



## Artigo

# Acolhimento profissional como estratégia de indução docente

## Professional reception as a teacher induction strategy

## La acogida profesional como estrategia de inducción docente

Fernanda Lahtermaher<sup>1</sup>

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ), Rio de Janeiro-RJ, Brasil

### Resumo

O artigo focaliza constatações de uma pesquisa com professoras iniciantes e experientes, que integram uma comunidade de aprendizagem docente, com o objetivo de compreender as relações estabelecidas entre elas a partir das narrativas sobre os movimentos de acolhimento e seu potencial contributivo para uma indução docente formadora de práticas profissionais. Teoricamente, apoiou-se nos estudos de Zeichner (2010; 2014), Cochran-Smith (2002) e Nóvoa (2017). Metodologicamente, conduziu-se um estudo de caso, com entrevistas e observação participante *online*, de modo que as expectativas, as experiências e as trajetórias de inserção das professoras fossem compreendidas tendo em vista a tecitura de relações estabelecidas entre iniciantes e experientes durante o período da inserção profissional. Assim, organiza-se em torno de dois eixos analíticos: acolhimento profissional docente e comunidade de aprendizagem docente. Conclui-se que as ações de acolhimento são traduzidas em duas perspectivas: receptiva e profissional, que, por não serem excludentes, podem contribuir para a indução docente. A pesquisa indica que as comunidades de aprendizagem docente podem facilitar o acolhimento profissional enquanto estratégia de indução docente, posto que, quando são organizadas considerando quem são os sujeitos, reconhecendo a horizontalidade de saberes e as diferentes formas de exercer a docência, contribuem para se pensar as práticas profissionais que rompem o isolamento e abandono da profissão nos primeiros anos.

### Abstract

The article focuses on findings from a research with beginning and experienced teachers who are part of a teaching learning community with the aim of understanding the relationships established between them based on narratives about reception movements and its potential contribution to an educational teaching induction for professional practices. Theoretically, it was based on studies by Zeichner (2010; 2014), Cochran-Smith (2002) and Nóvoa (2017). Methodologically, a case study was carried out, with interviews and online participant observation, so that the expectations, experiences and

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É integrante do GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores) e Coordenadora da CODEP (Comunidade de Estudos, Pesquisas e Desenvolvimento Profissional Docente). Professora Efetiva dos Anos Iniciais no Colégio de Aplicação da UFRJ. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-1891-8285>. E-mail: [felahter@gmail.com](mailto:felahter@gmail.com).

insertion paths of the teachers were understood considering the woven relationships established between beginners and experts during the period of professional insertion. It is organized around two analytical axes: teacher professional reception and the teaching learning community. It concludes that reception actions are translated into two perspectives: receptive and professional, which, as they are not mutually exclusive, can contribute to teacher induction. Research indicates that teacher learning communities can facilitate professional reception as a teacher induction strategy, since, when they are organized considering who the subjects are, recognizing the horizontality of knowledge and the different ways of exercising teaching, they contribute to thinking about professional practices which break the isolation and abandonment of the profession in the early years.

### Resumen

El artículo se centra en los hallazgos de una investigación con docentes principiantes y experimentados que forman parte de una comunidad de aprendizaje con el objetivo de comprender las relaciones que se establecen entre ellos a partir de las narrativas sobre los movimientos de acogida y su potencial contribución a una inducción docente que forme profesionales. Teóricamente, se basó en estudios de Zeichner (2010; 2014), Cochran-Smith (2002) y Nóvoa (2017). Metodológicamente, se realizó un estudio de caso, con entrevistas y observación participante en línea, para que se entendieran las expectativas, vivencias y caminos de inserción de los docentes frente al tejido de relaciones que se establecen entre principiantes y expertos durante el período de inserción profesional. Se organiza en torno a dos ejes analíticos: la acogida profesional por parte de los docentes y la comunidad docente-aprendizaje. Concluye que las acciones de acogida se traducen en dos perspectivas: receptiva y profesional, que, al no ser mutuamente excluyentes, pueden contribuir a la inducción docente. Las investigaciones indican que las comunidades de aprendizaje docente pueden facilitar la acogida profesional como estrategia de inducción docente, ya que, cuando se organizan considerando quiénes son los sujetos, reconociendo la horizontalidad del saber y las diferentes formas de ejercer la docencia, contribuyen a pensar prácticas profesionales que rompen el aislamiento y abandono de la profesión en los primeros años.

**Palavras-chave:** Comunidade de Aprendizagem docente, Indução docente, Professores iniciantes, Acolhimentos receptivo e profissional.

**Keywords:** Teacher Learning Community, Teacher induction, Beginner teachers, Receptive and professional reception.

**Palabras clave:** Comunidad de Aprendizaje Docente, Inducción docente, Docentes principiantes, Acogida receptiva y profesional.

## 1. Introdução

A inserção profissional docente se configura como um período de transição da formação inicial para a entrada na profissão. É marcada por tensões e constrangimentos, mas também por aprendizagens intensivas, quando os professores iniciantes questionam a sua formação e a prática docente. Esse momento faz parte de uma etapa da carreira, cuja aprendizagem ocorre em um *continuum* (Cochran-smith, 2002), com vistas ao desenvolvimento profissional do professor enquanto profissional do ensino, sendo a escola o *locus* principal de formação, como explicam Cruz, Farias e Hobold (2020).

É um período que pode variar quanto ao tempo, às condições, recursos e oportunidades, marcado por características específicas, identificadas como “choque de realidade”, insegurança, sentimento de solidão e aprendizagem

intensa (Veenman, 1984; Marcelo, 2009; Lima *et al.*, 2007; Cruz, Farias e Hobold, 2020). Embora essas características sejam marcantes em tal período, elas variam conforme o sujeito, a instituição de ensino, programas de formação, características individuais, buscas por parcerias, clima escolar, gestão da escola, violência etc. Por isso, o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, marcado por fases como a formação inicial, a inserção profissional (que pode acontecer com ações de indução ou não), e a formação continuada, influenciados por fatores internos e externos à escola.

