

# Programas de apoio e indução ao professor iniciante

Carlos Marcelo  
Ana Maria Monteiro  
Amanda Oliveira Rabelo  
Paula Marcelo-Martinez  
Maria Amélia Gomes de Souza Reis  
Editores

  
ANNABLUME



PROGRAMAS DE APOIO E INDUÇÃO  
AO PROFESSOR INICIANTE

Carlos Marcelo, Ana Maria Monteiro,  
Amanda Oliveira Rabelo, Paula Marcelo-Martinez,  
Maria Amélia Gomes de Souza Reis

Editores



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecária responsável: Bruna Heller – CRB 10/2348

P964

Programas de apoio e indução ao professor iniciante/ Editores: Carlos Marcelo  
... [et al.]. – São Paulo: Annablume, 2022.

696 p. 16 x 23 cm

ISBN 978-65-5684-052-9

1. Formação de professores. 2. Educação. 3. Indução profissional docente.  
4. Professor iniciante. 5. Mentoria. I. Marcelo, Carlos. II. Monteiro, Ana  
Maria. III. Rabelo, Amanda Oliveira. IV. Marcelo-Martinez, Paula. V. Reis,  
Maria Amélia Gomes de Souza. VI. Título.

CDU 371.3

Índice para catálogo sistemático:

1. Formação de professores 371.3

## PROGRAMAS DE APOIO E INDUÇÃO AO PROFESSOR INICIANTE

Diagramação

Fernandes Augusto Castro

Projeto e Produção

Coletivo Gráfico Annablume

Annablume Editora

Conselho Editorial

Eugênio Trivinho

Gabriele Cornelli

Gustavo Bernardo Krause

Iram Jácome Rodrigues

Pedro Paulo Funari

Pedro Roberto Jacobi

1ª edição: fevereiro de 2022

© Carlos Marcelo, Ana Maria Monteiro, Amanda Oliveira Rabelo,  
Paula Marcelo-Martinez, Maria Amélia Gomes de Souza Reis (Editores)

Annablume Editora

[www.annablume.com.br](http://www.annablume.com.br)

## SUMÁRIO

PRÓLOGO CARLOS MARCELO	13
PREFÁCIO ALINE M. DE M. RODRIGUES REALI	17
EL DISEÑO DE LA COMUNIDAD DE PRÁCTICAS COMO DISPOSITIVO DE ACOMPAÑAMIENTO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES PRINCIPIANTES ELENA MARGARITA BARROSO	25
ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES PLÁSTICAS INGRESSANTES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL CARIOCA THAÍS SPÍNOLA AFONSECA MARIA DAS GRAÇAS CHAGAS DE ARRUDA NASCIMENTO	55
SER “MENTOR”: UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE PROFESSORES EXPERIENTES AO DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES INICIANTES DÉBORA NASCIMENTO DE LIMA AMANDA OLIVEIRA RABELO	77

LAS NARRATIVAS PEDAGÓGICAS Y SU APORTE AL  
PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO Y COFORMACIÓN DE  
DOCENTES NOVELES Y EXPERTOS

ELIANA LUCIÁN

MÓNICA ISQUIERDO

PERLA ETCHEVARREN

103

O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
INICIANTE DO PROJETO DO CIEP-RJ COMO  
PRECURSOR DOS PROGRAMAS DE INDUÇÃO  
PROFISSIONAL DOCENTE NO BRASIL: MEMÓRIAS,  
HISTÓRIAS E PRÁTICAS

AMANDA RABELO

ANA MARIA MONTEIRO

MARIA AMÉLIA REIS

135

INDUÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA  
DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO NA REDE  
MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

MARIA DAS GRAÇAS CHAGAS DE ARRUDA NASCIMENTO

YRLLA RIBEIRO DE OLIVEIRA CARNEIRO DA SILVA

BRENDA MARTINS XAVIER

LUÍS EDUARDO DIAS GAUI

163

TRÁNSITO DE PROFESSORES EXPERTOS A MENTORES:  
VOCES DESDE UNA EXPERIENCIA FORMATIVA

VALENTINA HAAS PRIETO

JOSÉ MIGUEL GARRIDO

ANA MARÍA MARTÍN CUADRADO

191

INSERCIÓN PROFESIONAL DOCENTE Y  
ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO:  
UNA REFLEXIÓN DESDE LAS NARRATIVAS DE ALGUNOS  
EGRESADOS DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA  
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

CARLOS CASTAÑO

NATALIA RAMÍREZ AGUDELO

219

AÇÕES DE APOIO, FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO  
AOS DOCENTES  
EM INSERÇÃO PROFISSIONAL: O QUE DIZEM  
AS PESQUISAS PRODUZIDAS ENTRE 2010-2020

PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA

ADRIANA TEIXEIRA REIS

ANA LUCIA MADSEN GOMBOEFF

LAURIZETE FERRAGUT PASSOS

241

ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTES NOVELES  
EN UNAINNOVACIÓN

MARÍA STELLA CONRADO ARRIETA

263

POLÍTICA EDUCACIONAL FUNDADA NA FORMAÇÃO  
CONTÍNUA DE DOCENTES E PROFISSIONAIS DA  
EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA

SILMA DO CARMO NUNES

GERCINA SANTANA NOVAIS

281

O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES  
INICIANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS  
BRASILEIRAS A PARTIR DE UM ESTADO DA QUESTÃO

IRIS MARTINS DE SOUZA CASTRO

SANDY LIMA COSTA

IURE COUTRE GURGEL

TALITA MOREIRA DO NASCIMENTO

301

O AGIR E REAGIR DE PROFESSORES INICIANTE  
NA DOCÊNCIA: CONTORNOS DE UMA PESQUISA-  
FORMAÇÃO SOBRE INDUÇÃO

GISELI BARRETO DA CRUZ

ISABEL MARIA SABINO DE FARIAS

MÁRCIA DE SOUZA HOBOLD

327

EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO DE LOS  
DOCENTES PRINCIPIANTES EN CENTROS DE DIFÍCIL  
DESEMPEÑO A TRAVÉS DE LA MENTORÍA

ANA MARÍA MARTÍN CUADRADO

ANTONIO F. ESTRADA PARRA

MARÍA JOSÉ CORRAL CARRILLO

353

O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O PROCESSO  
DE INDUÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE

MARIA DE FÁTIMA RAMOS DE ANDRADE

DRIELLY ASSIS MUNIZ (USCS)

DRA. ANA SILVIA MOÇO APARÍCIO

377

A INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NA SECRETARIA  
DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO: O CURSO  
DE PROFESSORES INGRESSANTES EM DISCUSSÃO

ANDRÉ DOS ANJOS CANGUEIRO SILVA

NONATO ASSIS DE MIRANDA

ANA SÍLVIA MOÇO APARÍCIO

395

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, UNA PREOCUPACIÓN DEL  
PROFESOR PRINCIPIANTE

LAURA KATERINE VALENCIA SEPÚLVEDA

VALENTINA RAMÍREZ ZULETA

LUZ STELLA MEJÍA ARISTIZABAL

MA. MERCEDES JIMÉNEZ

413

O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE MENTORAS  
DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROGRAMA HÍBRIDO  
DE MENTORIA

JANAILZA MOURA DE SOUSA BARROS

BRUNA CURY DE BARROS

CAROLINA MARINI UFSCAR

ALINE MARIA DE MEDEIROS RODRIGUES REALI

439

MOTIVAÇÕES, EXPECTATIVAS E DEMANDAS  
FORMATIVAS DE PROFESSORAS INICIANTE  
EM UM PROGRAMA DE INDUÇÃO À DOCÊNCIA

JANAILZA MOURA DE SOUSA BARROS

ANA PAULA GESTOSO DE SOUZA

461

A IDENTIDADE DA VOZ: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA  
COMO RECURSO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
PRINCIPIANTES

KELLY BEATRIZ DANELON

TALITA MAYARA DE MORAES

ADRIANA ALVES

ROSEBELLY NUNES MARQUES

481

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA:  
APRENDIZAGENS ARTICULADAS AO PROGRAMA  
VEREDAS FORMATIVAS

OSÉIAS SANTOS DE OLIVEIRA

MARIA SÍLVIA BACILA

495

CONTRIBUIÇÕES DE UM CASO DE ENSINO NA  
FORMAÇÃO DE FORMADORES DE PROFESSORES  
INICIANTE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO  
DE SÃO PAULO

RODNEI PEREIRA

LISANDRA PRÍNCIPE

WALKIRIA RIGOLON

LAURIZETE FERRAGUT PASSOS

519

CONSTITUINDO-SE MENTORA

JÉSSICA FRANCINE FERREIRA DA SILVA

ANA PAULA GESTOSO DE SOUZA

545

O GRUPO INVESTIGAÇÃO DO PPGEDU/UFR:  
NARRATIVAS DE PESQUISADORAS AO LONGO  
DE SUA EXISTÊNCIA

MÁRCIA ROZA LORENZZON

MAGNA APARECIDA DA SILVA MATOS

ROSANA MARIA MARTINS

ISA MARA COLOMBO SCARLATI DOMINGUES

573

MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO, SABERES  
DOCENTES E PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO:  
O QUE DIZEM OS PROFESSORES INICIANTE SOBRE  
ESSA TRÍADE?

