciantes, dos gestores nas escolas e das redes de ensino. Contemplo, com essa proposição, a pesquisa e a universidade como aliadas das redes de educação e das escolas na sustentação do discurso a favor de políticas de indução.

Por essa acepção, com base nas narrativas dos professores e gestores parceiros desta tese, demarco alguns pontos favoráveis e limitações da rede pesquisada no propósito de gerar uma política de indução profissional docente (Figura 3).

Figura 3 – Mapa: Indução profissional docente - pontos favoráveis e limitações no campo empírico



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Como ponto favorável, sublinho o pressuposto desta tese, que põe em evidência a força das EAPs no contexto situado de cada escola. O que expressam os professores em seus relatos outorga a importância do trabalho dessa Equipe, ficando visível que, nas situações em que não houve atenção aos professores iniciantes, fragilidades desse início da docência são acentuadas. Na direção oposta, observam-se experiências autônomas e instituintes tomadas pela articulação pedagógica das unidades que se mostram favorecedoras para acolher, socializar, situar e dar segurança àqueles que iniciam a sua carreira profissional.

As experiências positivas que brotam dessa relação – EAP/professor iniciante – sinalizam condições propícias e são indicadoras de possibilidades para se pensar, na rede, circunstâncias menos conflituosas e mais promissoras para a inserção. Nesse sentido, o encaminhamento de uma política pública de indução profissional indica fortalecimento do que,

de certa forma, já vem sendo sinalizado como necessário por unidades de educação em seu fazer autônomo. Uma vez que a independência desse fazer não é autossuficiente, pois esbarra nas limitações do cotidiano escolar, vale reiterar a importância da constituição de uma política que robusteça a concepção de que o início da docência se constitui como etapa primordial para o desenvolvimento profissional do professor.

Para que essa elaboração alcance visibilidade na rede, das limitações em destaque no mapa acima (Figura 3), ponho em foco a ausência de debates sobre esse tempo específico da docência. Embora os outros limites apontados apresentem obstáculos que esbarram em investimento de recursos, o que é fundamental a qualquer política pública, fica evidente, nas narrativas dos professores e da EAP, nas formações oferecidas por meio da Secretaria Municipal de Educação e nos registros que compõem o documento do Plano Municipal de Educação, que o início da docência e as dificuldades que perpassam esse tempo não têm sido discutidos na rede.

Esse é um limitador que se impõe como o **quinto desafio** em destaque, pois antecede a elaboração da política – a compreensão de que cuidar da etapa inicial da docência envolve a ideia de excelência profissional melhora a qualidade do ensino e traz benefícios para docentes e discentes no contexto de uma rede de educação. Diante das análises realizadas, desponta a necessidade de se contemplar essa pauta no campo empírico desta pesquisa, pois, sem esse debate, os encaminhamentos de uma política de indução profissional docente ficam ocultos diante de tantas outras urgências que brotam da realidade educacional.

Tendo em vista essa proposição no cenário da rede, ainda cabe reiterar que os encaminhamentos de uma política de indução profissional são distintos. A própria literatura sobre a temática revela que, por vezes, programas e projetos pensados com esse fim podem não apresentar efetividade em seu objetivo principal – assistir aos professores iniciantes. Sendo assim, o que tem sido evidenciado por estudos do campo revela que é “[...] a implementação de um programa de indução com a definição de um plano claro, de longo prazo, que tenha em seu bojo a avaliação das necessidades de desenvolvimento profissional para “[...] promover as habilidades do professor que trarão resultado para o desempenho do aluno”. (CRUZ *et al.*, 2022, p. 11).

7.3 INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: POR QUÊ? PARA QUÊ? POR QUEM?

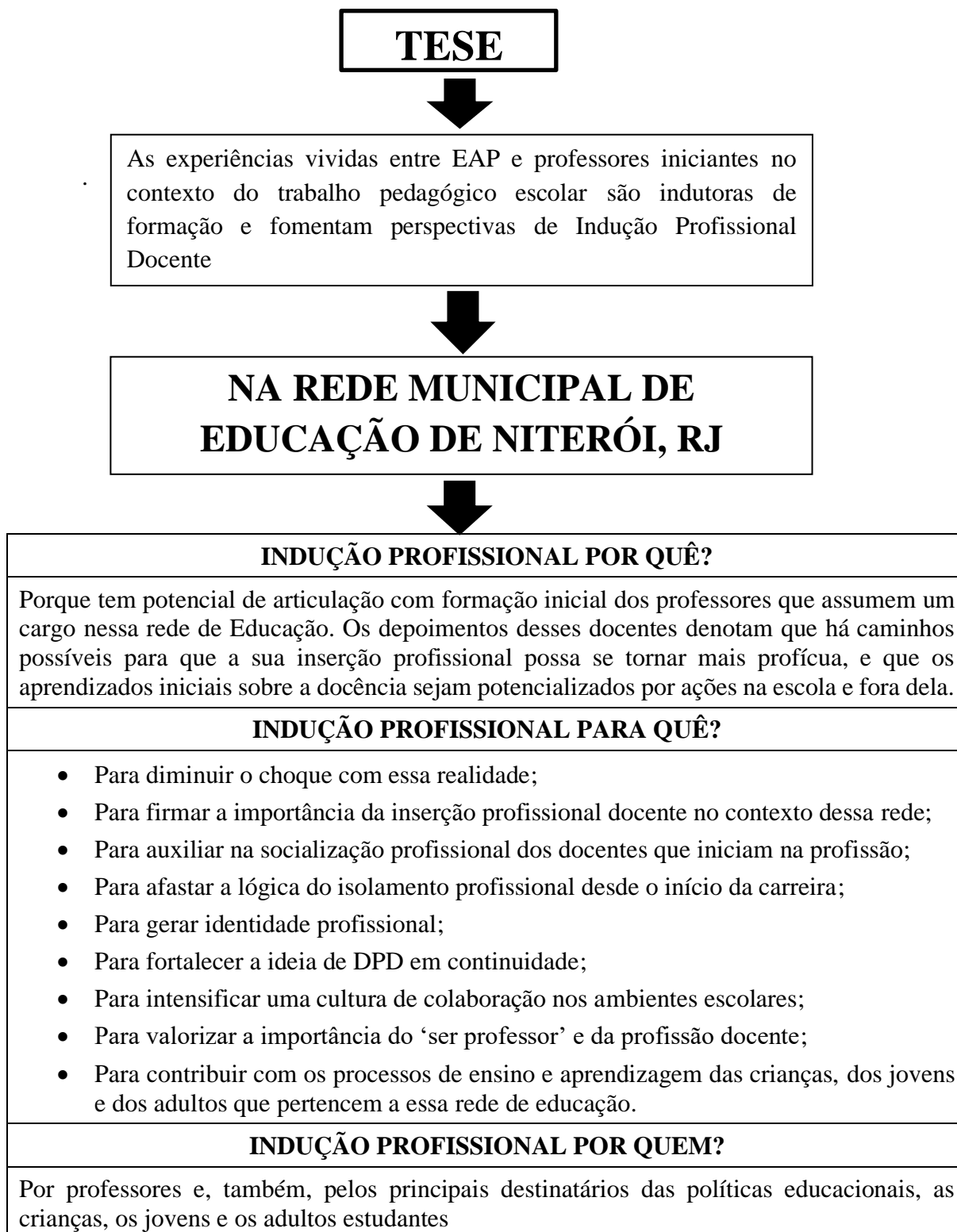
As argumentações que pautam esta tese buscam destacar a relevância da discussão sobre indução profissional no cenário educacional. Diante desse feito, o porquê defender essa

temática se entrelaça à justificativa do estudo, ao referencial teórico em pauta e à questão lançada como problematização. Dessa forma, as constatações do campo, em diálogo com a teoria e com as análises realizadas, já traçam a resposta à primeira pergunta - indução profissional por quê? Assim, a tese reafirma que a formação inicial, etapa relevante na formação de qualquer profissional, mesmo nas melhores condições formativas, o que não é o caso em grande parte das licenciaturas, precisa de continuidade. Por esse ponto de vista, os programas de indução são importantes porque trazem visibilidade e investimento a uma etapa significativa do aprender a ensinar, intencionando atenuar as problemáticas que surgem no encontro com a realidade profissional. Problemáticas essas que se traduzem em questões complexas reiteradas por esta tese através das narrativas dos professores iniciantes.

O segundo questionamento – indução profissional para quê? – considerando tanto as referências teóricas, quanto os relatos que ajudam compor o estudo –, expõe possibilidades de enfrentamento das situações dilemáticas do início da docência pela via da indução profissional docente, o que conduz para uma inserção menos conflituosa e um olhar mais criterioso à formação do professor.

Considero que as duas perguntas iniciais são fundamento para colocar em pauta, e defender, a ideia de indução profissional docente. Todavia, é com ênfase na terceira questão – indução profissional por quem? – que finalizo as reflexões que foram traçadas por esta tese. Com o desenho a seguir (Quadro 11), busco traçar um panorama que dialoga com as três questões retóricas com as quais anuncio esta seção.

Quadro 11 – Desenho para pensar a indução profissional na rede



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Após o contorno que faço com o desenho acima (Quadro 11), reitero que as duas primeiras questões tiveram investimento nas reflexões abordadas até então. Dessa forma, para finalizar este estudo, e abrir caminho a outros, me dirijo à terceira pergunta: indução

profissional por quem? Ao tentar respondê-la, dou ênfase ao campo empírico, no entanto, ainda assim, acredito que esta pesquisa, realizada com direcionamento a esta rede de educação específica, permite generalizações e encaminhamentos em contextos que, por vezes, são bastante similares em se tratando de redes públicas de Educação Básica.

Ao longo de todo o registro da pesquisa, o argumento a favor da indução esteve atrelado à ideia de profissionalização da docência, o que faz com que essa última pergunta possa ser respondida de forma direta: indução profissional por quem? Por professores. Ou indireta: por estudantes

Na sequência a essa resposta, poderia, aqui, retomar cada ponto registrado no desenho acima e dizer o porquê e para que a indução se coloca no horizonte dessa profissionalização. Porém, ao já dito, acrescento a importância do exercício social dessa função e a necessidade de investir esforços na docência com perspectiva de excelência profissional, revelando a demanda por políticas de inserção com indução. As reflexões de duas professoras reafirmam o entendimento pelos aspectos sociais e políticos que compõem a docência:

[...] a gente não é só professor dentro de sala de aula, a gente é professor também fora, na luta por uma educação de qualidade. (REGINA, ENTREVISTA NARRATIVA, 24/06/2021).

Se mudar o pensamento em relação à formação dos professores iniciantes, dando esse suporte para eles, provavelmente teremos gerações mais bem formadas. É isso que a gente quer, é isso que esse país precisa para que ele avance. (LIZETE, ENTREVISTA NARRATIVA, 03/07/2021).

No caso da rede em questão, as perspectivas de indução sinalizadas se relacionam a processos não formais, o que repercute em benefícios para os professores que possuem uma EAP que dá respostas às demandas da inserção, mas exclui aqueles que não têm a mesma sorte. Em se tratando de desenvolvimento profissional, não se há de contar com a sorte, em razão disso, a indução está no campo das necessidades da formação docente, da valorização do magistério, de um exercício profissional efetivo, de melhora na qualidade do ensino e da aprendizagem e no compromisso social de assegurar professores qualificados aos estudantes (MANSO; DONAIRE, 2022).

Em sua conexão à formação inicial, acredito que programas de indução coerentes com as realidades educacionais podem significar o cuidado com o exercício da profissão e, mais do que isso, o compromisso com os principais destinatários das políticas educacionais – os estudantes da classe popular. Sobre esse aspecto, observa-se a defesa de programas relacionados a melhora do desempenho dos estudantes, fazendo conexão direta com o desempenho do professor. Para Wong (2004), por exemplo, melhores resultados podem ser conduzidos por

professores eficazes, independente de materiais curriculares ou abordagem pedagógica. De forma semelhante, Marcelo (2008) chama a atenção aos informes internacionais que destacam a importância do papel do professor em relação às possibilidades de aprendizagem dos alunos. Esses e outros autores fazem uma associação direta entre programas de indução, professores mais eficientes e melhor desempenho do estudante.

Por esse ângulo, vejo que as intercorrências que atravessam os processos de ensino e aprendizagem se ocultam e a responsabilização ao professor se potencializa diante de circunstâncias que estão além do exercício da sua função. Em comparação com a Medicina, a título de exemplo, é fato que a cura de um paciente pode não se realizar, mesmo com um diagnóstico preciso e um tratamento eficaz realizado por um bom médico. No caso da docência, é polêmico defender que a não aprendizagem de um estudante possa não estar sobre a responsabilidade única do professor. Nesse sentido, vincular programas de indução à perspectiva da eficiência, eficácia e de bons resultados de estudantes reduz a dimensão formadora impressa ao desenvolvimento profissional do docente em início de carreira, visto que a prioridade que se institui não está nos processos de conhecimento de docentes e discentes, ou seja, a ideia que se pode atualizar nessa direção está mais próxima à gestão do treinamento que apresenta resultados e, como alerta Nóvoa (2017b, p. 1132), concebe “[...] a formação de professores como uma espécie de resposta ou de ‘salvação’ para todos os problemas educativos”.

O caminho que concorre com essa ideia, e sinalizo na defesa das políticas e programas de indução, também tem como direção que a aprendizagem da docência reverbere em melhores condições de aprendizagem, e de vida, para os estudantes. Esse movimento, porém, comporta a expectativa de mudanças objetivas na escola, nas comunidades escolares, nos ambientes e nos espaços das redes de educação. Compreende, assim, mais investimentos para a formação docente e tem a ver com a insistência de Zeichner, Saul e Diniz-Pereira (2014) sobre a

[...] necessidade de que sejam construídas e potencializadas experiências transformadoras de formação de educadores, capazes de estabelecer novos laços e relações entre as redes públicas de educação, as escolas, as Universidades e as comunidades, tendo em vista a formação de docentes que a sociedade precisa e deseja e que possam colaborar efetivamente com o desenvolvimento de uma educação crítica e de alta qualidade para os filhos de todos. (ZEICHNER; SAUL; DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 2213).

Considero que as experiências transformadoras de formação de educadores sobre as quais fala Zeichner, Saul e Diniz-Pereira (2014); a busca de alternativas para orientação, organização e para intervenção na formação permanente do professor, proposta por Imbernón

(2009); a perspectiva do investimento no conhecimento *da* prática, que sustentam Cochran-Smith e Lytle (1999), e a coragem dos recomeços, pontuada por Nóvoa (2019) estão representadas na intenção de um cuidado maior com a inserção profissional e no advento de programas de indução profissional. Consigo avistar, por meio desses programas, um lugar facilitador de experiências enriquecedoras ao início da carreira, com novas concepções de reconhecimento da docência e protagonismo dos professores em projetos educacionais emancipatórios.

8 CONCLUSÃO

O desenvolvimento profissional docente é o fio condutor que alinhava esta tese do início ao fim. O problema em forma de questão, o objetivo geral do estudo, os objetivos específicos traçados, a metodologia desenhada e os referentes teóricos em diálogo entrelaçaram-se ao tempo da pesquisa para significar a narrativa dos participantes, e da pesquisadora, no que se refere ao período da inserção, com a defesa da relevância de políticas e programas de indução profissional aos professores em início de carreira. Nessa trama, as relações experienciadas entre Equipe de Articulação Pedagógica e docentes iniciantes, consoantes com suas narrativas, corroboraram compreensões sobre possibilidades de indução docente no contexto do trabalho escolar da Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ.

No percurso trilhado, a partir do questionamento sobre como essas experiências poderiam ser significadas como indutoras de formação para aqueles que estavam em inserção profissional naquela rede, ficou definido como objetivo geral investigar, pela via das narrativas dos participantes, indícios de indução profissional docente nas experiências vividas entre esses atores no contexto dessa rede pública municipal de educação. Nesse cenário, busquei analisar as experiências narradas por professores iniciantes e integrantes da EAP sobre o período da inserção profissional; compreender como essas experiências se tornam indutoras de formação na inserção profissional de docentes e discutir indícios de indução profissional como possibilidade geradora de políticas para a inserção profissional.

O enredamento que compõe a natureza das decisões epistêmico-metodológicas da tese registrou o encaminhamento para um estudo qualitativo com a utilização do aporte teórico da pesquisa narrativa – opção que foi ao encontro do objeto do estudo e sustentou a produção do saber constituído, tendo em vista a subjetividade e a interpretação que emergiram das experiências vividas e narradas sob as marcas dos professores participantes.

Com relação ao quadro teórico, Marcelo (2008, 2009, 2022) e sua investida produção, com foco na problemática dos professores iniciantes, com amparo na ideia da indução profissional, foi significativa para alavancar a discussão. Sua vasta interlocução com autores que também têm centrado esforços para debater as dificuldades do início da docência (WONG, 2004; BICKMORE; BICKMORE, 2009; DARLING-HAMMOND, 2017; KEARNEY, 2015, 2019) corroborou com a compreensão sobre os sentidos concorrentes que atravessam o conceito de indução (CRUZ *et al.*, 2022). Permitiu, ainda, observar, de forma panorâmica, o comportamento de políticas e programas de indução profissional docente em diferentes contextos, dando margem a aproximações e distanciamentos com a realidade estudada.