No contexto desta pesquisa, consideramos professores iniciantes como aqueles com até cinco anos de exercício profissional docente certificado. Apesar de possuírem experiências prévias, seja durante a formação inicial ou da sua própria vivência enquanto estudante, é no momento de entrada na profissão – na condição de responsáveis efetivos por uma turma – que assumem de maneira integral a docência como prática profissional. Há uma distinção entre professores iniciantes e ingressantes, pois esses ingressam em uma nova instituição de ensino, ainda que não sejam iniciantes na carreira.

Nesse sentido, os professores iniciantes tendem a se ver isolados, o que pode ser favorecido pela arquitetura escolar, pelas condições de trabalho, pela desvalorização profissional, pela carga horária, pelas constantes trocas de turmas e séries, dentre outros fatores. Bird e Little (1986 *apud* Marcelo, 2010) assinalam que, embora o isolamento facilite a criatividade individual e libere os professores de algumas das dificuldades associadas com o trabalho compartilhado, também os priva da estimulação do trabalho pelos companheiros e da possibilidade de receber o apoio necessário para progredir ao longo da carreira. Essa situação se intensifica em professores iniciantes e, nesses casos, pode ser extremamente prejudicial para o seu desenvolvimento profissional.

São diversos os desafios de quem inicia a profissão docente, levando, em muitos casos, ao abandono nos primeiros anos de exercício. Há uma ausência de acompanhamento intencional e formação pedagógica durante este período, podendo configurar até mesmo como um momento traumático na trajetória profissional dos professores. Por essa razão, pesquisadores nacionais e internacionais vêm apostando na indução docente, um acompanhamento formativo intencional com supervisão no início da profissão, que ocorre de maneira formal, por meio de projetos ou políticas instituídas.

Reconhecemos que, no cenário político nacional assolado por políticas neoliberais, a noção de indução docente pode assumir contornos indesejados. Este é um conceito desenvolvido internacionalmente e deve ser considerado mediante as necessidades e especificidades locais, sem fugir do diálogo global. Ainda que a indução seja complexa e possa assumir diferentes estratégias de formação, nesta pesquisa fazemos uma defesa pela indução enquanto formação da prática profissional de professores.

A indução que defendemos se define pelo acompanhamento intencional e orientado do professor iniciante, que passa pelo período de inserção profissional em uma perspectiva colaborativa do aprendizado da docência. A supervisão não visa ao controle e à competência, mas em estar junto, apoiar e trocar experiências por meio da escuta, da troca de textos, planejamentos, narrativas e análises coletivas.

A indução do ponto de vista da “formação DA prática” (Cochran-Smith e Lytle, 1999) é uma possibilidade de inserir-se no meio profissional, admitindo a

coletividade, reconhecendo-se como parte de um novo corpo docente. Essa passagem “de fora para dentro” é um momento fundamental no processo de inserção profissional e precisa de um acompanhamento intencional e formativo. Ainda que iniciativas de acolhimento aconteçam, como apresentação da escola, reunião de apresentação dos novos professores, passagem das turmas, não são suficientes ao longo do tempo para que esses profissionais se sintam parte da instituição. Por essa razão, buscamos neste artigo compreender as relações estabelecidas entre professoras iniciantes e experientes a partir das narrativas sobre os movimentos de acolhimento, tentando analisar se estes contribuem para uma indução docente formadora de práticas profissionais.

## 2. Percurso teórico-metodológico

Uma das ideias-chave consideradas no delineamento do problema que conduziu a pesquisa reside no reconhecimento de que o início do exercício profissional é marcado por diferentes estratégias, que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento profissional dos recém-chegados. A relação entre professores iniciantes e experientes, por exemplo, se dá em um contexto de aprendizados e disputas, em que um grupo passa por um período de inserção profissional e outro, já estabelecido na instituição, tende a ser visto como o possuidor de mais conhecimento sobre o ensino, a escola e os estudantes (Lahtermaher e Cruz, 2022). Por estarem há mais tempo na escola, os professores experientes podem apresentar maiores salários, cargos de poder e gestão na instituição, maior tempo na ocupação de suas tarefas e para desenvolver novos conhecimentos; enquanto isso, os professores iniciantes ainda procuram inteirar-se dos códigos e normas do novo local de trabalho, fazendo com que adêquem suas expectativas profissionais e pedagógicas à cultura local.

Diante desse cenário, professores iniciantes buscam alternativas que auxiliem o seu exercício profissional, de forma que possam resistir aos primeiros anos na docência, como, por exemplo, grupos colaborativos que podem se organizar na forma de comunidades de aprendizagem docente.

As comunidades são espaços organizacionais, sociais e políticos onde professores iniciantes e experientes têm a possibilidade de trocar sobre o ensino que desenvolvem. Por meio de estratégias variadas, mas com a narrativa sobre a prática docente como fio condutor, produzem conhecimentos específicos e buscam melhorar continuamente e, conseqüentemente, o aprendizado dos estudantes (Cochran-Smith, 2002).

Com base nesse entendimento, buscamos compreender se o acolhimento profissional pode configurar-se como estratégia de indução no contexto de uma comunidade de aprendizagem docente.

O caminho investigativo para definir o campo empírico se deu, primeiramente, com a análise da produção da área na plataforma de dissertação e teses da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (1998-2018), dos últimos vinte anos, sobre formação de professores, inserção profissional e comunidades de aprendizagem docente, no sentido de identificar estudos sobre comunidades com foco no professor iniciante.

O objetivo primário da revisão de literatura era compreender o comportamento do campo em relação às pesquisas científicas da área e, secundário, localizar grupos com contornos de comunidade em que seria possível a realização da pesquisa de campo. O termo “comunidade” resultou em 649 trabalhos (com filtro na grande área da educação) e por meio dos critérios: 1. Comunidades e/ou grupos compostos por professores da educação básica; 2. Grupos com trabalho colaborativo: sete foram selecionados para uma análise inicial. O termo “comunidade de aprendizagem” gerou 108 resultados, sendo três selecionados, enquanto o termo “grupos colaborativos” gerou 56 resultados e nove foram selecionadas para estudo inicial. Para a análise, compreensão e mapeamento da produção sobre a temática foram elaborados quadros que sintetizam autor, título, objetivos, procedimentos, a instituição e o tipo de cada um dos estudos organizados de acordo com o termo pesquisado.

