

Estratégias de superação: Caminhos trilhados por professores iniciantes para a sobrevivência e estabilidade na docência

RESUMO

O artigo apresenta constatações decorrentes de uma pesquisa inscrita no campo da formação docente, que buscou analisar as possibilidades e os desafios da indução entre pares para o agir e o reagir de professores que estão nos seus primeiros anos de exercício profissional. O problema investigativo foi delineado em torno da seguinte questão: Como a indução entre pares mediada pelo fazer da pesquisa contribui para o agir e o reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência nos seus primeiros anos de exercício profissional? Teórica e metodologicamente, o estudo baseou-se na pesquisa narrativa, na perspectiva da narrativa enquanto atividade (auto) biográfica que se traduz em pesquisa-formação. A pesquisa foi encaminhada de modo que as narrativas construídas pelos professores participantes acerca da sua experiência durante o seu período de inserção profissional se constituíssem como um dispositivo de pesquisa-formação. Com base nas análises, discutem-se os caminhos trilhados pelos participantes para a sobrevivência e estabilidade na docência, os quais apontam para a importância do exercício da mutualidade e a partilha entre pares; a formação continuada; a prática reflexiva articulada à prática narrativa; o cuidado com o planejamento da prática pedagógica; e a docência compartilhada.

Palavras-chave: Professor iniciante; Indução docente; Pesquisa-Formação; Estratégias docentes; Formação de professores.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho que desenvolvemos com formação de professores e o conhecimento produzido pelas pesquisas dessa área permitem-nos atestar que o início na profissão docente é marcado por tensões, desafios e aprendizagens intensas que refletem na decisão do professor de permanecer, ou não, na carreira. Em geral, isso acontece porque o professor iniciante enfrenta, dia após dia, a necessidade de se afirmar como profissional do ensino e estabelecer conexões entre o que aprendeu na formação inicial e o que as escolas e sistemas de ensino esperam da sua parte para o cumprimento da sua função. Dessa forma, o professor iniciante tende a viver um tempo de angústia diante

Giseli Barreto da Cruzⁱ
Universidade Federal
do Rio de Janeiro,
Brasil.

Ingrid Cristina Barbosa
Fernandesⁱⁱ
Universidade Federal
do Rio de Janeiro,
Brasil.

das exigências de ordem emocional, social e intelectual, sentindo-se, muitas vezes, despreparado e incapaz para o trabalho, o que incide diretamente no seu processo de socialização profissional (Alarcão & Roldão, 2014).

Diante disso, emerge a ideia de indução profissional docente como um sistema de apoio para melhorar a qualidade e as experiências docentes nessa fase e, consequentemente, contribuir para a retenção de novos professores na carreira e a diminuição da alta rotatividade docente pelas escolas (André, 2012; Ávalos, 2012; Marcelo & Vaillant, 2017; Cruz et al., 2020; Cruz et al., 2022).

As análises de pesquisas sobre indução profissional docente, por um lado, revelam aspectos que apontam para a necessidade de maiores investimentos em estudos sobre o que se entende por essa etapa da formação de professores; por outro, evidenciam que a institucionalização de política de indução voltada para o acompanhamento formativo do professor iniciante é prática localizada e restrita em alguns países com pouca incorporação em contextos como o da América Latina. Em mapeamento da literatura internacional, em que revisamos 21 estudos sobre o tema (Cruz et al., 2022), foi possível localizar experiências de indução docente em países como Austrália, Canadá, Singapura, Escócia, Estados Unidos, Finlândia, Israel, Nova Zelândia, País de Gales e Reino Unido, porém, nenhuma abordagem situada em contexto latino-americano. Em mapeamento posterior (Cruz & Ávalos, 2024), com 83 artigos revisados, foi possível identificar a implementação de programas de indução docente em 19 países, sendo apenas quatro da América Latina: Chile, México, Peru e República Dominicana. É certo que existem experiências isoladas que, apesar de ainda não se apresentarem como uma política formal e instituída de formação docente, fornecem indícios relevantes de indução, como é o caso do Brasil e da experiência que norteia este artigo.

A indução pode ser assimilada de formas variadas, como, por exemplo, um período probatório, o qual definirá se o profissional estará apto para uma certificação definitiva e, portanto, para ser contratado formalmente (Alarcão & Roldão, 2014; Flores, 2021). Na literatura da área (Feiman-Nemser et al., 1999; André, 2012; Ávalos, 2012; 2016; Darling-Hammond, 2017; Kearney, 2019), prevalece a compreensão de indução por meio de políticas e programas institucionais de apoio docente. Das estratégias de indução mais recorrentes destaca-se a mentoria, em geral, desenvolvida por um professor mais experiente, *expert* no ensino e no campo disciplinar e com *status* de formador, cuja função consiste em acompanhar e apoiar o iniciante na sua sala de aula. Trabalhos como os de Smith e Ingersoll (2004), Wong (2004), Kearney (2019), Bickmore e Bickmore (2010), Totterdell et al. (2004), Rippon e Martin (2006), dentre outros, por diferentes perspectivas, situam a mentoria como componente estratégico da indução docente.

Todavia, ainda que a mentoria represente a ação de indução mais requerida pelos sistemas de apoio ao professor iniciante e tenha sido instituída em distintos países, existem trabalhos que atestam outras formas de acompanhamento docente durante a inserção profissional, tais como os de Kaplan (2021), Napolitano et al. (2022), Rabelo e Monteiro (2021), Pessoa et al. (2022). Trata-se de ações desenvolvidas de forma coletiva

e individual, com apelo à prática reflexiva, investigativa e narrativa, que, associadas, ou não, à mentoria, despontam como estratégias de formação proíficas para a constituição identitária do professor em início de carreira.

Nesse contexto, entendemos que a indução docente é parte integrante do desenvolvimento profissional do professor, articulando a formação inicial e continuada durante a entrada na carreira. Na esteira desse raciocínio, defendemos que o conceito de indução 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. Espera-se que a indução funcione como catalisadora de espaços de formação, acolhimento e acompanhamento da atuação profissional docente articulada ao processo de desenvolvimento profissional e comprometida com as perspectivas favorecedoras da sua autonomia.

Tendo isso em vista, este trabalho relata uma pesquisa-formação como estratégia de indução com e para professores iniciantes. A concepção de indução adotada tem apoio nos trabalhos que desenvolvemos e na compreensão que firmamos sobre indução profissional docente como formação específica durante a inserção profissional, desenvolvida por meio de acompanhamento orientado, tendo por base um projeto dialógico de apoio, que se traduz em estar junto e fazer-se presença durante o caminho por meio da escuta, das trocas e do trabalho colaborativo (Cruz et al., 2023a, 2023b, 2021, 2020).

Com base na compreensão supracitada, o seguinte problema orientou a pesquisa: “como a indução entre pares mediada pelo fazer da pesquisa contribui para o agir e reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência nos seus primeiros anos de exercício profissional?”. Nessa direção, o estudo buscou investigar pela via de uma pesquisa-formação (Josso, 2006) com assento na narrativa (auto)biográfica (Delory-Momberger, 2012), as possibilidades e os desafios da indução entre pares para o agir e reagir de professores iniciantes frente às dificuldades que os interpelam nos primeiros anos de exercício profissional.

A pesquisa foi encaminhada de modo que as narrativas construídas pelos professores participantes acerca da sua experiência durante o seu período de inserção profissional se constituíssem como um dispositivo de pesquisa-formação. Por meio dela, foi possível discutir uma série de temas que permeiam o início da docência.

