



Artigo

A pesquisa-formação como prática de indução docente: experiência formativa com professoras em início de carreira

Research-training as a teaching induction practice: training experience with teachers at the beginning of their careers

La investigación-formación como práctica de inducción docente: experiencia formativa con docentes al inicio de su carrera

Carolina Ribeiro Cardoso¹, Márcia de Souza Hobold², Lara Rodrigues Pereira³

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis-SC, Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar o processo de desenvolvimento de uma pesquisa-formação, considerada como prática de indução docente. Dessa forma, apresenta reflexões sobre uma experiência formativa com professoras iniciantes, assumindo a narrativa (auto)biográfica como aporte teórico-metodológico para a compreensão dos principais desafios vivenciados no início da docência, bem como as estratégias encontradas pelas professoras para superá-los. As reuniões ocorreram mensalmente e foram protagonizadas por professoras de duas Redes Públicas Municipais de Ensino de Santa Catarina. Considerou-se como docentes iniciantes quem estivesse entre o primeiro e o quinto ano de exercício profissional na educação básica, considerando efetivos ou substitutos. Os autores que subsidiaram a pesquisa-formação e os estudos sobre indução profissional foram, Delory-Momberger (2016), Bragança (2011), Josso (2006) e Cruz, Farias e Hobold (2020). Os conceitos de narrativa, experiência, biografia e identidade mostraram-se essenciais para a compreensão das contradições e potências existentes na investigação da narrativa autobiográfica para formação de professores (Pereira; Silva; Hobold, 2021). A experiência evidenciou a potencialidade da pesquisa-formação como prática de indução docente, sendo que, ao compartilharem histórias de vida e profissão, as professoras refletiram sobre diferentes

¹ Docente do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina, Doutora em Educação. Membro do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino” (FOPPE/UFSC). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-2389-9931>. E-mail: carolina.r.cardoso@ufsc.br.

² Docente do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina, Doutora em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino” (FOPPE/UFSC). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-4179-608X>. E-mail: marcia.hobold@ufsc.br.

³ Docente do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina, Doutora em Educação. Membro do grupo de pesquisa “Formação de Professores e Práticas de Ensino” (FOPPE/UFSC). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-3294-460X>. E-mail: lararp81@gmail.com.

aspectos que envolvem o exercício do magistério, pensaram coletivamente em estratégias para superar os desafios da carreira e produziram um forte elo de identidade nas discussões concernentes ao ingresso na docência.

Abstract

This article aims to analyze the development process of a research-training, considered as a teaching induction practice. Thus, it presents reflections on a formative experience with beginning teachers, assuming the (auto)biographical narrative as a theoretical-methodological contribution to understanding the main challenges experienced at the beginning of teaching, as well as the strategies found by the teachers to overcome them. The meetings took place monthly and were led by teachers from two Municipal Public Education Networks in Santa Catarina. Beginner teachers were considered to be between the first and fifth year of professional practice in basic education, considering effective or substitutes. The authors who supported the training research and studies on professional induction were Delory-Momberger (2016), Bragança (2011), Josso (2006) and Cruz, Farias and Hobold (2020). The concepts of narrative, experience, biography and identity proved to be essential for understanding the existing contradictions and powers in the investigation of the autobiographical narrative for teacher education (Pereira; Silva; Hobold, 2021). The experience showed the potential of research-training as a teaching induction practice, and, by sharing life and profession stories, the teachers reflected on different aspects that involve teaching, collectively thought about strategies to overcome career challenges and produced a strong bond of identity in discussions concerning entry into teaching.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar el proceso de desarrollo de una investigación-formación, considerada como una práctica de inducción docente. Así, presenta reflexiones sobre una experiencia formativa con docentes principiantes, asumiendo la narrativa (auto)biográfica como aporte teórico-metodológico para comprender los principales desafíos vividos en el inicio de la docencia, así como las estrategias encontradas por los docentes para superarlos. Los encuentros se realizaron mensualmente y fueron liderados por docentes de dos Redes Municipales de Educación Pública de Santa Catarina. Se consideró docente principiante a aquel entre el primero y el quinto año de ejercicio profesional en educación básica, considerándose efectivos o suplentes. Los autores que apoyaron las investigaciones sobre formación y los estudios de inducción profesional fueron Delory-Momberger (2016), Bragança (2011), Josso (2006) y Cruz, Fariás y Hobold (2020). Los conceptos de narrativa, experiencia, biografía e identidad resultaron esenciales para comprender las contradicciones y potencias existentes en la investigación de la narrativa autobiográfica para la formación docente (Pereira; Silva; Hobold, 2021). La experiencia mostró el potencial de la investigación-formación como práctica de inducción a la docencia y, al compartir historias de vida y profesión, los docentes reflexionaron sobre diferentes aspectos que involucran la docencia, pensaron colectivamente estrategias para superar los desafíos de la carrera y generaron un fuerte vínculo de identidad en debates sobre el ingreso a la docencia.

Palavras-chave: Pesquisa-formação, Indução docente, Experiência formativa, Formação de professores.

Keywords: Research-training, Teacher induction, Formative experience, Teacher training.

Palabras clave: Investigación-formación, Inducción docente, Experiencia formativa, Formación de profesores.

1. Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar o processo de desenvolvimento de uma pesquisa-formação, considerada como prática de indução docente. São discutidos, neste artigo, dados de um grupo de pesquisa-formação, com professoras em início de carreira, de duas redes municipais de educação, Florianópolis e Antônio Carlos, por meio de encontros que ocorreram no primeiro semestre de 2021.

Dessa forma, apresenta reflexões sobre uma experiência formativa com professoras iniciantes, assumindo a narrativa (auto)biográfica como aporte teórico-metodológico para a compreensão dos principais desafios vivenciados no início da docência, bem como as estratégias encontradas pelas professoras para superá-los. A pesquisa-formação foi realizada no âmbito de uma investigação interinstitucional, multicêntrica, vinculada ao projeto “Pesquisa COM professores iniciantes: um estudo sobre indução profissional”, financiado pelo edital Universal 2018 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que envolveu três universidades públicas: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Tanto as docentes participantes, quanto as pesquisadoras/mediadoras, da pesquisa-formação, por meio da narrativa autobiográfica, realizaram reflexões sobre as práticas profissionais. Acredita-se que “[...] na pesquisa narrativa o pesquisador não se constrói apenas como um observador dos processos de construção do objeto de análise, mas como integrante de uma experiência que se descortina a cada depoimento” (Pereira; Silva; Hobold, 2021, p. 9). Dessa forma, defende-se a pesquisa-formação, por meio das narrativas sobre o processo de experiência profissional “com viés (auto)biográfico para a constituição de projetos de formação continuada de professoras e professores em início de carreira” (*Idem*, 2021, p. 11).