O levantamento demonstrou a dispersão da temática e ausência de trabalhos explicitamente relacionados aos termos pesquisados, considerando o contexto brasileiro.

Por essa razão, o campo investigativo delineou-se pela via de informantes considerados privilegiados devido à sua aproximação com a temática. Estes foram contactados via e-mail pelas pesquisadoras e sugeriram grupos considerados colaborativos, cuja concepção poderia assemelhar-se a de comunidades de aprendizagem docente e cuja composição fosse de professores experientes e iniciantes. Ou seja, havia um duplo desafio metodológico: identificar e localizar os professores iniciantes e que esses fizessem parte de um grupo de natureza colaborativa, tendo em vista a hipótese inicial de que a indução enquanto formação da prática profissional poderia ser contributiva para o desenvolvimento profissional de docentes.

Ao total, foram indicados oito grupos com contornos de comunidade de aprendizagem docente e, para selecioná-los, foi enviado um formulário aos coordenadores dos grupos objetivando conhecer a criação, objetivos, frequência dos encontros e integrantes. A seleção dos grupos seguiu dois critérios: aqueles que apresentavam contornos de comunidades de aprendizagem docente e que fossem compostos também por professores em início do exercício profissional, considerados, nesta pesquisa, aqueles que tenham até cinco anos de experiência na docência.

O instrumento levou à exclusão dos grupos que não incluíam professores iniciantes no momento e/ou cuja proposta se afastava largamente do que consideramos uma comunidade de aprendizagem docente, observando especialmente aspectos combinados de: duração (médio e longo prazo com participação flexível) e colaboração (práticas colaborativas entre os sujeitos). Além disso, foram excluídos os grupos que não responderam ao questionário devido à impossibilidade de verificar parte dos critérios adotados. Por essa razão, apenas um grupo adequava-se: trata-se de um coletivo de professoras da educação básica, do ensino superior, gestoras e outras profissionais da educação que realizam estudos relativos à alfabetização e propõem práticas reflexivas de modo coletivo e colaborativo.

Diante do caminho investigativo apresentado, o estudo de caso delineou-se como a abordagem teórico-metodológica propícia para investigar os problemas evidenciados neste trabalho, visto que a partir dos estudos de Becker (1997) e Fonseca (1999), ele é entendido como método em que se pode adquirir

conhecimento a partir da exploração intensa de um único caso. Becker (1997) aponta que o estudo de caso tem um propósito duplo. Por um lado, tenta chegar a uma compreensão abrangente sobre o fenômeno investigado (quem são seus membros, quais são as atividades, interações recorrentes), como se relacionam, ao mesmo tempo em que tenta desenvolver declarações teóricas mais gerais sobre regularidades do processo e estruturas sociais.

Entendemos que a exploração intensa de um único caso pode revelar um conhecimento aprofundado sobre as relações estabelecidas em uma comunidade de aprendizagem docente, analisando a sua possível contribuição para uma indução formadora de professores. A análise de um único grupo se dá pela dificuldade de localização e identificação das comunidades de aprendizagem docente no Brasil, mas não somente por isso: permite um estudo contextualizado de seu trabalho, baseado em uma população específica de referência – grupo formado por professores que atuam em diversas funções com interesse na alfabetização –, o que pode levar a novos conhecimentos e generalizações quando novas informações são adicionadas.

Quanto aos sujeitos participantes da pesquisa, consideramos especificamente as experiências, narrativas e percepções de professoras iniciantes. No entanto, no decorrer do trabalho consideramos necessário conversar por meio de entrevistas com os professores experientes do grupo, que estão em estreito contato com elas, podendo compreender como as relações são construídas no âmbito de um grupo colaborativo. Para fins de compreensão e análise, as estratégias utilizadas foram, entrevistas, observação participante *online* dos encontros durante o ano de 2021, e análise de documentos.

### 3. Os sujeitos da pesquisa

As trajetórias de inserção profissional das quatro professoras iniciantes participantes da pesquisa apresentam características que ora as aproximam, ora as afastam. É necessário considerar as subjetividades nesse processo, ressaltando que as suas experiências anteriores, expectativas e personalidade afetam o início do exercício profissional, assim como marcadores de classe, raça e gênero.

As quatro professoras, cujos nomes fictícios são: Ruth, Bell, Lygia e Tatiana atuam em diferentes escolas na rede estadual e municipal, localizadas no estado de São Paulo/BR. Afirmam o desejo de ingressar como servidoras públicas, recorrendo aos concursos disponíveis em suas áreas de atuação. Esse desejo está relacionado às suas trajetórias pessoais, de continuidade dos estudos e de um reconhecimento e valorização desse espaço, por isso, a profissão docente é marca de uma mobilidade social, que apresenta uma dimensão pessoal, mas amplia-se em relação às suas expectativas profissionais (Nóvoa, 2017).

São iniciantes na carreira e, por isso, não possuem longo tempo de atuação na docência, variando entre um e cinco anos. Apesar disso, duas trabalharam anteriormente como agentes de organização escolar, e uma como professora adjunta na educação infantil. A imersão na escola pública, antes mesmo de ingressarem como efetivas do Ensino Fundamental I, contribuiu para a familiarização de aspectos próprios das escolas, como saber a quantidade de estudantes na instituição, a gestão e o clima institucional. Tais conhecimentos

revelam se a escola está em local de vulnerabilidade, se as turmas são superlotadas e se a organização escolar é acolhedora ou excludente.

Devido ao cenário desafiador – tornar-se professora – e os aspectos que facilitam e dificultam o exercício profissional, as quatro buscaram na comunidade uma forma de aprendizado da docência. Nenhuma delas conhecia esse espaço *a priori*, mas na troca com suas coordenadoras pedagógicas foram convidadas a integrar o grupo considerando-o um espaço formativo. Uma delas buscou individualmente dar seguimento à sua formação recorrendo a uma disciplina na universidade, levando-a a descobrir o grupo. Não bastaria qualquer ambiente profissional, há um interesse específico em práticas que pudessem contribuir para exercerem a profissão de acordo com as suas altas expectativas (Cochran-Smith, 2002).