Para discorrer sobre as questões que envolvem o desenvolvimento profissional docente, Marcelo (2009), e Fiorentini e Crecci (2013) e Imbernón (2009; 2011) ajudaram a situar o conceito no campo da formação de professores, tendo em vista as suas diferentes concepções. A contribuição foi relevante para demarcar o significado que se entrelaça a esta tese, com base no entendimento de que o desenvolvimento profissional faz parte de um *continuum* que envolve todas as etapas da carreira do professor.

Com relação à inserção de professores, Nóvoa (2009b, 2017b) ajudou a ponderar como a transição da formação inicial à etapa profissional apresenta possibilidades de uma formação constituída dentro da própria profissão, trazendo, assim, contribuições que reafirmam a importância da escola como espaço formativo. Na mesma direção, Cochran-Smith e Lytle (1999) e Cochran-Smith (2012) apontam para o local de trabalho do docente como ambiente favorável à aprendizagem da docência. Com sua produção teórica, as autoras favoreceram pensar encaminhamentos à inserção dos professores iniciantes e, junto à Marcelo e Vaillant (2017), permitiram assinalar perspectivas que conduzem a uma posição de menor conflito com a realidade nos diferenciados contextos educacionais.

No que se refere à indução profissional docente, houve estreito diálogo com Marcelo e colaboradores (2016, 2017, 2022) e Cochran-Smith e Lytle (1999, 2012). Os estudos desenvolvidos pelo primeiro autor são referentes para defender a indução pela via de políticas e programas estruturados que potencializem as experiências dos professores em início de carreira. Nesse sentido, coadunam com a intenção da tese de trazer essa questão para o debate na rede pesquisada. Com base nas duas outras autoras, a produção do conhecimento que advém da docência em diferentes vertentes, *para, na e da* prática, é interpelado nos desafios que se impõem aos professores iniciantes em sua relação com a Equipe de Articulação Pedagógica.

Nos enlaces de narrativas que compõem a tese se expressam experiências implicadas no cotidiano da escola, assim, as marcas do que é singular e do que é coletivo despontam na sua complexidade, potencialidade e temporalidade e sobrelevam a problemática da pesquisa com indicação a três eixos teórico-analíticos: *i.* Inserção e acolhimento: sentidos iniciais; *ii.* Relações/ações entre Equipe de Articulação Pedagógica e professores iniciantes: parceria docente; *iii.* Perspectivas de indução profissional docente.

No que está relacionado ao primeiro eixo, as indagações sobre o acolhimento e a inserção dos professores iniciantes ao chegarem à escola permitiram depreender três dimensões que foram assim denominadas: *i.* Acolhimento e Inserção: sem evidências; *ii.* Acolhimento e Inserção: “miscelânea de sentimentos”; *iii.* Acolhimento e Inserção: expectativas profissionais.

Constatou-se, com base nessas dimensões, que a rede municipal de educação pesquisada apresenta fragilidades nas circunstâncias da inserção de seus profissionais, fato evidenciado na ausência de ações institucionais para acolher os docentes. Resulta dessa carência um início na profissão por vezes conturbado, que deixa obstáculos à socialização, torna-se motivo de tensão profissional e pode provocar marcas negativas ao processo de desenvolvimento profissional docente.

Com a inexistência de procedimentos definidos, por parte da rede, com vistas à inserção profissional, torna-se explícito, nos depoimentos dos participantes da pesquisa, que os primeiros momentos do acolhimento acontecem na escola e são individualizados nas ações promovidas por cada EAP. Desse modo, deixa-se sob a responsabilidade dos integrantes dessa Equipe criar condições favoráveis para receber os novos profissionais que chegam à escola, permitindo observar que a falta de interação com a rede, na perspectiva de promover o acolhimento dos profissionais, expõe um trabalho isolado, responsabilizando somente a gestão pedagógica escolar por esse fazer.

Nessa situação, a pesquisa revela, através do testemunho das diretoras e das pedagogas, que são muitas as demandas dessas funções, o que gera limites para a articulação pedagógica com os profissionais da escola e fragiliza o acolhimento dos iniciantes. Ainda assim, percebe-se, em alguns casos, o esforço empenhado para acolher em uma perspectiva que ultrapasse o limite da afetividade e reverbere em um acolhimento que potencialize um caráter profissional para o início da carreira docente.

Por meio desse investimento, que acontece de forma espontânea, evidencia-se, nas relações entre EAP e iniciantes, no contexto do trabalho pedagógico escolar, o despontar de estratégias de acolhimento que contribuem para o momento de entrada na carreira e oferecem subsídios para iniciar o trabalho docente, minimizando as tensões e as inseguranças comuns nessa etapa profissional. No entanto, conclui-se que a espontaneidade das ações traz contribuições restritas que não fortalecem a concepção de um acolhimento profissional para a rede.

Como síntese para as reflexões desse eixo que analisou os sentidos iniciais da inserção e o acolhimento dos professores iniciantes na Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ, as constatações sinalizam que, mesmo nas situações em que foram observadas expectativas profissionais, percebe-se um distanciamento da compreensão de um acolhimento intencional e sistematizado que reforce a autonomia e o desenvolvimento profissional. As discussões realizadas por meio desse eixo deixam ver que as dificuldades encontradas pela Equipe de Articulação Pedagógica e professores iniciantes no momento do acolhimento poderiam ser

minimizadas por um acompanhamento formalizado com esse objetivo. De posse dessa compreensão, vê-se despontar das vozes da escola a necessidade de uma atenção maior ao período da inserção dos professores, o que denota a relevância de uma política de indução profissional que seja consistente para acolher e investir na continuidade da formação.

Passando ao segundo eixo de análise, com abordagem às relações/ações entre a EAP e iniciantes no contexto do trabalho pedagógico escolar, as histórias contadas pelos professores deixam ver que, após o acolhimento inicial, ocorrem situações que podem ser percebidas na perspectiva do distanciamento, da cordialidade ou da parceria e da colaboração.

O indicativo de distanciamento é observado por meio de relatos que narram relações conturbadas entre esses atores no contexto escolar. Nessa falta de articulação de professores com gestores pedagógicos evidenciam-se tensões por parte de quem precisa de apoio e ajuda para aprender como lidar com as situações da docência e por parte de quem revela as dificuldades encontradas para dar esse apoio. Outra percepção que advém das análises deixa claro que ao não receber o apoio que precisam, os professores, como estratégia de sobrevivência, aproximam-se dos parceiros mais experientes em busca do auxílio que necessitam para prosseguir. É notório que esse distanciamento repercute em adversidades à continuidade da formação de professores que vivem a transição da formação inicial e passam por um momento importante de socialização e de aprendizagem da prática profissional.

Acerca da cordialidade que envolve essas relações no contexto escolar, foi possível depreender que o trato cordial e o vínculo estabelecido entre EAP e iniciantes, por si só, não garantem as necessidades formativas que ficaram expostas pelas narrativas docentes. Sendo assim, são contatos que oferecem pouca assistência com intencionalidade pedagógica aos professores em início de carreira. A partir dessa observação, problematiza-se que relações cordiais são importantes e significativas, mas não são suficientes para promover formação profissional para quem inicia a carreira. Para esta tese, tal constatação se torna mais um elemento a abrir caminhos sobre possibilidades de aprendizagem da docência, perspectivada sob o significado do desenvolvimento profissional como *continuum*, tendo em vista políticas e programas de indução.

Pelos encaminhamentos que se estabelecem além da cordialidade, o estudo confirma relações que se destacam com intenções de parceria e/ou colaboração e se fundamentam por uma concepção formativa que se diferencia das outras dimensões analisadas. A potência das ações que se filiam à dimensão colaborativa é percebida naquilo que narram os professores e gestores, com observação de indícios formativos àqueles que estão em inserção profissional.

Nesse cenário, é possível visualizar, nas relações entre EAP e iniciantes, espaço para diálogo, escuta, apoio e intervenções propositivas à formação.

Fica evidente na fala dos gestores os desafios que implicam essa tomada de decisão mediante as dificuldades que atravessam o cotidiano da escola. No entanto, o que se depreende a partir da dimensão da colaboração e da parceria revela espaços de transgressão ao que está posto, permitindo observar aspectos significativos para auxiliar o professor na sua inserção profissional e indícios que podem ajudar a anunciar a necessidade de um programa institucional de indução profissional docente.

Diante dessa possibilidade, configura-se, por meio desta tese, que há experiências vividas entre a EAP e os professores iniciantes na Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ, que podem ser compreendidas como indutoras de formação e sinalizam indícios de indução profissional docente. A escola aponta caminhos, porém, o grande desafio que perpassa essa constatação, a meu ver, é como projetar essa ideia, atravessar as fronteiras e sinalizar concepções que reconheçam o desenvolvimento profissional docente associado a todas as etapas formativas, levando-se em consideração as especificidades do início da carreira.

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

No caso da rede pesquisada, o que se vê como instituinte em alguns contextos escolares pode se tornar instituído, ou institucionalizado, por meio do desenvolvimento de uma política pública que pense a inserção com indução profissional. Nessa direção, fica evidenciado que existe um comportamento na rede propício a um programa de indução. Todavia, destaca-se a necessidade dessa ação ser sistemática, pois, embora se tenha encontrado nas escolas relações entre EAP e iniciantes profícuas para a formação, o que se apresenta, no geral, são relações espontâneas, que podem e devem ser cultivadas em razão de auxiliarem os professores, mas é importante que se avance da espontaneidade para o reconhecimento das escolas e da rede que existe uma etapa da formação profissional que precisa ser orientada e cuidada com mais atenção. Nesse sentido, mesmo que a princípio não seja uma política, é importante que se tenha um programa ou projeto intencional que dê visibilidade às demandas dos professores em início de carreira.

Por esse ângulo, é relevante designar as condições de um programa de indução que tenha elementos para tornar mais profícuo a inserção profissional a partir do que as experiências da

formação inicial possibilitaram de aprendizagem da docência ao professor. Dessa forma, a indução tem o propósito articulador, e não suplementar, pois não é compensatória de algum *déficit*, mas se entrelaça, enriquece e integra a formação do professor, dando visibilidade aos que são iniciantes.

Os três eixos analíticos da tese consentem dizer que, com referência na Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ, e na multiplicidade de narrativas que permitiram salientar, pela via das experiências na/da escola, há indícios de indução profissional docente, todavia, o grande desafio está em projetar e visibilizar essas experiências com provocações ao modelo de formação estabelecido. O que acontece em algumas unidades escolares entre Equipe de Articulação Pedagógica e professores iniciantes indica que há transgressão, assim, a indução profissional não institucionalizada chega pelas brechas e disputa com um cotidiano repleto das complexidades do campo educacional. Diante daquilo que é preciso priorizar para romper paradigmas e nas disputas das diferentes narrativas que compõem o coletivo dessa rede de educação, o lugar de fala dos professores, dos pedagogos e dos diretores informa que, nos atravessamentos das políticas, é preciso abrir espaço para a inserção profissional. Em vista disso, na alteridade de algumas experiências escolares, há sinais e caminhos oportunos para se constituir um programa de indução que implique continuidade ao desenvolvimento profissional daqueles que assumem a docência como profissão.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/108>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- ALHIJA, F. Nasser-Abu; FRESKO, B. Socialization of new teachers: Does induction matter? Socialization of new teachers: Does induction matter? **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], n. 26, n. 8, p. 1592-1597, 2010. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X10000910>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- 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 em: 20 mar. 2022.
- ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de professores iniciantes no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqGgPGmKQrFz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: BOHNSACK, Ralf *et al.* (org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 29-38.
- AROSA, Armando C.; FERNANDES, Claudia de Oliveira (org.). **Educação em Niterói: política e produção do conhecimento**. Niterói: Intertexto, 2018.
- BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- BECA, Carlos E.; BOEER, Ingrid. Políticas de inducción a profesores nóveles: experiencia chilena y desafíos para a América Latina. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. 1-23, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/4683/1168>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- BECA, Carlos E.; BOEER, Ingrid. El proceso de inserción a la docencia. In: MANDRANO, Consuelo Vélaz de; VAILLANT, Denise (org.). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios**. São Paulo: Fundação Santillana, 2021. p.109-118.
- BENJAMIM, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 71-142. (Obras escolhidas, v. 2).

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. *In*: BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. 5. ed. Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 71-142. (Obras escolhidas, v. 2).

BICKMORE, Dana L.; BICKMORE, Steven T. A multifaceted approach to teacher induction. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 26, n. 4, p. 1006-1014, 2009.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/222846887_A_multifaceted_approach_to_teacher_induction. Acesso em: 20 mar. 2022.

BOLAM, R. *et al.* The Induction of Newly Qualified Teachers in Schools: Where next?

British Journal of In-service Education, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 247-260, 1995. Disponível

em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0305763950210302>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BORGES, Fabiana Vigo Azevedo. **Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9474?show=full>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)

biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8700>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, Edição Extra, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-norma-pl.html>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Seção 1, p. 142, 20 dez. 2019.

Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 20 mar. 2022.

BREDESON, P. V. The Architecture of professional development: materials, messages and meaning. **Internacional Journal of Educational Research**, [S. l.], v. 37, n. 8, p. 661-675, 2002. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035503000648>. Acesso em: 20 mar. 2022

CARIELLO, Fernanda. A formação continuada de professores na era dos ciclos em Niterói. *In*: AROSA, Armando C.; FERNANDES, Claudia de Oliveira (org.). **Educação em Niterói: política e produção do conhecimento**. Niterói: Intertexto, 2018. p. 161 a 171.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Relatos de experiência e investigação narrativa. *In*: LARROSA, J. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Personal Experience Methods”. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (ed.). **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, Calif: Sage, 1994. p. 413-427.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história na pesquisa qualitativa. Minas Gerais: Uberlândia, 2015.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: Learning of teach over time. **Kappa Delta pi Record**, [S. l.], v. 48, n. 3, p. 108-122, jul./sep. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254316086_A_Tale_of_Two_Teachers_Learning_to_Teach_Over_Time. Acesso em; 20 mar. 2022.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, [S. l.], 24, p. 249-305, 1999. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1167272>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da; BRANCCINI, Marja Leão; FELDKERCHER, Nadiane. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/yrrwCyrhXqxG4Qg4nxfpYmd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CRUZ, Giseli Barreto da. Professores principiantes e sua visão acerca da formação: aspectos didático-pedagógicos. *Profesorado*, Granada, v. 23, p. 93-112, 2019. Disponível em: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/60556>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência na visão de professores iniciantes. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, p. 45-66, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3046>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CRUZ, Giseli Barreto; ANDRÉ, Marli. O ensino de Didática e o aprendizado da docência na visão de professores formadores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 79-101, jan./abr. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2012000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 mar. 2022.

CRUZ, Giseli Barreto da; COSTA, Elana Cristiana dos Santos; PAIVA, Marilza Maia de Souza; ABREU, Téo Bueno de. Indução Docente em Revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4JwtgxNHdScBJmYwR5b7GZg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CRUZ, Giseli Barreto da *et al.* (org.). **Ensino de Didática**: entre recorrentes e urgentes e questões. Rio de Janeiro: Quartet, 2014.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346162273_Inducao_profissional_e_o_inicio_do_trabalho_docente_debates_e_necessidades_Professional_induction_and_the_beginning_of_teaching_work_debates_and_needs. Acesso em: 20 mar. 2022.

CRUZ, Giseli Barreto da; LAHTERMAHER, Fernanda. Perspectivas de Indução Docente: possibilidades às tensões e aos desafios de professores em inserção profissional. *In*: MARCELO GARCIA, Carlos; MARTÍNEZ, Paula Marcelo (coord.). **Empezar con buen pie**: Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso. Barcelona: Octaedro, 2022. p. 75-96.

CRUZ, Giseli Barreto da; PAIVA, M. M. S.; TEIXEIRA, V. L. A narrativa (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente. **Revista Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica**, Salvador, v. 6, p. 956-972, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/12666#:~:text=Reafirma%2Dse%20que%20a%20narrativa,as%20teorias%20estudadas%20e%20os>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DALUZ, Liliane Balonecker. **Gritos submersos**. São Carlos: Pedro & João, 2019.