MÁRCIA REGINA ONOFRE

SAMUEL DE SOUZA NETO

593

NARRATIVAS COMO PERCURSOS FORMATIVOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES COM-PARTILHADA ENTRE REDES E COLETIVOS DOCENTES LATINO-AMERICANOS	
MAIRCE DA SILVA ARAÚJO REGINA APARECIDA CORREIA TRINDADE DANUSA TÊDERICHE BORGES DE FARIA	621
LA INSERCIÓN PROFESIONAL DOCENTE EN COLOMBIA: ALGUNOS APUNTES INICIALES SOBRE LOS PROCESOS INSERCIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO A PROFESORES PRINCIPIANTES	
YESENIA QUICENO SERNA	645
A PARTICIPAÇÃO EM UM PROGRAMA DE INDUÇÃO BRASILEIRO – PAPIC E AS INFLUÊNCIAS NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE E NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE UMA PROFESSORA	
GRAZIELE BORGES DE OLIVEIRA PENA MYLLENA LETÍCIA ALVES CASTRO	673
SOBRE OS ORGANIZADORES	693



## PRÓLOGO

La inducción de los profesores principiantes a la enseñanza ha sido una temática presente en la investigación educativa desde hace décadas. Las investigaciones han mostrado que los profesores principiantes se enfrentan en sus primeros años a problemas específicos que suelen ser consistentes a lo largo del tiempo. Se ha venido identificando que la disciplina, la motivación, la evaluación, las relaciones con los compañeros y las familias son problemas que acucian a los docentes principiantes y que les afectan en su enseñanza. Estos problemas siguen estando presentes décadas después hasta la actualidad.

Para ayudar a los docentes principiantes a enfrentar estos problemas y a aprender el lenguaje de la práctica, los sistemas educativos han establecido lo que se han denominado programas de inducción a la enseñanza. La inducción se ha definido como un sistema en el que convergen una política educativa, recursos, oportunidades de desarrollo profesional, orientación y apoyo que se proporciona a los profesores principiantes. Estos programas representan una respuesta adecuada a las necesidades de los docentes de nuevo ingreso. Así lo ha reconocido el reciente informe TALIS que revisa la situación de la formación docente, la enseñanza y el liderazgo en las escuelas. Este informe destaca la importancia de los programas de inducción como un elemento fundamental para el

desarrollo profesional docente. Pero la inducción no es una política generalizada en todos los países de la OCDE.

Los programas de inducción ofrecen a los docentes de nuevo ingreso una variedad más o menos amplia de componentes formativos: seguimiento por parte de un profesor experimentado (mentor), cursos y seminarios, colaboración con otros docentes principiantes, redacción de diarios, portafolios, formación online. De todos estos componentes, el más destacado por su alto impacto en los nuevos docentes es el mentor o acompañante. El mentor es un docente con mayor experiencia docente, capacidad formativa y motivación para apoyar a los nuevos docentes. Los mentores realizan tareas de acompañamiento a los nuevos docentes mediante la planificación conjunta, la observación en el aula, la retroalimentación y la propuesta de planes de mejora. Los efectos que la figura del mentor tiene en los profesores principiantes son variados: eficacia docente; compromiso; bienestar y mejora de la práctica docente. Los mentores realizan diferentes actividades de acompañamiento con los docentes principiantes: de apoyo personal y emocional, de apoyo pedagógico e instrumental.

Los programas de inducción se han ido implantando en los diferentes países a partir de la implementación de políticas públicas que han destacado la necesidad de ofrecer a los docentes que se inician una formación específica y acorde a las necesidades de los sistemas educativos. La eficacia de los programas de inducción se ha demostrado en los resultados de las investigaciones que han estudiado el impacto de estos programas. En algunos países, los programas de inducción surgen ante la necesidad de evitar la deserción de los docentes y mantenerlos en el sistema educativo. Es el caso de Estados Unidos, Inglaterra o Chile, donde las tasas de abandono en los primeros cinco años es muy alta. Pero en otros lo que ha primado es la búsqueda de respuestas positivas a la necesidad de entender el desarrollo profesional docente como un proceso que debe de ser atendido en todas sus etapas.

Los sistemas educativos en América Latina han incorporado la inducción a la docencia más tarde que el resto de los países más desarrollados. Como mostramos a través de las investigaciones que se incluyen en este libro, los procesos y programas de inducción están siendo indagados por investigadores en América Latina. A lo largo de las páginas que se incluyen en este libro, podemos constatar que existe un consenso común en relación con los beneficios que la inducción de calidad aporta a los docentes, las escuelas y en general al sistema educativo. Sin embargo, constatamos que la sostenibilidad de esta política requiere de estructuras formativas fuertes y descentralizadas que hagan posible ofrecer formación a un muy elevado número de docentes que se insertan cada año en las escuelas, así como capacitar y poner a disposición del sistema un elevado número de mentores con la formación adecuada. Los programas de inducción necesitan del compromiso de las escuelas y de sus directores para su desarrollo. Pero no basta confiar en la capacidad de inducción informal de los centros educativos. La experiencia internacional nos enseña que los docentes necesitan experiencias formativas dentro de la escuela y fuera de ella, de observación, retroalimentación, reflexión y colaboración con docentes experimentados, pero también con docentes que se inician en la enseñanza.

CARLOS MARCELO



## PREFÁCIO

**E**ste livro, ao agregar relatos de pesquisas sobre programas e ações de indução realizadas em sua maioria no contexto brasileiro, enriquece as discussões atuais sobre os primeiros tempos da carreira docente.

Observa-se no Brasil, nos últimos anos investimentos crescentes em investigações que focalizam a indução e a mentoria seguindo uma tendência internacional ao considerar-se seus resultados positivos. Tais iniciativas podem ser caracterizadas como o acompanhamento de professores iniciantes com o propósito minimizar as dificuldades e inseguranças evidenciadas nos primeiros tempos de sua atuação docente. Quando um professor experiente, do mesmo nível de ensino e área de conhecimento, formado para atuar como formador oferece suporte ao iniciante, o processo de indução pode ser denominado de mentoria.

Ser um iniciante é usualmente compreendido como o professor recém-formado e sem experiência prévia na atividade docente. Esta definição comporta, neste texto, diferentes perfis profissionais como ingressantes na carreira; os reingressantes, ingressantes tardios, novatos e principiantes.<sup>1</sup>

---

1. Para ver esta discussão: CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. *Revista Eletrônica de Educação*, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.

O começo da atividade profissional docente é percebido pelo iniciante, como difícil e solitário, acompanhado de dúvidas, apreensões, inseguranças, medo a despeito de se caracterizar como uma fase de descobertas sobre o exercício da profissão. Trata-se de uma etapa na qual as tarefas que incidem sobre os principiantes demandam que conheçam e atuem em conformidade com a cultura da escola, da comunidade considerando, em particular, as características de seus alunos.

Espera-se em geral que a atuação desses profissionais deve estar dirigida ao ensinar, o que exige primordialmente o domínio de uma base de conhecimentos não apenas sobre os conteúdos específicos, mas também sobre como podem ser ensinados de modo a promover a aprendizagem dos estudantes. Estas atribuições envolvem aprender a lidar com micro processos que ocorrem em sala de aula como as relações interpessoais (professor-aluno; aluno-aluno), a manutenção da motivação dos alunos e manejo da classe. Almeja-se, adicionalmente, que os iniciantes avancem na construção de uma identidade profissional e na qualificação das relações profissionais com a direção da escola, pares e a comunidade escolar. Essas são tarefas importantes que se referem à socialização do novo docente, num espaço relativamente familiar, mas que devido às exigências da função exercida apresenta especificidades para o desenvolvimento de um repertório de comportamentos profissionais relacionadas ao ensinar e atuar de modo profissional.

Esses primeiros tempos – muitas vezes descritos como de sobrevivência – podem ser acompanhados por um tipo de “miopia” nos iniciantes, na qual a visão de maior alcance sobre os eventos experienciados se mostra turva, pois são percebidos de modo mais focalizado, desconsiderando as relações que podem manter com o contexto mais amplo, outras instâncias e pessoas. Trata-se de uma fase caracterizada por visões românticas e irrealistas sobre o que e como fazer em que, simultaneamente, são enfrentadas situações desafiadoras. Nestas circunstâncias, por exemplo, via acordos tácitos com os alunos, as relações interpessoais são enfatizadas em detrimento dos processos de ensino, que se mostram com frequência pautados no ensaio e erro. Na busca pela sobrevivência como docentes profissio-

nais os iniciantes podem complementarmente rejeitar ou abandonar os conhecimentos acadêmicos construídos durante a formação inicial; adotar conceitos e práticas sem análise de sua adequação, validade e consequências para as situações e pessoas envolvidas. Esses processos podem marcar fortemente sua atuação futura.

Apesar das características destes primeiros tempos de atuação docente, nem sempre a escola ou redes de ensino apresentam iniciativas formativas dirigidas para o professor que se apresenta nesta condição, além de ações de acolhimento. E quando estas ocorrem, os professores iniciantes são introduzidos na escola, sua comunidade e cultura a partir de processos de caráter mais informativo, nas qual as tarefas apontadas: socializar-se, constituir uma identidade profissional e ensinar sejam sistematicamente tomadas como propósito das ações promovidas.

E ainda que o professor busque individualmente mecanismos e estratégias para minimizar os obstáculos experienciados, ainda assim é um período que requer atenção maior das organizações educacionais, preferencialmente por meio da promoção de ações formativas que assumem a escola como “centro”, o que denota a sua relevância e apoio institucional a um período complexo.

Estas iniciativas são fundamentais porque as demandas observadas no início da atuação docente profissional relacionam-se estreitamente ao caráter dinâmico e imprevisível dos contextos de atuação docente e que para o novato apresentam-se por meio de situações pouco conhecidas no exercício deste novo papel. São vinculadas às limitações inerentes aos processos de formação inicial, que se completam com a atuação na sala de aula, nos diferentes espaços da escola, na interação com os alunos, no ensino dos conteúdos, com os colegas da escola e demais membros da comunidade escolar. Se mostram ligadas às condições objetivas de trabalho que nem sempre são adequadas para o desenvolvimento adequado das propostas pedagógicas definidas e políticas públicas. É uma fase que reconhecida resulta em implicações ao longo do tempo, não apenas com relação a percepção de sua eficiência pelo professor, mas também no que se refere à sua satisfação e permanência na carreira.

Em face a tais atributos, a ideia de que ao ingressar numa escola o professor iniciante está pronto para atuar de modo profissional, tem sido substituída por outra que concebe como contínuos, situados e relacionais os processos de *aprendizagem* e de *desenvolvimento profissional da docência*.