A escolha dos sujeitos já nos permite imaginar possíveis relações estabelecidas entre professoras iniciantes e experientes em um contexto específico de uma comunidade de aprendizagem docente. As cinco professoras experientes que participaram da pesquisa ocupam diferentes funções e entraram no grupo em momentos distintos. Três atuam na formação de professores em instituições públicas e privadas e, atualmente, ocupam a função de coordenação do grupo. São consideradas experientes, pois possuem mais de vinte anos na docência, além de serem as primeiras a integrar a comunidade de aprendizagem. Outra professora experiente participante da pesquisa é coordenadora pedagógica da rede estadual paulista, também com mais de vinte anos de atuação na docência. Com menos tempo, e tendo começado no grupo como iniciante, a quinta professora, hoje, acumula dez anos de experiência profissional e leciona no Ensino Fundamental I da rede privada de ensino.

#### 4. Perspectivas de acolhimento profissional docente

A inserção profissional docente considera as políticas de formação de professores, os riscos sociais, as oportunidades de emprego e as trajetórias de forma articulada. Segundo Dubar (2001), é possível identificar lógicas socialmente construídas por meio da vivência familiar, escolar, relacional ou específicas de alguns setores de formação. Essas lógicas típicas não só dependem dos contextos econômicos da inserção, mas também de concepções compartilhadas por categorias de atores do sistema educacional e profissional que influenciam as relações estabelecidas no interior das escolas.

O início da trajetória docente no contexto das discussões sobre inserção profissional leva em conta os jogos simbólicos de disputas e poderes, onde a transição entre a formação inicial e a entrada na carreira é marcada por contextos históricos e institucionais. Por tal razão, Dubar (2006), considerando o processo de socialização, mostra que se trata de um período de aprendizado dos modos de pensar e de agir que orientam a prática de uma profissão.

Nesse sentido, se configura como um período de transição da formação inicial para a entrada na profissão. À medida que assumem o exercício profissional, professores iniciam relações a partir de negociações; algumas concretas como a escolha das escolas e outras subjetivas, tangenciadas por percepções e concepções sobre o ensino. Essas relações podem ou não ser organizadas, levando a tensões geradoras de hierarquizações de conhecimentos profissionais e estigmatização de práticas profissionais.

Assim, ações de acolhimento durante o período de início do exercício profissional docente são vistas como um compromisso ético, político e coletivo para com os recém-chegados (Lahtermaher, 2023). Das definições consideradas tradicionais, com foco na recepção e organização burocrática, passou à inclusão dos saberes e necessidades dos sujeitos. Portanto, compreendemos o acolhimento não como um espaço ou local, mas sim como uma postura ética e coletiva que pode assumir diferentes perspectivas.

É no cotidiano das práticas que as professoras iniciantes da pesquisa revelam as diferentes perspectivas de acolhimento, as estratégias facilitadoras para sua chegada, as tensões e desafios. Procuramos compreender se elas se sentiram acolhidas durante o período de inserção profissional, como interpretam este acolhimento e quais as rotas de fuga com vistas à formação docente.

#### 4.1 Acolhimento receptivo

O momento de chegada à instituição de ensino como docentes efetivas de turmas leva as professoras iniciantes a adaptarem-se a uma nova cultura profissional. Esse movimento de integração da cultura, da profissão e do trabalho docente exige um ajustamento ao ambiente social em que realizam as suas atividades. Por ser um momento de transição, teóricos da formação de professores (Nóvoa, 2017; Zeichner, 2010; 2014) defendem a importância de uma formação articulada ao contexto profissional, e as diferentes realidades das comunidades locais, as quais pertencem os estudantes. Segundo eles, essa valorização e apropriação de determinados conhecimentos, que não são exclusivos da universidade, podem fazer com que professores iniciantes se sintam melhor preparados para ensinar e encarar os desafios da profissão.

No entanto, o que prevalece nas culturas escolares é o “choque de realidade”, fruto de uma quebra de expectativa entre o imaginado e o real. Esse choque leva as professoras iniciantes a viverem um desconhecimento sobre como ensinar a um público diverso, mais do que propriamente o desconhecimento da cultural local. Tal fato pode ser decorrente da trajetória pessoal ou mesmo das suas experiências anteriores nos estágios e atuações profissionais.

As professoras iniciantes narram experiências comuns sobre o momento de chegada às instituições onde passam a lecionar como professoras regentes de turmas. Destacam ter recebido um apoio inicial durante este período, marcado por recepções de boas-vindas, abraços calorosos e um sentimento de felicidade por sua chegada. A ajuda a que elas referem se dá de forma espontânea e vem de diferentes profissionais, como a coordenação pedagógica no caso de Lygia, Bell e Tatiana, e de professoras iniciantes recém-chegadas, como recebida por Ruth, que afirma:

*O ano passado foi bem difícil, porque a minha dupla, a minha parceira de ano, era essa moça que ingressou comigo no mesmo dia e também não tinha experiência como professora, ela era secretária de escola, então nós duas trocávamos nossa inexperiência. **Ela foi muito importante para um acolhimento, a gente sempre fala sobre isso, apesar de a gente não conseguir muito, apesar de que a gente se ajudou nesse sentido de conteúdo também, mas de acolher as***



***ansiedades, os medos, tudo.*** *A gente conversava o tempo inteiro, o que íamos fazer, a gente conversou muito* (Ruth, entrevista, 2021, grifo meu).

A professora iniciante Ruth narra um sentimento dúbio, pois ao mesmo tempo que afirma sentir-se acolhida no momento de chegada à escola, também afirma ter sido um ano difícil. O movimento de apoio ao qual faz referência ocorre entre professoras iniciantes que, diante das incertezas e inexperiências, compartilham suas angústias e ansiedades. Embora esse movimento provoque conversas reflexivas sobre a docência e a cultura local, a própria afirma “não conseguir muito”. Nesta fala, não revela o que ainda não consegue realizar.

No entanto, em outro momento da entrevista, Ruth evidencia suas dificuldades, permitindo compreender como prevalece um sentimento de solidão. Ou seja, o acolhimento recebido por outra professora iniciante a ajudara, mas teria sido suficiente para atravessar as angústias do início do exercício profissional docente?