DARLING-HAMMOND, Linda. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? **European Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 40, n. 3, p. 291-309 2017. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1145325>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DAY, Christopher. **Developing teachers**. The Challenges of Lifelong learning. London: Falmer Press, 1999.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GxgXTXCCBkYzdHzbMrbbkpM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 51 set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DESGAGNÉ, Serge. Lê concept de recherche collaborative. L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Revue des Sciences de L'éducation**, [S. l.], v. 2, n. 23, p. 371-393, 1997. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/%C2%AB-Le-concept-de-recherche-collaborative-%3A-1%27id%C3%A9-et-Desgagn%C3%A9/8f31de6df33e896407e701d0cce78841e45fd9d8>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DESGAGNÉ, Serge *et al.* L'aprophe collaborative de recherché em education: um rapport nouveau na établir entre recherché et formation. **Revue des Sciences de L'éducation**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 1-48, 2001. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2001-v27-n1-rse369/000305ar.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. (Col. Atualidades Pedagógicas, v. 131). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1062221/mod_resource/content/1/experiencia-e-educacao-dewey.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DUBAR, Claude. Formes identitaires et socialisation professionnelle. **Revue Française de Sociologia**, v. 33, p. 505-29, 1992. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1992_num_33_4_5622. Acesso em: 20 mar. 2022.

DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. *In*: CANÁRIO, Rui (org). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 2003, p. 43-52.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: A socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 46, p. 351-367, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zrnHPNJ4DzKqd3Y3nq7mKKH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FEIMAN-NEMSER, Sharon *et al.* **A Conceptual Review of Literature on New Teacher Induction**. Washington, DC, 1999.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional Docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 11-23, 30 jun. 2013. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/74>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FULLAN, Michel. Staff Development Innovation and Institutional Development. *In*: JOYCE, B. (org). **Scholl Culture Through Staff Development**. Virginia: ASCD, 1990. p. 3-25.

FULLAN, Michel; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnMVZVJH/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GATTI, Bernadetti. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GATTI, Bernadetti. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GATTI, Bernadetti; ANDRÉ, Marli E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GATTI, Bernadetti *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GOSS, Karine Pereira. Trajetórias militantes: análise de entrevistas narrativas com professores e integrantes do Movimento Negro. *In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (org.). Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 223-238.

HEIDEMAN, Carrol. **Introduction to staff development**. *In: BURKE, P. et al.* Programming for staff development. London: Falmer Press, 1990. p. 3-9.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, Antônio (org.). Vida de professores*. Porto: Porto, 2007. p. 223-238.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: EdUFPI, 2016.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes; TELES, Fabrícia Pereira. A pesquisa colaborativa como proposta inovadora de investigação educacional. *Diversa*, [S. l.], Ano 2, n. 3, jan./jun. 2009.

IMBERNÓN, Francisco. La Profesión docente desde el punto de vista internacional. Que dicen los informes? *Revista de Educación*, [S. l.], n. 340, p. 41-49, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/3406574/La_profesi%C3%B3n_docente_desde_el_punto_de_vista_internacional. Acesso em: 20 mar. 2022.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

INGERSOLL, Richard; STRONG, Michael. The impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, [S. l.], v. 81, n. 201-233, 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654311403323#:~:text=For%20student%20achievement%2C%20almost%20all,gains%2C%20on%20academic%20achievement%20tests>. Acesso em: 20 mar. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). Censo Demográfico de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 de janeiro de 2020.

JOVLOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto e imagem**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 49-71.

LAHTERMAHER, Fernanda. Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

KEARNEY, Sean. Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice, **Cogent Education**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2014. Não paginado. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2014.967477>. Acesso em: 20 mar. 2022.

KEARNEY, Sean. Reconceptualizing beginning teacher induction as organizational socialization: A situated learning model. **Cogent Education**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2015.1028713>. Aceso em: 20 mar. 2022.

KEARNEY, Sean. The challenges of beginning teacher induction: a collective case study. **Teaching Education**, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 142-158, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10476210.2019.1679109?journalCode=cted20>. Aceso em: 20 mar. 2022.

KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. **Cómo planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes, 1988.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, [S. l.], n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LIMA, Jorge Ávila. **As culturas colaborativas nas escolas**: estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto, 2002.

LIMA, Emília de Freitas *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**, São Paulo, Ano 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/161>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LOCATELLI, Cleomar. A pós-graduação para os professores da educação básica: um estudo a partir dos planos estaduais de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/70684>. Acesso em: 20 mar. 2022.

LOMBARDI, Graciela; VOLLMER, Maria Inês Abrile. La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir da experiencia argentina. *In*: MEDRANO, Consuelo Vélaz de; VAILLANT, Denise (org.). **Aprendizaje y desarrollo**

profesional docente: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. São Paulo: Fundação Santillana, 2021. p. xx-xx.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANSO, Jesús; DONAIRE, Carolina. El acompañamiento a docentes noveles en el marco de un desarrollo profesional fortalecido. *In:* MARCELO GARCIA, Carlos; MARTÍNEZ, Paula Marcelo (coord.). **Empezar con buen pie:** Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso. Barcelona: Octaedro, 2022. p. 9-30.

MARCELO GARCIA, Carlos. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], n. 19, ene./abr. 1999. Disponible em: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a03.htm>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MARCELO GARCIA, Carlos. Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. *In:* PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Taller Internacional “Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano”**. Bogotá, jueves 23 de noviembre de 2006. Bogotá: Preal: 2006. Disponible em: http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf. Acesos em,: 20 mar. 2022.

MARCELO GARCIA, Carlos. **El professorado principiante:** Inserción a la docência. Barcelona: Octaedro, 2008.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revistas de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-21, jan./abr. 2009. Disponible em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponible em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MARCELO, Carlos. **Políticas de inserción en la docencia:** de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Santiago: Preal, 2011.

MARCELO, Carlos; CRISTINA, Mayor; MURILLO, Paulino. Monográfico: Professorado iniciante e inserción profesional a la docencia. **Revista curriculum e formación del professorado**, Granada, v. 13, n. 1, 2009. Não paginado. Disponible em: https://www.researchgate.net/publication/41394915_MONOGRAFICO_PROFESORADO_PRINCIPIANTE_E_INSERTION_PROFESIONAL_A_LA_DOCENCIA. Acesso em: 20 mar. 2022.

MARCELO, Carlos *et al.* A indução do corpo docente iniciante na República Dominicana: O Programa Induction. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 11, n. 23, p. 304-324, mai-ago, 2016. Disponible em: https://www.researchgate.net/publication/308171808_A_INDUCAO_DO_CORPO_DOCEN

TE_INICIANTE_NA_REPUBLICA_DOMINICANA_O_PROGRAMA_INDUCTIO.

Acesso em: 20 mar. 2022.

MARCELO, Carlos; MARTÍNEZ, Paula Marcelo; JASPÉZ, Juan Francisco. Cinco años después: análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. *In*: MARCELO GARCIA, Carlos; MARTÍNEZ, Paula Marcelo (coord.). **Empezar con buen pie**: Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso. Barcelona: Octaedro, 2022. p. 143-168.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción em la docência em latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 47 n. 166 p. 1224-1249 out./dez. 2017.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/yHHMMHyY7TnCtkZFGCQrsKP/abstract/?lang=es>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MASSETTO, Debora Cristina. **Formação de professores iniciantes**: o Programa de Mentoria online da UFSCar. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2708?show=full>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MATA E SILVA, Salvador; DIEGUES, Penha Maria Machado; MACHADO, Neuza Feijó. **Escola municipais de Niterói e seus patronos 1959-2008**. Niterói: Cristina da Fonte Pontes; Niterói: Unicap, 2012.

MIGLIORANÇA, Fernanda. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes**. 2010. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/16530>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI Joana Paulin. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional Sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência. *In*: REUNIÃO DA REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 10. 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPEd, 2014. p. 1-19. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/75-0.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 85-98, ago./dez. 2015. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/124>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que documentos legais revelam. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 38, n. 3, p. 283-292, jul./sept. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/27641>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MONTALVÃO, Eliza Cristina. **O desenvolvimento profissional de professoras iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho**. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Ciências

Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2205?show=full>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MUYLAERT, Camila Junqueira *et al.* Entrevistas Narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enfem**, São Paulo, n. 48, p. 193-199, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reesp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. A.; FLORES, Maria José B. P.; SILVA, Yrlla Ribeiro O. S. Políticas de inserção profissional na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma proposta em movimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 558-577, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sqB5CqcS5J5VG7WmZhs4Dws/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação de Niterói. Secretaria Municipal de Educação de Niterói. **Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Niterói: Ensino Fundamental**. Niterói: FME, 2010.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação de Niterói. Portaria nº 87/2011. A Tribuna, Niterói, 12 fev. 2011. Disponível em: <https://www.educacaoniteroi.com.br/wp-content/uploads/2016/04/PORTARIA-FME-087-2011.pdf>. Acesso em: 15 de julho 2020.

NITERÓI. Lei nº 3.234, em 2 de agosto de 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2016-2026, na forma a seguir especificada, e adota outras providências. **Leis Municipais**, [S. l.], 4 ago. 2016. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/n/niteroi/lei-ordinaria/2016/324/3234/lei-ordinaria-n-3234-2016-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-para-o-decenio-2016-2026-na-forma-a-seguir-especificada-e-adota-outras-providencias>. Acesso em: 20 mar. 2022.

NONO, Maevi A.; MIZUKAMI, Maria das Graças N. Processos de formação de professores iniciantes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29. 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2016. p. 1-15. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT08-1868--Int.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009a.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, [S. l.], n. 350, set./dez. 2009b. Não paginado. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/en/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um Alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 3, n. 2 - Especial, p. 21-49, jan./jun. 2017a. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/217>. Acesso em: 20 mar. 2022.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106 a 1133, out./dez. 2017b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

OLDROYD, David; HALL, Valerie. **Managing Staff Development**. London: Paul Chapman, 1991.

OLIVERIO, Vanessa Cristiana Maximo. **Professores iniciantes: inserção nas redes de ensino e trabalho desiguais**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes** (Relatório de Pesquisa). São Paulo: Moderna, 2006.

PAPI, Silmara O. G.; MARTINS, Pura L. O. Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 29, p. 251-269, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3545/3230>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PAPI, Silmara O. G.; MARTINS, Pura L. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/QbJB85vQGCry6s56Nz9dQdP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PASSOS, Laurizete Ferragut; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos; APARICIO, Ana Silvia Moço; COSTA, Elana Cristiana dos Santos. Comunidades de Aprendizagem e práticas colaborativas nos processos de inserção profissional. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4261>. Acesso em: 20 mar. 2022.

PIERI, Glaciele dos Santos de. Experiências de Ensino e Aprendizagem: estratégia para a formação online de professores iniciantes no Programa de Mentoria da UFSCar. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

RAMOS, José Raul Gallego. Como se Construye el Marco Teórico de la Investigación. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 830-854, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/xpbhxtDHLrGHfLPthJHQNwK/abstract/?lang=es>. Acesso em: 20 mar. 2022.

RIPPON, J. H.; MARTIN, M. What makes a good induction supporter? Using the voices of student teachers. **Teaching and Teacher Education**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 84-99, 2006. Disponível em: http://eprints.gla.ac.uk/2770/1/What_makes_a_good_induction_sup.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

RIBEIRO, Mara Lucia da Silva. **Coordenação Pedagógica e docente iniciantes: um olhar sobre duas EMEFs paulistanas**. 2021. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/62165>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, Ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação e Linguagem**, [S. l.], n. 15, p. 18-45, jan./jul. 2007a. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/155>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVpJD5NWgp/?lang=pt#:~:text=Ensinar%20enquanto%20especificidade%20profissional%20do%20professor&text=Ser%C3%A1%20a%20partir%20da%20discuss%C3%A3o,dimens%C3%B5es%20se%20configuram%20como%20interdependentes>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores na investigação portuguesa - um olhar sobre a profissão do professor e o conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre a formação docente**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 57-60 ago./set. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/5>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de Professores e Desenvolvimento Profissional. **Revista de Educação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, 2017. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3638>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. *In*: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCÊNCIA, 3, 2012, Chile. **Anais [...]**. Santiago; UAC, 2012. Não paginado. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/ProfessorPrincipiante/professores-principiantes-no-brasil-questes-atuais>. Acesso em: 20 mar. 2022.

RUDDUCK, J. **Innovation and Change**. Milton Keynes: Open University, 1991.

SCHÖN, Donald A. **Educating the reflective practitioner**. Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SENA, Érica Cristina Souza *et al.* O tecer pedagógico do professor iniciante e os processos de indução. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/1233>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, p. 1-22, 1987. Disponível em: <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SIMON, Marinice Souza. **Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na escola básica.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SMITH, T. M.; INGERSOLL, R. What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? **American Educational Research Journal**, [S. l.], v. 41, n. 3, p. 681-714, set. 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312041003681>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SOUSA, Rozilene de Moraes. **Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência.** 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/645>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SPARKS, D.; LOUCKS-HORSLEY, S. Models of Staff Development. In: HOUSTON, W. R. **Handbook of Reserach on Teacher Education.** New York: McMillan Pub, 1990. p. 234-251.

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

TOTTERDELL, M. *et al.* **The impact of NQT induction programmes on the enhancement of teacher expertise, professional development, job satisfaction or retention rates: a systematic review of research on induction.** London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, 2004.

VAILLANT, Denise. Políticas de inserción a la docencia en America Latina: la deuda pendiente. **Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 27-41, 2009. Não paginado. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/41394919_POLITICAS_DE_INSERTION_A_LA_DOCENCIA_EN_AMERICA_LATINA_LA_DEUDA_PENDIENTE. Acesso em: 20 mar. 2022.

VAILLANT, Denise. La inserción del profesorado novel en América Latina: hacia la integralidad de las políticas. **Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 79-97, 2021. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18442>. Acesso em: 20 mar. 2022.

VAILLANT, Denise; GARCIA, Marcelo. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: UTFPR, 2012.

VARGAS, Adriana Rezende. **Gestão escolar no processo de inserção de professores iniciantes no trabalho docente.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20093/1/2016_AdrianaRezendeVargas.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, Nijmegen, v. 54, n. 2, p. 154-155, 1984. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543054002143>. Acesso em: 20 mar. 2022.

VILLEGAS-REIMERS, E. **Teacher Professional Development**: an international review of literature. Paris: Unesco, 2003.

WONG, H. K. Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving. **NASSP Bulletin**, [S. l.], v. 88, p. 638, 2004. Não paginado. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/019263650408863804?journalCode=buld>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ZEICHNER, Kenneth. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/3>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ZEICHNER, Kenneth. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e porque elas afetam vários países do mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ZEICHNER, Kenneth M.; SAUL, Alexandre; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 2211-2224, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21405>. Acesso em: 20 mar. 2022.

**ANEXO A – FORMAÇÕES: FÓRUMS, ENCONTROS, SIMPÓSIOS, FEIRAS,
JORNADAS, REALIZADAS PELA FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE NITERÓI COM OS PROFISSIONAIS DA REDE AO
LONGO DO ANO DE 2019**

As formações foram encaminhadas a pesquisadora pelos responsáveis das equipes. Não obtivemos respostas de algumas equipes, o que configura um número maior de formações no ano de 2019.

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL - FORMAÇÕES EM 2019

- Curso: Educação Infantil como direito e alegria - Formação mensal de abril a novembro. Eixos: Política, Corpo, Natureza e Arte.
- Encontros de reflexão: a relação da Educação Infantil com o 1º ciclo do Ensino Fundamental: diálogos sobre/com as infâncias nos espaços educativos.

CONVIDADOS	TEMAS
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DIRETORIA DE 1º E 2º CICLOS	DIÁLOGOS SOBRE/COM AS INFÂNCIAS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS
LEDA MARINA	TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
HELOISA CARREIRO	CURRÍCULO E INFÂNCIA(S) NA CONTEMPORANEIDADE
ZOIA PRESTES	IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA
LILIAN GARCIA	EXERCÍCIOS DE SER CRIANÇA: CURRÍCULO, AS DIVERSAS EXPRESSÕES INFANTINS E AS EXPERIÊNCIAS DE ENCONTRO ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS NA ESCOLA

- III Seminário de Educação Infantil Infâncias, Artes e Imaginação: “Eu fico com a pureza da resposta das Crianças” - Duração: 02 dias
- Com liberação dos professores para participação em 01 dia e nos dias em caso de apresentação de trabalhos.