Cruz, Farias e Hobold (2020), publicaram nesta mesma revista, um artigo intitulado *Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades* que teve como objetivo “problematizar o conceito de indução profissional docente, reflexão desenvolvida em diálogo com a análise sobre as possibilidades e fragilidades que permeiam o começo da carreira docente” (2020, p. 11). Na referida publicação, as autoras realizam uma importante contribuição sobre a distinção dos termos inserção profissional, professores iniciantes, professores principiantes, professores ingressantes e indução docente, situados nas discussões do campo da formação de professores.

Tomando por base o processo de indução profissional docente, que embasou o desenvolvimento da pesquisa aqui discutida, recorre-se às autoras Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 11), para compreender que este conceito “reporta-se a ações sistematizadas de acompanhamento ao trabalho do professor no início da carreira (programas de indução por meio de políticas públicas ou outras ações voltadas para essa finalidade)”. Para tal atividade formativa foi planejado o processo de indução em grupo de professoras em início de carreira, vinculadas às redes públicas de ensino.

O grupo de pesquisa-formação ocorreu mensalmente de fevereiro a junho de 2021, totalizando cinco encontros síncronos e remotos, de uma hora e

meia cada um, por meio da plataforma institucional da UFSC, gravados e, posteriormente, transcritos. Os detalhes e acordos para o desenvolvimento da pesquisa foram organizados em diálogo com as Secretarias Municipais de Educação de Florianópolis e Antônio Carlos.

Os encontros ocorreram com autorização prévia das participantes da pesquisa, pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. A pesquisa foi registrada na Plataforma Brasil, devidamente autorizada pelo Comitê de Ética, por meio do parecer nº 3.315.899.

Os professores foram convidados a participar da pesquisa por meio de uma carta convite, enviada pelas secretarias de educação. O perfil para o envio da mensagem compreendia os profissionais com até cinco anos de experiência, efetivos ou contratados em caráter temporário, dos anos iniciais ou da educação infantil. Recebemos o retorno de aceite de 07 (sete) professoras formadas em Pedagogia, identificadas pelo número de 1 a 7, seguido pela inicial da cidade (F para Florianópolis e AC para Antônio Carlos).

O planejamento dos encontros foi realizado coletivamente, sempre na semana anterior ao encontro, após a leitura da encomenda das escritas, que subsidiaram a organização das propostas de atividade, pelas três pesquisadoras/mediadoras, responsáveis pelo desenvolvimento da pesquisa-formação.

Dessa forma, a criatividade no planejamento de cada encontro precisou ser recorrente para que as professoras-participantes da pesquisa-formação mantivessem o interesse e o entusiasmo para permanecer no processo de formação. As atividades de diálogo e debate, permeadas por cenas de filmes, poesia, excertos de falas e textos, músicas etc., foram pensadas tomando por base encomendas de escrita entregues na semana anterior à reunião.

As atividades de encomenda de escrita foram enviadas por meio de e-mail, bem como, com a concordância das participantes, criou-se um grupo de *WhatsApp*. Socializaram-se lembretes, contos, poesia, relatos, cartas pedagógicas e pequenos textos teóricos que contribuíssem com os estudos e as práticas pedagógicas. Os eixos ingresso na carreira, desafios, estratégias e formas de indução constituíram os encontros, antecedidos por atividades de “encomendas de escrita”, que foram realizadas em forma de registro reflexivo.

O texto está estruturado da seguinte maneira: i) introdução que contempla a temática da pesquisa e os aportes teóricos, o objetivo geral, a apresentação da justificativa e da metodologia; ii) o desenvolvimento da pesquisa, com suas análises e resultados; e, iii) as considerações finais que pontuam elementos centrais dos “achados” da investigação.

2. Experiência de indução por meio da pesquisa-formação

A organização dos encontros e seu desenvolvimento pautaram-se no entendimento de Josso (2006) ao assumir que a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes como um momento privilegiado de questionamento retroativo e prospectivo sobre o projeto de vida e formação do profissional docente. Somado a esta compreensão, procuramos realizar a pesquisa-formação por meio de reflexividade crítica sobre as práticas e a

(re)constituição permanente da identidade profissional, ancoradas nas argumentações de Nóvoa (2013).

A proposta de indução profissional, realizada por meio da pesquisa-formação, ocorreu com a mediação de três professoras da Universidade Federal de Santa Catarina. As pautas dos encontros seguiram, de maneira geral, o seguinte funcionamento: i) abertura com momento de “acolhimento” proporcionado por exposições artístico-culturais, na maior parte das vezes, uma música; ii) desenvolvimento da temática central, por meio do diálogo e, por vezes, com auxílio de recursos como filmes e contos para motivar as discussões; iii) propostas de atividades de encomenda de escrita, relacionadas à temática subsequente, objetivando o encadeamento e coesão entre os encontros.

A seguir apresentaremos a descrição de cada encontro, consubstanciada pelas falas das professoras. Essa não é apenas uma escolha didática, mas, sim, uma opção teórico-metodológica, subjacente à natureza da pesquisa-formação, que foi marcada pela narrativa. Assim, compreendemos a experiência como algo que antecede o ato de narrar e, na socialização da memória, “narrativa e experiência articulam-se na dialética do tempo. Somos seres narrativos porque acumulamos experiências e para compartilhá-las acessamos o vivido por meio da memória” (Pereira; Silva; Hobold, 2021, p. 4).

Dessa forma, as narrativas das participantes da pesquisa foram pontos de destaque em nossa escrita, na descrição das reuniões, de forma a valorizar o sentido da experiência vivida pelas professoras em início de carreira.