No âmbito deste artigo, delimitarmo-nos-emos, exclusivamente, à análise referente aos caminhos trilhados pelos participantes para a sobrevivência e estabilidade na docência. Para tal, descreveremos o percurso teórico-metodológico do estudo e, na sequência, focalizaremos analiticamente cinco estratégias de superação experimentadas pelos participantes.

2. PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O movimento de pesquisa-formação engendrado por este estudo apoia-se nos princípios epistemológicos e metodológicos da atividade (auto)biográfica que, segundo explicita Delory-Momberger (2016, 2012),

considera o indivíduo como ser social singular, bem como a biografização da experiência numa dada temporalidade. Nesse sentido, a pesquisa-formação orienta-se pela compreensão de que os indivíduos constroem as suas singularidades, isto é, fazem-se presentes no seio do social, em face dos significados que atribuem às suas experiências. Essa inscrição do singular no social dá-se num tempo biográfico que “se situa na origem de uma percepção de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social” (Delory-Momberger, 2012, p. 524). Desse modo, a atividade (auto)-biográfica por meio da narrativa, dialeticamente, enseja e decorre da reflexão sobre o agir e o pensar, conformando a compreensão e estruturação da experiência.

A escolha da pesquisa-formação como caminho teórico-metodológico advém da compreensão de que essa modalidade de pesquisa é, em essência, formadora dos sujeitos que dela participam, visto que, muito mais do que relatar, os sujeitos, ao narrarem as suas histórias, visibilizam a própria experiência, afetando e sendo afetados sobre aquilo que relatam de si. A narrativa, enquanto atividade (auto)biográfica, produz reflexão e possibilita ao professor iniciante, na condição de narrador, adentrar nas situações e refletir sobre elas, compreendendo a si e ao outro, no diálogo constante entre os acontecimentos vividos em sala de aula, as teorias estudadas e os novos aprendizados possibilitados por essa relação.

Assim, a pesquisa-formação acontece por meio do encontro e da transformação dos que estão envolvidos nela, num entrelaçamento entre uma e outra, de modo que a narrativa se constitui peça fundamental nos processos formativos, sem hierarquização, pois a sua prática não se reduz à aplicação de um método para atingir uma verdade, mas a formação. No âmbito dos encontros de pesquisa-formação, todos os sujeitos participam do processo, pesquisam e formam-se a partir das suas necessidades, em colaboração. O pesquisador-formador, então, ao invés de se distanciar para tentar controlar e explicar os fenômenos, procura construir significados e sentidos, formar e (trans)formar-se durante a ação da pesquisa, tal qual defende Josso (2006).

Em vista disso, e com o intuito de investigar como a indução entre pares mediada pelo fazer da pesquisa contribui para o agir e o reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência nos seus primeiros anos de exercício profissional, a pesquisa em tela desenvolveu-se num contexto interinstitucional e multicêntrico, com o alcance de três universidades públicas sediadas em estados diferentes e em três distintas regiões do Brasil. Abarcou três núcleos regionais com professores iniciantes de todas as etapas da Educação Básica no seio de diferentes redes públicas de ensino.

Para fins de recorte empírico, consideraremos, neste relato, apenas o percurso e os achados da pesquisa conduzida pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no contexto territorial do Estado do Rio de Janeiro – região Sudeste – com alcance de dois Grupos de Formação (GF-Niterói e GF-Rio), sendo um composto exclusivamente por professores iniciantes da rede municipal de educação de Niterói/RJ, cidade da região metropolitana do Estado; e outro por professores de diferentes redes de ensino localizadas em vários pontos do Estado.

Os critérios estabelecidos para a participação na pesquisa foram: i) ser professor efetivo de escola na rede pública; ii) atuar no contexto de sala de aula; iii) atuar na Educação Básica; e iv) ter, no máximo, 5 anos de exercício profissional. Um total de 29 professores participaram da pesquisa conduzida pelo núcleo da UFRJ, considerando os critérios mencionados, sendo 10 no GF-Niterói e 19 no GF-Rio.

Os encontros de pesquisa-formação aconteceram através de uma plataforma de videoconferência e somaram uma carga horária de 35 horas, sendo 14 horas de encontros síncronos, distribuídas em 7 encontros quinzenais (cada um com 2h), numa agenda que percorreu os meses de março a julho de 2021, no horário noturno. As horas restantes foram dedicadas às atividades assíncronas. Os participantes que alcançaram 75% da carga horária prevista receberam certificação.

Cada encontro teve o encadeamento de um tema específico que girou em torno de um tema geral: os desafios, as demandas e as vivências dos primeiros anos do exercício profissional dos professores iniciantes participantes do grupo. As atividades ocorreram numa estrutura que conjuga apreciação estética, discussão sobre temáticas inerentes ao processo de inserção profissional e encomenda de escrita a partir do tema elencado pelo grupo. Os encontros foram mediados por professores pesquisadores vinculados como estudantes de Mestrado ou Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, sob o acompanhamento da coordenadora da pesquisa.

Da escrita à fala, permeada de reflexão e escuta de si e dos outros, a narrativa foi sendo tecida individual e coletivamente no decorrer dos encontros. Trata-se de uma pesquisa com professores iniciantes e não sobre eles, que aposta na troca entre pares como estratégia de partilha, reflexão e enfrentamento das dificuldades inerentes ao começo da profissão. Partimos do princípio de que ninguém se torna professor sozinho, isoladamente e muito menos constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas.

No que se refere à análise do material produzido em cada GF, adotamos como ponto de partida eixos analíticos previamente estabelecidos em decorrência das exigências do objeto e aqueles que emergiram no decorrer da pesquisa, dentre os quais se situa a temática que norteia este artigo. Todos os encontros foram gravados, mediante autorização dos participantes, em Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. As gravações foram transcritas na íntegra e o seu conteúdo analisado conforme os temas tratados em diálogo com as notas do caderno de campo dos pesquisadores e com as escritas encomendadas aos participantes.

O processo analítico envolveu duas etapas, sendo uma descritiva e outra interpretativa. A parte descritiva consistiu na organização de quadros sinóticos com informações extraídas do acervo de transcrições dos encontros, das notas do caderno de campo dos pesquisadores e das escritas dos participantes, tomando como referência os eixos iniciais, a saber: i) a disposição e o envolvimento do participante para narrar a sua experiência docente no momento de inserção profissional e para escutar as narrativas dos colegas,

bem como para sobre elas refletir e criar outras maneiras ser professor; ii) as dificuldades que afetam a docência nos seus primeiros anos de exercício profissional; iii) os indícios de indução docente pela via da pesquisa-formação. Na sequência, a parte descritiva ateve-se ao levantamento de aspectos específicos presentes no material produzido durante os encontros, com vistas a depreender outros eixos que, articulados com os iniciais, seriam tratados interpretativamente.

Desse movimento, emergiram os eixos que orientaram a segunda etapa do processo de análise, com fins interpretativos. São eles: i) os grupos de formação – seus sujeitos, fazeres-saberes –; ii) a disposição para participar – escuta, fala e reflexão –; iii) a entrada na escola como professor; iv) os desafios e as dificuldades do início da docência; v) as estratégias de superação – caminhos trilhados para a sobrevivência e estabilidade na docência –; vi) a indução com pesquisa-formação.

A análise interpretativa foi construída na articulação dialógica entre o tema e o seu problema, os seus objetivos, as suas teorizações e as narrativas construídas pelos participantes. Dessa forma, o trabalho interpretativo não se deu sobre as narrativas, porém, com elas. Este artigo ocupa-se estritamente com os achados provenientes do eixo v).