FINALIDADE

Considerando a importância da mobilização dos profissionais de Educação Infantil de Niterói no sentido da pesquisa, da produção de conhecimentos e reflexões sobre as ações pedagógicas, o III Seminário Infâncias, Artes e Imaginação: “Eu fico com a pureza das respostas das crianças” tem como objetivo principal provocar a análise crítica sobre a construção do Currículo na Educação Infantil, ressaltando que as vivências infantis no cotidiano da escola, quando entrecortadas pelas múltiplas linguagens, podem produzir experiências que contemplem os sujeitos na sua inteireza, tanto os adultos como as crianças. Pretende-se ainda neste encontro contemplar, valorizar, incentivar, debater e divulgar os trabalhos desenvolvidos nas Unidades Municipais de Educação Infantil (Umei), Escolas Municipais com grupos de Educação Infantil e Creches Comunitárias vinculadas ao Programa Criança na Creche.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Oportunizar a reflexão coletiva em torno da construção curricular e sua ressignificação nos espaços escolares pelo uso das diferentes linguagens e a contemplação dos diferentes modos de ser criança nas práticas cotidianas na Educação Infantil;
 - Incentivar e valorizar o uso das múltiplas linguagens nas escolas como instrumentos potencializadores da imaginação, da criatividade, da criticidade e da autoria;
 - Propiciar o intercâmbio de informações e experiências entre os profissionais da educação em diferentes espaços culturais de formação da cidade;
 - Democratizar o debate e o acesso à produção teórica e práticas desenvolvidas por profissionais que atuam na primeira infância;
 - Estimular e valorizar a experiência docente que concebe o professor como autor de uma prática autônoma, emancipatória e crítica, tendo a criança como centro do planejamento curricular.
-
- Formações por demanda das escolas no horário de planejamento:
 - Brincadeiras de ontem, de hoje e de sempre
 - Artes e Imaginação
 - Literatura infantil
 - Documentação pedagógica: relatórios, portfólios e outros registros do cotidiano da Educação Infantil.
 - Musicalização na Educação Infantil
 - Relação adulto-criança no contexto da Educação Infantil
 - A infância dos poetas e as poéticas da infância: experiências na/da Educação Infantil

Fonte: Diretoria de Educação Infantil (FME)

DIRETORIA DE 1º E 2º CICLOS - FORMAÇÕES EM 2019

- Pacto Nacional de Formação na Idade Certa, propostas de fortalecimento das formações nos municípios. Em Niterói, ênfase nas discussões sobre a perspectiva da Alfabetização Discursiva.
- Núcleo de Alfabetização da rede
- Curso com formação mensal de abril a outubro.
- Módulo 1: Apresentação da proposta. Concepções de alfabetização e a perspectiva discursiva
- Módulo 2: Alfabetização Discursiva
- Módulo 3: Leitura literária na perspectiva discursiva
- Módulo 4: Produção textual numa perspectiva discursiva
- Módulo 5: Produção textual numa perspectiva discursiva
- Módulo 6: IV Jornada de Alfabetização - Alfabetização e currículo: a perspectiva discursiva em debate.

OBJETIVO: Provocar discussões sobre a ampliação do conceito de alfabetização, ressaltando que o desenvolvimento desse processo é permanente, não se esgotando na aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Com liberação de todos os professores do 1º ciclo para participação na Jornada. Houve apresentações de trabalhos em várias modalidades.

Fonte: Diretoria de 1º e 2º ciclos (FME)

DIRETORIA DE 3º E 4º CICLOS - FORMAÇÕES EM 2019

- Formação Continuada no Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular, com visita guiada ao acervo do Museu e reconhecimento dos Projetos Itinerantes "De Mala e Cuia" e "Olhando em Volta". Visita Preparatória que permitirá o desenvolvimento de propostas pedagógicas diretamente nas escolas com peças do acervo do Museu. As estratégias apresentadas relacionam-se a possibilidades de trabalhos interdisciplinares a partir do Folclore e da Cultura Popular. O Projeto tem a participação de professores de Arte, Geografia e História.
- I Seminário Intersetorial para Valorização da Educação Pública. Convidados: todos os professores do Ensino Fundamental. Idealizado pelo Movimento #TamoJunto9ºano, do qual a Rede de Niterói faz parte, teve como intuito promover, entre educadores, um diálogo inspirador e encorajador para boas práticas. O evento contou com palestras; debates; relatos de experiência de boas práticas (com emissão de certificados de apresentação); além de mesa com representantes de diferentes instituições implicadas no desenvolvimento da qualidade da educação nos territórios de Niterói e São Gonçalo. Pela manhã tivemos como palestrante principal o filósofo Leonardo Boff.
- II Encontro de Língua Materna e Línguas Estrangeiras da Rede Municipal de Educação de Niterói teve como tema principal "Construção Curricular: protagonismo docente e os desafios apresentados pela Base Nacional Comum Curricular", e contou com as palestras: "Para Além da Base: Currículo Local e Linguagens", ministrado pela Profa. Dra. Marcia Lisbôa (FFP/ UERJ) e "BNCC: Possibilidades e Desafios", ministrada pela Profa. Dra. Nadja Pattresi (UFF).
- Encontro de Formação Continuada no Museu da Geodiversidade para professores de Geografia, Ciências e História. Posteriormente, os professores puderam acompanhar a visita dos alunos de seis unidades escolares.
- Formação para professores de Arte. Workshop "A Fotografia, O Cinema e as Relações Interpessoais na Escola". O objetivo foi de mostrar as possibilidades de produção, no âmbito escolar, de trabalhos relacionados à imagem fotográfica e videográfica, desde o recorte e colagem de imagens de revistas até a captura de imagens através de smartphones e câmeras fotográficas, finalizando com a inserção de outros elementos, como a música e a computação gráfica, na edição.
- Formação Continuada, em parceria com a Coordenação da Aceleração da Aprendizagem, com o objetivo de apresentar uma nova proposta de trabalho a partir da vivência do material "Trajetórias Criativas", disponibilizado aos professores de todos os componentes curriculares que atuam nas turmas de aceleração da rede.
- Encontros para reunião e formação de professores que atuam no reforço de Matemática e Língua Portuguesa.
- Encontro de Formação Continuada para Professores de Matemática da Rede Municipal. Temas: proficiência no SAEB e Revisão do Referencial Curricular.
- II Simpósio Setembro Amarelo: construindo caminhos na UFF. Os temas abordados serão: "Saúde Mental e seu Envolvimento no Ambiente de Trabalho, de Estudo e Familiar" e "Fatores Desencadeantes para o Risco de Suicídio e Adoecimento Mental - estresse, ansiedade, burnout e depressão".
- Os novos professores de Arte e de Educação Física da rede foram recebidos no dia 24 de abril de 2019. A proposta foi apresentar a proposta pedagógica da rede e a forma que os dois componentes estão inseridos no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Fonte: Diretoria de 3º e 4º ciclos (FME)

COORDENAÇÃO DE PROMOÇÃO DA LEITURA - FORMAÇÕES EM 2019

- Curso Ler e Ensinar Literaturas de Expressão em Língua Portuguesa - Parceria com a Profª Drª Anabelle Loivos Considera (UFRJ)

OBJETIVO: objetivo abordar, de modo teórico e prático, temas que envolvem o ensino de literaturas em sala de aula. As aulas versaram sobre temáticas de extrema importância para a formação de sujeitos leitores-autores e para despertar olhares outros sobre modos de ler e sentir os textos, dialogando com o campo das competências e habilidades linguísticas. Esse movimento dialógico, ético e estético com as obras, sobretudo, literárias, pode potencializar ações e práticas leitoras

05 Encontros - Cada encontro teve duração total de 4 horas: 3 horas presenciais e 1h de atividade extraclasse.

- Oficinas sobre contação de histórias - Parceria com a Profª Drª Andrea Serpa (UFF): Os encontros buscaram desenvolver os atributos básicos para a formação do professor contador de histórias, construindo propostas de atividades pedagógicas para os grupos da Educação Infantil e Ensino Fundamental.
- Contar&Encantar: A formação do professor encantador de histórias - Curso de Extensão com a Professora Drª Andrea Serpa (UFF)

O curso se destina à formação docente e atuação em diversas áreas a partir do trabalho com a contação de histórias. Organiza-se na forma de oficinas com módulos teóricos e práticos e pretende: desenvolver os atributos básicos para a formação do professor/contador de histórias; refletir sobre diferentes tipos de narrativas e formas de narrar; conhecer diferentes métodos de contação de histórias; refletir sobre os diferentes textos, contextos e conteúdos – sociais, psíquicos, culturais - das diferentes narrativas; criar e ampliar repertório de histórias, brinquedos cantados, músicas etc.; construir propostas de atividades pedagógicas para turmas da Ed. Infantil ao EJA a partir das narrativas.

- Oficina de contação de história com o professor Igor Gonçalves
- Oficinas/formações para professores e pedagogos nas Unidades de Educação, nos horários de planejamento, a partir das solicitações das Unidades.

Modos de ler nas infâncias: estratégias de leitura e suas potencialidades: A partir dos diálogos entremeados, discutimos sobre modos outros de construir um trabalho pedagógico que colabore para o aumento da proficiência e descortine horizontes literários.

Leitura literária e mediação docente: perspectiva da leitura literária como ato interativo, em que esta pode ser sentida, indagada e refletida, encontramos o ato de ler sendo produzido por meio do diálogo entre leitor/texto/autor.

Tatiana Belinky: histórias e travessuras; literatura na Educação Infantil: a trajetória de vida e formação da escritora e o trabalho de educação estética com os textos da autora.

Oficina de Corpo, Movimento e (re) leituras criativas: Práticas de expressão corporal; Criação gestual; Reflexão sobre a expressividade do gesto; Corpo e poética; (Re)leitura do mundo através do corpo. A proposta se baseia em proposições de jogos corporais que atendem a possibilidades criativas, afetivas e relacionais que o gesto contempla. A partir da imersão dos professores em tais experimentações, propõe-se, também, dinâmicas para um trabalho com a criatividade dos alunos, favorecendo processos de desenvolvimento e potencializando as diversas formas de criar e recriar o mundo

- **Formação “Estante de Histórias”:** Contação de histórias, formação do leitor. Parceria com o Projeto Estante de Histórias - VR Projetos Culturais e Sociais

Fonte: Coordenação de Promoção da Leitura (FME)

Cargo	21° Edital 06/07/19		22° Edital 20/07/19		23° Edital 16/08/19		24° Edital 25/09/19		25° Edital 19/10/19		26° Edital 11/12/19		TOTAL	
	Convocados	Desistentes	Convocados	Desistentes	Convocados	Desistentes	Convocados	Desistentes	Convocados	Desistentes	Convocados	Desistentes	Convocados	Desistentes
Pedagogo	06	0	-	-	-	-	-	-	-	-	10	06	20	06
Professor I	17	04	-	-	-	-	19	01	-	-	19	01	1045	137
Prof. I Apoio	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	478	77
Prof. I Bilingüe	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	06	0
Prof. II Artes	-	-	-	-	06	02	04	0	-	-	05	0	64	11
Prof II Ciências	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01	0	13	01
Prof II Ed. Fís.	-	-	-	-	03	0	-	-	-	-	07	01	82	11
Prof II Espanhol	01	0	-	-	01	0	01	0	-	-	-	-	21	03
Prof II Francês	01	01	-	-	01	0	-	-	-	-	-	-	09	03
Prof II Geografia	-	-	-	-	01	01	01	0	-	-	03	01	14	03
Prof II História	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	05
Prof II Inglês	-	-	-	-	-	05	0	-	-	-	08	01	56	12
Prof II Matemática	01	0	-	-	-	-	-	-	-	-	06	01	44	09
Prof II Português	02	0	-	-	-	-	-	-	-	-	01	0	30	06
Prof. de Libras	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0

TOTAL DE CONVOCADOS NO CONCURSO 2016 (FME) ATÉ 27/02/2020	
CARGO	TOTAL
Pedagogo	14
Professor I	908
Prof. I Apoio	401
Prof. I Bilíngue	06
Prof. II Artes	53
Prof II Ciências	12
Prof II Ed. Fís.	71
Prof II Espanhol	18
Prof II Francês	06
Prof II Geografia	11
Prof II História	06
Prof II Inglês	44
Prof II Matemática	35
Prof II Português	24
Prof. de Libras	0

APÊNDICE A – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

PESQUISA BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	
Descritor pesquisado: "Professores iniciantes" Espaço temporal: 2008-2018 Trabalhos selecionados: 208 Trabalhos em destaque: 50	
1.	KNOBLAUCH, Adriane. Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba' 01/02/2008. Doutorado em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO.
2.	GABARDO, Claudia Valeria Lopes. O Início da Docência no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino' 01/12/2012 126 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE.
3.	ALVES, Roberlucia Rodrigues. Professores Iniciantes Egressos do Pibid em Ação: aproximações à sua prática profissional' 20/03/2017 137 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ.
4.	RIBEIRO, Leticia Mendonca Lopes. Saberes Docentes e Socialização Profissional de Professores Iniciantes' 08/08/2016 194 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE.
5.	LIMA, Ive Carina Rodrigues. Formação Profissional e atuação de professores iniciantes na docência: um estudo exploratório' 28/04/2015 354 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA.
6.	JUNIOR, Jose Marcos Vieira. A construção do processo de aprendizagem profissional de professores iniciantes' 26/06/2013 129 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA.
7.	CASSAO, Pamela Aparecida. Professores iniciantes: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente' 19/08/2013 148 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO.
8.	MARTINS, Thais Regina Miranda. Socialização Profissional de Professores Iniciantes Egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) 27/06/2016 118 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL.
9.	SANTANA, Marcela de Souza. Desenvolvimento Profissional Docente de Professoras nos Primeiros Anos de Exercício da Docência' 29/03/2017 108 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO.
10.	AMORIM, Aline Diniz de. O Processo de Constituição da Identidade Docente do Professor Iniciante: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru' 09/12/2016 150 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA.
11.	CAMPOS, Ana Elisa Araujo Maia. Aspectos do processo de socialização profissional de ex-pibidianas: o início da carreira docente e a influência dos estabelecimentos de ensino' 31/10/2016 234 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA.
12.	PORTELLA, Vanessa Cristina Maximo. Professores iniciantes: trabalho e desenvolvimento profissional' 01/04/2014 263 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO.
13.	FERREIRA, Andreia Dias Pires. Professores iniciantes na educação infantil da rede municipal de ensino de São José dos Campos: ingresso profissional, expectativas e possibilidades' 02/08/2016 108 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ.
14.	MARGOTTI, Claudinea. Egressos do curso de pedagogia da UFSJ: análise da inserção docente na educação básica 26/02/2016 113 f. Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI.
15.	FRANCA, Marcia Socorro dos Santos. O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de licenciatura em pedagogia: um estudo de caso' 29/04/2016 138 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO.
16.	MIGIORANÇA, Fernanda. Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes' 01/02/2010 100 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.

17. PRINCEPE, Lisandra Marisa. Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma rede municipal de educação' 04/09/2017 234 f. Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO.
18. DONATO, Sueli Pereira. Políticas de formação inicial e profissionalidade docente: representações sociais de professores iniciantes' 30/10/2013 179 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.
19. GIMENES, Patricia Borges. O professor iniciante no Ensino Médio: um estudo a partir da profissionalidade docente' 01/02/2017 171 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO).
20. PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Professoras iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional' 01/02/2011 302 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.
21. COSTA, Fernanda Oliveira. As dificuldades da profissão docente no início da carreira: entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações' 19/02/2014 105 f. Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO.
22. DUARTE, Stephanie Marina Cardoso Araujo. Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente' 09/07/2014 154 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.
23. MOREIRA, Daniele de Jesus Gomes. Necessidades formativas no campo pedagógico: a perspectiva do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da uefs' 09/05/2014 123 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA.
24. GOBATO, Paula Grizzo. Características da identidade do mentor em construção: Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar' 18/02/2016 205 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.
25. LIMA, Mary Gracy e Silva. Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia: necessidades e perspectivas do tornar-se professor' 05/12/2014 171 f. Doutorado em Educação (Currículo) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO.
26. PESSOA, Tania Cristina Silva. A inserção do professor nos anos iniciais do ensino fundamental: a construção de sua identidade profissional' 30/11/2016 135 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA.
27. MONTALVÃO, Eliza Cristina. O Desenvolvimento Profissional de Professoras Iniciantes Mediante um Grupo Colaborativo de Trabalho. 01/06/2008 228 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.
28. LOTUMOLO, THAIS ELENA. Professores iniciantes: como compreendem o seu trabalho?' 12/02/2014 106 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.
29. PEREIRA, SHIRLEY DE CASSIA. O ingresso do professor na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: os desafios dos anos iniciais' 09/05/2013 171 f. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA.
30. LEAL, ALIDA ANGELICA ALVES. Desafios comuns, enfrentamentos singulares: narrativas de jovens docentes iniciantes no ensino médio público' 29/08/2017 396 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS.
31. SILVA, JOSEANE AMANCIO PINTO. Professores iniciantes da rede municipal de ensino São José dos Campos: inserção, desafios e necessidades' 18/04/2016 162 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ.
32. SILVA, TUANY SARMENTO DA. Dilemas e desafios para a construção da identidade profissional de professoras iniciantes' 18/04/2017 123 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ.
33. ROCHA, DEISE RAMOS DA. Os sentidos políticos atribuídos à educação escolar pelos professores iniciantes: continuidade, utopia, resistência e revolução' 23/02/2016 211 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.
34. BARROS, Bruna Thereza Cristina Paz de. Fatores que influenciam os professores iniciantes a permanecerem na carreira docente.' 26/06/2015 128 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

35. SOUSA, Rozilene de Moraes. Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência' 06/05/2015 151 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO.
36. GIORDAN, Miriane Zanetti. Professores Iniciantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental: Desafios e Dilemas' 15/12/2014 152 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE.
37. LEONE, Naiara Mendonça. Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência' 01/09/2011 349 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO.
38. ZANELLA, Camila. A prática dos professores recém-graduados e a sua formação permanente' 01/05/2011 148 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.
39. CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva. Permanecer ou evadir da docência? Estudo sobre perspectivas de professores iniciantes egressos do Pibid UECE' 28/02/2018 156 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ.
40. CALLIL, Ana Maria Gimenes Correa. A formação continuada no município de Sobral (CE)' 23/05/2014 201 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO.
41. GLASENAPP, Dirlene. Professores Iniciantes: Acompanhamento e Ações de Apoio no Ensino Fundamental' 11/12/2015 162 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE.
42. BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades' 20/05/2014 248 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ.
43. SILVA, Mendes Solange Lemes da. Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes' 29/09/2014 121 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO.
44. LIMA, Cicera Aparecida Nogueira. Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação online de mentores' 24/02/2017 undefined f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.
45. GONCALVES, Gláucia Signorelli de Queiroz. Inserção Profissional de Egressos do Pibid: desafios e aprendizagens no início da docência' 02/08/2016 243 f. Doutorado em EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO.
46. CORREA, Priscila Monteiro. Professores iniciantes e sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização' 26/03/2015 192 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO.
47. SOUSA, Sandra Novais. Professores iniciantes egressos do Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: habitus e capital cultural em movimento' 16/02/2018 131 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL.
48. MACEDO, Natalia Neves. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente' 01/12/2014 307 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.
49. PIERI, Glaciele dos Santos de. Experiências de Ensino e Aprendizagem: estratégia para a formação online de professores iniciantes no Programa de Mentoria da UFSCar' 01/02/2010 177 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.
50. MARTINS, Rosana Maria. APRENDENDO A ENSINAR: AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NO PROCESSO DE VIR A SER PROFESSORA' 03/09/2015 285 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS.