2.1 Encontro I: Acolhimento, começando com leveza

No primeiro encontro realizou-se a explanação da proposta dos grupos de formação, bem como foi explicado sobre o funcionamento e as adaptações necessárias ao momento pandêmico. Nesse sentido, procuramos acolher as participantes com leveza, inspiradas pela música “Leve e Suave” de Lenine. Boa parte do primeiro encontro foi dedicada à apresentação das participantes, para que pudéssemos nos conhecer e iniciar um trabalho de grupo. Articulamos também, para otimizar nossa comunicação, dois canais: um e-mail institucional que serviu, sobretudo, para a entrega de materiais escritos e um grupo de *WhatsApp*, cuja função foi dinamizar a troca de avisos sobre eventuais ausências, atrasos ou mesmo reconfigurações do cronograma dos encontros. Dessa forma, iniciamos o percurso formativo baseado no compromisso e colaboração mútuos. Observamos naquela primeira interação o quanto o espaço e o tempo destinados aos encontros, representavam um privilegiado território de reflexão e trocas sobre o momento pandêmico, mas também sobre a docência em meio à pandemia ou, simplesmente, sobre a docência. Convivemos com um ritmo tenso e intenso que nos dá uma sensação de aceleração que “leva, muitas vezes, à interdição do diálogo, da partilha, do encontro, da reflexão” (Bragança, 2011, p. 159). Por essa razão, a escuta atenta a todas as experiências de vida compartilhadas, perpassou nossos encontros.

A formação baseada nas histórias de vida pressupõe a reconstrução da experiência (Josso, 2006). Assim, buscamos dar centralidade para as apresentações de todas as participantes da pesquisa, incluindo nós que estávamos compondo aquele cenário na condição de mediadoras. A dupla ação

dada pela fala e pela escuta possibilita a reflexão sobre o vivido e a identificação por aquilo que foi narrado como experiência de outrem, cria-se ligações consigo mesmo (memórias pessoais) e com as outras participantes que serão baseadas na cumplicidade. Esses laços de confiança e identificação favoreceram a criação de um contrato tácito estabelecido pelo grupo que participou daquele encontro e dos que se seguiram, pois cada uma decidiu “o que desejava partilhar e o que preferia guardar consigo” (Josso, 2006, p. 376).

Como estratégia de acolhimento, no primeiro encontro utilizamos uma dinâmica baseada no conto intitulado “Árvore dos Sapatos”. Cada participante foi convidada a compartilhar suas experiências, mostrando ao grupo por onde andou. Consideramos como relevante tal dinâmica, pois a partir dela destacou-se a narrativa por meio da qual as professoras anunciaram sua relação com a sociedade através da costura entre tempo e acontecimentos. Para Delory-Momberger “O modo de presença do indivíduo no mundo social resulta de uma experiência no tempo: o indivíduo vive o espaço social como uma sucessão temporal de situações e de acontecimentos” (2016, p. 137).

Nesse compartilhamento de percursos de vida observamos uma indissociabilidade entre aspectos pessoais, profissionais e formativos, dada pela costura entre espaços percorridos e tempo vivido. A ideia do compartilhamento da trajetória de vida, na qual se imbricam aspectos pessoais e formativos, torna-se abordagem teórico-metodológica privilegiada para pesquisas baseadas em narrativas (auto)biográficas de profissionais da educação, uma vez que a formação é vista como processo permanente, dado ao longo da vida (Bragança, 2011). Cada narrativa, baseada na negociação memorialística entre o vivido e a experiência, demonstrou uma “profunda articulação entre o sujeito e os contextos sociais e culturais mais amplos” (Bragança, 2011, p. 161). A partir disso, por meio das narrativas (auto)biográficas das professoras, foi possível acessar concepções sobre si e sobre o mundo, desvelando escolhas e contingências que as trouxeram para as trincheiras da docência.

Bragança (2011) define a condução da formação continuada, baseada em experiências de vida, como uma entremeada dialética entre o “eu”, e o “nós” produzindo identificações capazes de construir identidades. Assim, ouvimos em muitos dos relatos das professoras participantes, a máxima: “Eu sempre quis ser professora” e está contida nesta sentença o núcleo duro da identidade docente, algo tratado, em grande medida, como vocação e projeto de vida. A identidade apresenta, então, perspectivas pessoais e sociais, concretamente situadas. “Considerando que o social é permeado de contradições e dualidades, também a identidade do sujeito não é harmoniosa, mas aponta para uma constante busca de equilíbrio entre processos plurais estando em permanente reconstrução” (Bragança, 2011, p. 161). Foi possível constatar a sentença de Bragança em falas que apontavam para interrupções na certeza de que a docência seria a escolha profissional:

O ano passado foi um ano que eu acordava todos os dias dizendo que seria o último dia que eu ia trabalhar, que no final daquele dia eu ia pedir a minha demissão (Profa. 1, AC).

Outra estratégia metodológica a qual lançamos mão, para o desenvolvimento da formação com as professoras em início de carreira, foi a construção de registros escritos que nomeamos de “Encomendas de escrita”. Nossa intenção com essa proposta foi estimular reflexões sobre o início de carreira e através desse exercício, acessar experiências que não foram verbalizadas. Para cada encontro sugerimos um tipo de encomenda de escrita. Foram cartas, escritas de cenas marcantes que representaram o início da docência, tabelas de registro de desafios e estratégias de superação equivalentes. Todo esse repositório de memórias e experiências, unido às falas que recolhemos mediante autorização, compõem um sensível acervo ao qual respeitosamente, a seguir, lançaremos nosso olhar analítico.

2.2 Encontro II: O ingresso na escola

No segundo encontro a temática central foi a chegada na escola, discutida a partir da exposição de um recorte do filme “Ao mestre com carinho”. A cena inicial, na qual o professor, interpretado por Sidney Poitier, chega a uma escola e é hostilizado por estudantes e mal recebido por alguns colegas de trabalho, enquanto outros o acolhem, despertou as memórias das professoras participantes da formação. Muitas delas afirmaram que passaram por situações parecidas. A identificação com a falta de acolhimento, por parte de colegas docentes, foi recorrente nas falas das participantes da formação:

Eu me reconheci bastante na cena do filme, no sentido de desencorajamento (Profa. 2, F).

Eu, ACT da prefeitura, então cada escola que a gente entra é o mesmo movimento. E tem também aquele grupo que te deixa bem como a gente assistiu naquela cena do professor. No meu início de carreira senti muito isso (Profa. 6, F).

Assim, sempre tem os contras. Quando eu fui para educação infantil eles diziam assim: “ah vassoura nova varre bem. A gente estava lá toda motivada, cheia de ideias, querendo fazer coisas diferentes e a gente escutava das mais velhas isso e isso doía, porque a gente não tava ali para se aparecer (Profa. 4, AC).