Por sua vez, tais processos articulam-se fortemente com a configuração da identidade docente e da base de conhecimentos para o ensino; são resultantes de vivências pessoais, escolares, profissionais; envolvem várias facetas (cognitivas, sociais, emocionais, éticas etc.) e acontecem em tempos e locais diversificados. Estes são processos que ocorrem ao longo das trajetórias formativas individuais dos docentes. Se caracterizam por serem complexos, multidimensionais e simultaneamente singulares, uma vez que cada professor tem sua história e vivência experiências particulares. Ademais, a carreira docente apresenta fases diferentes com características distintas e demandas formativas próprias, das quais se destaca a inicial.

Neste sentido, internacionalmente a oferta de suporte, orientação e acompanhamento aos iniciantes com frequência fazem parte de políticas públicas atinentes ao desenvolvimento profissional docente. Essas iniciativas são consideradas alternativas eficazes para minimizar as dificuldades e inseguranças evidenciadas nos primeiros tempos de atuação docente ao potencializar a socialização dos iniciantes nas culturas escolares, a construção da identidade profissional, o adensamento de sua base de conhecimento para o ensino e da reflexão sobre as práticas. Estes são alvos que têm se mostrado críticos nos processos de indução ou mentoria ao considerar-se seus efeitos positivos para os principiantes e alcance dos objetivos educacionais estabelecidos pela instituição escolar.

As ações e programas de indução e mentoria podem ser concebidos como *pontes* entre a formação inicial e o início da atuação docente, estabelecendo um contínuo na aprendizagem profissional. A participação de professores experientes como formadores e mentores nessas iniciativas resultam igualmente no seu desenvolvimento profissional. É importante destacar que estas iniciativas requerem

que as políticas públicas docentes e as redes e instituições de ensino valorizem esta etapa essencial da aprendizagem e do desenvolvimento profissional da docência.

Ao ter como foco essas *pontes* os 28 capítulos - que compõem esta coletânea - permitem ao leitor construir uma visão ampla do conhecimento produzido e sua investigação ao longo do tempo (desde a década de 90 até os dias atuais) nos contextos europeu, latino-americano e brasileiro em específico. Os relatos, ao apresentarem problemáticas e informações teóricas-metodológicas de pesquisas sobre iniciativas neste campo, permitem compreender os diversos desdobramentos de ações de apoio e acompanhamentos de professores em início de carreira em diferentes contextos. O conjunto desses capítulos possibilita a percepção de aspectos convergentes, assim como a identificação e o reconhecimento de vivências específicas que enriquecem o entendimento dos processos formativos da docência considerados.

Os relatos elucidam assuntos relevantes sobre os componentes estruturantes de propostas de ações e programas de indução e mentoria: propósitos, delineamentos, tempos, espaços e dispositivos formativos além de apresentarem informações sobre as características dos iniciantes, expectativas, motivações, demandas formativas, formas de agrupamento dos professores. Temas referentes aos formadores dessas propostas também são tratados.

A diversidade e riqueza dos aspectos abordados favorecem a identificação de um mosaico interessante, instrutivo e orientador de práticas quanto de políticas de indução, embora estas últimas se mostrem incipientes no cenário brasileiro. Ao considerar-se este aspecto, em especial, destaca-se o papel importante de algumas redes municipais e universidades como agentes na proposição, planejamento, promoção e avaliação de ações e programas de indução e mentoria.

A produção de conhecimento registrada neste livro realça a relevância de investir-se no delineamento, desenvolvimento e análise de iniciativas formativas voltadas para o acompanhamento próximo, planejado e sistemático dos primeiros tempos de atuação docente como alternativas para minimizar as dificuldades do início da carreira docente. Neste sentido, salienta-se que levar em conta as caracte-

rísticas da escola, da atuação docente e das demandas formativas dos professores revelam-se elementos centrais na formulação adequada, incremento produtivo e sucesso desses empreendimentos.

Com estes cuidados, em lugar de iniciativas pontuais - oferecidas por curto período e de caráter informativo-, pode-se construir e desenvolver ações e programas de indução e mentoria permanentes, vinculados idealmente às políticas públicas que considerem como marca o caráter contínuo do processo de desenvolvimento profissional docente.

Ao considerar a gama de aspectos abordados sobre ações e programas de indução e mentoria, entende-se que este volume pode atender aos seguintes propósitos para seus leitores:

- Compartilhar informações sobre ações, programas de indução, de mentoria e práticas representadas por diversos dispositivos formativos;
- Servir como recurso para compreensão de fatores individuais, organizacionais, institucionais, culturais, sociais e políticos relacionados à problemática do professor iniciante e de alternativas para promover seu desenvolvimento profissional nesta etapa da carreira;
- Oferecer detalhes sobre processos e práticas de apoio e de acompanhamento e a sua investigação considerando diferentes contextos regionais e temporais, níveis de ensino e características e demandas dos atores envolvidos e potencialidades e limites dessas iniciativas;
- Aclarar os efeitos da adoção de diferentes dispositivos formativos para formação docente;
- Subsidiar pesquisadores envolvidos com a investigação sobre os docentes iniciantes e ações, programas de indução e de mentoria;
- Ilustrar tendências da pesquisa sobre diversas facetas da problemática relativa ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes incluindo os propósitos, opções teórico-metodológicas, contextos, resultados de iniciativas de apoio e sinalizar para aspectos ainda pouco explorados ou mesmo silenciados.

- Chamar atenção dos responsáveis por políticas públicas de formação docente, em seus diferentes níveis (federal, estadual, municipal), da relevância da promoção de iniciativas com foco no período de transição entre a formação inicial e os primeiros tempos de atuação docente.

Certamente toda esta produção possibilita ampliar a compreensão e atenção dedicada ao início da carreira docente. Espera-se que este movimento não se restrinja apenas aos pesquisadores e seus grupos de interlocução, mas envolva a validação dos professores em geral sobre as iniciativas tratadas e a consideração dos responsáveis pela elaboração e implementação das políticas educacionais em suas proposições do conhecimento científico produzido sobre a aprendizagem e desenvolvimento profissional docente.

São Carlos, outubro de 2021

ALINE M. DE M. RODRIGUES REALI



EL DISEÑO DE LA COMUNIDAD DE PRÁCTICAS  
COMO DISPOSITIVO DE ACOMPAÑAMIENTO  
PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL  
DE DOCENTES PRINCIPIANTES

ELENA MARGARITA BARROSO  
Instituto de Ciencias de la Educación.  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad Nacional de Cuyo – Argentina  
edistancia@ffyl.uncu.edu.ar

**RESUMEN**

En la comunicación se describe la etapa de diseño de una comunidad de prácticas como dispositivo de acompañamiento para docentes principiantes de un profesorado universitario. Se considera de interés enfocar en el diseño de una comunidad de prácticas por la innovación que supone construirla como dispositivo de formación docente bajo las perspectivas del desarrollo profesional centrado en la escuela o “formación construida desde dentro”. Para construir el diseño se siguieron los aportes metodológicos de la investigación basada en diseño, en lo que respecta a la primera fase. En el escrito se desarrollan las principales actividades de esta fase consistentes en el estudio de la situación de partida que justifica el emprendimiento, la determinación de las conjeturas de aprendizaje que operan como metas a alcanzar mediante la implementación, y el diseño propiamente dicho. Respecto a este último se presentan los componentes estructurantes: lineamientos, propósitos, tiempos, espacios, integrantes, entornos de aprendizaje, y las etapas del desarrollo de la comunidad de prácticas. Además, se explicitan las decisiones que configuran al dispositivo desde las perspectivas del acompañamiento docente como trabajo de mutua formación, de las nociones de las comunidades de práctica como ambientes de

aprendizaje y de identidad profesional, y de los modos del desarrollo profesional docente centrado en la escuela.

**Palabras clave:** investigación basada en diseño; comunidades de práctica; desarrollo profesional docente; principiantes; dispositivo

### Introducción

En la última década los estudios sobre desarrollo profesional docente (DPD) como perspectiva de la formación docente continua (FDC) coinciden en la promoción del modelo centrado en la escuela, o también denominado “formación construida desde dentro” como alternativo a perspectivas de FDC centradas en completar el déficit de la formación. El acompañamiento a docentes principiantes (ADP) como campo de estudio y como práctica de formación también es nutrido por los alcances de dicho modelo específicamente definido como modelo de mutua formación y retroalimentación.

De acuerdo a la literatura sobre el tema y a los programas que se han ejecutado, este modelo presenta el desarrollo de una variedad de dispositivos coherentes a sus principios que son innovadores respecto a las formas más conocidas en materia de FDC tales como los cursos de capacitación. En dichos desarrollos encontramos principalmente a los círculos de aprendizaje, redes, apoyo profesional entre pares, comités, grupos de estudio.

Sin embargo, en esta diversidad de propuestas las comunidades de prácticas (CP) resultan entre las menos estudiadas y experimentadas, aunque muy alentadas por algunos programas de DPD nacionales e internacionales. Así también resultan un dispositivo poco desarrollado para el acompañamiento a docentes principiantes.

¿Por qué diseñar una comunidad de práctica para docentes principiantes? La respuesta a este planteo proviene de las potencialidades de éstas para propiciar el aprendizaje desde procesos de participación e identificación profesional.

Ahora bien, ¿de qué vale diseñar una CP cuando conocemos que aquellas que surgen espontáneamente gozan de las potentes

cualidades del aprendizaje informal, ligadas siempre a procesos de observación, cooperación y participación, y de las potencialidades del aprendizaje situado, conducentes no solo a un determinado significado y competencia, sino a una identidad? Además, si consideramos que las CP estudiadas por los antropólogos y psicólogos culturales han sido descritas como entornos sociales de aprendizaje informal, diseñar una CP puede parecer un asunto bastante forzado, a pesar de que en los últimos tiempos estas se han dado a conocer como las formas más efectivas en el aprendizaje laboral (Sanz-Martos, 2012).