Fonte: elaboração própria a partir dos dados obtidos no banco de teses e dissertações da CAPES.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

PESQUISA DE DOUTORADO⁶³

Caros(as) professores(as),

O questionário que apresentamos é parte integrante de uma pesquisa de doutorado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Trata-se de um estudo que tem como foco os(as) professores(as) iniciantes na Rede Municipal de Educação de Niterói e na carreira docente. Se você ingressou na Rede de Niterói como professor(a) concursado(a) nos anos de 2017, 2018, 2019 e essa é a sua primeira atuação como profissional da docência, poderá ajudar a alcançar os objetivos deste estudo. Destacamos que sua participação respondendo esse questionário será fundamental para pensarmos caminhos que poderão auxiliar professores(as) nos desafios/dificuldades enfrentados no início da carreira docente.

Agradecemos a sua colaboração!

Caso tenha recebido esse formulário, mas não atenda aos critérios adotados para os sujeitos participantes da pesquisa (concursado/primeira atuação profissional/com ingresso na Rede Municipal de Educação de Niterói nos anos de 2017/2018/2019), agradecemos, mas não há necessidade de preenchimento do questionário.

Seção 1: DADOS GERAIS
1. Nome Completo:
2. Idade:
3. Naturalidade:
4. Telefone (WhatsApp):
5. E-mail:

⁶³ Questionário enviado pelo <https://docs.google.com/forms>.

6. Formação:

- () Curso normal
 () Graduação – Licenciatura na área de _____
 () Especialização
 () Mestrado
 () Doutorado
 () Pós-doutorado

Seção 2: TRABALHO COMO PROFISSIONAL DOCENTE

1. Em que ano você iniciou a sua carreira como professor(a) profissionalmente?
 2. É a primeira vez que trabalha como professor(a) em uma escola?
 3. Em que ano você iniciou a sua carreira como professor(a) profissionalmente? É a sua primeira experiência como professor(a) regente em uma rede pública de ensino?

Seção 3: INSERÇÃO PROFISSIONAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI

1. Você fez a escolha da escola onde iria atuar?
 2. Nome da unidade escolar em que atuou no ano de entrada na rede:
 3. Você continua trabalhando na mesma escola ou mudou para outra unidade escolar?
 4. Em caso de mudança para outra unidade, informe o nome da escola de atuação no presente momento (2020) e o motivo da mudança.
 5. Qual será a sua etapa de atuação em 2020?
 6. Você recebeu apoio ou assessoramento de algum profissional assim que chegou à escola?
 7. Qual a função do profissional que o recebeu? Qual a função do profissional que o recebeu?
 8. Alguém em especial se tornou um parceiro muito importante para você na(s) escola(s) que trabalhou ou trabalha? Por quê?
 9. Houve encontro, reunião ou alguma atividade direcionada aos(às) professores(as) iniciantes na unidade escolar?
 10. Recebeu algum material escrito sobre regras ou organização escolar?
 11. Teve oportunidade de observar situações de ensino de outro professor antes de iniciar o trabalho com os estudantes?
 12. Foi convocado para participar de formação organizada pela escola ou pela Secretaria de Educação específica para os professores iniciantes da rede?
 13. Você conhece o Projeto Político-Pedagógico da escola?
 14. Você conhece o currículo da rede?
 15. Como você foi recebido(a) pela Equipe de Articulação Pedagógica da escola?
 16. Como você foi recebido(a) por seus colegas professores?

17. Que tipo de dificuldades você enfrentou e ainda enfrenta como professor iniciante?
18. O que você tem feito para superar essas dificuldades? Alguém da escola tem ajudado?
19. Como a Equipe Pedagógica tem apoiado você em relação às suas dificuldades docentes?
20. Como é o trabalho da Equipe Pedagógica da escola? O que acontece durante os horários semanais de planejamento?

*A solicitação de respostas varia entre múltipla escolha, caixa de seleção, respostas curtas ou respostas longas.

APÊNDICE C – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LEPED – LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

GEPEP – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

COORDENAÇÃO: PROF.^a GISELI BARRETO DA CRUZ

Título da Pesquisa: Perspectivas de indução profissional docente nas relações entre equipe de articulação pedagógica e professor iniciante na Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ.

Nome do Pesquisador responsável: Prof.^a Ms Elana Cristiana dos Santos Costa.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: *Perspectivas de indução profissional docente nas relações entre equipe de articulação pedagógica e professor iniciante na Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ*. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda por que o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

Natureza da pesquisa: O estudo tem como finalidade analisar as relações/ações entre Equipe de Articulação pedagógica (diretores/as e pedagogos/as) e professores(as) iniciantes na realização do trabalho pedagógico, buscando significar tais ações como indutoras de formação para os professores que estão em inserção profissional.

Objetivo: A pesquisa visa analisar indícios de indução profissional docente nas relações/ações entre gestão pedagógica e professores(as) iniciantes de uma unidade escolar da Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ.

Participantes da pesquisa: você foi escolhido(a) para participar deste estudo por ser um(uma) professor(a) que ingressou na Rede Municipal de Educação de Niterói a partir da realização de concurso público destinado ao provimento de cargos e à formação de cadastro reserva para o Quadro Permanente da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói, Edital 02/2016, com chamadas nos anos de 2017, 2018, 2019 e respondeu anteriormente um questionário exploratório, que fez parte da primeira fase da pesquisa. Buscamos para participação, nesta fase do estudo, professores(as) em sua primeira atuação como profissional da docência ou com, no máximo, cinco anos de experiência. Os membros da Equipe de Articulação Pedagógica, o(a) diretor(a)-geral, o(a) diretor(a) adjunto(a) e pedagogo(a) escolar, da mesma unidade escolar, também são sujeitos escolhidos para a participação, pois desenvolveremos uma pesquisa que tem como objetivo analisar as relações/ações entre gestão pedagógica e os(as) professores(as) iniciantes nessa rede.

Os seguintes procedimentos metodológicos fazem parte da pesquisa: i) fase exploratória, com mapeamento na gestão escolar da rede, ii) questionário e iii) entrevista narrativa.

Envolvimento na pesquisa: Sua adesão implicará dispêndio de tempo para responder um questionário *online* e participar de uma entrevista narrativa. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone da pesquisadora e, se necessário, por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Pela natureza da pesquisa, os riscos que existem estão relacionados ao possível desconforto ou constrangimento do participante. Faz-se necessário reiterar que você tem total liberdade para recusar sua participação, assim como solicitar a exclusão dos seus dados, retirando seu consentimento sem qualquer penalização ou prejuízo. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com

Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, bem como estão adequados à Resolução nº 510/2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. Reiteramos que nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Informamos que, no contexto da pandemia causada pelo Coronavírus SARS- Cov 2 (Covid-19), a entrevista será realizada de forma remota, para que, sob nenhuma hipótese, ofereça riscos à sua saúde.

Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores envolvidos terão acesso aos dados na íntegra. No texto final, serão utilizados nomes fictícios, sem identificação dos participantes.

Benefícios: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que a sua participação neste estudo possibilite momentos de reflexão sobre o seu próprio processo de desenvolvimento profissional. Além do acesso ao conhecimento produzido com a pesquisa e compartilhado nos resultados que compõem o relatório final, publicações em artigos e/ou livros científicos e apresentações em congressos profissionais.

Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, tampouco será pago(a) por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens a seguir. No entanto, se ainda tiver dúvida a respeito da sua participação na pesquisa, não assine este termo.

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do(a) participante da pesquisa: _____

Assinatura do(a) participante da pesquisa:

Assinatura da pesquisadora responsável:

Pesquisadora responsável: Elana Cristiana dos Santos Costa. Telefone: (21) 97171-0209. E-mail: profelana@hotmail.com.

Caso os(as) participantes queiram denunciar ou reclamar sobre a ética da referida pesquisa, devem procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no seguinte endereço: Av. Pasteur, 250, Campus Praia Vermelha. Botafogo. Rio de Janeiro, RJ, Prédio da Decania do CFCH, 3ª andar, Sala 30. O telefone para contato é: 3938-5167.

APÊNDICE D – ROTEIROS DE ENTREVISTA NARRATIVA

COM PROFESSORES INICIANTE

PREPARAÇÃO	
QUESTÕES EXMANENTES Refletem o interesse do(a) pesquisador(a), suas formulações e linguagem	QUESTÕES IMANENTES Temas, tópicos, relatos de acontecimentos que surgem durante a narração
1) Por quem você foi recebido(a) no seu primeiro dia na escola? 2) Quais foram as suas primeiras impressões da escola e das pessoas que você encontrou nesse dia? 3) Como você foi recebido(a) pelos profissionais da escola? 4) Quem foi o(a) profissional da escola que mais o(a) ajudou até o presente momento? Como foi essa ajuda?	Traduzir questões exmanentes em questões imanentes, fazendo uso da linguagem do entrevistado <p style="text-align: center;">Sobre o acolhimento</p>
1) Conte como foi o seu contato inicial com Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) da unidade escolar? 2) A EAP ajudou você em algum momento difícil? Qual momento? Como ajudou? 3) A EAP tem apoiado você nas suas ações docentes? Como?	<p style="text-align: center;">Sobre a relação com a EAP</p>
1) Você viveu alguma situação de ensino em equipe? 2) Você teve oportunidade de observar outros(as) professores(as) ensinando? 3) Houve algum momento específico de formação para professores(a) iniciantes? 4) Que situações você considera que contribuíram para o aprendizado da sua docência?	<p style="text-align: center;">Sobre a indução profissional docente</p>
INICIAÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> • Explicar o contexto da investigação ao(à) informante; • Explicar o procedimento da entrevista narrativa; • Informar o início da gravação; • 10 minutos. 	

TÓPICO INICIAL	
<p>1) Gostaria que você resgatasse em sua memória o seu primeiro dia como professor(a) e me contasse os detalhes sobre esse dia: o que você sentia/pensava no caminho ao trabalho? Quem o(a) recebeu? Como recebeu? Quais foram suas impressões da escola? Relembre e conte.</p>	<p>TÓPICO 1</p> <p>Sobre acolhimento</p> <p>30 minutos</p>
NARRATIVA CENTRAL	
<ul style="list-style-type: none"> • Escuta ativa; • Apoio não verbal. 	
QUESTIONAMENTO	
<p>Usar a linguagem do informante para completar as lacunas da história</p>	<p style="text-align: center;">CHECKLIST</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Por quem você foi recebido(a) no seu primeiro dia na escola? 2) Quais foram as suas primeiras impressões da escola e das pessoas que você encontrou nesse dia? 3) Como você foi recebido(a) pelos profissionais da escola? 4) Quem foi o(a) profissional da escola que mais o ajudou até o presente momento? Como foi essa ajuda?

INICIAÇÃO	
TÓPICO INICIAL	
<p>1) Vamos falar agora sobre a Equipe que articula o trabalho pedagógico na escola. Conte sobre as relações que se estabelecem entre você e a EAP no contexto do trabalho pedagógico.</p>	<p>TÓPICO 2</p> <p>Sobre a relação com a Equipe de Articulação Pedagógica</p> <p>30 minutos</p>
NARRATIVA CENTRAL	
<ul style="list-style-type: none"> • Escuta ativa; • Apoio não verbal. 	

QUESTIONAMENTO	
<p>Usar a linguagem do informante para completar as lacunas da história</p>	<p style="text-align: center;">CHECK-LIST</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Conte como foi o seu contato inicial com Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) da unidade escolar? 2) A EAP ajudou você em algum momento difícil? Qual momento? Como ajudou? 3) A EAP tem apoiado você nas suas ações docentes? Como?

INICIAÇÃO	
TÓPICO INICIAL	
<p>1) Agora fale sobre acontecimentos que você considerou formativo para a aprendizagem da docência e que contribuíram para você se desenvolver na sua profissão.</p>	<p style="text-align: center;">TÓPICO 3</p> <p style="text-align: center;">Sobre Indução Profissional Docente</p> <p style="text-align: center;">30 minutos</p>
NARRATIVA CENTRAL	
<ul style="list-style-type: none"> • Escuta ativa; • Apoio não verbal. 	
QUESTIONAMENTO	
<p>Usar a linguagem do informante para completar as lacunas da história</p>	<p style="text-align: center;">CHECKLIST</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Você viveu alguma situação de ensino em equipe? 2) Você teve oportunidade de observar outros professores ensinando? 3) Houve algum momento específico de formação para professores(a) iniciantes? 4) Existe um investimento em formação para professores por parte da escola ou da Secretaria de Educação?

FASE CONCLUSIVA
<ul style="list-style-type: none"> • Desligar a gravação; • Comentários informais; • Falar em situação descontraída; • Anotar informações que podem ser importantes para a interpretação contextual das narrativas do informante; • 10 minutos.

COM EQUIPE DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA

PREPARAÇÃO	
QUESTÕES EXMANENTES Refletem o interesse do(a) pesquisador(a), suas formulações e linguagem	QUESTÕES IMANENTES Temas, tópicos, relatos de acontecimentos que surgem durante a narração
<ol style="list-style-type: none"> 1) Quem recebe os(as) professores(as) que chegam à escola? 2) Existe alguma dinâmica específica para isso? 3) Há um diálogo com o(a) novo(a) professo(a) para conhecer um pouco da sua trajetória? 4) Como a equipe se organiza para acolher um(a) professor em início de carreira? 	<p>Sobre o acolhimento ao(à) professor(a) iniciante</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1) Fale um pouco sobre a relação entre Equipe de Articulação Pedagógica e professores(as) iniciantes na unidade escolar. 2) De que forma a pouca experiência de docentes que iniciam a profissão afeta o trabalho da escola? 3) Existe alguma estratégia ou ação específica para auxiliar esses(as) professores(as)? 	<p>Sobre a relação com os professores(as) iniciantes</p>

<ol style="list-style-type: none"> 1) Houve algum momento específico de formação para professores/as iniciantes? 2) No contexto do trabalho pedagógico escolar que situação ou acontecimento são percebidos como contribuição para o aprendizado da docência de professores em início de carreira? 3) Que dificuldades são percebidas para se desenvolver uma proposta específica para acolher e acompanhar professores/as iniciantes quando chegam à escola? 	<p>Sobre a indução profissional docente</p>
<p>INICIAÇÃO</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Explicar o contexto da investigação ao(à) informante; • Explicar o procedimento da entrevista narrativa; • Informar o início da gravação; • 10 minutos. 	
<p>TÓPICO INICIAL</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1) Gostaria que vocês contassem como acontece a dinâmica de inserção dos(a) professores(as) que irão atuar na escola. Quem os(as) recebe? De que forma são recebidos(as)? 	<p>TÓPICO 1</p> <p>Sobre acolhimento do professor(a) iniciante</p> <p>30 minutos</p>
<p>NARRATIVA CENTRAL</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Escuta ativa; • Apoio não verbal. 	
<p>QUESTIONAMENTO</p>	
<p>Usar a linguagem do informante para completar as lacunas da história</p>	<p style="text-align: center;">CHECKLIST</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Quem recebe os professores(as)? 2) Existe alguma dinâmica específica para isso? 3) Há um diálogo com o(a) novo(a) professor(a) para conhecer um pouco da sua trajetória? 4) Como a equipe se organiza para acolher um professor em início de carreira?