3. CAMINHOS E ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA NA DOCÊNCIA

Uma profissão distingue-se, dentre outros aspectos, pela particularidade do seu campo de trabalho e a capacidade dos seus agentes em mobilizar os saberes profissionais e, por meio deles, classificar os seus problemas, raciocinar, analisar e tomar decisões com vistas ao seu enfrentamento e superação. No caso dos professores iniciantes, absorvidos pelas demandas de entrada na carreira e a necessidade de “dominar” o seu trabalho, o esforço de descobrir as suas limitações e possibilidades e construir um acervo próprio de fazeres-saberes pedagógicos são buscas internas que tornam o processo de afirmação profissional bastante exigente e complexo. Logo, reconhecer as dificuldades, estabelecer desafios e criar estratégias de enfrentamento constituem um movimento tenso e intenso, porém bastante profícuo a favor do seu desenvolvimento profissional.

Com o olhar dirigido às estratégias de enfrentamento das dificuldades docentes pelos professores iniciantes participantes da pesquisa-formação, no núcleo UFRJ, buscamos discutir caminhos de sobrevivência e adaptação, no dizer de Huberman (2000), em meio à baixa confiança de si porque se percebem pouco preparados e, ainda, assolados por condições de trabalho difíceis e instáveis, agravadas por um tempo pandêmico.

Das narrativas docentes construídas no decorrer dos encontros de pesquisa-formação, foi possível depreender alguns condicionantes dos caminhos trilhados pelas professoras e professores iniciantes para se estabilizarem na docência. São estratégias utilizadas que lhes ajudam a sobreviver e, mais que isso, a afirmarem-se como profissionais em meio aos desafios e tensões inerentes a esse ciclo da carreira. Das análises emergiram cinco estratégias, sendo cada uma ligada a uma perspectiva teórico-prática

importante para o desenvolvimento profissional docente. São elas: i) o exercício da mutualidade e a partilha entre pares; ii) a força da formação continuada; iii) a prática reflexiva articulada à prática narrativa; iv) o cuidado com o planejamento da prática pedagógica; v) a docência compartilhada.

3.1. O EXERCÍCIO DA MUTUALIDADE E A PARTILHA ENTRE PARES

Nos dois GFs, a estratégia mais mobilizada está relacionada ao que denominamos mutualidade docente. Ela diz respeito à partilha recíproca entre pares tanto de fazeres-saberes quanto de dificuldades da docência. Essa partilha traduz-se na forma de diálogo intenso com colegas reconhecidos como mais experientes ou na forma de uma relação de cumplicidade com outros que experienciam as mesmas questões; também se expressa no planejamento em conjunto, no acolhimento pelos colegas e nos apoios mais diversos.

No contexto do GF-Rio, o exercício da mutualidade e a partilha entre pares podem ser reconhecidos de duas formas. A primeira, e mais comum, manifesta-se por meio das interações com os colegas professores da escola, com os colegas da coordenação pedagógica e com colegas professores de outras instituições. Tais interações podem ser percebidas no compartilhamento de uma proposta de ensino e o desejo de receber um retorno do outro, no sentido de confirmar a pertinência da atividade; ou no pedido de ajuda para abordagem de determinado conteúdo; ou na opinião acerca de uma problemática específica, como questão de disciplina ou relação com a família; ou mesmo num desabafo. A segunda forma tem a ver com a perspicácia do novato de recorrer à observação consentida e à imitação de colegas para compor progressiva e pedagogicamente a sua docência e definir, assim, o seu ethos professoral, o seu jeito próprio de ser e sentir como professor (Marcel & Cruz, 2018; Nóvoa, 2017).

As duas possibilidades emergem no dia a dia da prática docente e ganham força durante os espaços instituídos de reuniões pedagógicas, em que situações didáticas e temas de ensino são considerados de forma mais sistemática pelo coletivo escolar. As discussões, inerentes a esse espaço, abrem possibilidades aos participantes para a partilha de ideias, atividades e projetos didáticos, assim como dúvidas, despontando entre as professoras e os professores iniciantes, participantes deste estudo, como um meio de enfrentamento das suas próprias dificuldades. O conjunto de falas transcritas a seguir oferece uma visão bastante clara dessa constatação:

A troca e o diálogo com as minhas colegas professoras que me fazia refletir e melhorar a minha prática a fim de atender a tudo aquilo que eu precisava. (Bianca – GF-Rio – Encontro 4)

A escola, a direção da escola, a coordenação... Tinha um coordenador lá, excelente em todos os momentos, em que até eram situações às vezes de indisciplinas de alunos, na sala de aula às vezes aquilo quase que, em tempo real, full time, ele já estava lá junto comigo em sala de aula, a gente conseguia trabalhar isso... (Luca – GF-Rio – Encontro 2)

Fui pedindo socorro para alguns professores da escola, para a coordenação pedagógica também. (Célia – GF-Rio – Encontro 2)

Eu particularmente procuro por aqueles que estão, na minha perspectiva, no lugar de bons professores, observo suas práticas, converso sobre minhas incertezas e possibilidades, escuto o que eles têm a me dizer e oferecer, uma escuta atenta, de aprendiz mesmo. (Cecília – GF-Rio – Encontro 4)

Uma outra forma de vencer esses desafios ocorre por meio das interações com os meus colegas e elas acontecem diariamente, mas, principalmente, nos dias de Centro de Estudo, pois são momentos de planejamento e o momento que eu aproveito muito para aprender, para falar das minhas ansiedades, das minhas dificuldades e eu sou sempre muito bem amparada por eles e esse momento é muito importante para mim, tem me feito crescer mesmo, tem me ajudado muito na minha prática. (Carol – GF-Rio – Encontro 4)

No âmbito do GF-Niterói, o exercício da mutualidade e a partilha entre pares traduz-se, sobretudo, em forma de rede de apoio criada pelas professoras iniciantes. Assim como no GF-Rio, a interação com os colegas, sejam eles novatos ou experientes, professores ou coordenadores, foi um recurso indispensável, recorrido espontânea e continuamente. Todavia, a troca almejada e necessária exigia mais que isso, era preciso uma rede de apoio pedagógico e emocional tecida entre colegas profissionais, que experienciam as mesmas situações, necessidades e dificuldades. No decorrer de vários encontros, essa estratégia veio à tona na fala de todos e recorrentemente na de uma professora em especial, demarcando a importância do apoio mútuo e da solidariedade recíproca entre os pares, deixando ver que a troca de saber, de fazer e de não saber o que fazer é formativa para todos os envolvidos na relação. Na fala da professora, pode-se conferir que:

A gente sempre tem esse alguém que abraça a gente, pelo menos eu tive uma colega de profissão que me ajudou muito, que cuidou muito de mim, a quem eu recorri inúmeras vezes. Essa rede de apoio de um professor com outro sem dúvidas é muito importante para a gente permanecer porque a gente já chega muito assustado com tamanha demanda e se não tiver uma rede de professores que se apoiem, que se ajudem, que se abracem, fica tudo muito mais difícil. (Vera – GF-Niterói – Encontro 2)

Eu recorri a algumas pessoas, mas elas não tinham tempo, não tinham como me ajudar. Eu falei: "eu preciso"! E aí eu fui a uma outra professora que também era iniciante e ela disse: "Vamos procurar juntas". E aí nós duas fomos pesquisar, fomos em outros profissionais e a gente pegou alguns modelos e fomos desenvolvendo juntas em grupo, em par, eu e essa colega até conseguir... (Vera – GF-Niterói - Encontro 5)

Como se pode notar, a possibilidade dos professores se encontrarem em diálogo e colaboração para realizar conjuntamente questionamentos sobre as suas práticas apresenta-se como um recurso bastante mobilizado pelos iniciantes para garantirem a sua sobrevivência durante a inserção. Esse comportamento indica a importância da existência de grupos colaborativos de professores com o propósito de trabalho em parceria, de estímulo à prática reflexiva e à postura investigativa. Esses grupos formados por professores, de acordo com o nível de investimento e sistematização das suas práticas, podem vir a configurar-se como comunidade de aprendizagem docente, contribuindo para que a mutualidade docente, expressa por meio do intercâmbio entre pares com ancoragem na reflexão, na problematização da prática e na compreensão dos saberes da experiência, conduza o desenvolvimento profissional docente de forma mais segura e consistente.