Inferimos a presença de um profundo desamparo emanado daquele evento vivido, no ingresso na escola, justamente por estarem iniciando em uma nova profissão e ao mesmo tempo em uma nova instituição.

Uma sensação de deslocamento e desconstrução. Eu praticamente caí de paraquedas. Gente, o que eu tô fazendo aqui? (Profa. 7, F).

A insegurança de ser iniciante, permeada pela falta de acolhimento e certo descrédito advindo dos pares, pode levar a um grande questionamento até mesmo sobre a importância da dimensão teórica na formação inicial.

Quando eu iniciei na carreira eu vi que, o que tive na faculdade, na sala de aula, não se aplicava, foi meio como se eu tivesse num lugar que eu não soubesse nada; eu ia ter que aprender tudo do zero, sendo que eu estudei quatro anos e me sentia assim meio perdida (Profa. 3, AC).

Ao analisar a fala descrita acima, precisamos atentar para a possível confusão entre o não domínio dos códigos de uma dada instituição escolar (seja o desconhecimento sobre o projeto político pedagógico ou sobre as rotinas da escola, como o preenchimento de diários), algo que ocorre com parte significativa dos professores iniciantes, e a dimensão teórica da formação inicial docente. Pensando sobre a necessária articulação entre teoria e prática, Pimenta afirma que: “aos problemas, por sua vez, melhor se responde à medida que melhor se conheçam suas raízes para, a partir delas, construir saberes que poderão responder a novas necessidades. Ou seja, a prática está na raiz da resignificação epistemológica” (2014, p. 16). Ressaltamos, assim, a indispensável constituição teórica na formação inicial e na continuada, ainda que seja necessário mapear constantemente as eventuais lacunas que nelas existam.

Ouvimos também, ainda que em menor escala, memórias sobre a importância de encontrar, no ingresso da docência, pares com posturas acolhedoras, gentis e incentivadoras.

Sempre tem aquele colega que ele chega e dá um incentivo e já vai falando as regras da escola (Profa. 6, F).

Sempre tive pessoas boas, eu encontrei pessoas maravilhosas no meu caminho que sempre me auxiliaram (Profa. 4, AC).

Constatamos que, se em muitas vezes os pares não as receberam de forma acolhedora e compreensiva, por outro lado, a relação inicial estabelecida com as crianças foi constantemente vista como algo positivo:

E com as crianças é ótimo, uma gritaria, mas a gente gosta. Não sei como vai ser pós-pandemia, gente, mas esse abraço, beijo, esse afeto todo eu me sentia motivada para ir trabalhar (Profa. 2, F).

Eu sinto que eu fui muito mais acolhida pelos alunos, sim, por todos (Profa. 6, F).

Como primeiro registro escrito sugerimos a elaboração de uma carta que poderia ser destinada a diversas interlocutoras: elas mesmas, outras professoras que estavam fazendo parte daquele grupo, professoras que as acolheram no início da docência. Trabalhamos com a perspectiva da construção de cartas, para acessar o vivido resignificando a experiência por meio da construção da narrativa escrita. Diferente da narrativa oral, a escrita é perpassada por filtros mais intensos, associados à reflexão, selecionando apenas aquilo que o remetente deseja comunicar.

Nas cartas que recebemos houve uma grande profusão de relatos que cercaram a atuação das professoras e talvez uma das sentenças mais assertivas tenha sido:

É um sentimento de muita responsabilidade assumir o papel de professora, ter calma e paciência entendendo que, o que você planeja é somente um esboço, não será igual na prática. Um exercício constante é tentar equilibrar a expectativa com a realidade (Profa. 2, F).

A exemplo do excerto acima, por meio das cartas, as professoras conseguiram elaborar de maneira distinta o que vivenciaram. Houve um caso de uma docente que destinou sua carta para outra participante do grupo de formação, tamanha a identificação com o depoimento dado pela colega na dinâmica "Árvore de sapatos". Esse gesto representou uma aproximação entre duas profissionais, até então desconhecidas, atuando em municípios diferentes, que naquele espaço formativo, enxergaram uma gama de afinidades por meio das quais constituíram uma rede de apoio.

2.3 Encontro III: Desafios do início da carreira

Já no terceiro encontro, estiveram em pauta os desafios das professoras no início de carreira. Sobre esse ponto precisamos fazer um importante registro: em um contexto de pandemia, com o ensino remoto em curso, o maior de todos os desafios, descrito pelas professoras, foi a perda de vínculo com os discentes. A angústia que cada participante relatou com as dificuldades para a construção de materiais pedagógicos virtuais, o desgaste com uma rotina de trabalho que ultrapassava a carga horária para a qual foram contratadas e, as incertezas em meio à crise sanitária e política, ganharam destaque em todos os encontros. Contudo, sempre relataram a esperança de retomada ao ensino presencial, algo que ocorreu no decorrer da pesquisa-formação.

Os nossos questionamentos foram lançados sobre os desafios enfrentados na entrada na escola (início de carreira docente), que para todas, ocorreu de forma presencial, cerca de dois anos antes da pandemia. Então, como respostas aos desafios no ingresso na carreira, recebemos preocupações que assolavam as rotinas escolares antes da realidade insólita imposta pela doença, mas também no pós-covid.

As falas demonstraram a recorrência da preocupação com desafios como a educação especial e a indisciplina, conforme observamos nos trechos a seguir:

Eu já escutava as pessoas dizendo: "Nossa, tu pegou aquela turma, mas é a pior turma do município, ninguém quer. Fulana desistiu, ciclana não aguentou. E aí desde o primeiro ano já está dando problema, ninguém quer saber dessa turma. E aí tu já vais com atenção, né?Tipo, como é que eu que não tenho experiência nenhuma vou dar conta enquanto outras professoras desistiram. Elas que têm experiência, que estão mais capacitadas (Profa. 5, F).

Um desafio é a indisciplina, né? Naquele ano que comecei, tinha uma turma que ninguém queria, fui substituir a professora e essa turma era o terror da escola. Era esse o rótulo (Profa. 1, AC).

Quando eu tenho uma criança que precisa de atendimento especial eu já fico com aquele incômodo aqui dentro, sabe? Como eu vou fazer para trabalhar com essa criança? Que ao menos ela saia melhor do que ela entrou. E eu acho que a deficiência é uma coisa que a gente tem que pensar. A cada dia a gente tá com mais estudantes com esses problemas, né? Nós temos aí o autismo, que é algo que sempre vai ter. Gostaria de ter mais estratégias para poder lidar com esses estudantes (Profa. 6, F).