INICIAÇÃO	
TÓPICO INICIAL	
1) O que acontece quando chega à escola um(a) professor(a) sem ou com pouca experiência na docência? Que relação se estabelece entre vocês enquanto articuladores pedagógicos e esses docentes?	<p style="text-align: center;">TÓPICO 2</p> <p style="text-align: center;">Sobre a relação com os(as) professores(as) iniciantes</p> <p style="text-align: center;">30 minutos</p>
NARRATIVA CENTRAL	
<ul style="list-style-type: none"> • Escuta ativa; • Apoio não verbal. 	
QUESTIONAMENTO	
Usar a linguagem do(a) informante para completar as lacunas da história	<ol style="list-style-type: none"> 1) Fale um pouco sobre a relação entre Equipe de Articulação Pedagógica e professores iniciantes na unidade escolar. 2) De que forma a pouca ou nenhuma experiência de docentes que iniciam a profissão afeta o trabalho da escola? 3) Existe alguma estratégia ou ação específica para auxiliar esses professores(as)?

INICIAÇÃO	
TÓPICO INICIAL	
1) Pensem no cotidiano do trabalho pedagógico desenvolvido individualmente com os(as) professores(as) ou no coletivo com toda a equipe da escola e falem sobre situações, momentos ou acontecimentos que vocês percebem como contributivos para o aprendizado da docência de professores em início de carreira.	<p style="text-align: center;">TÓPICO 3</p> <p style="text-align: center;">Sobre indução profissional docente</p> <p style="text-align: center;">30 minutos</p>
NARRATIVA CENTRAL	
<ul style="list-style-type: none"> • Escuta ativa; • Apoio não verbal. 	

QUESTIONAMENTO	
<p>Usar a linguagem do(a) informante para completar as lacunas da história</p>	<p style="text-align: center;">CHECKLIST</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Houve algum momento específico de formação para professores(as) iniciantes? 2) No contexto do trabalho pedagógico escolar que situação ou acontecimento são percebidos como contribuição para o aprendizado da docência de professores(as) em início de carreira? 3) Que dificuldades são percebidas para se desenvolver uma proposta específica para acolher e acompanhar professores(as) iniciantes quando chegam à escola?

FASE CONCLUSIVA
<ul style="list-style-type: none"> • Desligar a gravação; • Comentários informais; • Falar em situação descontraída; • Anotar informações que podem ser importantes para a interpretação contextual das narrativas do(a) informante; • 10 minutos.

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA NARRATIVA

Professores iniciantes. [Entrevista concedida a] Elana Costa. Tese, UFRJ, Rio de Janeiro, 6 jun. 2021. Nome Fictício: Professora Maria.

Elana Costa: *Então, primeiro lugar, boa noite. A gente já começou conversando, assim, a minha pesquisa, que eu convidei você para fazer essa entrevista teste hoje. É uma pesquisa sobre perspectivas de indução profissional docente para professores iniciantes. O que é isso? A indução, que a gente está entendendo indução aqui no Brasil, agora, como se fosse formação. Formação para os professores iniciantes, formação nessa etapa inicial da docência. Então, esta é uma entrevista-teste, em que a gente vai conversar aqui um pouco. Eu queria que você ficasse bem à vontade, falar se é uma entrevista narrativa, em que você pode falar à vontade. Eu vou ficar sem te interromper um tempo, para você olhar, lembrar, trazer à sua memória mesmo. Falar mesmo, pode ficar tranquila; se eu, depois, achar que falta alguma coisa que a gente precise, eu pergunto, mas primeiro vou ficar mais te ouvindo, está bom? Vai ser nesse sentido, sim. Primeiro eu queria que você resgatasse – como estou trabalhando com a ideia de professor iniciante, professor que trabalha nesses três primeiros anos da docência, professor ainda iniciando sua experiência docente – eu queria que você resgatasse na sua memória o seu primeiro dia como professora, me contasse os detalhes desse dia. O que você sentia? O que você pensava quando você ia para a escola, para trabalhar, pela primeira vez, sua primeira turma, não é? Quando você chegou à escola, como foi? Que impressões que você teve? Quem te recebeu? Eu queria que você relembresse um pouco isso e me contasse como foi esse primeiro momento da sua vida.*

Maria: *Na verdade, o que acontece? O meu primeiro dia como professora da Rede de Ensino de Niterói não foi quando eu entrei na sala. O que acontece? Quando eu recebi, eu acompanhei os chamados pelo grupo do Facebook – estavam fazendo as chamadas, de tempo em tempo fazendo as chamadas. Foi quando eu percebi que estava se aproximando da minha numeração. Aí que começou a dar aquela palpitação. Eu fiquei em uma numeração não muito perto, então eu não tinha esperança de ser chamada. Esse concurso específico tem uma coisa diferente, é uma especificidade: se passaram muitos anos para a gente ser chamado. Eu estava na educação, eu trabalhava com educação online, mas para graduação e pós-graduação. Quando eu percebi que estava se aproximando, aí que sim que caiu a ficha. Agora vai. Eu lutei muito, eu falo que eu estudei 10 anos, em 10 anos eu venho fazendo concursos para ser professora de educação infantil, e era o concurso que eu queria fazer e que eu tentava fazer durante muito tempo. Mesmo trabalhando com educação online. Com grandes, com adultos. Era um desejo meu, interno. Bom, quando aproximou a chamada, meu coração começou a palpitar. Eu falei: – “Meu deus, e agora?” [já estava há] 12 anos na FGV, carreira consolidada, eu já conhecia os processos e dominava os processos todos, tudo tranquilo, eu não tinha a necessidade de sair da minha Zona de Conforto. Eu tinha um salário que era maior do que eu entrei agora, eu tinha benefícios maiores, em questão não de dinheiro, mas eu tinha um plano de saúde da Amil comigo, a minha filha também tinha, eu pagava um real de coparticipação: um real! O plano era todo pago pela empresa, para nós duas. Eu preciso falar isso para reforçar que eu fui para a Educação Infantil porque eu quis, foi uma escolha. Eu tinha passagem de vale transporte para o Limusine Carioca, que é um ônibus frescão, que pegava aqui perto da minha casa, passagem de um frescão de Duque de Caxias para o centro do Rio de Janeiro. Não era uma passagem barata. Eu tinha ela coberta pela empresa, total. O salário não era ruim, era um salário de nível técnico, mas não era um salário ruim. Dava para manter nosso padrão de vida. Veio o concurso. Não era só o começar tudo de novo, iniciar uma nova carreira, era mudar a*

questão salarial, porque ia cair, ia cair o padrão, ia cair o salário, todos os benefícios que eu tinha, eu não ia ter mais, ia ter que arcar tudo do meu bolso. Foi uma decisão que não foi minha, foi da família. Eu tive que dividir isso com meu esposo, com a minha mãe. A família inteira abraçou o meu sonho e essa ideia. Se eu fosse sozinha, eu não conseguiria, eu não ia conseguir. Chegou o tal do e-mail na caixa de entrada. Eu estava trabalhando no dia. Que loucura! Eu falei: – “Corre para fazer. E agora?”. E vai, não vai [pausa]. Aí fui conversar com meu chefe, expliquei para ele a situação toda: – “Olha, a chamada vai acontecer agora em fevereiro. Eu preciso estar liberada da FGV para assumir meu cargo. Eu decidi seguir. Eu vou embora!”. Acho que a cara dele de espanto foi tanta [pausa], porque as pessoas imaginam: – “Mas como? Você vai largar a FGV para ser professora de Educação Infantil?”. Era assim, era o espanto que eu vejo, eu lembro do rosto dele, o espanto dele. quando você pensa o que as pessoas pensam sobre a Educação Infantil. Pela expressão dele. Gerente sênior; agora ele está como superintendente já. [ele dizia] – “Mas você trabalha na FGV, uma empresa, você tem status aqui, você tem isso”. [respondente] – “Sim, mas não é isso que eu quero, não é isso que me deixa feliz”. E me deixou! Eu fui muito feliz, eu tenho muitos amigos, mas não era isso que me realizava mais. Eu precisava estar aonde eu queria estar, que era a sala de aula e com os bebês. Desde o começo, quando eu entrei na [nome da instituição omitido], que foi minha primeira escola na rede – e eu falo que foi num achado, porque eu me identifiquei com todos os espaços, inclusive com a Direção, de cara –, eu falei: – “Olha, eu quero os pequeninhos, eu quero estar com os pequeninhos e eu entrei aqui para estar com os pequeninhos”. A sensação que eu tenho é: ninguém quer os pequenos, porque dá muito trabalho. É muito trabalhoso, é muito cansativo, não é só o físico, não é só o mental, é o físico também: de levanta, e corre, e puxa, e vai, e vem, e volta. É trabalho físico e mental. São as duas coisas. O tempo todo. Enquanto as crianças estão ali. Continuando. Fui ver o e-mail, a documentação, fui para a chamada. Quando eu cheguei para entregar a documentação, na documentação, ainda não era a escolha. Tinha uma colega de profissão sentada do meu lado para entregar a documentação. Aí deu aquele frio na barriga: Eu não a conhecia. – “Você está para entregar documento para assumir essa vaga de educação infantil?”. – “Sim” [a colega respondeu].

Maria: Bateu um gelo. Eu falei: – “E agora? Meu Deus do céu, não tenho experiência com Educação Infantil”. Eu fiz Pedagogia pela formação da Uerj, a última turma de formação em gestão – gestão, supervisão e avaliação escolar –, hoje não existe mais essa denominação. Agora a Uerj é licenciatura plena. Ou seja, eu era da última turma da Uerj de gestão. Eu fiz uma complementação na Uerj durante um ano, para poder conseguir essa licenciatura, mas eu não tive experiência de Educação Infantil, eu fiz uma complementação. O meu pulso foi todo voltado para administração escolar e, mesmo assim, eu queria ir para Educação Infantil. Eu pensei, eu falei: – “Caraca, amiga, estou me tremendo porque eu não sei como eu vou fazer isso, não sei, não tenho a mínima ideia de como começar”. Aí ela olhou para mim – e eu nunca esqueço; hoje ela virou minha amiga no Facebook. Não me conhecia, mas acho que ela sentiu tanta sinceridade na minha fala com ela, não é? – “Olha, a mesma coisa que vocês estão sentindo, os pais também estão, eles não conhecem você, eles não sabem quem é você, você é um ser estranho na sala para estar com os filhos deles. E são as coisas mais preciosa que eles têm. Então eles também têm essa sensação: - ‘E agora? Como vai ser? Ela com o meu bebê? Com o meu pequeno? Que eu gerei? Que ficou comigo? Que durante 2 anos esteve comigo o tempo todo, eu carregando, eu amamentando, eu alimentando e agora está com vocês’. Então é a mesma coisa”. Eu falei: – “Tenho tantos projetos para essas mães. Porque eu sei que no momento em que eu estou com aquela criança, eu estou chegando naquela família de alguma forma; eu posso ajudar aquela mãe, aquela mãe solo, aquele pai solo. De alguma forma, posso transformar a realidade daquela criança e daquela família também. Eu tenho muita bagagem para dividir, não só com a criança mas com a família também, porque o meu objetivo não é só

o estar com a criança, aquele período e devolver para os pais, é muito mais”. Ai ela olhou para mim, ela falou: – “Você vai, que vai dar certo! Vai que você vai conseguir”. E eu fui. Então, entreguei a documentação, fui para a escolha. Chegou no dia da escolha, começou a aparecer um monte de vaga, e eu não conhecia ninguém da rede, deixando assim claro que eu não tinha indicação de escola, eu não tinha indicação de direção, eu não tinha indicação de amigo, eu não conhecia ninguém na rede. Eu entrei na cara e na coragem. Uma diretora veio – eu não sabia que ela era diretora, eu só vim saber depois: – “Você já escolheu? E aí? Tudo bem?”. – “Não, não sei, eu não sei [pausa]”. [e a diretora] – “Não, vamos para o lugar tal?” Eu: – “Tá.” Eu assim, tipo, meio ainda totalmente tentando me achar naquele monte de informação, era um quadro enorme na tela, um telão enorme com uma bancada, com um monte de gente, e você chegava lá e falava: – “Eu quero vaga tal em tal lugar. É integral? Não é?”. Você entregava um documento e tinha que assinar. Passava por um, passava para o outro, e eu assim, ainda não sabia até ali onde eu ia parar. Eu ainda não sabia disso. Ai entrou a diretora, esporrenta, gritando, falando, daquele jeito dela. Falou, falou, falou, e aparecia escola, aparecia escola. Eu falei: – “Não é essa, não é essa [pausa].” Eu entrei antes para ver uma lista dos lugares próximos, como eu ia chegar. porque eu precisava de uma locomoção em tempo de chegar à escola, porque eu estava saindo de Duque de Caxias. Eu pensei assim: – “[pro] Centro, a essa altura do campeonato, não deveria ter mais vaga, porque todo mundo quer Centro, porque é próximo de tudo. E agora? Vou ter que apelar para divisa. Falei: – “Deus, me manda aí o que o Senhor tiver, porque o Senhor sabe das minhas intenções, sabe que são as melhores, que eu vou dar o meu melhor, Você veja o que o Senhor vai fazer por mim, porque já não sei mais por onde apelar!” Ai apareceram 20 vagas iniciais para o Darcy Ribeiro. Quando eu vi 20 vagas, falei – “Meu Deus! Ninguém quer essa escola! Deve ser uó do borogodó. 20 vagas assim, sobrando?”. E eu não sabia que era uma escola nova. Ai eu olho pro lado, eu não conhecia o pessoal, ninguém para me dar uma [pausa] “E aí? É bom? É aonde? Como é?”. Ai veio um professor, eu abordei ele, falei: “Olha, onde é essa escola? Como é? Porque tem 20 vagas? O que está acontecendo lá que ninguém vai? Que tem 20 vagas sobrando?”. Ele: – “Não, não é porque ninguém vai, é nova. Está abrindo agora. Estão precisando de professores”. Eu falei: “Como vai ser? Onde é?”. Ele me explicou: – “É no preventório”. [respondente] – “Olha, você está falando grego, não sei onde é o preventório, não conheço Niterói, eu moro em Duque de Caxias, não tenho acesso a Niterói, gasto muito tempo”. Ai ele falou: – “Olha, é de frente ali a Charitas, de frente para as barcas”. Meu olho assim ó [enfática]: “Ahhhhhh!”. Falei: “Pronto, tem possibilidade de eu pegar o Catamarã, faço uma baldeação, vejo como eu faço”. Ponto a favor. Eu falei: – “E agora? E a direção, quem vai ser?” Ele: - “Vai ser ela? Não vai ser ela?”. A gente não sabia, aquela coisa [pausa]. Eu falei: – “Quer sabe? Eu vou, vou assim mesmo. Eu pedi ajuda divina, ela veio, colocou esse professor do meu lado, que eu nem conhecia, ele me deu a dica e falou – ‘Pega, pega essa escola que você vai ser feliz’”. E eu fiz isso. O meu primeiro dia não foi quando eu pisei na escola, foi quando eu descobri, quando eu percebi a possibilidade de entrar, de estar na sala. O meu primeiro dia não foi no momento em que eu pisei na sala, mas sim quando eu realmente soube que estaria entrando na sala. Fui assumir, fui demitida, na verdade eu pedi demissão na FGV e fui embora, fui para escola. Quando eu cheguei à escola, cheirinho de novo, cheirinho de casa nova. Um cheirinho maravilhoso, cheiro de tinta, cheiro de coisa nova, a sala brilhando, a sala espetacular. Quando eu conto para as pessoas, eu não posso nem [pausa]. Parecia a coisa perfeita, porque não é a realidade, e eu sei disso, que não é a realidade nossa da educação, não é a realidade nossa dos professores, e eu estava ali. Com a possibilidade de fazer um bom trabalho e com uma boa estrutura. Física, de material, não falta nada. Eu estou falando assim, do primeiro ano. Não faltava nada, continua não faltando nada, mas, dentro do normal, não faltava nada. Eu tinha acesso ao material que eu precisasse, eu tinha acesso direto com a direção, tinha liberdade para falar com a direção, tinha liberdade para colocar meus questionamentos, tinha

liberdade para me colocar e até com a própria pedagoga eu tinha liberdade para dizer: – “Não, eu não concordo! Eu acho que não é dessa forma, é por aqui”. Eu pude fazer essa construção a partir do primeiro dia. Como ainda estava faltando gente na unidade, então vieram pessoas ajudar, de outros lugares. Eu recebi, na minha sala, uma equipe da Educação Infantil. Direto na minha sala. Então, o meu primeiro dia de aula foi com uma das coordenadoras da Educação Infantil, que era a Sabrina. Sabrina ficou comigo na sala. Então, eu falei: – “Melhor impossível!”. Porque eu vou estar iniciando com quem discute o tema, com quem fala do tema, com quem tem experiência no tema, e eu vou. Para os pais, eu tinha toda uma pauta antes, cheguei à escola antes de começarem as aulas. A gente foi organizar a estrutura física da escola. Eu fui montar minha sala. Eu não sabia qual seria minha sala ainda, e nós começamos a organizar cadeiras, material de brinquedos, material da sala, organizar armário. Aí eu fui pegando aquele gostinho, porque eu tive tempo de pegar o carinho, chamegar a sala, pegar o carinho com ela, ajeitar: – “Não, mas pera aí! Isso aqui vai ficar na altura onde eles conseguem pegar? Não conseguem. Esse armário aqui: você quer? Não quero armário na sala. Não preciso de armário na sala”. – “Mas, Paula, você quer mais cadeira?”. – “Não quero cadeira. Criança de dois anos não senta na cadeira”. Eu não queria cadeira na sala. – “Fica com um pouquinho”. Eu falei: – “Está bom, vou ficar com um pouquinho”. Aí fiquei com um pouquinho: – “Mas falta cadeira não sei onde”. Eu disse: – “Toma, pode levar as cadeiras”. Eu comecei com tudo para dar certo, com todas as possibilidades a favor. E, assim, eu preciso falar para você que isso não é a realidade de todos os professores, então tem que deixar isso registrado, que eu fui muito favorecida, muito sortuda nisso. Eu comecei muito bem e não é, não é assim que funciona. Não é esse conto de fadas, não é essa facilidade toda. Eu tive sorte. Eu tive muita sorte.