Comunitariamente entre os seus pares, os professores iniciantes podem desfrutar de um ambiente de conhecimento-da-prática, como defendem Cochran-Smith e Lytle (1999), com possibilidades concretas para examinar e refletir antes, durante e depois da ação (Schön, 2000), expondo-a ao escrutínio dos colegas mais experientes ou não, definindo estratégias, tomando decisões, revendo o seu próprio raciocínio pedagógico (Shulman, 1987) e assim compondo a sua docência.

Como declarou uma das participantes da pesquisa-formação:

Essa questão do coletivo para mim é muito importante, eu acho que a gente desenvolve muito mais quando a gente tá em coletivo compartilhando nossas experiências e saberes, do que quando a gente tá sozinho. (Maria – GF-Niterói – Encontro 1)

3.2. A FORÇA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A segunda estratégia mais mobilizada tem a ver com a formação continuada, inscrevendo-se na prática de estudos e pesquisas, seja por meio de permanência de vínculo com a universidade para fazer especializações, ou integrar um grupo de pesquisa, ou um programa de extensão; seja por meio de estudos específicos por conta própria ou do cultivo de uma postura investigativa.

No GF-Rio, a análise permitiu identificar três caminhos prevaletentes de formação continuada: um deles reside no hábito individual da leitura e da busca por materiais diversos que possam fornecer subsídios teóricos e práticos às questões da sala de aula; outro tem relação com as possibilidades criadas pela escola ou pela rede de ensino, em geral, na forma de palestras, oficinas, encontros pedagógicos; e, finalmente, o terceiro tem a ver com a contribuição da universidade através do ensino, da pesquisa e da extensão, favorecendo o ingresso num curso de especialização ou a inserção num grupo de pesquisa ou, ainda, a participação num curso de curta duração.

“Acho que já desisti de parar de estudar” foi o que concluiu Tânia (GF-Rio – Encontro 1) ao refletir sobre a necessidade de cuidado constante com a própria formação para atender aos desafios da profissão. Nas falas a seguir, é possível depreender como ela e os seus colegas do GF-Rio fazem para não parar de estudar e, desse modo, retroalimentar a sua formação:

Eu tenho buscado a formação continuada através de cursos, aulas, palestras, conversas. Eu acredito que a formação continuada seja um dos caminhos para ampliar o conhecimento... (Tânia – GF-Rio – Encontro 4)

A oportunidade de estar em uma escola que estimula a formação continuada em serviço... foram onze meses vividos num ambiente de muita aprendizagem. (Célia – GF-Rio – Encontro 2)

Mantenho o ritmo de estudos, especialização, seminários, cursos, congressos, pesquisa, porque sei da importância de se manter antenada, de repensar alguns conceitos e de aprender. (Cecília – GF-Rio – Encontro 4)

No GF-Niterói, as atitudes de participar de pesquisa em grupos constituídos nas universidades e fazer um curso de pós-graduação lato senso destacaram-se como indícios do esforço das professoras iniciantes em favor da sua atualização e especialização.

Eu estou até fazendo um curso da UniRio sobre ciclos porque eu quero entender, eu não tive muito essa base logo que eu entrei na rede de Niterói [...] tudo que eu estou achando que me falta de repertório, nem que seja de estudos, eu estou buscando pra tentar me atualizar. (Joice – GF-Niterói - Encontro 4)

Porque numa pesquisa, eu sei que eu vou falar, mas outros professores vão falar, vão falar muitas coisas e eu vou me alimentar de palavras e de conhecimentos que vão me ajudar nessa trajetória e nessa caminhada como professora. E eu gosto muito de participar de pesquisa, sempre que eu posso eu tento, justamente para viver essa experiência de obter novos conhecimentos e entrar em contato com novas palavras e novas realidades. (Vera – GF-Niterói – Encontro 1)

Verifica-se, assim, que parece bastante enraizada, entre as participantes dos dois grupos de pesquisa-formação, a compreensão de que a formação precisa de ser continuada, e programas, projetos, cursos e eventos de distintas concepções ainda se situam como recursos disponíveis e viáveis. Dessa forma, se para Cecília e Joice realizar uma pós-graduação representa um incremento importante para a carreira e contribui para o enfrentamento das dificuldades despontadas na inserção profissional; para Tânia, a possibilidade de participar de palestras, oficinas e seminários acena com novas perspectivas diante dos problemas da sala de aula.

Sem dúvida, essas são estratégias de formação continuada consolidadas entre nós, com forte inscrição nas políticas e programas das redes de ensino e na prática extensionista das universidades. Todavia, é mister indagar que concepções de formação e desenvolvimento profissional docente sustentam as práticas de formação continuada em questão?

É sabido que a racionalidade técnico-formativa, apesar de fortemente criticada pelos estudiosos da área de formação docente, dentre os quais se situa Imbernón (2009), ainda permeia as diferentes iniciativas locais e institucionais de formação continuada de professores. Ela expressa-se em propostas concebidas de forma vertical, de fora para dentro, de cima para baixo, sem diálogo com as necessidades dos sujeitos e a ancoragem no contexto de trabalho. Assim sendo, elas traduzem, com mais força, concepções de formação para a prática, visando suprir uma falta de conhecimento ou preparar para a implementação de uma demanda curricular, sem considerar o conhecimento na e da prática, produzido colaborativamente por professores enquanto desenvolvem o seu trabalho (Cochran-Smith & Lytle, 1999).

Durante a pesquisa-formação, vimos que, por um lado, Célia evocou o papel da escola na sua formação, acentuando a importância desse espaço como catalisador de aprendizagens docentes; por outro, Vera destacou a relevância da pesquisa e a oportunidade de integrar grupos estabelecidos na universidade para garantir um espaço de reflexão, estudo e produção de conhecimento. As suas narrativas deixam ver que, na condição de professoras iniciantes, reconhecem a continuidade da formação como estratégia importante para enfrentar as questões próprias da inserção profissional. Mas, mais que isso, as suas visões expressam um sentido de formação que não parece ser meramente instrumental, como é próprio da racionalidade técnica. Trata-se de uma formação comprometida com a experiência coletiva e colaborativa, que leva tempo, exige disposição, se firma no contexto, cultiva a reflexão sobre a prática e a postura investigativa e que, portanto, se orienta na direção de uma nova cultura profissional, conforme defende Imbernón (2009).