*A verdade é a seguinte, para mim, eu não estava preparada para o chão da escola, porque a gente tem uma bagagem teórica, mas é só ali, no dia a dia, que você vai sentindo seu aluno e aprendendo. Foram só dez dias no presencial, mas eu vi que eram realidades muito diferentes [...] então eu falei, “**gente, eu sozinha, como vou dar conta de uma diversidade tão grande?**” foi muito desafiador, lembro que eu procurei vídeos na internet, tentava conversar bastante para eu ir aprendendo e me descobrindo professora, aprendendo a ser professora, porque eu achei bem difícil* (Ruth, entrevista, 2021, grifo meu).

O sentimento de solidão é compartilhado por Bell e Lygia. A primeira afirma ter recebido apoio tanto da direção como da coordenação e de suas colegas, mas ainda prevalece um sentimento de solidão, muito comum na docência. As falas possibilitam refletir sobre as diferentes perspectivas de acolhimento vivenciadas na relação entre professoras iniciantes e experientes na escola.

*Eu tive bastante apoio da coordenação e da direção e das colegas, só que eu acho que o professor, às vezes, em alguns momentos, ele se sente sozinho. E dentro da sala de aula é o seu trabalho, você que faz a sua cena ali, você que prepara* (Bell, entrevista, 2021).

*Quando a gente entra numa sala de aula a gente não faz ideia de nada. Você pensa como fazer para ensinar, parece tão fácil até porque eu ensinei meus filhos, mas com o que eu aprendi do meu jeito, mas não se sabe que tem toda uma didática* (Lygia, entrevista, 2021).

Nesse sentido, os relatos das professoras iniciantes descortinam suas percepções sobre o momento de chegada. Para todas havia uma tensão inicial marcada pelo medo do desconhecido, atravessado pela falta da experiência. Esse sentimento é comum aos professores recém-chegados que vivenciam o

início do exercício profissional, pois dispõem de menos bagagem para enfrentar os desafios da profissão.

Ao ingressarem em novo ambiente, geralmente desconhecido, professoras iniciantes precisam mobilizar uma série de conhecimentos para não somente adaptarem-se à cultura institucional, mas ensinarem a um novo grupo de estudantes. Durante esse período, qualquer ajuda é bem-vinda, desde um abraço aos recém-chegados, uma boa recepção, até a apresentação da escola e das turmas. No entanto, suas vivências deixam ver que, em um primeiro momento, há um acolhimento marcado por relações de afeto espontâneas, mas pouco formativas.

Sendo um período tão importante do desenvolvimento profissional, o acolhimento recebido durante a inserção profissional influencia as expectativas profissionais, levando-as a recorrerem aos concursos de remoção, troca de funções ou mesmo de concurso. É preciso levar em consideração que as trocas de função são também uma maneira de ascensão social, pois há um aumento no salário recebido por essas profissionais. Talvez por essa razão afirmem que, provavelmente, permanecerão nesses cargos, ainda que a mudança de governo possa provocar discontinuidades.

Sobre o “choque de realidade” (Veenman, 1984), o sentimento de solidão e os possíveis deslocamentos de função, perguntamo-nos por que as professoras iniciantes não permanecem por mais tempo em uma mesma função e local de atuação. O que, na cultura profissional docente, provoca insatisfações e mudanças? No caso de professoras que iniciam o exercício profissional, agrava-se ao fato de terem pouca ou nenhuma experiência em sala de aula, reforçando um sentimento de incapacidade, medo e solidão. Ainda em menor escala, pois pouco apareceu nos relatos, demonstra as condições em que se exerce a docência, evidenciando dificuldades como a infraestrutura da escola, falta de recursos e materiais, carga horária docente, localização da escola e relações de vizinhança, a falta de apoio/isolamento profissional e pouca informação sobre os estudantes.

As quatro professoras iniciantes demonstraram haver um “choque de realidade” no momento que ingressaram como efetivas. O choque vivenciado por elas exemplifica-se na relação entre os conhecimentos sobre a docência aprendidos durante a formação inicial e as formas de adaptação à realidade escolar. Demonstra também que, mesmo imersas na escola pública, a profissão docente exige conhecimentos específicos. Alerta para a importância de um acolhimento que se volte para práticas formativas durante este período, compreendido como “acolhimento profissional”.

## 4.2 Acolhimento profissional

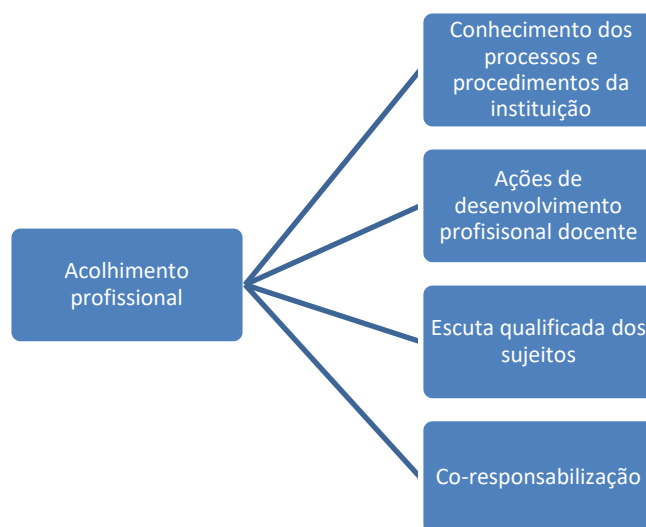
Há uma diferenciação necessária entre o acolhimento receptivo e o acolhimento profissional. Ambos são valiosos, mas o segundo contribui de forma intencional para uma contextualização do exercício profissional docente. Quando o acolhimento está restrito à recepção espontânea, com práticas como abraços, mensagem de boas-vindas, numa concepção afetiva ou com apresentação da escola e das turmas numa concepção burocrática, pouco contribuirão para o conhecimento do contexto profissional, das normas e valores da escola numa perspectiva de inclusão dos sujeitos.