Elana: *Uma experiência positiva, que, às vezes, não é isso que a gente vê na realidade.*

Maria: *Não é.*

Elana: *Alguém que está iniciando. Você falou que você tinha liberdade para falar com os pedagogos, com a direção e tudo mais, mas e os outros pares? Os outros professores? Como você foi recebida na escola pelos outros professores que estavam lá? Que estavam iniciando com você? Que eram 20 vagas, a escola estava iniciando. Como foi isso?*

Maria: *O que acontece? No começo, eram cinco professores realocados, então, nós, os cinco primeiros, foram pra unidade, para receber os outros que estavam chegando. Então, os cinco primeiros já estavam com aquela galera toda que veio dar o apoio moral antes da chegada dos professores. Veio uma turma toda da Secretaria, que são professores, a maioria toda, que veio para dar esse apoio. A escola iniciou com uma galera da educação dando aquele apoio para levantar a escola e botar ela para andar. Os professores, quando chegaram, a gente já estava com uma unidade, então eles foram chegando, e a gente foi recebendo eles, na verdade. Então, eu recebi os novos, que era todo mundo novo! A diferença era de dias, todo mundo novo. Mas eu já estava na unidade desde a arrumação da estrutura dela. De espaço físico. Conforme eles foram chegando, foi feita a organização. – “Fulano já tem turma para sala tal. Sala tal já tem turma, já tem professor. Então, a professora que estava ali, ela pode voltar para o seu cargo de origem”. Assim foi, até todo quadro ser preenchido por completo. Então, foram aos poucos preenchendo os quadros com os professores novos.*

Elana: *Esse dia que você chegou, que você falou dessa coordenadora da Educação Infantil e tudo que te ajudou, mas nesse primeiro dia que você chegou? Quem foi esse primeiro contato com você na escola? Quem primeiro você teve logo [interrompido].*

Maria: *A diretora-geral.*

Elana: *Quem te recebeu foi a direção.*

Maria: *Ela estava posta para receber. Espalhafatosa, ela gritava, e a gente não sabia se ela estava rindo, falando ou brigando ou dando apoio. A gente não conseguia decifrar o que era. Mas maravilhosamente bem! Bem recebida, com muito trabalho, e ela já botava de cara e falava: – “Olha, tem muito trabalho. Você quer trabalhar? É aqui. Mas é muito trabalho!”. Eu falei: – “Então eu vim para o lugar certo! Então a gente está no lugar certo, é aqui que eu quero ficar”. – “Então vamos!”. Ela recebeu a gente muito bem! Muito bem! Ela deu o espaço para gente. É difícil a gente falar isso, Elana, quando a gente ainda está com a direção, mas eu tenho liberdade para falar isso, total! Total. Foi totalmente verdadeira essa acolhida dela. Quem chegou e não se encontrou teve a liberdade de falar com ela: – “Olha, para mim não dá para ficar aqui. Eu recebi uma outra proposta”. Ela deixava seguir, deixava a pessoa fluir. O grupo original que começou, os cinco primeiros, foram eu, [omitido], [omitido], [omitido], que já foi embora. Tinha mais um [pensativa]: [omitido] que foi embora também. Eram os cinco primeiros. Dali vieram outros e outros. Foram chegando. Acho que [omitido] já foi, [omitido] já foi, então ficamos três. Eu, [omitido] e [omitido]. Nesse primeiro dia, a gente não se conhecia, então nessa acolhida, depois que eu passei pela direção, foram elas que eu [omitido]encontrei na labuta do dia a dia. Passada a direção, o recebimento, a acolhida, que foi maravilhosa. Na labuta do dia a dia, quem era a minha parceria eram os meus colegas de profissão. Então, eram eles que estavam comigo.*

Elana: *As professoras, não é?*

Maria: *As próprias professoras. As próprias professoras que me davam um suporte, até para eu estar na sala de aula, para eu conseguir pegar o fio da meada, porque, lembrando, eu não tinha experiência de Educação Infantil. Eu não sabia! Eu não sabia! A teoria é muito bonita, mas a prática é outra!*

Elana: *Pelo que você está me contando, você não tinha experiência não só de Educação Infantil, mas nem de sala de aula, foi a primeira vez que você entrou em uma sala de aula.*

Maria: *Numa sala de aula para dar aula.*

Elana: *Para trabalhar com educação a distância. Não é isso? É diferente, outra proposta. Com adultos e a distância. Primeira vez que você entrou, sua primeira experiência como docente ali no presencial. Não é isso?*

Maria: *Isso aí!*

Elana: *Você fala dessas professoras, dos seus pares, que te ajudaram. Se você pensar assim, daquela época, até hoje – sei que teve um ano de pandemia, mas vocês continuam trabalhando de uma forma remota –, quem são as pessoas que mais te ajudaram naquele momento, mas que continuam te ajudando até hoje? Quem são essas pessoas?*

Maria: *No começo, foi a Rosângela, foi muito importante nesse começo. Dar o foco de direcionamento da base da estrutura para coisa funcionar. Simone, mega importante também, e Verônica. Foram as três que eu coloco como base profissional de professora ali, no dia a dia. O corredor, aquele primeiro andar, é o mais visado, porque é o de frente. Você entra na escola e já cai naquele primeiro corredor, e a minha sala era a primeira. Do lado da Secretaria, o*

Almoxarifado estava sempre trancado, a minha sala era a primeira. Então, passava a Secretaria, estava trancada, a primeira porta que dividia que tinha era a minha. Então, todo mundo que chegava batia na minha porta. Se alguém passasse ali despercebido, precisando de alguma coisa, era na minha porta. Qualquer professor que chegava, era na minha porta. Criou-se um hábito, logo no começo, de que as pessoas iriam lá, na minha sala, tomar café, comer um bolo [pausa], porque ainda não estava o período integral. Teve o período de adaptação das crianças, então as crianças iam embora [pausa]. Eu ficava na escola cumprindo tudo o que eu precisava, então, quando as crianças iam embora, eu não ia embora, eu permanecia na escola. Tinha um horário de um cafezinho, o professor precisava fazer um respiro, ia na minha sala. Então, minha sala ficou um ponto de encontro, porque era a primeira, era de fácil acesso, era de passagem, e eles se sentiram acolhidos. Então, era muito engraçado, porque todo professor que chegava, fosse novo ou não, que precisava de, não sei, precisava de uma linha de costura, a pedagoga não estava na escola, vai na sala da Paula que tem. Precisava de sacola plástica para colocar alguma coisa, uma roupa suja [pausa]. Não tinha na sala da pedagoga [pausa]. Na verdade, ainda não tinha a sala da pedagoga, porque isso não estava montado ainda. Não tinha essa estrutura bem padronizada ainda. Na sala da Paula tinha. Por um bom tempo, eu recebi muito professor para chorar, para rir, para conversar, para descansar, para desabafar, para tudo [pausa].

Elana: *Você, como professora iniciante, ao mesmo tempo acolhendo outros professores: ao mesmo tempo em que você foi acolhida, você acolheu.*

Maria: *Eu fui. Só finalizando sua pergunta: quem continua me ajudando até hoje, nessa estrutura, ainda é a Simone e a Verônica. A pedagoga dessa orientação pedagógica, no sentido de direcionamento, não é? Mais formal, vamos colocar [pausa]. Mas o dia a dia, quando eu preciso recorrer a algum detalhe em específico que a pedagoga não vai dar conta de me responder em tempo, eu falo com a Ana Jéssica. Ana Jéssica também é uma boa parceira para dividir isso. São essas as pessoas aí que estão no [omitido].*

Elana: *Então, você já toca no próximo assunto que eu quero conversar com você, que é sobre a equipe de articulação pedagógica. Você falou como você chegou, quem foram as pessoas que te receberam. O que você pode mais contar? Agora, eu queria que você falasse um pouco sobre isso. Sobre a equipe de articulação pedagógica. Quando você chegou à escola, como você foi recebida por essa equipe de articulação pedagógica. De certa forma, você já falou, porque, quando a gente fala de equipes de articulação pedagógica, são os diretores e a pedagoga. Da Direção você já falou da acolhida e tudo mais, mas agora eu queria que você falasse um pouco com o olhar, que você me contasse um pouco com um olhar voltado mais para o trabalho pedagógico.*

Maria: *Claro.*

Elana: *Fala das suas colegas e tudo que te ajudaram. Eu sinto que é um pouco disso, trabalho pedagógico. Como foi isso? As relações estabelecidas entre você e a equipe de articulação pedagógica, pensando nesse contexto do trabalho mesmo, como foi isso?*

Maria: *Quando a gente começou, a primeira semana, a pedagoga já estava escalada, mas ela ainda não estava fisicamente na unidade. Então, o trabalho precisava ser articulado, articular aquele monte de professor – eram muitos professores, muita gente. O que eu fiz? Eu montei um grupo. Eu criei um grupo no WhatsApp da Umei [omitido]. Eu fui adicionando as pessoas, porque ainda não tinha uma pedagoga fisicamente ali, para dar essa estrutura inicial dos*

primeiros dias. Eu criei o grupo, eu fui inserindo as pessoas aos poucos. Assim que a pedagoga assumiu, eu passei a administração toda para ela. Eu me desvinculei disso e eu coloquei sempre pensando: – “Gente, eu sou professora. Eu só estou ajudando no processo, porque alguém tem que meter a mão e fazer, para a gente não perder o fio da meada”. É muita coisa, é uma escola muito grande e precisava de mão de obra que tivesse disposta a botar o barco para andar. Se fosse esperar por fulano que tem a competência, o cargo administrativo para isso, a coisa ia degradingolar, e a gente sabe que não funciona assim. Não é porque é de competência de fulano que eu não vou fazer – pelo menos eu penso assim. Quando a pedagoga chegou, chegaram a Juliana e chegou mais uma que eu, me desculpe, mas esqueci o nome dela, era uma senhorinha de óculos. Me fugiu o nome [pausa]. A Juliana ficou com o Grei 2 e 3. Deixa eu lembrar [pensativa]. Eu não lembro [pausa]. Não consigo lembrar o nome dela [pausa]. Aí, a Juliana colocou um tema bem específico, que era o pedagógico. Como tratar. É um tema que a gente discute isso até hoje, o cuidar: Educar e cuidar. Mas como você cuida sem ser somente cuidar, sem somente cuidar? Aí a gente entrou nessa questão de que: – “Olha, o Grei 2 tem uma boa parte do cuidar. Como a gente entra nesse processo do não ficar só cuidando?” Porque eu preciso falar disso, Elana? Porque eu tive uma [pausa]. O que acontece? Logo no começo, quando eu estava criando a rotina, o pessoal da Coordenação já tinha ido embora, eu já tinha assumido a turma. Assumido, assim [pausa]. Eu já tinha total estrutura, a turma já era minha. A parceira que chegou depois foi se entrosando. Eu preciso dizer para você que a pedagoga me deu muito apoio. A Juliana, que ficou com a gente, ela me deu muito apoio no sentido pedagógico, de trazer: – “Olha, vamos pensar nisso, vamos pensar naquilo”. Eu debatia com ela muito o sentido de: – “Juliana, preciso de braços. São muitas crianças e a demanda do Grei 2 é muita fralda”. A rotina do Grei 2 é diferente. A questão que eu sempre conversei com ela, a gente sempre falou muito, é a questão da estrutura em sala, de braços para dar conta de toda uma rotina segura e saudável para o Grei 2. Esse era o meu principal ponto com ela. A partir do momento que eu iniciava a rotina com eles, que eu já pegava eles lá embaixo, a gente já começava nosso processo de ensino. Eu já estava com eles ali, desde o pátio com eles, ensinando a dar a mão pro amigo; eu não fazia fila, eu não faço fila com Grei 2. Grei 2 não entra em fila. Grei 2 não sabe fazer fila. Grei 2 dá a mão para o amigo, para ajudar o coleguinha: – “Vamos dar a mão pro amigo, para ajudar o amigo, porque o amigo está sozinho, o amigo não pode ficar sozinho”. Todas essas questões, é um olhar que eu falo para você [pausa]. É específico do Grei 2. O Grei 3, o Grei 4, o Grei 5 já sabem, têm uma outra estrutura, um outro olhar, mas para o Grei 2 não funciona [pausa]. Eles amam! Eles faziam a mãozinha, eles subiam, eles corriam, disparavam, assim, muito legal, porque em momento nenhum – nem a Juliana, nem a Wanderléia ou qualquer pessoa da direção me chamou atenção para isso –, porque as crianças não entram organizadas igual as outras [pausa], não tem essa. É uma que dispara, é uma que corre, é uma que fica para trás, é uma que se perde, é uma que a sala é aqui, a outra vai lá para trás da recepção. Não tem uma coisa linear, porque nem isso com os grandes acontecem, muito menos com os pequenos. Então, com a pedagoga, assim, ela trazia muito a preocupação de – “Paula não se prende somente no cuidar”. E aí eu falava para ela: – “O cuidar já é educar”. A partir do momento em que eu ensino a ele que ele tem que dar a mão pro amigo, para ser parceiro do amigo, eu estou o ensinando a socializar, a ajudar o próximo. Eu estou ensinando ele que ele tem que ser parceiro dos amigos dele. Ele não tem que olhar só para o seu umbigo, ele tem que cuidar do outro também. Isso já começa lá embaixo, no pátio, quando eu ensino que ele que tem que dar a mão para o amigo, para não deixar o amigo para trás. Entrando na sala, conseguimos entrar, quando a gente entra na sala – não sei se posso falar agora, que aí posso entrar com outro assunto de rotina, não sei o que você quer perguntar, quer perguntar mais alguma coisa?