3.3. A PRÁTICA REFLEXIVA E A ESCUTA DE SI E DOS OUTROS: NARRATIVAS DOCENTES

A terceira estratégia recorrida pelas professoras e professores para enfrentar e superar as dificuldades do início da docência dirige-nos para o campo das narrativas e o potencial da prática reflexiva. Ela manifestou-se no exercício constante de fala, de escuta, de escrita, de registro e de autoconhecimento como uma espécie de interrogação da própria prática e de interpelação da docência. Nas vozes das participantes e dos participantes, a oralidade e a escrita emergiram como estratégias profícuas para o enfrentamento das dificuldades, alcançando, em alguns casos, a materialidade do diário reflexivo.

No GF-Rio, sobressaiu o recurso da escrita para organizar o pensamento, preservar a memória, para escrutinar o percurso, para refletir e para, assim, favorecer o conhecimento de si e do seu processo de ser e tornar-se professor/a. Nas falas de Bianca, Flora e Luiza, em mais de um encontro, foi possível perceber a contribuição da escrita, como se pode verificar a seguir:

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

É muito bom registrar, é muito bom escrever, eu gosto muito de escrever porque fica ali marcado, vai ficar ali realmente guardado. (Flora – GF-Rio – Encontro 2)

A escrita é para mim um processo muito enriquecedor porque desde sempre eu tenho consciência de que eu me expesso muito melhor quando eu escrevo tudo o que eu sinto do que quando eu tento falar. (Luiza – GF-Rio – Encontro 2)

Muitas vezes, mesmo que através dos momentos reflexivos, escrevendo comigo mesma, mesmo sem tempo, às vezes, de compartilhar isso com uma coordenação, de trazer uma direção para conversar, pra debater, outros professores, eu acho que é a forma que eu vou encontrar de refletir sobre isso e trazer estratégias para minha sala de aula, diante de tudo que a gente encontra de percalços no caminho. (Luiza – GF-Rio – Encontro 4)

Nesse contexto, é possível depreender que a escrita desponta como recurso tanto de organização como de autoconhecimento. Desse modo, ela carrega as marcas da reflexividade e pode, por isso, ser considerada um exercício de prática reflexiva que toma a forma da narrativa e, assim, vai compondo a experiência e um saber próprio da inserção docente.

Segundo Josso (2006), a experiência faz a integração entre conhecimentos e saber-fazer docente, tornando-se um meio dinâmico e profícuo para a transformação da prática. No rastro da experiência, a narrativa e a reflexão subsidiam a tomada de consciência de si e das suas potencialidades e contribuem para a elaboração das representações de vivências e modos de ser-estar-fazer profissional.

Nessa direção, a ideia de prática reflexiva ganha força com Bianca e Célia, que fazem questão de declarar:

Entendi que para mim era necessário ter uma prática completamente reflexiva, refletir sempre a respeito do que eu estava fazendo e trabalhando. (Bianca – GF-Rio – Encontro 4)

É preciso parar para refletir. Aprendi na universidade que para ser professor é preciso materializar a tríade ação-reflexão-ação. O problema é que na agitação do cotidiano isso é difícil, nem todos os dias é possível, mas tenho buscado esse caminho. (Célia – GF-Rio – Encontro 4)

Compreender a ação pedagógica como ação intencional, sistemática e, também, reflexiva, incide diretamente no cultivo de uma concepção de formação docente que articula as dimensões teóricas e práticas permeando-as por momentos de análise, de contextualização e, principalmente, de investigação crítica sobre o fazer pedagógico. Nesse sentido, o conhecimento, na prática, entrelaçado com o conhecimento da prática, concepções de aprendizagem da docência largamente discutidas por Cochran-Smith

e Lytle (1999), contribui para validar aquilo que profissionais elaboram a partir da complexidade de situações concretas, que são significadas ao serem confrontadas e interligadas a situações anteriores, num movimento dialético e espiralado, de retorno ao mesmo ponto sob diferentes perspectivas. Desse modo, ação e reflexão sobre a ação se encontram conectadas e, nesse caso, se a fronteira entre geração de conhecimento e a sua utilização é pouco clara e delimitada, a dimensão de autoria e autonomia é reforçada e alimentada.

Se no GF-Rio sobressaiu o recurso da escrita, no GF-Niterói, além dela, a oralidade veio à tona e destacou-se como potente recurso de autocuidado e reflexão.

A gente busca o tempo inteiro palavras, histórias, conhecimentos que vão nos ajudar na nossa caminhada, na nossa trajetória, na nossa vida. Então, é preciso reconhecer a preciosidade da palavra para a construção de tudo que nos rodeia e de tudo que nós vamos construir. (Vera – GF-Niterói – Encontro 1)

E o que mais eu tenho feito assim para me ajudar a lidar com as minhas dificuldades é falar. "Não sei, não consigo, preciso de ajuda, não sei como lidar com isso...", é entender o meu lugar de, porque também essa coisa de eu não sei tudo, eu ainda estou em início, entender isso, eu ainda estou no início, eu vou precisar de ajuda, não ter vergonha de falar sabe? (Vera – GF-Niterói – Encontro 4)

É possível constatar que a oralidade da fala e a escuta de si assumiram a condição de ferramentas pedagógicas que auxiliam as professoras iniciantes a passarem pelas inseguranças da inserção. Ao falar consigo ou com o outro, a palavra induz formas de pensar, de nomear, de esclarecer, de significar e, assim, de impulsionar o agir e reagir frente aos anseios da profissão.

Além da palavra falada, a escrita também foi indicada pelo GF-Niterói como estratégia de apoio frente às dificuldades da inserção. Sobre isso, Joice (GF-Niterói – Encontro 4) fez questão de dizer: "Eu tenho um caderno aqui que eu anoto tudo. Pelo menos no caderno, ainda que meio confuso, eu sei do que se trata cada coisa".

Para Vera, a escrita no caderno é registro do proposto e do realizado; é memória do desejado e do alcançado; é recurso reflexivo. Em forma de diário, a escrita é revisitada, as propostas são redimensionadas e a sua autoria é afirmada.

É muito legal você ver o trabalho que você fez no ano passado e você refletir sobre o que você queria alcançar naquele ano e aquele trabalho te ajudar para o próximo que você quer criar, que você quer fazer. E aí entra a questão do diário [...]. O diário reflexivo com certeza tem sido uma boa opção de caminho porque visitar o trabalho, eu tenho visto como é importante e legal para

a construção do trabalho que eu estou fazendo esse ano (Vera – GF-Niterói – Encontro 4)

Segundo Zabalza (2004), o diário é um recurso de escrita, de registro e de memória que favorece a reconstrução mental das atividades realizadas diariamente com a classe, dando sentido à experiência. Esse exercício contribui, por um lado, para descarregar as tensões internas acumuladas e, por outro, para adensar a nossa consciência profissional acerca do trabalho que realizamos. Trata-se, pois, de uma estratégia narrativa muito potente a favor do autoconhecimento, da autoria e do engajamento profissional.

As participantes, ao assumirem a escrita, a escuta e a fala reflexivamente como caminhos de enfrentamento e superação das dificuldades da docência, endossam a narrativa como recurso (auto)biográfico a favor da aprendizagem profissional, confirmando a aposta que empreendemos com a pesquisa-formação. Por meio dos seus encontros, buscamos engendrar um movimento de articulação de professores em situação de inserção que, entre pares, pudessem vivenciar a oportunidade da reflexão e da partilha de questões que afetam a sua docência, ajudando-se mutuamente a enfrentar as dificuldades inerentes ao começo da profissão. Desse modo, delineia-se a possibilidade de integrar, no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de mutualidade, de partilha e de inovação, por meio da qual professores em inserção se formam em colaboração com os pares (Nóvoa, 2017).