Mantendo a tradição das encomendas de escrita, pedimos que as professoras escrevessem uma cena que representasse um desafio que tiveram no início da carreira docente. O fizemos, conforme explanamos anteriormente, por identificarmos dimensões distintas entre a memória escrita e a narrada.

Conseguimos observar em todas as cenas descritas momentos de insegurança acompanhados pelo desamparo institucional. O inventário desses infortúnios gerou, no âmbito individual e coletivo, reflexões sobre as mudanças ocorridas na prática a medida em que acumularam experiências, além disso todas as participantes foram unânimes na afirmação do compromisso que terão com o acolhimento e a integração das professoras e professores iniciantes no futuro.

2.4 Encontro IV: Estratégias de superação dos desafios

O quarto encontro foi dedicado às estratégias de enfrentamento e superação de alguns dos desafios encontrados pelas professoras iniciantes. O início de uma carreira tende a ser difícil e permanecer nela exige muitas vezes do novo professor estratégias de superação e “sobrevivência”. As formas de organização e as condições do trabalho docente influenciam e podem determinar a identidade profissional das professoras em início de carreira. A esse respeito, Huberman (1995) conceitua que os três primeiros anos da carreira docente, denominada de “entrada”, dispõe o contato inicial com as situações de sala de aula, estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”, confrontação inicial com a complexibilidade da situação profissional.

Após o momento inicial de acolhida, relembramos a temática central que seria discutida coletivamente e destacamos que o mais importante para a pesquisa não era saber o que as professoras achavam que deveriam ter feito para enfrentar o desafio vivenciado, à luz de alguma teoria pedagógica ou do olhar delas do momento presente, mas, o que elas conseguiram fazer, de fato, quando foram confrontadas com uma situação desafiadora no início da carreira. Com o vínculo que vínhamos construindo enquanto grupo, acreditamos que haveria um clima de confiança favorável para que os relatos fossem feitos sem julgamentos, o que se confirmou ao longo do encontro.

Iniciamos o diálogo pela apresentação de uma síntese dos desafios e estratégias que as professoras haviam destacado na encomenda de escrita solicitada no encontro anterior, qual seja, a construção de um quadro com a indicação de um desafio enfrentado (coluna A) e a descrição da respectiva estratégia de superação/enfrentamento (coluna B).

Os desafios destacados tratavam de questões como racismo, gordofobia, desavenças entre as crianças, indisciplina, falta de apoio de colegas mais experientes e atendimento a estudantes com deficiência. Como estratégias de enfrentamento, as professoras destacaram a necessidade de estabelecer um diálogo mais efetivo com as crianças, buscar amparo junto ao coletivo de professores e da equipe pedagógica da escola, proporcionar momentos de assembleias com os estudantes para tratar de questões referentes ao relacionamento interpessoal, enviar recados nas agendas comunicando os familiares sobre o comportamento de seus filhos, pesquisar e propor novas estratégias metodológicas e, em último caso, recorrer à Secretaria de Educação para auxílio/orientação.

Após a apresentação da síntese dos desafios/estratégias registrados nas encomendas de escrita, propusemos que as professoras falassem mais detalhadamente sobre as estratégias de enfrentamento que haviam destacado no quadro ou relatassem outras situações vivenciadas. Vejamos alguns excertos de falas das professoras.

Eu fui uma das pessoas que colocou indisciplina [como desafio], porque naquele ano [que iniciou a docência] tinha uma turma que ninguém queria. Eu conversava com a turma e conseguíamos dar continuidade à aula. Em outras situações eu precisava solicitar ajuda [da direção] porque já eram situações que estavam recorrentes, que estavam passando dos limites. Em outras ocasiões nós mandávamos recado na agenda (Profa. 1, AC).

Não raras vezes uma professora se identificava com a experiência relatada por outra e se sentia mobilizada a compartilhar sua própria experiência, como podemos observar nos relatos a seguir.

Olha, eu passei por uma situação bem parecida [...] da criança tirar o bilhete [da agenda] e eu colocar de novo e a criança tirar de novo. [...] Gente, vou ser sincera, eu não sei qual é a melhor estratégia, mas assim eu utilizava. Por quê? Porque quando eu ia ter uma reunião de pais, por exemplo, eu mostrava a agenda da criança. Eu falava: “olha, você não acompanhou, sinto muito”. [...] Então eu tô tentando dialogar. Então tô tentando marcar uma reunião, eu tô tentando falar que ele [o aluno] tá agitado. [...] A gente precisa ter esse contato, então eu uso essa estratégia da agenda também (Profa. 2, F).

Eu vou aproveitar o gancho [das professoras que haviam falado anteriormente]. [...] Somos três que usamos [a agenda] e eu mandava textão, né?! Eu não mandava só bilhetinho e queria de volta depois, sabe, com o ok da família (Profa. 6, F).

Além do envio de bilhete na agenda para os pais/responsáveis informando sobre o comportamento da criança, as professoras também relataram algumas ações feitas por elas ou por outras docentes para conseguirem a atenção na sala de aula, especialmente quanto à problemática das “conversas paralelas”.

Eu dei aula para o quinto ano e a professora do ano anterior batia uma lata na mesa [...] para fazer as crianças entenderem assim: “não quero mais que fale[m]”. Eu tô aqui fazendo uma dancinha, chamando atenção, e não tá rolando, né. E como eu vou chamar atenção sem expor [a criança]? Eu comecei a apagar as luzes. Só que é muito difícil isso também, é estratégia que as crianças não vão parar. [...] Eu tive uma conversa muito sincera com elas e falei: “olha, gente, eu me demito se eu precisar bater uma lata na mesa. Eu entendo que seja estratégia de professores e, às vezes, no desespero a gente vai fazer, mas eu não quero, eu não quero gritar com vocês. E se eu precisar gritar eu vou ficar mal, sabe, eu vou sair daqui pensando: por que eu gritei sendo que eu não acredito que seja isso o certo?” (Profa. 2, F).

Quanto ao desafio do enfrentamento ao racismo, algumas professoras destacaram a conversa com a turma como principal estratégia de superação. Uma das professoras relatou a realização de um trabalho didático-pedagógico com a metodologia de projetos.