Nuestro interés está en diseñar y desarrollar una CP que opere como dispositivo de acompañamiento para la formación de los docentes principiantes. Pero dentro de ese interés, resulta muy significativo dar cuenta de los procesos y resultados del proceso de diseño propiamente dicho, precisamente por lo que implica organizar algo que no surge espontáneamente, y además hacerlo bajo los lineamientos del modelo de DPD centrado en la escuela.

El presente trabajo proviene de un proyecto de investigación destinado al diseño y desarrollo de una CP para docentes principiantes egresados de un profesorado universitario. En esta oportunidad exponemos sobre la Etapa de diseño que fue pensada y desarrollada bajo los lineamientos de la investigación basada en diseño.

### **Metodología del diseño de la comunidad de prácticas**

El diseño de la CP fue desarrollado siguiendo las recomendaciones metodológicas de la Investigación Basada en Diseño (IBD). Metodológicamente las IBD se desarrollan en fases<sup>1</sup>, se siguió el criterio de Rinaudo y Donolo (2010) quienes distinguen tres fases: primera, preparación del diseño; segunda, de implementación del diseño, y tercera: de análisis retrospectivo.

En esta oportunidad se presentan los resultados de la primera fase que consiste en la preparación del diseño propiamente dicho.

---

1. En la IBD se distinguen distintas fases para su desarrollo, de acuerdo a distintos criterios es la cantidad de fases que se distinguen. Algunos investigadores, por ejemplo, J. Salinas diferencia cinco fases: de análisis, diseño, implementación, desarrollo y evaluación (de Benito y otros, 2016).

De acuerdo con Rinaudo (2018) en esta fase se formula “una serie de conjeturas sobre el modo en que se llevará a cabo el proceso de aprendizaje”, en este caso, se trata de las conjeturas sobre el acompañamiento pedagógico a docentes principiantes, basado en determinadas concepciones de DPD y de CP como dispositivo de formación.

La fase de diseño consiste en varias actividades: realizar previamente un estudio de las condiciones de partida o situación contextual, definir las expectativas de aprendizajes que se esperan lograr a partir de la implementación del diseño elaborado, determinar y explicitar los fundamentos conceptuales que guía teóricamente al diseño. Además, en la fase de diseño se consideran las intenciones teóricas del estudio, es decir el pretendido alcance que tendrán los resultados respecto de la teoría de base. A partir de la definición del estudio de la situación, los fundamentos teóricos, y las expectativas se lleva a cabo el diseño propiamente dicho.



## Construcción del diseño

A continuación, se describen los resultados de las actividades que conforman la Fase de diseño.

### 1. *Situación de partida*

La situación de partida fue configurada a partir de indagaciones que colaboraron en obtener conocimientos respecto de: los primeros puestos de trabajo de los graduados del profesorado estudiado, las formas de acceso a los mismos, zonas y ámbitos; también los principales problemas de la condición de profesional principiante, quiénes son sus referentes profesionales, cuáles son las acciones de formación profesional docente que emprende la institución formadora, la ausencia de programas de acompañamiento a docentes principiantes.

La indagación consistió en la aplicación de una encuesta a ochenta y dos egresados del profesorado en ciencias de la educación, con calidad de docentes principiantes, la consulta se realizó mediante correo electrónico<sup>2</sup>, y se obtuvieron 42 respuestas. También se procedió al estudio de caso de cuatro docentes principiantes, mediante entrevistas abiertas, y relatos narrativos; la indagación de la dimensión institucional se realizó mediante la observación de la página web en la que se publica la oferta de capacitaciones, y mediante entrevista semiestructurada a un referente de cada una de las áreas dedicadas a la administración de las propuestas de capacitación.

Hemos organizado en cuatro puntos relevantes una síntesis de la situación de partida

- *La institución formadora y su propuesta de desarrollo profesional*

La institución formadora, de nivel superior universitario, se presenta en la región como formadora del profesorado que se desempeña en las instituciones educativas de la provincia

---

2. Las direcciones electrónicas fueron obtenidas tras la autorización de la dirección de graduados para enviar el formulario de encuesta.

de Mendoza. Por mucho tiempo fue la principal formadora de profesores en ciencias humanas hasta el momento de expansión de la educación superior mediante las gestiones del gobierno provincial. Esta última fue creciendo y creando cada vez más profesorado con habilitación para los niveles inicial, primario, y secundario. De modo tal que hoy comparte esa función con los institutos de educación superior (IES) de jurisdicción provincial.

Es una institución con ochenta años de trayectoria, dedicada a los estudios humanísticos. Considerada también como institución de FDC indagamos en las acciones que se gestionan desde la unidad académica para ser ofrecidas a sus graduados, generalmente administradas por las secretarías de extensión y de posgrado.

En los resultados aparecen como recurrentes las formas más conocidas que corresponden a los cursos de capacitación, reuniones científicas (congresos, jornadas etc.), carreras de posgrado; diplomaturas, desde nuestro punto de vista estas últimas se presentan como las formas más novedosas, las cuales confieren a la capacitación la ventaja de estar organizadas en torno a una problemática que reúne a distintos cursos generalmente organizados como módulos, con lo cual colaboran en superar la fragmentación de ofertas de cursos sueltos sin tramos, ni núcleos temáticos que los reúnan. También se hallan otras formas del desarrollo profesional para los graduados, menos formalizadas, tales como la inserción en equipos de investigación, en proyectos de extensión universitaria, también adscripciones a cátedras.

En este contexto universitario se observan iniciativas que van constituyendo una política institucional respecto de los graduados. Así es que advertimos la creación, en las unidades académicas, de secretarías o direcciones de graduados, como es el caso de esta unidad académica. Desde estas iniciativas se busca retomar los vínculos entre los sujetos egresados y la institución – sabemos que en general, y por varios motivos los graduados pierden contacto con las instituciones formadoras.

Las propuestas se originan principalmente desde la institución oferente, generalmente desde la iniciativa de los mismos profesores

disertantes, y no desde los sujetos que acceden a las mismas, al menos no directamente, pues nada descarta que las iniciativas de los profesores disertantes de cursos y conferencias no hayan tomado la iniciativa a partir de intereses demandados por algún sector de potenciales cursantes.

No obstante, mantienen el formato de curso de perfeccionamiento, abierto a posibles interesados, generalmente no se trata de propuestas que atiendan específicamente una demanda institucional o de un grupo de docentes agrupados bajo una misma problemática y necesidad. Pareciera entonces, que estas acciones no se encuadran en proyectos o programas institucionales, que se organicen con la intención de atender a demandas sentidas y estudiadas de manera sistémica.

Entre los destinatarios se reconoce a los docentes en general no se distinguen acciones específicas para docentes principiantes. La institución formadora trata de considerar la situación laboral de aquellos docentes interesados en acceder a los cursos en cuanto al factor tiempo (fechas, horarios, extensión de los cursos) ya que por lo general resulta un problema de organización. También juega un papel importante que los cursos otorguen puntaje, lo cual implica estar reconocidos por el organismo administrativo central, la Dirección General de Escuelas de la provincia, pues sin dicho requisito, los docentes no pueden justificar inasistencia a su lugar de trabajo, además de sumar puntos a su trayectoria profesional.

En cuanto a los costos, los mismos dependen del tipo de acción de capacitación de que se trate, pero dejando fuera de esta descripción a las carreras de posgrado, los valores que se determinan generalmente son accesibles, al tratarse de una institución pública, existen diferentes aranceles según los participantes (alumnos avanzados, graduados, o profesores en general). Todas las actividades se autofinancian, lo que obliga a las distintas Secretarías a establecer aranceles mínimos para asumir los gastos necesarios.

Hecha la descripción interesó indagar en la existencia de planes o programas de formación permanente. No se halló ninguna acción específica que estuviera dedicada a docentes principiantes.

En la indagación se pudo conocer que las demandas de los graduados y el reconocimiento de las mismas por la institución formadora, se concentra fundamentalmente en la Dirección de Graduados. Los referentes institucionales reconocen a esta área como la encargada de identificar aquellas necesidades de los egresados y, una vez hecho esto, se dirigen a las distintas secretarías o departamentos para iniciar las gestiones necesarias e intentar resolver la demanda, pero este procedimiento no es el único que gesta la oferta de cursos y acciones de capacitación.

Esta indagación nos permite conocer que en más de una ocasión las iniciativas llevadas a cabo por profesores o cátedras de la facultad tienen cierto origen en alguna demanda externa, pero de todos modos son demandas aisladas, que surgen de uno u otro graduado, que se canalizan en función de concretar cubrir tales necesidades de conocimiento pero que escapan a una visión en totalidad de problemas, expectativas, demandas, etc. de los docentes en servicio.

Por lo tanto, no se conocen programas destinados a realizar un seguimiento y acompañamiento a los docentes principiantes, como tampoco a sostener una línea de trabajo y perfeccionamiento en determinado tema o problema. Por el contrario, las iniciativas parecen responder a los intereses particulares de los especialistas y académicos. Con lo cual se configura un mapa de acciones, de alta calidad, pero fragmentadas entre sí.

Desde la descripción realizada, se puede delinear en la institución estudiada, un modelo de FDC centrado en las competencias individuales, que a su vez es expresión de las formas más acostumbradas correspondientes al paradigma de los cursos de capacitación (Lombardi, 2012). Este modelo resulta hegemónico tanto en las acciones de posgrado como en las de extensión universitaria, destinadas a docentes. El modelo y su forma de instrumentación (los cursos) alcanza a las formas de interpretar y de dar lugar a las demandas de los graduados en general, es decir, cuando una demanda aparece se canaliza en la solicitud de cursos, que cuentan con el aval académico suficiente pero con poca relación de teoría y práctica.

En cuanto a los docentes principiantes del profesorado estudiado, no se hallaron acciones de acompañamiento a principiantes específicas de este tipo para los mismos.