3.4. O CUIDADO COM O PLANEJAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A quarta estratégia identificada está diretamente comprometida com a didática, com o conhecimento pedagógico docente e com a necessidade de superar dificuldades enfrentadas para ensinar. Ela revela-se no movimento empreendido pelo professor iniciante para alimentar e robustecer as suas fontes com vistas ao planejamento do trabalho pedagógico.

A experiência reunida com o ensino de Didática na formação de futuros professores tem-nos conduzido ao entendimento de planejamento enquanto um processo contínuo e cíclico que perpassa o trabalho que faz um professor para conceber, criar e desenvolver o ensino-aprendizagem. É contínuo, porque, diferente de se destinar a um momento pontual e específico, o planejamento é dinâmico, reflexivo e processual, envolvendo: a análise da realidade, no que diz respeito ao contexto da turma, às suas necessidades e possibilidades de aprendizagem; a escolha das necessidades a serem enfrentadas, das metas a serem alcançadas e dos objetivos a serem estabelecidos; a criação de propostas de atividades, sequências didáticas e projetos de ensino que, alinhados com a realidade e com os objetivos, propiciam uma relação singular e significativa com o conhecimento, de modo a mobilizar o desenvolvimento curricular; e, ainda, a avaliação do percurso, do feito e do alcançado e do que ainda carece de maiores e melhores investimentos formativos.

Nessa perspectiva, compreendemos e defendemos o planejamento como movimento catalisador da capacidade criadora do professor. Por meio dele, o professor busca, interroga, compara, experimenta, analisa, cria e recria possibilidades para dar forma, vida e sentido às vivências na sala de aula.

Enxergamos esse movimento e essa postura nas falas das professoras e dos professores iniciantes participantes da pesquisa-formação, que desejavam a todo custo alcançar êxito na sala de aula com a aprendizagem dos seus alunos, reconhecendo nessa condição o principal indicador de sucesso na inserção profissional.

Assim, no GF-Rio, produzir atividades diversificadas de ensino para atender necessidades de aprendizagem específicas dos alunos, buscar novidades audiovisuais nas redes sociais e em plataformas digitais e adquirir materiais didáticos por conta própria para favorecer a realização do que foi proposto apareceram mais de uma vez nos relatos dos participantes, sempre relacionados ao esforço de enfrentar e superar as dificuldades iniciais com a organização do processo ensino-aprendizagem.

Tenho buscado alternativas para lidar com essa situação dentro de sala de aula: atividades diversificadas, quase que particulares, para que os estudantes que se encontram em defasagem consigam ser alfabetizados e letrados, afinal, o quinto ano está logo ali. (Flora – GF-Rio – Encontro 6)

Porque eu estou sempre alerta para qualquer informação que possa acrescentar na minha aula, me pego vendo vídeos que possa ser usado em sala de aula no YouTube, dicas de materiais para aula no Instagram, isso tudo no meu tempo livre. (Maria – GF-Rio – Encontro 4)

Para o material, muitas vezes eu compro com meu próprio provento e tenho buscado também formas alternativas para conseguir recursos, como? Substituindo o EVA por materiais reaproveitáveis, explorando mais aquilo que já tem disponível na natureza do que buscando desenfreadamente um consumo sem necessidade. Para as turmas cheias, aposto em grupos produtivos, tenho alunos que são excelentes professores. (Célia – GF-Rio – Encontro 4)

Um outro aspecto indicador de cuidado com o planejamento do trabalho pedagógico pode ser reconhecido numa fala de Célia (GF-Rio – Encontro 2), quando diz: “Fui aprendendo a escutar os alunos e foi com eles mesmos que eu compreendi como ser professora”. Esse comportamento é típico de um professor comprometido com o que denominamos de didática situada, visto que reconhece o ato de ensinar enquanto relação entre sujeitos (professores e alunos), em torno do conhecimento (desenvolvimento curricular) e num contexto específico (condições objetivas de trabalho, cotidiano escolar, disposição e necessidades dos sujeitos).

Conforme já tivemos hipótese de discutir (Cruz, 2020), uma prática docente situada envolve um planejamento que considera a análise da realidade, a clareza de objetivos, a função/razão social da proposta, a contribuição de determinado conteúdo para que este venha favorecer a aprendizagem de um dado conhecimento e a reflexão sobre como isso tudo pode contribuir para uma formação emancipada e autônoma. Escutar os alunos, conhecer como aprendem e interpretar as suas necessidades de aprendizagem são posturas dirigidas a isso. É desse modo que a ideia de planejamento enquanto processo de criação pedagógica, que envolve atuação com e sobre a ação, por meio de mediação didática, vai se delineando e conformando um modo outro de conceber a prática.

Outro aspecto distintivo do cuidado com o ato de planejar o trabalho pedagógico pode ser identificado na necessidade de uma rotina que faça desse processo uma constante e um desafio. Nesse sentido, o planejamento não é assumido como uma exigência operacional do trabalho, mas como um compromisso político-pedagógico do fazer docente que se revela, enquanto ação contínua, tal qual um hábito. Foi o que atestou Bianca (GF-Rio – Encontro 4), quando comentou: “Outro aspecto muito importante para mim é a rotina de planejamento, a organização do meu dia a dia, a rotina que eu coloco no quadro para os meus alunos”.

Assim como no GF-Rio, participantes do GF-Niterói corroboram com as relações entre planejamento e produção de atividades diversificadas, planejamento e didática situada e planejamento e rotina. As falas a seguir confirmam essa percepção:

Foi exatamente isso que a Joice falou, exatamente essa busca ativa por materiais, recursos, atividades novas e diversificadas. A gente está sempre buscando, se formando, sempre estudando, procurando técnicas novas e essas foram as estratégias que eu utilizei e venho buscando utilizar. Buscar informação, conversar com os amigos, correr atrás, estudar sempre e buscar mesmo como norteador do trabalho as reais necessidades dos nossos alunos e a partir dali a gente vai desenhando nosso trabalho. (Vera – GF-Niterói – Encontro 6)

Examinar as realidades e necessidades dos alunos como pontos norteadores para a construção do trabalho. (Vera – GF-Niterói – Encontro 4)

Eu sou uma pessoa que eu preciso de rotina porque senão eu saio igual um polvo, fazendo mil coisas e depois eu não sei onde eu parei. Então eu preciso ter uma rotina de planejamento. (Joice – GF-Niterói – Encontro 3)

Como demonstrado, as falas de Vera e Joice sublinham a estratégia de busca contínua por materiais didáticos que auxiliarão a produção de atividades de ensino diversificadas, a importância de atender às necessidades de aprendizagem dos alunos no contexto em que se situam

e o reconhecimento do planejamento contínuo, instituído na rotina de trabalho, de modo a garantir o fluxo e alinhamento das propostas de ensino-aprendizagem. Trata-se de aspectos similares aos apontados pelo GF-Rio, que corroboram com a ideia de cuidado do planejamento pedagógico como estratégia de superação de dificuldades e estabilidade na docência.