Elana: *Eu quero perguntar nesse sentido, dessa relação. Você está falando de como ela te ajudou individualmente, a equipe de articulação te ajuda nesse sentido do trabalho pedagógico. Tem algum momento que você lembre, que você pense, na memória, trazer na memória algum momento em que você passou por alguma dificuldade, a equipe de articulação pedagógica estava ali junto com você? Ajudou a pensar naquela dificuldade?*

Maria: *Sim! Tiveram momentos em que eu já estava imbuída na rotina. A rotina é muito frenética e é muito cansativa. É muito frenética, você entra, sobe, faz o processo com eles da autonomia. Eu fazia eles colocarem a mochilinha, abrir a mochila e tirar uma agenda. Falar isso é muito fácil [pausa]. Agora, uma criança de 2 anos fazer isso [enfática] não é fácil. Eu respeitava o tempo deles, porque eu queria que eles aprendessem. Eles têm que aprender, eles tinham que criar esse hábito, então eu estava criando o hábito neles, inclusive de estar na sala, longe do porto seguro deles. Então, o período de adaptação do Grei 2 é maior que os outros Greis, e ele tem que ser, eu defendo isso, tem que ser maior, não é o mesmo tempo dos outros, o desapegar do peito, o desapegar da mãe, o desapegar do irmão mais velho. O desapegar é muito doloroso para eles. Tem que acontecer. Mas eles têm que se sentir seguros no espaço, para saber que eles vão ficar bem. Aí entrava a equipe de articulação pedagógica, me fornecendo braços, me fornecendo mãos. E eu pedia ajuda: – “Gente, eu preciso de ajuda! Não estou dando conta! Tem crianças demais”.*

Elana: *Elas entravam na sala?*

Maria: *Elas entravam e, quando não podiam entrar, elas articulavam alguém para entrar na sala comigo. Então, essa ajuda precisa acontecer. Se a pedagoga não estava na unidade para me dar esse apoio, ela tem que deixar isso estruturado, para que eu receba esse apoio.*

Elana: *Você teve isso?*

Maria: *Eu tive isso.*

Elana: *Elas sempre ajudavam nesse sentido, te apoiavam ali nos braços e nas pernas. Em relação ao trabalho, a parte pedagógica, pensar, refletir sobre o trabalho pedagógico?*

Maria: *Elas traziam propostas de atividades em sala. Quando elas começaram a trazer as propostas de atividades em sala, eu já estava pesquisando, me aprofundando nesse campo de atividades específicas para o Grei 2. Eu comecei a perceber que não tinha como colocar uma atividade só, e durante muito tempo a mesma coisa, porque não funcionava. Então, eu tinha que articular, no mínimo, duas ou três coisas para grupos diferentes estarem fazendo coisas diferentes. Eu não podia planejar uma atividade só para a turma. Eu tinha que planejar duas atividades, no mínimo. Eram grupos diferentes fazendo coisas diferentes ao mesmo tempo.*

Elana: *Você percebeu isso sozinha ou com a ajuda da equipe de articulação pedagógica?*

Maria: *Eu percebi isso na prática. Até porque, no dia a dia, a gente pega o ritmo. Você entra e você vê. Eu fazia troca de fralda pela ordem alfabética, para não esquecer ninguém [risos]. Eu começava a troca de fraldas, eu tinha rotina: – “Entrar, tirar a agenda”. No começo, não conseguia chegar na mochila, mas só de deixar a mochila em algum lugar já era um ganho. Só de entrar e não chorar já era um ganho. Entrar na sala e não chorar já era uma vitória. Passou o período de adaptação, quando eles já estavam adaptados – a adaptação é: não espernear, não gritar, chorar a ponto de perder a voz [interrompe]. Eu tinha um aluno que fugia da sala,*

ele passou por três salas seguidas diferentes e ele não conseguia ficar no Grei 2. Quando ele chegou a minha sala, foi uma coincidência, nesse dia deu um temporal em Niterói, mas chovendo tanto, mas tanto, que não foi ninguém. Ele foi. Na minha turma só tinha eu. E eu estava dando apoio às outras amigas que tinham crianças. Elas falaram: – “Paula, vê se você consegue acalmar esse aluno.” Porque ele chorava muito e fugia. Eu falei: “ – Vem comigo.” Estava na sala só eu e ele, então ele teve atenção exclusiva. A gente conversou. Ele desenhou comigo no quadro. Ele me ajudou a pregar o mural. Eu estava fazendo fotos nesse dia, fotos essas que as crianças tinham trazido de casa. A gente fazia o mural. O mural da minha sala era com fotos e produções deles, não tinha uma letra minha ali, eu colava tudo, eu pregava tudo que eles faziam e eles paravam e olhavam aquilo ali admirados, que era o desenho deles, era a família deles, era tudo deles. Inclusive, em volta, nas paredes, na altura deles, eu colava as coisas, e eles não tiravam. Não tem essa de que: – “Ah, não vou colar embaixo”. Eles não tiravam porque sabiam que era produção deles, eles se reconheciam naquela coisa, então eles não tiraram. Nesse dia, ele me ajudou a colar os desenhos dos amigos. Eu falei: – “Você quer colocar um desenho aqui? Me ajuda?”. Ai ele sentou, fez o desenho dele, eu coloquei no mural. Ele lembrou da mãe: – “Minha mãe”. – “Eu vou levar você lá fora, você vai olhar o mar e você vai ver o barco que estiver lá. O barco que estiver passando você vai dar tchau para aquele barco, e eu vou mostrar para você que a sua mãe foi ali ver o barco e já volta.. Quando eu cheguei lá fora, tinha o tal do Catamarã, então ele viu o barco, ele acreditou, o barco estava ali! Ele acreditou. O barco estava ali. – “Então dá um tchau, sua mãe foi ali ver o barco e já volta. Quando você for comigo na sala e voltar, sua mãe já vai estar aqui de volta, porque ela foi no barco e ela vai voltar”. E foi indo. Eu usei essa estratégia para ele, eu percebi que funcionou com ele, ele conseguiu ficar na sala. Eu não pude chegar até ao final com ele, porque, quando ele fez a adaptação inicial, ele entendeu que a segurança na escola era tranquila, ele entendeu que a sala era dele, mas para 2 anos era muito mais velho, porque a minha sala eram dois anos de bebês, eram recém feitos. Ele já tinha feito, ele estava quase fazendo 3 anos, então ele destoava muito dos meus pequeninhos. Eu conversei com a direção, conversei com a pedagoga, falei: – “Pessoal, para ele não é bom ficar aqui. Ele precisa de alguém que, mesmo tendo 2 anos, que esteja mais perto da faixa etária dele”. Então, ele foi para a turma – na época era a Cris e a Jaqueline –, então ele foi para outra turma, mas aí ele já estava superadaptado, não fugia mais, não tentava sair, passava na rodinha, dava tchau, mandava beijo. E assim, esse também foi um ponto que a pedagoga entendeu. Quando eu cheguei para ela e falei: – “Não é bom ele ficar na minha sala”. E não é pela questão de choro ou de fuga ou nada, porque ele já estava adaptado, mas não ia ser bom para ele, e elas entenderam. Perfeitamente.

Elana: *Agora, assim. Paula, pensa, conta para mim como foi, o que você acha que nesse período da escola. Você teve formação na Uerj, você falou da sua formação em gestão e da sua especialização depois. Mas na escola? No chão da escola? O que você pensa que foi formativo para você? Nesse período em que você é professora dessa escola? Professora iniciante? Quais são as ações que aconteceram que você acha que te ajudaram a formar você como docente? Você crescer na profissão? Você tirar essas reflexões que hoje está aí colocando. O que você acha que foi formativo?*

Maria: *Os pais. O lidar com os pais [pausa]. A criança também, mas os pais foram que trouxeram, porque quando os pais – como eu posso falar, a turma dos bebês, em sua grande maioria, eram pais que eram mães bem novas, eram adolescentes. Tinha muita mãe adolescente. Muita mãe adolescente. Muita coisa. Quando eu recebia uma mãe na porta da sala para entrega da criança. No começo, na adaptação, ela vinha até a porta, para a criança poder ficar, depois é que eu pegava no pátio. Quando eu recebia qualquer pai, mãe, na porta*

da sala, eu sabia o que tinha acontecido com aquele pai naquele dia. A estrutura, como ele chegava até à porta da minha sala, ele trazia uma bagagem do que aconteceu naquele dia. No falar com aqueles pais eu consegui ter uma noção de como era importante aquela unidade escolar naquele lugar e como é importante os professores falarem com os pais. Uma palavra que eu dava com aquela mãe refletia diretamente em como aquela criança ia ficar no outro dia.

Elana: *Entendi.*

Maria: *Como aquela criança era, aquela palavra que aquele pai precisava.*

Elana: *Entendi. Você está trazendo para mim é uma dimensão da sua aprendizagem da docência. Como isso foi formativo para você. Com relação ao ensino em si? Por exemplo, um ensino em equipe, você viveu momentos na escola de estar pensando sobre a sua aprendizagem da docência, da formação.*

Maria: *Formação pedagógica.*

Elana: *Houve momentos de ensino em equipe?*

Maria: *Sim! Teve! Teve formação em grupo. Nossas formações eram às quartas-feiras. A gente tinha nosso horário de formação, sim. A gente fazia formação em equipe lá no terraço, uma sala grande, um mesão enorme de formação de professores. Foram várias pessoas da própria Secretaria, da própria FME fazer formação com a gente, teve de tudo. Teve formação de portfólio, teve formação de contação de história, teve formação da construção do relatório, de música. A gente teve indicação em cada formação que o profissional vinha trabalhar com a gente e passar sua experiência. Ele indicava leituras, ele indicava vídeos. A formação não ficou só naquele dia. A formação não acabou é para você sempre continuar.*

Elana: *Entendi. Eu ia falar se teve específica para professor iniciante, não cabe muito porque vocês todos, de certa forma, a maioria do grupo [interrompido].*

Maria: *Era todo mundo [iniciante]! O grupo inteiro!*

Elana: *Você espera oportunidade na escola de ver outro professor ensinando? Ver outra experiência? Vocês fizeram algum movimento nesse sentido?*

Maria: *Não.*

Elana: *Vocês todos eram iniciantes também, não eram?*

Maria: *Todos.*

Elana: *Você acha que esse investimento na formação lá na escola, isso ajudou você?*

Maria: *Claro! Muita coisa! Até na própria construção dos relatórios, porque eu não sabia como fazer um relatório de Educação Infantil. Eu sabia como fazer relatório de [incompreensível], relatórios de dados de aluno, saber fazer relatório. Sabia fazer estatística, sabia fazer gráficos, planos de trabalho lindos, mas na Educação Infantil foi diferente, o relatório é diferente, a forma de escrever é outra, até as palavras que você usa [pausa] teve*

isso! A Direção forneceu, inclusive, orientações de relatório para ajudar a gente a escrever. Ninguém sabia fazer o trabalho de Educação Infantil. Não é uma coisa que ensinam pra gente como se faz. Não ensinam, a gente teve que aprender ali. Até palavras específicas que a gente não pode usar, não deve usar, não pode subjugar a criança de alguma forma. Palavras que parecem normais, mas que em um relatório tem outro tipo de peso. Isso tudo a gente aprendeu na formação.

Elana: *Entendi. E o planejamento? Como vocês faziam o planejamento das aulas, das atividades? Como era?*

Maria: *O planejamento era: quando não tinha formação, a gente fazia o planejamento para semana. Esse planejamento geralmente era em dupla. A gente tirava esse horário. – “Olha, semana que vem, vamos seguir o tema, qual o tema? Identidade”. Como era uma escola nova, todo mundo abraçou a questão da identidade. Para gente poder conhecer esses alunos, conhecer a comunidade, porque a gente precisava saber [pausa], eles precisavam saber quem nós éramos. Ainda precisam, porque a gente não conseguiu dar continuidade a isso, mas a gente também precisava conhecer a comunidade, precisava saber quem eram aquelas crianças, qual era a sua origem, a sua história, a sua vida, então o Projeto Identidade, ele veio como um fortalecedor da própria unidade dentro da comunidade, da escola dentro da comunidade. A gente fez [pausa], na minha sala, uma das atividades que a gente fez foi o tamanho real deles: a gente deitava eles em uma folha de jornal e desenhava eles, o corpo inteiro, depois a gente recortava, eles escolhiam a cor, pintavam, e tinha bonecos de tamanho real de cada um deles espalhados pela sala. Então, eles viviam ali, naqueles bonecos espalhados pela sala, ele se viam ali, naqueles bonecos espalhados pela sala. Foi muito bacana, foi muito bacana!*

Elana: *Acho que vocês fazem um trabalho lindo. Acho que a gente deu conta de fazer o que eu queria perguntar, você queria falar mais alguma coisa?*

Maria: *[irônica] Não. Falei tão pouquinho.*

[risos].

Elana: *Assunto é o que não falta para professor. Se eu te perguntar, última pergunta. Quem mais a ajudou? Seus pares, seus professores ou foi a equipe de articulação pedagógica, nesse seu aprendizado da docência, o que você me diria?*

Maria: *Meus pares, professores em sala, do pé de chão. Não tenho dúvida disso. Não tenho dúvida disso. Foram os pares, não só a dupla, porque você tem pares na escola que não significa, necessariamente, que seja sua dupla dentro da sala de aula. Na minha sala, no primeiro ano, eu tive que mudar de dupla cinco vezes. Eu tive cinco duplas diferentes no primeiro ano, todas elas de alguma forma acrescentaram no trabalho de algum jeito.*

Elana: *Por que mudou tanto?*

Maria: *Porque a [omitido] estava grávida, para ganhar neném. Como ela ia subir escada? Ela não podia subir escada. Vai para onde? Sala dos bebês.*

[risos]


Maria: A [omitido] também estava grávida, não podia ganhar neném, não podia subir escada, inclusive era perigoso para ela estar com os grandes, porque eles são brutos, desajeitados, correm mesmo, coisa de criança! Os bebês não; com os bebês não tinha o perigo de alguém dar um chute na barriga dela, se fosse o caso, não ia acontecer. Depois eu tive [omitido]; ela não se adaptou com os grandes. Ela é uma boa professora, mas não se adaptou com uma turma de maiores. Vamos para os bebês, então. Eu tive [omitido]. Depois eu tive mais outra [pensativa]. A [omitido] ficou no período no começo, depois eu tive [omitido], ela foi minha dupla também. Acho que já contei cinco.

Elana: Isso tudo dentro de um ano?

Maria: Dentro de um ano! Se eu não tivesse mantido a coisa centrada, com uma rotina bem estruturada, eu tinha degringolado. Eu não desisti. Teve alguém que falou assim: – “Primeiro ano é entusiasmo, segundo ano cai a ficha, no terceiro ano você decide se vai ou fica”. Eu já sabia que eu queria ficar desde o primeiro ano. No meu primeiro ano, já tinha acontecido tudo que tinha que acontecer. Cinco mudanças, pessoas totalmente diferentes, de outras áreas, de outras experiências, todas novas na rede também, todas com a estrutura. A própria Taís já era professora do Rio, mas era de fundamental, então não tinha experiência nenhuma com bebês. Eu tive que, com a minha rotina já criada, já estruturada, elas conseguiram se inserir na rotina e conseguiram trazer ideias novas para abarcar essa rotina, mas era também uma adaptação das professoras. Eu quero deixar registrado que uma turma de bebês, de Grei 2, precisa de muito apoio, de mãos, porque trocar 20 fraldas, dar banho em 20 crianças, comida para 20 crianças, elas não se alimentam sozinhas ainda, poucas são as que conseguem ter a pega da colher, poucas as que conhecem, que têm o hábito de sentar em uma mesa para comer, porque ou come na boca, ou senta no sofá, no chão, na frente da televisão, não têm o hábito de sentar na mesa e fazer a pega de uma colher. Às vezes, até pela praticidade, a mãe nem deixa pegar, porque a gente sabe que é a rotina. Os bebês, você precisa de braços, para você fazer uma educação de qualidade. A nossa educação tem que ser de qualidade e respeitosa para todos os seres.

Elana: Maria, vou interromper a gravação e, antes de interromper, te agradecer muitíssimo por sua disponibilidade de estar aqui em um domingo à noite. Dia 6 de junho, a gente aqui, domingo, 21h30min, e você me ajudando aqui na minha pesquisa de doutorado.

APÊNDICE F – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

<p>UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO</p> 
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA
Título da Pesquisa: PERSPECTIVAS DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NAS RELAÇÕES ENTRE EQUIPE DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICA E PROFESSOR INICIANTE
Pesquisador: ELANA CRISTIANA DOS SANTOS COSTA
Área Temática:
Versão: 3
CAAE: 40541020.0.0000.5582
Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
DADOS DO PARECER
Número do Parecer: 4.680.508
Apresentação do Projeto:
O presente projeto de tese, situado no campo da Formação de Professores, propõe investigar, por meio de uma pesquisa colaborativa, perspectivas de indução profissional docente nas relações/ações entre Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) e professor iniciante na Rede Pública Municipal de Educação de Niterói/RJ.
Objetivo da Pesquisa:
Analisar, no percurso de uma pesquisa colaborativa, indícios de indução profissional docente nas relações/ações entre gestão pedagógica e professores iniciantes de uma unidade escolar da Rede Municipal de Educação de Niterói/RJ.
Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Foram apresentados os Riscos e benefícios de forma adequada.
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Está detalhado o público no RCLE, porém deveria estar esclarecido no projeto.
Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Foram cumpridas as pendências.
Recomendações:
Retirar do RCLE a questão acerca da presença de menores na pesquisa e incluir no projeto.
<p>Endereço: Av Pasteur, 250-Prata Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30 Bairro: URCA CEP: 22.290-240 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO Telefone: (21)3938-5167 E-mail: cep.cfch@gmail.com</p>
Página 01 de 03

**UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**



Continuação do Parecer: 4.680.508

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram cumpridas e o projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1617061.pdf	27/03/2021 21:25:23		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	27/03/2021 21:24:29	ELANA CRISTIANA DOS SANTOS COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLE1_2.docx	27/03/2021 21:18:58	ELANA CRISTIANA DOS SANTOS COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLE1_1.docx	27/03/2021 21:18:10	ELANA CRISTIANA DOS SANTOS COSTA	Aceito
Outros	Termo_compromisso_pesquisa.pdf	08/10/2020 21:36:43	ELANA CRISTIANA DOS SANTOS COSTA	Aceito
Outros	Declaracao_Anuencia.pdf	08/10/2020 21:35:23	ELANA CRISTIANA DOS SANTOS COSTA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	08/10/2020 21:28:13	ELANA CRISTIANA DOS SANTOS COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 4.680.508

RIO DE JANEIRO, 29 de Abril de 2021

Assinado por:
ERIMALDO MATIAS NICACIO
(Coordenador(a))

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com