Podemos observar que entre las formas descriptas no se halla dispositivos de acompañamiento docente, tales como los ateneos profesionales, talleres de reflexión sobre la práctica, entre otros. Los cuales, ubican al sujeto y a la práctica profesional en otro plano, al posibilitar el protagonismo de los sujetos en la construcción del conocimiento profesional en y sobre su propia práctica. Ni tampoco emprendimientos que sostengan una continuidad en el tiempo, que no se agoten en cursos –aunque los supongan–, que permitan la idea de proceso en la conversación teórico-práctica con la realidad educativa en la cual se desempeñan los profesores, evitando propuestas generalizadas y descontextualizadas.

En nuestros marcos de referencia se concibe a la formación docente como la posibilidad de construir conocimiento situado y de forma colaborativa y colectiva, concepción que se contrapone a aquella estructura en la cual existe un sujeto experto y un sujeto que desea compensar su formación inicial recibiendo toda aquella información que se le brinda para luego llevar a la práctica.

- *Las relaciones entre los docentes principiantes y la institución formadora*

¿Qué dicen los docentes principiantes encuestados respecto a las relaciones que mantienen con la institución formadora? La mayoría (58.06%) manifestó mantener algún contacto con la facultad. Sin embargo, un porcentaje no muy distante del señalado (41.94%) expresa que no tiene relación alguna con la institución. Ante la pregunta respecto de cuáles son estas relaciones, la mayoría declaró que tienen que ver con la información que envían por correo electrónico desde la Dirección de Graduados y, el hecho de continuar con el cursado de la licenciatura de la carrera, o cursar carreras de posgrado, les mantienen en relación estrecha. Otras respuestas mencionan a la realización de cursos, jornadas y congresos; a la

integración de cátedras en la condición de profesor adscripto y, en menor medida, a la integración de equipos de investigación, contacto con profesores y la biblioteca, como formas de mantener relaciones con la institución formadora.

Al parecer, asistimos a una relación más definida en la información que en la comunicación, y en la capacitación mediante cursos, que en el acompañamiento, al menos en lo que al desarrollo profesional incumbe.

También se indagó en las percepciones sobre la relación que guardan las acciones de desarrollo profesional propuestas por la institución formadora con las demandas de formación del graduado de ciencias de la educación. Allí nos encontramos con lo siguiente: del total de respuestas consideradas, el 36.66% respondió que sí hay relación; el 33.34% expresó que no la hay, y el 30% restante, respondió que “no sabe”.

Acerca de por qué no, las respuestas son variadas y tienen que ver con: el costo de las actividades de capacitación; los horarios en que se ofrecen; las temáticas propuestas; la poca relación de la institución formadora con el ámbito laboral, por ejemplo dicen que las temáticas son diferentes de las que se necesitan en relación con los desempeños laborales; entre otros asuntos.

Lombardi (2012) refiere al agotamiento de los “cursos de capacitación” como la forma hegemónica para reunirse en comunicación con los docentes en ejercicio, y con los docentes principiantes en especial. De alguna manera expresan su agotamiento en lo que refiere a la organización (tiempos), a los costos, a la debilidad en la relación teoría-práctica, y a las temáticas las cuales surgen de los capacitadores y no de los capacitados.

- *Los docentes principiantes y sus acciones de desarrollo profesional*

Como resultado de la indagación a los nuevos docentes del profesorado estudiado podemos encontrar datos que refieren a su desarrollo profesional.

Es común observar, durante los primeros años en la carrera docente, que los novatos realicen muchos cursos de perfeccionamiento. En nuestros datos contamos con que la totalidad de los docentes principiantes encuestados han participado de estos dispositivos de formación. Respecto de la cantidad de acciones realizadas, la mayoría de los graduados respondió haber realizado más de 10 (diez) acciones de perfeccionamiento de este tipo.

Estos docentes noveles responden que realizan estas capacitaciones más por iniciativa propia que por una demanda institucional del puesto de trabajo, con lo cual suponemos que la motivación para capacitarse, apenas egresado del sistema formador, se asocia con la posibilidad de acceder a un puesto laboral con mayor estabilidad. No hay que olvidar que este escenario está pautado por las regulaciones de la administración educativa provincial basadas en un sistema de puntajes como rige en el resto del país.

De acuerdo a lo anterior nos encontramos que para ingresar a un cargo docente es relevante la adquisición de puntos que se obtienen a partir de acciones de perfeccionamiento y antigüedad docente. Los docentes noveles deben compensar su escasa antigüedad con acciones que proporcionen la acreditación de dichos puntos.

En el caso de nuestros recientes graduados, la mayoría de los “cursos” que han realizado tienen hasta 25 horas, siendo menos los cursos que refieren a ofertas más extensas, las que suelen demandar más tiempo para el estudio y para el cumplimiento de las exigencias de sus programas.

Otro dato interesante para considerar, es que estos docentes declaran haber tomado estas capacitaciones por iniciativa propia, y posiblemente esto explique la dispersión de temáticas que hemos encontrado, ya que refieren a intereses personales más que a los institucionales.

Si bien la tendencia innovadora es el desarrollo de dispositivos centrados en la escuela, con componentes de registro y análisis de las prácticas concretas, indagación sistemática de resultados de aprendizaje, y lectura de materiales teóricos y de relatos de experiencias en los datos aportados por los nuevos profesores,

observamos que las instituciones en las que se toman los cursos son en mayoría instituciones externas a la escuela en que se desempeñan.

Es importante también considerar que dentro de lo que se define como FDC los cursos de capacitación siguen siendo los elementos que predominan. No hay variedad de otras formas, salvo algunas pocas excepciones, en las que por iniciativa propia los nuevos profesores incursionan en ellas, por ejemplo: integrar un equipo de investigación, adscribirse a una cátedra en la universidad, participar de alguna comisión específica. Los casos son muy concretos y están más emparentados con los proyectos personales que con los proyectos institucionales en los que trabajan.

Estos datos e interpretaciones nos permiten acercarnos hacia la hipótesis que la institución en la que el docente se desempeña no asume como formadora. La socialización laboral, como fase del trayecto de formación docente, sigue siendo una instancia que no articula la experiencia laboral y profesional con otras formas.

- *Trayectorias. Ámbitos de inserción laboral de los docentes principiantes*

En la población objeto de estudio de esta indagación encontramos que si bien comparte situaciones sociodemográficas y un espacio geográfico común, desde el punto de vista de las trayectorias personales y profesionales es posible apreciar recorridos heterogéneos. Consideramos a las trayectorias como el resultado de acciones y prácticas que desarrollan las personas –docentes– en situaciones específicas a través del tiempo. En este sentido, las trayectorias sintetizan, por un lado, las estructuras de oportunidades existentes, y por otro, el aprovechamiento particular que los individuos pueden hacer de las mismas a partir de la puesta en juego de sus capacidades profesionales, sociales y sus propias subjetividades. Las trayectorias son el resultado de acciones y elecciones que los sujetos efectúan en ciertos contextos y ante situaciones particulares (Novick y Benencia, 2001).

A partir de los datos recogidos en relación a la institución en la que inició su actividad profesional, la mayoría de los egresados

consultados (80.65%) comenzaron en instituciones estatales y el resto (19.35%) en instituciones de gestión privada.

Estas instituciones se sitúan principalmente en el Gran Mendoza (58.04%). Las instituciones mencionadas pertenecen mayoritariamente al ámbito urbano (64.52%); al ámbito rural pertenecen el 19.35%. Se clasifican también tres instituciones como urbano-marginal(9.68%) y dos como marginal (6.45%).

Nos encontramos con graduados que logran una inserción laboral casi inmediata al egreso en el sistema educativo y en un alto porcentaje lo hace en escuela estatales.

La situación de revista de los noveles docentes es principalmente suplente, le siguen suplente en cargo vacante, titular y contratado. Esta información coincide con los datos obtenidos en otras investigaciones similares en relación con el modo de inserción de los docentes noveles.

Los egresados se insertaron laboralmente en primer lugar en el nivel secundario y en menor porcentaje en superior y superior universitario.

Podemos anticipar que el sistema educativo respeta los perfiles profesionales en sus puestos laborales y que nuestros graduados logran acceder a su primer puesto de trabajo sin título supletorio, es decir, trabajan en espacios y ámbitos propios de sus incumbencias, no hay necesidad de ocupar puestos por descarte aunque no pertenezcan a sus incumbencias profesionales directamente.

También resulta interesante analizar cuanto tiempo estuvieron en cada puesto de trabajo, dado que se evidencia una rápida movilidad y la incorporación de nuevos puestos de trabajos en espacios no necesariamente similares. Los graduados al tomar cargos suplentes sufren la inestabilidad del puesto laboral y debe salir en busca de nuevas oportunidades, en muchos casos sin capitalizar los saberes aprendidos en el puesto anterior.

Si se analiza la trayectoria laboral de los graduados también se encuentran diferencias significativas en los recorridos realizados: graduados que comenzaron a trabajar en el nivel secundario antes o después de recibirse; graduados que contaban con experiencia

laboral docente en otros niveles del sistema; graduados que contaban con experiencia laboral como docentes de otras áreas.

El dato de las características de las instituciones que reciben a estos docentes noveles da cuenta de una diversidad de escuelas que manifiestan características y contextos particulares que son necesarios estudiar y analizar para acompañar a los graduados a través de dispositivos puntuales, sobre todo si consideramos la fuerza de la socialización y de la cultura institucional en la formación de la subjetividad docente.

El panorama general arrojado por el análisis de los resultados de la encuesta resulta suficiente para justificar el diseño de un dispositivo de acompañamiento.

## 2. *Conjeturas o Metas de aprendizaje*

La IBD indica que se precisa de la definición de las metas de aprendizaje para las que se prepara el diseño (Rinaudo y Donolo, 2010). Es decir, una serie de conjeturas que se expresan en los términos de una situación prospectiva que se quiere alcanzar, considerando principalmente el aporte al desarrollo de los sujetos implicados, en este caso los docentes principiantes.