Além desses pontos convergentes, foi possível constatar uma variável específica em relação ao planejamento, no contexto do GF-Niterói. É possível que ela também aconteça na docência dos participantes do GF-Rio, porém, não foi sinalizada. Ela refere-se ao exercício de revisitar ações pedagógicas já realizadas e redimensioná-las, mediante avaliação, reflexão e crítica, para as desenvolver novamente, como se poderá verificar a seguir:

Uma prática que temos é revisitar aquilo que que fizemos. [...] A gente revisitou esse vídeo e colocou para rodar no meio da reunião. E eu comecei a rir porque é muito legal você ver o trabalho que você fez no ano passado e você refletir sobre o que você queria alcançar naquele ano e aquele trabalho te ajudar para o próximo que você quer criar, que você quer fazer. E aí entra a questão do diário [...] E aí o diário reflexivo com certeza tem sido aí uma boa opção de caminho porque revisitar o trabalho com certeza, esse ano, eu tenho visto como é importante e legal para a construção do trabalho que eu estou fazendo esse ano (Vera – GF-Niterói – Encontro 4)

Conforme procuramos demonstrar, os participantes da pesquisa-formação evidenciaram, nas suas narrativas, que planejar o trabalho pedagógico é condição para enfrentar os desafios da docência. No nosso entender, essa estratégia denota uma inserção profissional consciente, visto que, num tempo de grande fluxo de informações pelos meios eletrônicos e digitais, com farta disseminação de propostas de atividades de ensino semiprontas, perceber, nas professoras e nos professores, a preocupação com a realidade local, o cotidiano escolar, o contexto do ensino-aprendizagem como base para a criação do seu planejamento confirma a importância do conhecimento da Didática e afirmação do conhecimento pedagógico do professor no processo de constituição da sua profissionalidade.

3.5. A DOCÊNCIA COMPARTILHADA

A quinta estratégia identificada está relacionada à gestão escolar e volta-se para um tipo de apoio institucional através da direção e coordenação pedagógica da escola. Esse apoio é formalizado por meio de uma ação específica ou de um acompanhamento pontual em face de uma necessidade diagnosticada. A ação específica mencionada é a docência compartilhada, no qual o professor iniciante assumiu a classe com o apoio de um colega. Esse tipo de apoio foi indicado por apenas três participantes, sendo dois do GF-Rio e 1 do GF-Niterói.

O que me fortaleceu como docente foi sem dúvidas à docência compartilhada. (Célia – GF-Rio – Encontro 2)

Tinha um coordenador na escola que estava lá junto comigo em sala de aula. (Luca – GF-Rio – Encontro 2)

Meu par, a minha colega de turma tem uma experiência maior, então a gente tem dividido, o que ela não sabe eu ensino, o que ela sabe ela me ensina, a gente tem feito essa troca e isso me dá mais segurança. (Lívia – GF-Niterói – Encontro 6)

A docência compartilhada consiste na presença simultânea de dois professores na sala de aula para articular o processo pedagógico. Em vista disso, eles compartilham tanto o planejamento, a mediação didática e a avaliação quanto os dilemas, os limites e as possibilidades do processo educativo. No contexto das narrativas em tela, em dois casos (Célia e Lívia), a docência compartilhada acontece em turmas de crianças com a idade de creche na Educação Infantil; e num caso (Luca), acontece como forma de apoio da coordenação pedagógica ao professor iniciante.

Trata-se de iniciativas institucionalizadas, porém, distintas. Por um lado, a modulação que estabelece o quantitativo de professores das redes de ensino (Municipal do Rio de Janeiro/RJ e Municipal de Niterói/RJ) institui dois professores em turmas de bebês, dada as necessidades específicas de cuidado e de atenção nessa fase do desenvolvimento humano. Por outro, as dificuldades enfrentadas por um professor iniciante alcançam a atenção da gestão escolar, que adota, como estratégia de apoio, a participação consentida da coordenadora pedagógica na turma. De um modo ou de outro, na visão das professoras e dos professores participantes da pesquisa-formação que desfrutaram dessa possibilidade, tal condição representou uma expressiva força colaborativa ao início da docência.

Essa constatação converge com todas as estratégias vistas até aqui para superar os desafios do início da docência. Contudo, remete-nos especialmente à primeira delas, que ressalta o exercício da mutualidade e a partilha entre pares. A possibilidade de caminhar junto, trabalhar colaborativamente e compartilhar a responsabilidade do trabalho docente quando se é um professor iniciante representa um incremento valioso ao esforço de sobreviver e de se adaptar e de, assim, se desenvolver profissionalmente.

Essa estratégia dirige-nos, pois, à indução docente, na perspectiva que temos defendido e trabalhado nesta pesquisa, como acompanhamento formativo, orientado e intencional do professor em situação de inserção profissional. Entre a formação inicial e a continuada, a indução traduz-se por meio de um projeto colaborativo de “estar junto e fazer-se presença durante o caminho por meio da escuta, das trocas, das narrativas e suas análises.” (Cruz et al., 2020, p. 13).

4. CONCLUSÃO

Diante do recorte da pesquisa aqui apresentado, conclui-se que o início da carreira docente, em meio ao exercício por parte do professor de um novo papel social e em face da ausência ou insuficiência do apoio recebido, carece de uma ação formativa específica e intencional. As constatações desta pesquisa confirmam o nosso entendimento de que esse apoio não pode ser confundido como uma prática compensatória, mas deve corresponder a uma política ou programa de formação comprometidos com o desenvolvimento profissional docente.

Trata-se de assumir a indução docente enquanto investimento formativo sistemático junto ao professor em situação de inserção profissional, primando por uma prática de acolhimento profissional, com condições favoráveis ao trabalho colaborativo, investigativo e coletivo.

Das narrativas dos professores participantes da pesquisa-formação, foi possível depreender as estratégias praticadas para superar as dificuldades e enfrentar os desafios inerentes ao início da docência. Tais estratégias, conforme procuramos argumentar, sinalizam pistas importantes e possíveis à indução docente.

Os professores investem na troca entre pares, na busca por suporte entre os seus, de modo a vencer o isolamento da docência e com o outro encontrar um jeito outro de caminhar. Além disso, eles reconhecem na formação continuada uma aliada importante, de modo que permanecem investindo em prática de estudos, notadamente por meio de vínculos com a universidade em atividades de extensão, de pesquisa e/ou de especialização. A prática reflexiva é outra aliada, emergindo com o exercício de registro da escrita, da fala e da escuta. Os professores participantes destacaram a potência da oralidade e da escrita enquanto mecanismos de enfrentamento das dificuldades no início na profissão. Além deste aspecto, é salientado o cuidado com o planejamento e com a prática pedagógica, no sentido de assegurar o pleno cumprimento do que especifica a sua função: o ato de ensinar. Finalmente, em alguns casos, a docência compartilhada configura-se como um apoio formalizado pela via de uma ação específica ou de um acompanhamento pontual em virtude de uma demanda diagnóstica, mostrando-se estratégia profícua no enfrentamento dos desafios da inserção e acentuando a potência do trabalho colaborativo.

Assim, tendo por referência as narrativas das professoras e dos professores participantes da pesquisa-formação, foi possível entrever as estratégias mobilizadas com vistas à superação das dificuldades enfrentadas no início da docência. Ao menos cinco delas ganharam visibilidade e força analítica e propiciaram-nos compreender a importância e necessidade do trabalho colaborativo, formativo, reflexivo, investigativo e compartilhado.

Tais estratégias são indicativos claros acerca do que se pode fazer para favorecer uma inserção profissional docente assistida e estável. Lançar o olhar sobre os caminhos trilhados por esses professores impulsiona-nos a contestar a ausência de política e programa institucional voltados para professores iniciantes e a defender a sua necessidade a favor do desenvolvimento profissional docente.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos professores iniciantes participantes do estudo, aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores e às agências brasileiras financiadoras da pesquisa: Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Programa de Internacionalização (CAPES PrInt).

CONFLITO DE INTERESSES

Não há conflito de interesses a declarar.

AUTORIA DO ARTIGO

Primeira autora: Coordenação da pesquisa e escrita do artigo. Segunda autora: Realização de trabalho de campo da pesquisa e contribuição na escrita do artigo.