A gente tem a matriz do étnico-racial. Todo ano faço um projeto que eu começo sempre em abril e termino no dia 20 de novembro, que a gente vai apresentar lá no Centro de Formação (Profa. 6, F).

O desafio de trabalhar com crianças com deficiências também foi narrado por algumas professoras, bem como as estratégias que utilizaram para superá-lo. Vejamos.

Eu fui buscar leituras. Eu fui estudar e investigar. Ano passado mesmo até eu fiz um curso e entendi um pouquinho mais sobre o autismo [...] Como eu estava estudando, eu tinha uma criança autista, então ia fazendo assim algumas estratégias e estavam dando certo. Com a criança com microcefalia, como a gente tem um contato a APAE [Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais], eles vinham visitar [a escola] e uma psicopedagoga ajudava e a gente tem a fono [fonoaudióloga] que nos auxilia muito (Profa. 4, AC).

Uma estratégia mais simples [...] foi uma conversa com as demais crianças. Foi todo um processo demorado, mas que no final deu certo. Foi a forma mais eficaz que eu achei de estar resolvendo esse desafio, para tentar incluir essa criança com autismo nessa sala de aula (Profa. 3, AC).

Eu trabalhei com ela [criança com Síndrome de Down] a independência dela. Eu ensinei a pegar água, a ir no bebedouro sozinha, ensinei ela ir ao banheiro sozinha. E tentei, o máximo possível, socializar ela (Profa. 5, F).

Ao longo do encontro, todas as professoras tiveram a oportunidade de narrar suas experiências e, quase sempre, iniciavam suas falas fazendo referência a algum aspecto que havia sido apresentado por aquelas que as haviam antecedido. Nós, professoras responsáveis por mediar a pesquisa-formação, não nos limitamos apenas a ouvir os relatos das professoras iniciantes, mas também apresentamos nossos próprios relatos de experiência sobre desafios e estratégias de superação que marcaram o início de nossa trajetória como professoras.

Após esses momentos de trocas de experiência e reflexão coletiva sobre as estratégias de enfrentamento dos desafios vivenciados no início de carreira, foi apresentada às professoras a proposta de encomenda de escrita que deveriam realizar até o próximo mês, quando teríamos nosso quinto e último encontro. A última encomenda consistiu na escrita de uma carta pedagógica para um professor em início de carreira, ou seja, as professoras deveriam registrar, na forma de carta, conselhos para uma colega que estivesse passando pelo mesmo momento desafiador que elas haviam vivenciado num passado recente: a entrada na escola como professora. Verificou-se se as professoras tinham alguma dúvida sobre a proposta da encomenda de escrita, encerrando-se o encontro logo em seguida.

2.5 Encontro V: Despedida, com leveza!

No quinto e último encontro buscou-se perceber o que significou a pesquisa-formação para cada professora. Inicialmente interessava saber se a participação na pesquisa teria provocado uma sensibilização das docentes no possível acolhimento delas a outros professores iniciantes. O início da docência é, como bem alertou Antônio Nóvoa (2013, p. 19), “um tempo decisivo para os professores”. Nessa direção, o autor coloca uma questão para reflexão:

Mas então por que razão este período é tão descurado? Julgo que é possível avançar duas explicações. Por um lado, as escolas não têm as condições necessárias para residências docentes e processos adequados de integração na profissão. Por outro lado, continuamos a ter muita dificuldade em diferenciar os professores, reconhecendo o papel que os professores mais capazes podem e devem assumir junto dos jovens professores.

Na perspectiva da indução profissional, acredita-se que a pesquisa-formação é uma possibilidade potente de acolher as professoras iniciantes, mas, também, de sensibilizá-las quanto ao acolhimento, suporte e acompanhamento que poderão oferecer a outros professores ao longo de sua carreira profissional. Alguém que, hoje, é um jovem professor, será, amanhã, um professor mais experiente e capaz de contribuir com o ingresso de novos docentes na carreira.

Sendo assim, iniciamos o quinto encontro com a retomada das encomendas de escrita solicitadas no final do encontro anterior, qual seja, a produção de uma carta pedagógica com conselhos a novos docentes. Na explicação da proposta dessa encomenda de escrita, foi compartilhada a inspiração teórica para a produção da carta pedagógica, na esteira de escritos do educador Paulo Freire, com a explanação de trechos do verbete sobre cartas pedagógicas presente na obra *Dicionário Paulo Freire*, como o que se pode ler a seguir:

A carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito. Por isso, referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter do rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso (Vieira, 2018, p. 111).

Nas cartas produzidas pelas professoras, bem como nas falas apresentadas durante o último encontro, quando questionadas sobre como receberiam um professor iniciante, após a participação na pesquisa-formação, percebemos a articulação de conselhos com relatos de suas próprias experiências, no sentido de indicar um reconhecimento de sentimentos que um jovem docente possivelmente estaria vivenciando em seus primeiros passos na docência.

Sei o quanto tivestes de estudar e se esforçar para chegar até aqui. Muitas noites em claro tentando concluir aquele trabalho difícil e que precisava de muita pesquisa e paciência para entregar (Profa. 6, F).

Ao falar para outra professora, pela escrita das cartas, as participantes também falavam de si próprias, revisitando suas memórias e emoções. Os desafios da carreira não foram silenciados, mas eram acompanhados de palavras de incentivo e encorajamento.

Chegou o momento de celebrar sua grande conquista! O caminho foi longo e certamente muito difícil em algumas ocasiões. Mas você superou todos esses desafios e conseguiu! Continue trabalhando com toda essa dedicação e certamente seus dias serão abençoados com mais vitórias ainda (Profa. 6, F).

Os desafios irão fazer parte de toda a nossa trajetória pedagógica, sendo alguns momentos mais fáceis de serem vencidos, outros nem tanto. Até porque os desafios nos incentivam a sempre estar buscando o melhor para nossas crianças (Profa. 3, AC).

Tanto nas cartas quanto nas falas ao longo do encontro, além de reiterar que a profissão docente é permeada de desafios e de incentivar as jovens professoras a não desistirem da carreira, as professoras ainda apresentavam alguns conselhos de ordem prática, como a necessidade de formação continuada.

Continue investindo em você, em sua formação, mas faça isso porque você realmente acredita na educação, e não porque precisa de horas. Quando surgir a oportunidade de participar de alguma pesquisa-formação, aproveite esta riquíssima chance, com certeza isso refletirá positivamente em suas ações, tanto pessoais quanto profissionais. Tão logo possa, faça uma especialização, mestrado, enfim, continue investindo em você. Avante e sempre! (Profa. 1, AC).