Tomar la iniciativa por el diseño de una CP, como dispositivo de acompañamiento para profesores principiantes, deviene de la necesidad de conformar una propuesta de desarrollo profesional frente a la ausencia de ésta en la institución de pertenencia, y además hacerlo bajo un enfoque alternativo a las propuestas de capacitación docente más típicas que se desarrollan bajo el modelo del déficit.

La intención que guía al diseño es procurar resolver el acompañamiento a docentes principiantes desde un dispositivo susceptible de favorecer la transformación del *habitus* profesional (Perrenoud, 2005).

En síntesis, las metas del diseño<sup>3</sup> estuvieron orientadas hacia: desarrollar un dispositivo formativo que logre funcionar como

---

3. También, se pueden apreciar en la definición de los “lineamientos” y de los “propósitos” que se exponen en el diseño propiamente dicho.

una CP, destinado al acompañamiento a docentes principiantes, con instancias y procesos reflexivos individuales y colectivos, que se acompañen con actividades de sistematización de los procesos y de las producciones. Un ambiente centrado en la práctica profesional docente, configurado entre relaciones horizontales entramadas a partir de interacciones basadas en la experiencia compartida, que permite la promoción de la responsabilidad y autonomía profesional de sus participantes.

Esta meta está basada en la consideración del siguiente marco teórico:

*El desarrollo profesional docente como perspectiva de la FD:* perspectiva que reconoce a la carrera docente como trayecto y trayectoria, esta última construida desde intereses personales en interacción con las condiciones socio históricas de la profesión y del contexto. El DPD reconoce, además, instancias que constituyen la subjetividad docente entre ellas la biografía escolar y académica, la formación inicial, la socialización laboral y la formación docente continua.

*El modelo de DPD centrado en la escuela:* definido como perspectiva situacional, contextual y ecológica del desarrollo profesional docente (Bautista y Ortega Ruiz, 2015). También como enfoque de DPD “diseñado a la medida de los profesores, dependiendo de su conocimiento previo y de su nivel de pericia, es coherente con y responde a sus necesidades e intereses, y es consistente con los requerimientos curriculares de la escuela, del distrito y/o del estado (...) es voluntario y fomenta la autonomía y la elección en los profesores (Putnam y Borko, 2000 citado en, Bautista y Ortega Ruiz, p. 349).

*El acompañamiento a docentes principiantes bajo el modelo de mutua formación y retroalimentación,* cuyas notas particulares se sostienen en “relaciones desde una perspectiva horizontal, mediante actividades colaborativas, en las cuales el papel del que acompaña es ayudar a que el principiante perciba, comprenda y formule su problemática, esta se discute y analiza en espacios de trabajo y reflexión colectivos y horizontales, donde se elaboran, conjuntamente, estrategias de acción adecuadas a los contextos particulares de desempeño, con la finalidad de mejorar la enseñanza. El proceso de acompañamiento actúa en tres

planos simultáneos: el institucional, el docente formador/ colaborador/ mentor, y el docente novel” (Vezub y Alliaud- 2012, p. 43).

*Los dispositivos de formación docente basados en la reflexión sobre la práctica.* La comunidad de prácticas se diseñó como dispositivo de formación docente, es decir, como un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros. El dispositivo se entiende como el aparato, construido o ideado con intención metodológica, que reúne y articula componentes de naturaleza social, individual, afectiva, e intelectual (Souto, 1999)

*Las comunidades de práctica:* según Wenger “es un grupo de personas ligadas por una práctica en común, recurrente y estable en el tiempo, y por lo que aprenden en esta práctica en común” (Wenger 1998, en Vásquez 2011, p. 3). “Las comunidades son contextos en los cuales sus múltiples participantes mantienen una meta compartida de aprendizaje, dirigen sus prácticas personales de manera autónoma y autorregulada, mediante la participación y la generación de intercambios a través de la actividad en auténticos problemas de aprendizaje, logrando mediante procesos de identificación grupal la construcción compartida del conocimiento” (Martín y Corradini, 2016, p. 1).

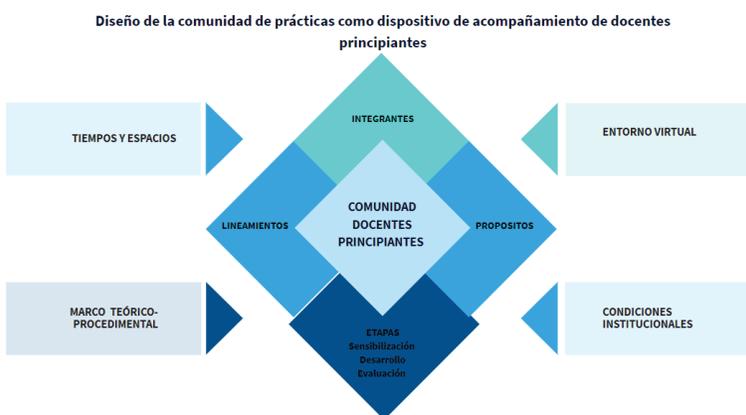
### 3. Descripción del diseño

En la distinción de fases por las que pasa el desarrollo de una comunidad de prácticas Wenger, McDermontt y Snyder (2002) identifica una primera fase referida a los momentos incipientes, en la cual la CP aún no se define como tal. En esta fase se identifican las necesidades de agrupación, los intereses, integrantes, moderadores, y coordinadores potenciales, y formas de funcionamiento.

A continuación, realizamos la descripción del diseño propiamente dicho, en cuanto a sus componentes y las decisiones en las que se fundamenta, de modo tal que se presenta como proceso y resultado.

Por supuesto el diseño se elabora bajo la noción de proyecto o de hipótesis de trabajo porque no sólo se admite que en el desarrollo habrá cambios y ajustes a lo programado, sino que se espera tener y advertir esos cambios con lo cual se enriquece el conocimiento sobre el diseño de la CP como dispositivo formador.

Figura 2. Componentes que estructuran la comunidad de prácticas



### Lineamientos generales para el dispositivo:

Responsabilidad y autonomía crecientes de los participantes.

La práctica profesional de sus integrantes estructura las interacciones basadas en la experiencia compartida.

Relaciones horizontales entre sus miembros.

Configuración de la comunidad con instancias y procesos reflexivos individuales y colectivos, que se acompañen con actividades de sistematización de los procesos y de las producciones.

Trabajo colaborativo

Apropiación de los sentidos sociales de la práctica educativa y de la enseñanza Consideración del saber construido, y valoración del mismo como base para el saber compartido

## Propósitos

Promover el desarrollo del conocimiento profesional a partir del trabajo colaborativo entre pares.

Apoyar y orientar a los docentes principiantes en la toma de decisiones apropiadas a los contextos particulares en los que trabajan.

Desarrollar habilidades situacionales, en el orden de lo pedagógico y curricular, para el ámbito específico de desempeño.

Crear sentido de comunidad de trabajo docente y apreciar la riqueza del trabajo conjunto.

Contribuir al desarrollo profesional de los docentes participantes, tanto noveles como expertos.

Componentes estructurantes:

- Integrantes, condiciones de participación, modos de acceso al proyecto, tiempos, lugares
- Marco teórico-procedimental: construcción de documento base
- Estudio de las condiciones institucionales requeridas tales como permisos o autorizaciones, certificaciones
- Entorno virtual de aprendizaje
- Definición de etapas de la CP

De acuerdo a lo anterior, se definieron los **integrantes**. En esta fase de diseño se pensó en la convocatoria de docentes principiantes egresados de la institución formadora del profesorado estudiado. Dentro de ese universo posible, se pensó en los siguientes desempeños laborales: el ámbito de la educación superior y el de los CENS<sup>4</sup>, en consonancia con los resultados arrojados en la situación de partida.

La propuesta fue pensada para que además se integraran los docentes de la asignatura Práctica Docente II del plan de estudios del Profesorado de Ciencias de la Educación en calidad de organizadores y de grupo con más experiencia y años de trayectoria en la práctica docente, se decidió emprender el diseño junto a estos docentes por

---

4. Centros de enseñanza secundaria para jóvenes y adultos pertenecientes a trayectos formativos de la educación permanente.

considerarlos afines a la perspectiva teórica asumida, tanto en lo que respecta a la formación docente como a la práctica educativa, además por ser quienes han llevado a cabo investigaciones sobre docentes principiantes y han desarrollado procesos formativos centrados en la práctica docente y en la reflexión sobre la práctica. Por otra parte, porque resultan ser los docentes de la última asignatura que los principiantes cursaron en el profesorado, por lo tanto, con quienes guardan más proximidad en cuanto al tiempo de egreso.

También se pensó en la integración de docentes, profesores en ciencias de la educación, becarios y adscriptos de Práctica Docente II, con desempeño en la educación superior y en los CENS, por lo general docentes de joven trayectoria que superaron los primeros cinco años de desempeño. Su inclusión se pensó con la intención de que operaran como efectivos pares sobre todo, por si entre principiantes y coordinadores afloraban las relaciones más parecidas a las de alumnos y profesores, ya que lo habían sido antes.

El núcleo central de esta CP estuvo integrado por los docentes organizadores y gestores de la CP, con quienes se tomaron las principales decisiones de esta fase. La implicación directa en la gestión de este emprendimiento resultó imprescindible para lograr una participación comprometida.

Estos dos tipos de integrantes y planos de participación serían los que recibirían a las docentes principiantes convocadas especialmente. Con ambos se decidió el contenido de esta fase, dejando en claro que una vez completada la integración de todos sus primeros miembros invitado se definirían en forma conjunta otros aspectos propios de la funcionalidad de la comunidad. Y esto precisamente para sostener el compromiso y el sentido de pertenencia en la participación y responder a los fundamentos del modelo. Recordemos que una de las características de las CP es la horizontalidad en los intercambios entre sus integrantes. Horizontalidad que también se gestiona desde esta fase, porque se requiere un mínimo nivel de estructura que sea advertido por las integrantes convocadas como una instancia segura, organizada, con metas claras, pero a la vez abierta y flexible a nuevas definiciones.