REFERÊNCIAS

Alarcão, I., & Roldão, M. do C. (2014). Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: O ano de indução. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 6(11), 109-126. <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/108>

André, M. (2012). Políticas e programas de apoio ao professor iniciante no Brasil. *Caderno de Pesquisas*, 42(145), 112-129. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/50>

Ávalos, B. (2012). Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes [Comunicación en conferencias]. In *Anais do III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Santiago, Chile, 29 feb.-3 mar. 2012. <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cld=316&aid=517>

Ávalos, B. (2016). Learning from research on beginning teachers. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp. 487-522). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0>

Bickmore, D. L., & Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006-1014. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.043>

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-305. <https://doi.org/10.3102/0091732X024001249>

Cruz, G. B. (2020). Didática e docência na visão de professores iniciantes. *Revista Cocar*, (8), 45-66. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3046>

Cruz, G. B., & Ávalos, B. (2024). Indução docente: Formação de professores iniciantes em perspectiva. *Revista Eletrônica de Educação*, 18, e6475003.

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6475>

Cruz, G. B., Batalha, C. S., & Campelo, T. da S. (2023a). Sentimentos que atravessam a inserção profissional docente: Da frustração à ação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 18(00), e023133. <https://doi.org/10.21723/riiae.v18i00.17795>

Cruz, G. B., Costa, E. C. dos S., Paiva, M. M. de S., & Abreu, T. B. (2022). Indução docente em revisão: Sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. *Cadernos de Pesquisa*, 52, e09072. <https://doi.org/10.1590/198053149072>

Cruz, G. B., Farias, I. M. S., & Hobold, M. de S. (2020). Indução profissional e o início do trabalho docente: Debates e necessidades. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, e4149114. <http://dx.doi.org/10.14244/198271994149>

Cruz, G. B., Paiva, M. M. de S., & Lontra, V. (2021). A narrativa (auto) biográfica como dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 6(19), 956-972. <https://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2021.v6.n19.p956-972>

Cruz, G. B., Paiva, M. M. de S., & Lontra, V. (2023b). Recordar é preciso: Memórias dos afetamentos de uma pesquisa-formação com professores iniciantes. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 20, 1-24.

<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11054>

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 523-536. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>

Delory-Momberger, C. (2016). A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 1(1), 133-147. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147>

Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C., & Yusko, B. (1999). *A conceptual review of literature on new teacher induction* [Information analysis]. National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching.

<https://eric.ed.gov/?id=ED449147>

Flores, M. A. (2021) Necessary but non-existent: The paradox of teacher induction in Portugal. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 123-144. <https://hdl.handle.net/1822/75879>

Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vida de professores* (pp. 31-61). Porto Editora.

Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: Novas tendências*. Cortez.

Josso, M. C. (2006). As figuras de ligação nos relatos de formação: Ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 373-383. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200012>

Kaplan, H. (2021). Promoting optimal induction to beginning teachers using self-determination theory. *SAGE Open*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211015680>

Kearney, S. (2019). The challenges of beginning teacher induction: A collective case study. *Teaching Education*, 32(2), 142-158. <https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1679109>

Marcel, J., & Cruz, G. B. (2018). Êthos docente de professores referenciais. *Educação & Realidade*, 43(1), 363-380. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/68903>

Marcelo, C., & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción em la docência em latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. <https://doi.org/10.1590/198053144322>

Napolitano, K. V., Marrero, M. E., Gunning, A. M., Brandon, L. T., & Riccio, J. F. (2022). What happens after edTPA?. *Education Policy Analysis Archives*, 30(80), 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6988>

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

Pessoa, A. R. R., Cavalcante, M. M. da S., Oliveira, W. S., & Farias, I. M. S. (2022). Sensibilidade analítica em educação: Sobre as potências das (auto) biografias na pesquisa-formação com professoras/es iniciantes. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270003. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270003>

Rabelo, A. O., & Monteiro, A. M. (2021). Apoio ao docente em início de carreira: Impactos na indução profissional de professores do programa residência docente do Colégio Pedro II. *Educação em Revista*, 37, e32723. <https://doi.org/10.1590/0102-469832723>

Rippon, J. H., & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? Using the voices of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 84-99. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.004>

Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* (R. C. Costa, Trad.). Artes Médicas Sul.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>

Totterdell, M., Woodroffe, L., Bubb, S., & Hanrahan, K. (2004). *The impact of NQT induction programmes on the enhancement of teacher expertise, professional development, job satisfaction or retention rates: A systematic review of research on induction* [Report]. University of London. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1546927/>

Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88(638), 41-58. <https://doi.org/10.1177/019263650408863804>

Zabalza, M. A. (2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional* (E. Rosa, Trad.). ArtMed.

i Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0001-5581-427X>
giselicruz@ufrj.br

ii Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-1061-4973>
ingridfernandes.jc@gmail.com

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Giseli Barreto da Cruz
giselicruz@ufrj.br

Recebido em 13 de fevereiro de 2023
Aceite para publicação em 29 de fevereiro de 2024
Publicado em 08 de agosto de 2024

Overcoming strategies: Paths taken by beginning teachers for survival and stability in teaching

ABSTRACT

The article presents findings resulting from research in the field of teacher training, which sought to analyze the possibilities and challenges of inducing peers to act and react by teachers who are in their first years of professional practice. The investigative problem was outlined around the following question: How does the induction among peers mediated by doing the research contribute to the action and reaction of teachers about the difficulties that affect teaching in their first years of professional practice? Theoretically and methodologically, the study was based on narrative research from the perspective of narrative as an (auto)biographical activity, which translates into training research. The research was conducted in such a way that the narratives constructed by the participating teachers about their experience during their professional insertion period were constituted as a research-training device. Based on the analyses, the paths taken by the participants for survival and stability in teaching are discussed, which point to the importance of exercising mutuality and sharing among peers; continuing education; reflective practice articulated with narrative practice; careful planning of pedagogical practice; and shared teaching.

Keywords: Beginner teacher; Teacher induction; Research-Training; Teaching strategies; Teacher training.

Estrategias de superación: Caminos recorridos por los docentes principiantes para la supervivencia y estabilidad en la docencia

RESUMEN

El artículo presenta hallazgos resultantes de una investigación en el campo de la formación docente, que buscó analizar las posibilidades y desafíos de inducir a los pares a actuar y reaccionar por parte de docentes que se encuentran en sus primeros años de ejercicio profesional. El problema investigativo se planteó en torno a la siguiente pregunta: ¿Cómo la inducción entre pares mediada por el hacer la investigación contribuye a la acción y reacción de los docentes en relación con las dificultades que afectan la docencia en sus primeros años de ejercicio profesional? Teórica y metodológicamente, el estudio se basó en la investigación narrativa, desde la perspectiva de la narración como actividad (auto)biográfica que se traduce en investigación formativa. La investigación se realizó de tal forma que las narrativas construidas por los docentes participantes sobre su experiencia durante su período de inserción profesional se constituyeron como un dispositivo de investigación-formación. Con base en los análisis, se discuten los caminos recorridos por los participantes para la supervivencia y la estabilidad en la enseñanza, que apuntan a la importancia de ejercer la reciprocidad y el compartir entre pares; educación continua; práctica reflexiva articulada con práctica narrativa; planificación cuidadosa de la práctica pedagógica; y enseñanza compartida.

Palabras clave: Profesor principiante; inducción docente; Investigación-Formación; Estrategias de enseñanza; Formación de profesores.