O acolhimento receptivo proporciona um primeiro movimento de pertencimento ao local de atuação profissional, mas é preciso ir além. As escolas são, provavelmente, as instituições por onde os professores atuarão por longo tempo em suas carreiras e identificar-se com o ambiente, os profissionais e a profissão deve fazer parte do processo de constituir-se como docente. Para além do conhecimento do espaço físico, a compreensão sobre as normas, procedimentos, negociações e concepções pedagógicas compreendem o que definimos como acolhimento profissional (Lahtermaher, 2023).

O acolhimento profissional é a necessidade de inserir de forma acompanhada os recém-chegados em um novo ambiente laboral. Há o entendimento comum que o ingresso dos iniciantes carece de estratégias intencionais de formação para sua adaptação à instituição e à cultura local, a partir de estratégias como o conhecimento dos processos e procedimentos da instituição, uma escuta qualificada das tensões, dúvidas e aprendizados dos sujeitos e uma postura de corresponsabilização pela inserção dos professores iniciantes.

No entanto, este acolhimento não é fixo, tampouco possui estruturas rígidas, ao contrário, parte da escuta qualificada das necessidades dos sujeitos e da compreensão sobre a cultura das escolas. A imagem abaixo organiza características de um acolhimento com vistas à profissionalidade.

**Figura 1 – Acolhimento profissional**



Fonte: Elaborado pela autora.

Professoras iniciantes carecem de um acolhimento profissional, isto é, possibilidades de socialização profissional de maneira formativa, que contribuam para que conheçam o cotidiano escolar. Não há uma forma fixa de como esse acolhimento deva ocorrer, mas pressupõe alguns princípios básicos de escuta das necessidades, inclusão, socialização e formação de novos profissionais. Esse conjunto de ações estende-se a qualquer profissional recém-chegado, mas, no caso dos iniciantes, torna-se mais necessário devido à pouca ou nenhuma experiência anterior com a docência.

No caso das quatro professoras iniciantes desta pesquisa, elas reconhecem a ajuda durante esse período, mas o acolhimento varia entre o

receptivo, o profissional ou os dois, simultaneamente. Mais à frente, explicitarei o apoio recebido por algumas delas que vão ao encontro do acolhimento profissional que defendemos. Por ora, consideramos importante destacar as suas distinções e apresentar a percepção que as iniciantes têm desse apoio.

Como já mencionado, todas afirmaram receber algum tipo de suporte durante a chegada à escola. É recorrente nas pesquisas com professoras iniciantes (Lima *et al.*, 2007) a constatação de algum tipo de apoio, seja pela preocupação das iniciantes de narrarem para uma pesquisadora o seu completo desamparo, ou pelo reconhecimento de que a ajuda acontece, seja qual for. Portanto, na percepção das iniciantes, elas são acolhidas, sentindo-se mais integradas à escola, independente da concepção, como afirmam:

*Eu até fiquei meio assim, como eu vou falar para ela que eu não sei nada? Ela vai falar assim: suma da minha escola. Mas ela falou assim: “Que ótimo. Que bom. Que bom que você veio sem vício nenhum”. Aí eu olhei para ela e falei assim: “é?” E ela falou: “é, vou te ensinar tudo”. Ela ia na minha sala e me falava, dava aula e eu era uma aluna, ficava assistindo. [...] Eu era a professora, e eu assistia às aulas dela (Lygia, entrevista, 2021).*

*E teve outra professora que é uma colega de trabalho que, mesmo que não esteja mais na escola, a gente virou muito amiga, tive muita ajuda dela, porque ela tinha uns dez anos de alfabetização, então a gente trabalhou muito bem juntas, tive muita ajuda. Ela me ajudava dando dicas de como trabalhar, então a gente sentava para produzir nosso planejamento, o que deu certo, o que não deu [...] Eu acho que a parceria, porque, se nas minhas dúvidas do que eu fazia, não dava certo, ela: “não, vamos de uma outra forma” ou as trocas de experiência (Tatiana, entrevista, 2021).*

Também relatam felicidade por parte da gestão com a chegada de novos profissionais em uma escola que, geralmente, carece de professores, seja pelas substituições, aposentadoria ou exonerações. A felicidade, no entanto, ocorre em função do preenchimento das vagas e não se estende a um acolhimento formativo na maioria dos casos.

É possível considerar que a preocupação sobre a forma de acolhimento ainda está centrada nas discussões acadêmicas, e revela-se pouco nas práticas cotidianas da escola. Mesmo que, na percepção das professoras, exista algum tipo de apoio e elas reconheçam sua importância, permanece um sentimento de desconhecimento das práticas de ensino, podendo levá-las ao isolamento profissional.

Apesar disso, os depoimentos demonstram quando a partilha intencional favorece um acolhimento profissional entre professora iniciante e professora experiente, sendo uma delas atuante na coordenação. Importante considerar que a professora coordenadora mencionada por Lygia integra uma comunidade de aprendizagem docente sobre alfabetização, o que contribui para a aproximação e para a valorização de parcerias. O relato de Tatiana, por sua vez, permite refletir como, apesar de positiva, a parceria entre pares, carrega marcas de individualização, reconhecendo uma disposição por parte de uma professora mais experiente. Sobre as parcerias estabelecidas na escola, Ruth narra sobre

a apreensão do começo, pois achava que a troca com uma professora mais experiente poderia modificar a sua relação e concepção sobre os estudantes:

*Fiquei um pouco apreensiva disso modificar minha relação com eles, mas eu falei: “eu quero muito, acho que isso vai ser importante”, então ela sentou comigo e a gente foi conversando criança por criança. Acho que o maior acolhimento foi nesse sentido. Na escola em si, as professoras, a experiência que eu tenho escutado é que é um trabalho meio solitário, elas contam (Ruth, entrevista, 2021).*

A fala de Ruth remete à discussão sobre a relação entre professores experientes e iniciantes na instituição de ensino, e o possível apoio que recebem. Sua preocupação não acontece em um vazio sociológico, pois ocorre em condições desiguais de poder. As professoras iniciantes realizam práticas pedagógicas baseadas em uma concepção epistemológica de ensino crítica e intercultural. Consideram relevantes os saberes trazidos pelos estudantes, procuram diversificar suas aulas em função de um melhor aprendizado, desejam ser professoras cada vez mais aperfeiçoadas para os seus estudantes, valorizando a diversidade e diferentes visões sobre o ensino.