También se planificaron **los tiempos y los espacios**, organizadores directos para configurar el proyecto del acompañamiento. Se pensó en tener como lugar de referencia y de reunión a la institución formadora por ser común a todas las integrantes.

Se construyó un cronograma, estimativo, para cada una de las etapas. Obviamente con más precisión de tiempos para el caso de la fase de diseño y de la etapa de sensibilización, que permitiera determinar cuándo se echaría a andar la etapa de desarrollo, y cuándo se estaría en condiciones de realizar la primera evaluación parcial del desarrollo, en función de obtener conocimientos que permitieran los primeros ajustes al diseño.

El dispositivo apeló, a la constitución de un **entorno virtual**, bajo los aportes del aprendizaje colaborativo (Gros, 2008) que ponen luz a nuevas formas de constituir colectivos de educadores. El entorno virtual fue pensado, en principio, como una comunidad virtual de aprendizaje, que comenzara siendo un complemento al trabajo en la presencialidad, por lo tanto, como entorno ampliado de aprendizaje que permitiera continuar con las interacciones de las integrantes de la comunidad más allá de los encuentros en los grupos de reflexión y reuniones de trabajo, pero con la expectativa de que el mismo fuera tomando cada vez más relevancia para las interacciones y por ende tuviera entidad propia más allá de los encuentros presenciales.

El entorno virtual también se pensó por las condiciones laborales de las docentes principiantes, siempre escasas de tiempo, con dificultades para coincidir en fechas, horarios y espacios, con necesidades de consultas y pedidos de colaboración propios de la inmediatez de la práctica, entre otras, en este sentido el entorno virtual como espacio asincrónico podría ser efectivo para la información y para las interacciones de las integrantes de la comunidad más allá de estas dificultades.

Además se pensó en la actualización permanente de todas las docentes integrantes de la comunidad, ya que los entornos virtuales para la formación docente son alternativas reales que responden a los actuales tiempos, no solo desde el punto de vista de la alfabetización digital que supone su uso, sino también desde las pretensiones de

ponerse en relación con comunidades docentes de diversos lugares y con diversos intereses ya que hasta el momento ninguna de las docentes principiantes, ni de las jóvenes docentes, formaban parte de comunidades o círculos de profesionales.

Esta fase también implicó el estudio de las condiciones institucionales para llevar a cabo la propuesta, tales como permisos o autorizaciones, certificaciones. Estas instancias fueron resueltas en la secretaría de Extensión Universitaria de la institución formadora, lo cual implicó la presentación del proyecto, su aprobación, y posibilidad de certificación.

Y se configuraron las distintas **etapas** que darían lugar a la fase de implementación del diseño:

#### **Etapas de sensibilización:**

- Convocatoria a docentes principiantes
- Comunicación del proyecto de Acompañamiento Docente
- Reuniones de sensibilización y asociación
- Primeras redefiniciones del diseño

#### **Etapas de Desarrollo: organización de la comunidad de prácticos**

- Desarrollo del entorno virtual
- Producción de materiales de apoyo autogestionados por las integrantes de la comunidad
- Desarrollo de grupos de reflexión sobre la práctica, ateneos didácticos y otros dispositivos alternativos
- Producción de la memoria del proceso

#### **Etapas de evaluación**

- Desarrollo de un plan de documentación, síntesis y evaluación del desarrollo de la CP.

El diseño contempló una etapa de sensibilización destinada al cuidado de las formas de la convocatoria y la asociación, en función de lograr una participación genuina y voluntaria; como tal es una etapa bisagra entre el diseño y el desarrollo, ya que es el momento

pensado para los primeros ajustes del diseño en todos sus elementos. Es decir, de acuerdo a la respuesta a la convocatoria, y la asociación efectiva, se ajustan tiempos, espacios, integrantes. Se estableció como mínimo un lapso de quince días para desarrollar la misma.

Con la salvedad de procurar un diseño flexible, abierto a las características de la práctica misma se planificó una etapa de desarrollo propiamente dicho, en ella los dispositivos de formación que se pensaron fueron aquellos más conocidos por el grupo de principiantes y experimentados en la formación inicial, a propósito de entablar continuidad con esa etapa.

El diseño también pensó en el conocimiento pedagógico de la formación que pudiera generarse en la experiencia, por lo que se planificó un momento, o etapa, destinado a recoger las primeras impresiones y apreciaciones, realizar ajustes al diseño, documentar y dar curso a la construcción de conocimiento. Esta etapa de evaluación no se pensó como el final de la comunidad de prácticas, sino como un momento o hito en el desarrollo, en íntima relación con el proceso de investigación que acompañó al diseño y desarrollo de la CP.

Elaboración de **documentos base**. Se procedió a elaborar documentos en los que se explicitaron los sentidos, enfoques, propósitos, formas de funcionamiento, roles, encuadre institucional, organización del dispositivo propiamente dicho para dar marco a esta iniciativa de desarrollo profesional y para orientar el proceso de desarrollo. Los documentos base elaborados en esta fase resultaron de la necesidad del grupo coordinador de gestionar de esta manera la comunicación del diseño.

Hasta aquí hemos presentado la descripción del diseño de la CP como proceso y como resultado. El diseño, como hipótesis de trabajo, es lo que habilita el paso hacia la fase siguiente: la implementación.

### Conclusiones y discusiones

El análisis del proceso y del resultado del diseño de la CP de docentes principiantes conduce a detenernos en los significados intrínsecos y en las valoraciones del diseño como iniciativa y como

acción. Como anticipamos en la introducción, diseñar una CP es importante si consideramos que ese solo hecho ya resulta algo artificial respecto de las CP que surgen y existen espontáneamente. Las CP estudiadas por los antropólogos y psicólogos culturales han sido descritas como entornos sociales de aprendizaje informal, donde precisamente nadie se propone aprender en los mismos términos que lo haríamos en una escuela, sino que lo que se proponen simplemente es participar en determinada práctica social como en el caso de los sastres de Vai y Gola, o las parteras de Yucatán, estudiados por Lave y Wenger (1991).

Discutimos con Sanz-Martos (2012) cuando dice que crear una CP es ir en contra de la misma idea de comunidad, y en cierta medida creemos que tiene razón, pero su crítica viene al caso de las estrategias de las oficinas de recursos humanos en las empresas y organizaciones laborales. La misma autora indica que estas oficinas tampoco son responsables ni fundamentales del éxito de las CP ni de los impactos positivos de las personas aprendiendo entre sí.

Interpreto que lo que Sanz-Martos quiere advertir es que la CP inventadas o creadas no resultan factibles cuando las mismas se proponen de modo externo, desde las decisiones de los gerentes, sin contar con los intereses y voluntades de los trabajadores. Para nosotros también, las comunidades de práctica siempre deben surgir de abajo hacia arriba por eso mismo resulta un imperativo respetar las necesidades e intereses de las personas y la asociación voluntaria de participación poniendo por encima de sus niveles de producción o eficiencia, al aprendizaje. Es por ello que, en el diseño, la etapa de sensibilización está proyectada como una instancia bisagra entre diseño y desarrollo, de comunicación, para reunir los intereses del núcleo central con el de las docentes principiantes, quienes a su vez, se prevé, redefinan las primeras decisiones sobre el funcionamiento de la CP.

Además, en nuestro caso, el interés va en busca del desarrollo profesional de las docentes principiantes, mediante un modelo de acompañamiento cercano y mutuo que coincide con las formas de las CP ya que todas ellas comparten una misma práctica profesional.

Nuestro proyecto concilia con la necesidad de los docentes principiantes, que transitan sus primeros años de desempeño en soledad, el interés está puesto en mitigar los avatares que se conocen como negativos en estas etapas de la vida profesional y que conducen incluso al abandono de la profesión.

Obviamente no contamos con las ventajas de las comunidades de prácticas espontáneas, las que surgen de la misma práctica social sin proponérselo, en donde los intereses sociales por aprender una práctica devienen de la misma participación en ella, sin tener que expresar (poner afuera) motivaciones, compromisos. Y por ello mismo es que el proceso de diseño y la etapa de sensibilización se vuelven tan importantes.

Por cierto, una prueba irrefutable de que estamos en el buen camino cuando instauremos una CVP<sup>5</sup> es que, si está bien diseñada, se convertirá, espontáneamente y sin que nadie pueda remediarlo, en un entorno de formación continua privilegiado, basado en la comunicación y la discusión entre profesionales de la propia empresa. Y eso, que no es más que un subproducto lógico del buen diseño, puede ser lo más valioso, y sin duda lo que mejores frutos dará a largo plazo para cualquier institución. (Cañas, 2011, p. 2)

Es decir, con más razón el diseño merece mucha atención, dedicación y conocimientos, y se requiere planificar aspectos y dimensiones de la CP como los que diseñamos en esta ocasión: *lineamientos* identificados con el modelo de DPD centrado en la escuela, y con los procesos de inserción a la docencia como acompañamiento pedagógico, *propósitos* estimados en torno a la FDC de todas las docentes participantes no solo las principiantes, al aprendizaje colaborativo, a la continuidad con la formación inicial y los procesos de reflexión sobre la práctica, al protagonismo del sujeto docente en su propio DPD.

En el diseño se pensaron las *condiciones estructurantes* de tiempos y espacios respetando las condiciones del docente principiante como trabajador, como docente en ejercicio de sus funciones. Estas

---

5. CVP: comunidad virtual de prácticas.

condiciones estructurantes fueron repensadas una vez que en la fase de sensibilización las docentes principiantes completaron las fichas personales.

La planificación del *entorno virtual*, como ampliación del entorno de aprendizaje más tradicional, fue realizada pensando en las condiciones laborales del puesto de trabajo de las principiantes, de modo tal que el espacio asincrónico permitiera interacciones más allá del tiempo y espacio acotado. A la vez, y como otros efectos, se pensó en la inclusión de las tecnologías de la información y comunicación para dar lugar al germen de una comunidad virtual de aprendizaje profesional docente.