As professoras também não deixaram de ressaltar o caráter político da docência e de chamarem as novas docentes “à luta”, na compreensão de que, como bem defendeu Paulo Freire (1996), a educação é uma forma de intervir no mundo.

Meu grande conselho é que estejamos, desde o início da carreira, em constante luta contra o capitalismo, contra o racismo, contra o fascismo, contra o machismo, contra o achismo. Lutar contra as questões de gênero tão demarcadas e construídas socialmente ao longo de massacrantes anos. Precisamos, antes de mais nada, sentir no pulsar do coração as injustiças dessa sociedade, para ter então, a revolta de querer transformá-la. E a educação, com toda essa manutenção da lógica capitalista, ser transformada em uma educação emancipadora (Profa. 2, F).

Após a conversa sobre as cartas produzidas, iniciamos a realização de uma espécie de “entrevista coletiva” com a finalidade de avaliar a experiência da pesquisa-formação. Para tanto, realizamos quatro perguntas:

1) Como você agiria hoje diante dos desafios da docência?

Com mais tranquilidade, mais paciência, estudaria mais, pediria mais ajuda, refletindo melhor sobre as decisões a tomar (Profa. 2, F).

Eu agiria com um pouco mais de tranquilidade. E por dentro, porque nem sempre transparecia, mas estava quase explodindo de nervosa, de preocupada (Profa. 1, AC).

Eu aprendi a ter paciência com o tempo. Eu era muito impulsiva também, às vezes tinha que resolver aquela coisa de imediato. Hoje não, hoje eu já paro. Eu já penso, eu reflito qual será a melhor atitude que eu tenho que tomar (Profa. 4, AC).

Eu era muito impulsiva, sabe, queria a coisa para ontem e não dava certo. Às vezes me culpava, às vezes culpava até os meus colegas. E hoje eu vejo que eu preciso mesmo ouvir mais e refletir sobre o que está se passando e, principalmente, me colocar no lugar do outro, porque o tempo do outro não é o mesmo meu (Profa. 6, F).

2) Que estratégias vividas e que considera exitosas diante dos desafios da docência nos primeiros anos você recomendaria a um colega iniciante?

Eu gostei muito de fazer assembleias com os alunos. Eu acho que é uma estratégia muito interessante a gente trazer para as crianças falarem quais são os problemas que elas estão passando, ao invés da gente trazer já de uma forma, às vezes deturpada mesmo (Profa. 2, F).

Uma estratégia vivida por mim que eu recomendaria seria a estratégia que eu usei com a criança que tem deficiência, de fazer com que os alunos, os amigos, as crianças pensem o lado do outro, o lado do amigo. Se fosse com vocês, vocês gostariam que os amigos fizessem assim? (Profa. 3, AC).

Envolver mais a família nos projetos da escola. Mas, assim, de modo a levá-las à escola (Profa. 1, AC).

Eu acho que uma das estratégias que eu diria para os meus colegas, os novatos, é “esqueçam os vícios dos professores”. Porque assim, quando a gente chega na unidade, que a gente é novata, vem aquela galera boa. “Óh! A escola é difícil, mas tem projeto, você pode colaborar com isso...”. E tem aqueles que dizem: “já estou cansado, quero me aposentar, porque essa escola não sei o quê...” Entende? Falaria assim: “Vai lá, faz seu trabalho, tenta fazer da melhor forma possível. Todos são seres humanos e a gente tem possibilidade de mudar de pensamento de opinião” (Profa. 6, F).

Como se pode ver, embora as professoras avaliem a inserção na docência um momento conflituoso e difícil, à medida que ampliam a experiência profissional e conseguem identificar ações positivas e exitosas, já se sentem capazes de contribuir com as colegas que estão iniciando por meio de conselhos sobre as estratégias de enfrentamento dos desafios.

3) Como você agiria ou acolheria hoje um colega professor iniciante que chega à escola?

Eu seria menos pessimista e eu acho que eu acolheria com mais carinho (Profa. 2, F).

Eu acolheria também com carinho, até porque a minha forma de ver a escola, a direção, o grupo de professores, talvez não seja a mesma forma que esse novo professor que inicia veja (Profa. 3, AC).

Eu ficaria mais atenta às necessidades dela [professora iniciante], porque muitas vezes temos a impressão de que aquela pessoa está segura naquilo. [...] Os pontos negativos não falaria, deixaria ela tirar as conclusões dela (Profa. 1, AC).

Apresentaria a unidade educativa. Eu acho que a gente consegue facilitar às pessoas que estão iniciando, sabe? Para não chegar ao ponto de ter vinte cinco anos de magistério e a gente dizer assim: "O que eu fiz? O que eu fiz pelo meu colega?" (Profa. 6, F).

A sensibilização do olhar das professoras para o acolhimento de futuras colegas em início de carreira é uma marca da indução profissional. Dificilmente uma docente que vivencia uma experiência de rememoração sobre a forma como foi acolhida na escola e os impactos, positivos ou negativos, desse ingresso na carreira, receberá um novo colega de forma descuidada ou pouco sensível.

4) Avaliação dos encontros. Como foi para vocês esse processo de pesquisa-formação?

a) Com relação aos momentos assíncronos, destinados à produção individual das encomendas de escrita.

Para mim foi muito positiva a parte de escrita. Eu tive dificuldade de sintetizar as ideias, mas isso já é um problema que eu tenho. [...] Eu pude fazer uma avaliação de todo o meu trabalho, de tudo (Profa. 1, AC).

Os momentos de escrita foram maravilhosos porque me fizeram refletir sobre a minha prática, o jeito que eu fazia, como eu agia em sala e ver de outra forma. E refletir me fez reviver vários momentos não tão bons, outros maravilhosos (Profa. 3, AC).

Fazia tempo que eu não fazia uma escrita mais livre. Eu fiquei muito feliz com isso porque me deu vontade de escrever de novo. Acho que a gente tem tantos moldes aí, né? Eu tive um prazer imenso em fazer as encomendas de escrita, achei tão poético! [...] Me senti conectada comigo mesma [...] foi muito bonito mesmo, sabe, escrever sem medo, escrever livre, sem ser julgada. Bem bacana! (Profa. 2, F).