No entanto, tal concepção epistemológica não é a única nas instituições, sendo a tradicional bastante difundida, devido ao tempo de atuação dos profissionais mais experientes, um desinvestimento na carreira em decorrência de seu cansaço e/ou aproximação da aposentadoria; ou mesmo uma crença de que o ensino deve ser concebido por meio de exercícios de repetição e memorização. Dessa forma, estabelecer parcerias na instituição de ensino pode não ser um processo harmonioso.

As perspectivas de acolhimento defendidas nesta pesquisa revelam duas concepções distintas, porém, não excludentes. Como procuramos demonstrar, elas podem acontecer de diferentes maneiras, uma se sobressaindo à outra, de forma simultânea ou oscilando em determinados momentos. No entanto, o que prevalece nas escolas durante a inserção profissional é uma perspectiva de acolhimento receptivo, não se estendendo a ações com vistas ao pertencimento à profissão. Isso ocorre por um desconhecimento sobre quem são os professores iniciantes, sobre a importância dessa fase da carreira, seus dilemas e desafios, mas também por um cenário de precarização do trabalho docente, que dificulta a implementação de ações sistemáticas e a criação de espaços de formação.

No caso desta pesquisa, pudemos constatar que apesar do acolhimento receptivo ocorrer, houve movimentos em direção a um acolhimento profissional, pois professoras coordenadoras das escolas integravam uma comunidade de aprendizagem docente e, devido a essa experiência, reconheceram a importância de um acompanhamento intencional durante a inserção das recém-chegadas. Uma estratégia formativa mobilizada por elas foi convidar as iniciantes para integrar a comunidade como uma forma de continuação do desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, o que aparenta ter feito a diferença durante a inserção profissional docente foi a participação das professoras iniciantes e experientes em uma comunidade de aprendizagem docente, cujo espaço é social, político e intencional para o aprendizado da docência. A participação neste grupo é o elo

comum entre as quatro professoras iniciantes, e o que as levou a relatar as experiências consideradas positivas entre suas coordenadoras pedagógicas e professoras experientes.

## 5. A comunidade de aprendizagem docente e o acolhimento profissional

O conhecimento necessário para ensinar é fruto de indagações sistemáticas sobre o ensino, os estudantes, o conteúdo, o currículo, as escolas, e tal conhecimento é construído coletivamente dentro de comunidades locais e amplas. Por isso, a comunidade de aprendizagem docente é um espaço intelectual, social e organizacional, que dá suporte para o desenvolvimento profissional de seus membros, onde os professores iniciantes, os experientes têm a possibilidade de falar, pensar, ler, escrever sobre seu trabalho de maneira contextualizada.

O apoio que três professoras receberam das coordenadoras pedagógicas ocorreu com a observação de suas aulas, trocas de conhecimentos e apresentação de materiais, demonstrando uma postura colaborativa sobre a aprendizagem da docência. Ao integrarem uma comunidade de aprendizagem docente, as coordenadoras pedagógicas se reconhecem em contínuo aprendizado e transmitem seus conhecimentos às recém-chegadas. Mas quando não ocorre essa rede de relações, cabe às iniciantes buscarem sozinhas espaços de formação, como o caso de Ruth ao ingressar na comunidade.

Pensar grupos colaborativos enquanto comunidades de aprendizagem docente, possibilitando estratégias de indução profissional, vai além de parcerias impostas, com baixo senso crítico ou improváveis. São espaços coletivos de partilhas, reflexões e estudo sobre casos de ensino. Refletimos sobre como as dificuldades e os aspectos facilitadores vivenciados pelas iniciantes são enfrentados à medida que integram um grupo dessa natureza. Quais seriam as razões que levaram as professoras a integrar um grupo por espontânea vontade? O grupo favorece o aprendizado da docência de modo que melhorem continuamente enquanto docentes? O caráter voluntário, virtual e dialógico demonstra atrair as professoras iniciantes e o desejo de pertencer a esse espaço.

Na comunidade de aprendizagem docente, a qual todas integram, são desenvolvidas estratégias de pertencimento. Sua participação contribui para que as iniciantes percam o medo dos experientes ao entenderem que são parceiros profissionais, e que não estão no espaço para supervisionar de forma acrítica suas práticas, como os experientes aprendem com as iniciantes à medida que chegam com novas ideias, e problematizam situações dadas como certas na instituição.

Torna-se um espaço para entendimento mútuo e uma confiança acaba por surgir através das práticas de professores em diferentes momentos do seu ciclo de vida profissional. O sentimento de confiança mútua é revelado no depoimento de uma professora experiente, que narra como a solicitação de uma professora iniciante foi interpretada e conduzida no contexto do grupo.

*Fora que o grupo é muito acolhedor, eu vejo que quando tem meninas novas, professoras recém-formadas, que passaram agora no concurso e já foram chamadas e falam “gente, passei agora, alguém pode me indicar um livro?”, e eu posso te indicar*

*um livro, mas você acha que o livro vai ter essa finalidade? De trabalhar tal assunto? Será que os livros têm essa finalidade?* (Professora experiente, entrevista, 2021).

O pertencimento ao grupo profissional, seja adquirido ou escolhido, pode favorecer a socialização profissional e a construção das identidades profissionais, ainda que no caso dos professores essa relação seja complexa. Trata-se de uma construção permanente, não sendo somente a maneira pela qual se aprende o trabalho, mas também e fundamentalmente que a aprendizagem de uma atividade profissional ocorre ao longo de toda a vida.

No caso das iniciantes, os relatos demonstram como o acolhimento profissional, no contexto do grupo, se volta para as suas necessidades de aprendizagem da docência. Os depoimentos a seguir evidenciam momentos marcantes para as professoras iniciantes sobre as reflexões, compartilhamento de práticas pedagógicas, angústias e modificações de suas ações em sala de aula a partir dos encontros no grupo.