Muita coisa deixei para trás depois que percebi que eu estava escrevendo. Que fui revivendo tudo aquilo que eu passei, disse:

“não, mas isso não me serve mais. Isso vai ter que ficar lá no passado e coisas novas vão ter que surgir” (Profa. 6, F).

b) Com relação aos momentos síncronos destinados ao diálogo e reflexão coletiva sobre as temáticas dos encontros.

Os momentos de escuta para mim foram maravilhosos, muito prazeroso ouvir as vivências das colegas. Já as falas, eu tenho bastante dificuldade, eu fico muito envergonhada, vocês devem perceber que sobe o vermelhão e, quando eu paro de falar, eu fico na cor normal de novo (Profa. 3, AC).

Eu achei muito interessante, intensa essa troca de conhecer essas profissionais maravilhosas. [...] Fico feliz, obrigada pela escuta. E é uma escuta sempre atenta! (Profa. 2, F).

Para mim foi um presente [...] eu acho que isso é muito positivo, ouvir as colegas e ver que eu não estou sozinha me fez me sentir muito mais forte (Profa. 6, F).

Essas formações contribuem muito para o crescimento da gente e é pena que alguns professores não têm essa visão, né. E como a gente vai refletindo sobre a nossa docência, tudo o que a gente passa! (Profa. 3, AC).

Como se vê pelos relatos, o grupo demonstrou satisfação com o resultado da pesquisa-formação e destacou a importância de poder falar e escrever sobre suas experiências e ouvir as colegas de profissão. Foi enfatizada a leveza da condução dos encontros e as mediações realizadas.

Ao longo dos encontros, as professoras foram construindo suas narrativas em um processo reflexivo e compartilhado, socializando com o grupo as memórias com relação ao momento inicial da docência. Desse movimento, surgiram muitas questões para refletirmos sobre o processo de indução profissional docente. Toma-se como base o conceito cunhado por Cruz, Farias e Hobold (2020) que entendem a indução como processo de acompanhamento orientado do professor iniciante no período de sua inserção profissional. Para as autoras:

A indução representa o investimento de formação intencional e sistemática em torno de professores iniciantes ou principiantes durante a sua inserção profissional. [...] o conceito de indução profissional não pode ser simplificado a uma forma de induzir os professores em início de carreira à continuidade no trabalho docente mesmo sem as devidas condições, mas compreendido como um construto que reconhece e defende a necessidade de que eles tenham espaço de formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 6).

Ao final da “entrevista coletiva”, solicitou-se às participantes o preenchimento de um formulário online de avaliação individual da pesquisa-formação, de modo a ampliar as possibilidades de manifestação acerca da experiência vivenciada, o qual reforçou os elementos que já haviam sido destacados oralmente.

3. Reflexões finais

A construção de uma epistemologia por meio do registro das experiências é descrita por Selma Garrido Pimenta (2014) como importante estágio para a construção de uma memória da escola. “Memória que analisada e refletida contribuirá tanto para a elaboração teórica quanto para o revigoramento e engendramento de novas práticas” (Pimenta, 2014).

A partir da pesquisa-formação, conseguimos vetorizar o compartilhamento de práticas perpassadas pela solidão do início da carreira docente. A insegurança associada a condições de trabalho dificultadas pela falta de acolhimento dos pares mais experientes, emergiu como máxima em todos os momentos da pesquisa. A reflexão construída sobre esses desafios foi pactuada como um compromisso assumido por todas, na condição de futuras docentes experientes, sobre como atuariam ao identificar uma colega iniciante a sua volta.

Além do mapeamento das dificuldades do início da docência, também nos preocupamos com a aferição das práticas exitosas, por enxergarmos nelas experiências que, se compartilhadas no coletivo, podem ser formativas, estimulantes e transformadoras. A clivagem dada entre individuação e socialização possibilita uma aprendizagem que visa a emancipação e a transformação social e política (Delory-Momberger, 2016). A esse exemplo em uma das encomendas de escrita pedimos que registrassem desafios vivenciados no início da carreira e as respectivas estratégias que utilizaram para contorná-los/enfrentá-los. Como resultado dessa dinâmica recebemos desafios de naturezas diversas. Para cada um deles emergiu alguma estratégia de superação que pôde ser melhor elaborada por meio da reflexão coletiva.

A afetividade e a dialogicidade foram o cerne das estratégias descritas por todas as participantes, o que demonstra que, mesmo em situações complexas e desfavoráveis não reduziram sua prática docente ao puro ensino de conteúdos (Freire, 1996). Esse imperativo ético promoveu, em grande medida, a conscientização sobre a coexistência harmônica entre as diferenças, além de apresentar-se como importante canal para a mediação de conflitos recorrentes em sala de aula e na escola como um todo.

Dessa forma, entendemos que os programas de indução profissional docente representam uma proposta específica para uma fase que difere daquela da formação inicial ou mesmo a formação continuada oferecida a todos os professores da escola.

Acredita-se que programas com a intencionalidade de promover a indução contribuem para o professor fazer os enfrentamentos necessários no cotidiano da sala de aula e possibilita que realize um processo constante de autoavaliação, tão caro para a constituição de uma identidade profissional. Olhar para a própria prática é imprescindível para assumir a docência com mais segurança e leveza, desde o início da trajetória no magistério.

Referências

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. **Revista 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: 05 maio 2023.

CRUZ, Gisele Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas". **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-15, p. e4149114, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 05 maio 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr., 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: Acesso em: 05 maio 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 143 p.

HUBERMANN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio. (Org) **Vidas de professores**. Porto Editora, 1995. p.31-61.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, mai383, maio/ago., 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200012>. Acesso em: 05 maio 2023.

NÓVOA, Antonio. Os professores e suas histórias de vida. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2.a ed. Porto/PT: Porto Editora, 2013.

PEREIRA, Lara Rodrigues; SILVA, Carolina Cardoso da; HOBOLD, Márcia de Souza. A narrativa (auto)biográfica na pesquisa de formação de professores: conceitos essenciais e possibilidades metodológicas. **Revista Cocar**, Belém, v.15, n.32, p. 1-14, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3900>. Acesso em: 05 maio 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática resignificando a Didática. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática: Embates Contemporâneos**. 3.º ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014, 154 p.

VIEIRA, Adriano. Verbete Cartas Pedagógicas. *In*: STRECK, Danilo; REDIM, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 11-112.

Enviado em: 05/maio/2023 | Aprovado em: 22/agosto/2023