*Uma coisa boa do grupo é que todo mundo que chega lá participa de alguma forma. Então, quando você participa de um grupo assim, que você não só recebe, mas colabora, então você também leva a sua angústia, deixa ali a sua marca e tudo isso leva a algumas reflexões. Então, por exemplo, se a gente fala sobre a alfabetização com a parlenda, aí a gente pensa: mas por que a parlenda? Qual trabalho a gente pode fazer? Qual vocês acham que deu mais resultado?* (Bell, entrevista, 2021).

*Eu lembro que teve uma professora de Piracicaba que falou como trabalhou poesia, e eu trabalhei no meu terceiro ano também a vivência dela, que era o “Bom Dia com Poesia”, então como com o terceiro ano a gente tinha que trabalhar poesia, eu lembro que eu fiz o “Bom Dia com Poesia” com meus alunos também, então teve toda essa troca, acaba copiando, copiando assim, partilhando* (Tatiana, entrevista, 2021).

O movimento de acolhimento profissional no contexto da comunidade de aprendizagem docente sugere uma indução docente, esta que é um acompanhamento intencional com supervisão no início da profissão, que ocorre de maneira formal, por meio de projetos ou políticas instituídas. Para Reis (2015), esse processo pode assumir um caráter informal (de aprendizagens, de vivências e interações sociais) ou ser um programa formal orientado para a reflexão em torno das próprias práticas e da observação das práticas de outros. Embora possa assumir diferentes estratégias, esse tipo de ação possui, normalmente, um impacto positivo que leva a uma melhor adequação do ensino ao contexto escolar, na gestão do tempo e no reconhecimento da importância do trabalho colaborativo entre pares.

Trata-se da possibilidade de inserir-se no meio profissional, admitindo a coletividade, reconhecendo-se como parte de um novo corpo docente. Essa passagem “de fora para dentro” é um momento fundamental no processo de inserção profissional e precisa de um acompanhamento intencional e formativo. Ainda que iniciativas de acolhimento aconteçam, como apresentação da escola, reunião de apresentação dos novos professores, passagem das turmas, não são

suficientes ao longo do tempo para que esses profissionais se sintam pertencentes à instituição.

## 6. Considerações finais

Ainda que não seja possível localizar um projeto ou programa específico de acolhimento profissional nas escolas em que as iniciantes atuam, elas identificaram alguma forma de apoio que começou nas parcerias individuais das escolas, num movimento de recepção, mas estendeu-se à comunidade de aprendizagem docente. Dessa forma, a entrada na comunidade demonstrou ser a principal estratégia de busca para uma formação continuada, que acompanhasse as professoras ao longo do período de entrada e desenvolvimento das primeiras tarefas como regentes de turmas.

A entrada na comunidade de aprendizagem docente contribui com as dificuldades próprias da inserção profissional nas escolas, revelando ações de acolhimento profissional, podendo ser traduzidas como indução docente. As professoras iniciantes narraram tensões relativas à escola e, especialmente, sobre o ensino. Os processos pedagógicos foram recorrentes nas falas sobre os desafios de iniciar o exercício profissional, demonstrando que as inseguranças das professoras iniciantes se centravam em questões sobre como ensinar e o que ensinar.

É preciso reconhecer que o acolhimento profissional não pode depender, exclusivamente, de uma intenção individual dos professores. A comunidade de aprendizagem docente aparenta ser um espaço diferenciado justamente por conseguir criar uma rede de relações que valoriza e apoia a sua participação, mas, em um contexto geral, não costuma ser um cenário comum.

Por fim, compreendemos a importância da implementação de estratégias que se voltem a um acolhimento profissional, com criações de espaços e projetos permeados pela cultura profissional local, atendendo as necessidades específicas do contexto brasileiro, e que não fletam com a competitividade neoliberal. O acolhimento profissional com vistas à formação de iniciantes concebida de forma reflexiva, colaborativa e coletiva demonstra ser a mais adequada aos propósitos de uma concepção de escola justa e democrática.

## Referências

BECKER, Howar Saul. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: Learning to Teach Over Time. *In*: COCHRAN-SMITH, Marilyn Time (*Kappa Delta/ Record*) **Review of Research in Education**. USA, 48(3), 2002, pp. 108–122.

COCHRAN-SMITH, Marylin, LYTLE, Susan L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. *In*: COCHRAN-SMITH, Marylin, LYTLE, Susan (*Kappa Delta/ Record*). **Review of Research in Education**. USA, 24, 1999. p. 249–305.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Marcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4149114, 2020.



DUBAR, Claude. **A Crise das Identidades: a Interpretação de uma Mutação**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

DUBAR, Claude. **La construction sociale de l'insertion professionnelle**.  ducation et sociétés, 2001.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não   um caso. **Revista Brasileira de Educa o**, n. 10, 1999.

Lahtermaher, Fernanda; CRUZ, Giseli Barreto da. Articulações entre estabelecidos e outsiders no contexto de uma comunidade de aprendizagem docente. **Educar em Revista**, v. 38, 2022.

LIMA, Emilia. Freitas de; CORSI, Adriana Maria.; MARIANO, André Luís Sena; MONTEIRO, Hilda Maria; PIZZO, Silvia Vilhena; ROCHA, Gisele Antunes; SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Revista Educa o e Linguagem**, n. 15, p. 138-160, 2007.

MARCELO, Garcia Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo / Revista de Ciências da Educa o**, n. 8, jan/abr, 2009.

N VOA, Antonio. Firmar a posi o como professor. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166, p.1106-1133, out/dez. 2017.

REIS, Pedro. A indu o como elemento chave na forma o e no acesso   profissão de professores. *In*: REIS, Pedro (CNE/Ed.). **Forma o inicial de professores**. Lisboa: CNE, 2015, pp. 284-291.

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

ZEICHNER, Kennet. Repensando as conexões entre a forma o na universidade e as experiências de campo na forma o de professores em faculdades e universidades. **Revista Educa o**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ZEICHNER, Kennet; SAUL, Alexandre; DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da forma o de professores – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **E-curriculum**, v. 12 n. 3, 2014.

#### **Outros colaboradores:**

Revisão textual: Barbara Cecilia Kreicher. E-mail: bakreischer@gmail.com.

Enviado em: 19/abril/2023 | Aprovado em: 04/setembro/2023