Por otra parte, estudiar y tener en cuenta *las condiciones del contexto institucional* de la comunidad de prácticas, resulta en una necesidad que no solo tiene que ver con el margen de actuación regulado por las normativas vigentes, sino también para instituir la experiencia, y reconocer la participación de las principiantes en una instancia de desarrollo profesional.

Nuestra meta era crear un dispositivo, con todo lo ambicioso de ese término, para que las experiencias tuvieran lugar dentro de los parámetros de un modelo de acompañamiento. Es decir, no diseñamos las experiencias sino los escenarios en los que éstas puedan tener lugar considerando, incluso, la imprevisibilidad de la práctica.

Guián estos análisis, sobre la fase de diseño, Wenger (2001) y sus aportes a la arquitectura del diseño. El diseño es como un palenque en el piso, algo a donde aferrarse o del cual sostenerse, pero como tal es un instrumento muy abierto y flexible, dispuesto a sorprenderse con la incertidumbre de la práctica. Este proceso de “crear” comunidades de prácticas, entra en tensión con la epistemología de la práctica (Schön, 1992), con sus notas principales: incierta, imprevisible, multidimensional, cargada de valores. En esa relación la práctica no es una respuesta al diseño, no construye a la práctica, sino al revés es la práctica la que configura al diseño. (Wenger, 2001)

Por otra parte, sabemos que los procesos de acompañamiento docente no son espontáneos, y así lo demuestran las políticas que

emprendieron programas y proyectos al respecto, luego de reconocer que estas necesidades de formación docente no eran atendidas ni por las instituciones formadoras, ni por los gobiernos escolares que son los principales empleadores de los profesionales docentes.

Luego de haber investigado sobre las necesidades de los docentes principiantes y sus estrategias con las cuales sortean sus primeros años de desempeño, creemos que éstos de por sí configuran una comunidad de prácticas, dispersa, que toma visibilidad cuando preguntan, consultan, piden ayuda, cuando es oída por los referentes institucionales, que obviamente tampoco lo son pero se convierten en ello por las mismas relaciones profesionales desde donde actúan. Existe en esas insipientes interacciones un germen para crear y diseñar la comunidad de prácticas.

Siguiendo a Vázquez Bronfman las CP más que crearse se cultivan, cuando se advierten insipientes, en estado embrionario. En ese sentido, el grupo organizador supo advertir, escuchar, identificar este “grupo semilla” y al diseñar la CP no hizo otra cosa que cultivarla, darle forma, abonar la posibilidad de configurarse enteramente.

*Para implementar una cp, la palabra clave es cultivar, en vez de crear. El término cultivar señala que no es cuestión de crear adrede una comunidad de práctica, porque la experiencia ha demostrado que esto no funciona bien, sino de ayudar a desarrollar aquellas que ya existen (aunque sea de forma embrionaria). (2011, p. 61)*

Para terminar este apartado nos resulta significativo expresar las palabras de E. Wenger sobre el aprendizaje y el diseño:

El aprendizaje no se puede diseñar. En última instancia, pertenece *al* ámbito de la experiencia y de la práctica. Sigue a la negociación de significado, se mueve por sus propios medios. Se desliza por las rendijas, crea las suyas propias. El aprendizaje ocurre, con diseño o sin él.

Y, con todo, hay pocas tareas más urgentes que diseñar infraestructuras sociales que fomenten el aprendizaje. Esto no solo se aplica a escuelas y universidades, sino también a toda clase de organizaciones públicas y privadas e incluso a entidades a las que normalmente no llamamos organizaciones, como los estados y las

naciones. En realidad, todo el mundo humano se está convirtiendo rápidamente en una gran organización que es objeto de diseño y que debe apoyar el aprendizaje que necesitamos para garantizar que haya un mañana. Quienes puedan comprender el carácter informal, pero estructurado, de la experiencia, pero social, del aprendizaje -y puedan traducir sus ideas en diseños al servicio del aprendizaje- serán arquitectos de nuestro futuro. (2001, p. 269)

## REFERENCIAS

BAUTISTA, A. y ORTEGA RUIZ (2015). Desarrollo Profesional Docente: Perspectivas y Enfoques Internacionales. **Psychology, Society, & Education**. v. 7(3), p. 343-355.

CAÑAS, F. (2011). ¿Qué define el éxito de una comunidad virtual de prácticas? <http://www.emotools.com/contents/articulos-y-blogs/francesca-canas-que-define-el-exito-de-una-comunidad/>

DE BENITO CROSETTI, B. y SALINAS IBÁÑEZ, J. (2016). La Investigación Basada en Diseño en tecnología educativa. **Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE)** n. 0. Junio 2016, p. 44-59.

LAVE y WENGER (1991). **Participación periférica legítima en comunidades de práctica**. Cambridge: Cambridge University Press.

LOMBARDI, G. (2012). **El acompañamiento a docentes noveles en clave política**. III Congreso Internacional de Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Universidad de Sevilla – Universidad Autónoma de Chile.

MARTÍN, R. y CORRADINI, M. (2016). **Investigación de diseño para propiciar el desarrollo de comunidades de aprendizaje**. Universidad Nacional de Villa María.

NOVICK, M. y BENENCIA, R. (2001). Artículo editorial. **Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo**, 7 (13), 3-4.

PERRENOUD, P. (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En: Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E.; Perrenoud, P. **La formación profesional del maestro**. Estrategias y competencias. Fondo de Cultura Económica..

RINAUDO, M. y DONOLO, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva promisoriosa en la investigación educativa. RED – **Revista de Educación a Distancia**. Número 22.

RINAUDO, M. (2018). **Perspectivas en investigación educativa: la investigación basada en diseño**. Conferencia plenaria del Conversatorio del mismo nombre. ICE. Fac. de Filosofía y Letras. UNCuyo. 4 de octubre de 2018.

SANZ-MARTOS, Sandra (2012). **Comunidades de práctica**. El valor de aprender de los pares. Editorial UOC.

SCHON, D. (1992). **La formación del profesional reflexivo**. Paidós.

VEZUB, L. y ALLIAUD, A. (2012). El acompañamiento pedagógico como estrategias de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. **Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay**. Ministerio de Cultura y Educación. OEI.

SOUTO, M. (1999). **Grupos y dispositivos de formación**. Novedades educativas. VÁSQUEZ BRONFMAN, S. (2011). Comunidades de práctica. En: **Educar**. v. 47/1-51-58.

WENGER, E. (2001). **Comunidades de prácticas**. Aprendizaje, significado e identidad. Paidós.

WENGER, Mc Dermontt y SNYDER (2002). **Cultivando comunidades de práctica**. Harvard Busines School.



# ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTES PLÁSTICAS INGRESSANTES NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL CARIOCA

THAÍS SPÍNOLA AFONSECA

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e integrante do  
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Formação  
Docente (GEPROD), Brasil.

MARIA DAS GRAÇAS CHAGAS DE ARRUDA NASCIMENTO

Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em  
Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e  
coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre  
Profissão e Formação Docente (GEPROD), Brasil.

## RESUMO:

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado que investigou a inserção profissional e ações de recepção e formação continuada de professores de Artes Plásticas ingressantes na rede pública municipal do Rio de Janeiro a partir da ótica deles. O principal foco aqui é analisar as estratégias de formação e desenvolvimento profissional empreendidas e valorizadas pelos próprios docentes logo após a entrada via concurso público. Esta pesquisa parte de um referencial teórico baseado em autores como Marcelo (1999; 2010), Huberman (2000), Imbernón (2010) e outros. Os dados foram coletados em 2019, a partir de um questionário com 18 respondentes, dentre os quais 8 docentes demonstraram já pertencerem à rede e terem prestado concurso novamente (reingressantes) e 10 eram novatos na rede (ingressantes). Três ingressantes foram entrevistados conforme sua experiência prévia na carreira: uma principiante, uma com até 5 anos de experiência docente e um com mais de 10 anos de experiência na docência em Arte. Os resultados apontam que tanto

as docentes reingressantes quanto os ingressantes prefeririam uma formação que se desse em encontros regulares com intercâmbio de práticas e experiências pedagógicas e artísticas entre pares de uma mesma escola/rede. Como estratégias de formação, os espaços/recursos mais citados pelos ingressantes foram os museus e centros culturais, seguidos por trocas em grupos (virtuais e presenciais) de professores de Artes Plásticas, cursos de formação ofertados pela própria rede, cursos livres ou de pós-graduação, bem como se fazer valer de livros, apostilas e da internet.

**Palavras-chave:** inserção profissional, formação continuada, professores de Arte.

### Introdução

Apresentamos aqui um recorte de uma dissertação de mestrado defendida em 2020 que se desenvolveu a partir de inquietações sobre a inserção profissional de docentes de Arte no Brasil, tema que carece de mais pesquisas.

Os objetivos dessa investigação se centraram em discernir, dentro da realidade da rede pública municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, um perfil geral dos docentes de Artes Plásticas ingressantes nessa rede, a partir do processo seletivo realizado em 2016; caracterizar e entender, a partir de suas próprias palavras, como se deram seus processos de inserção profissional e, finalmente, identificar as estratégias de formação às quais esses professores recorreram para enfrentar desafios, responder às condições encontradas e realizar seu trabalho.

Nesta comunicação, destacaremos os achados e análises sobre as estratégias de formação e desenvolvimento profissional explicitadas pelos docentes como as mais frequentemente utilizadas por eles enquanto vivenciam o complexo momento de ingresso (e reingresso) na enorme e heterogênea rede pública escolar carioca, que conta com mais de 1.500 escolas e 640.000 alunos. A título de entendimento, consideramos como ingressantes professores ainda regidos pelo es-

tágio probatório<sup>1</sup>, período que engloba os três primeiros anos do serviço público brasileiro.

Trataremos, em seções, do percurso metodológico da pesquisa, dos resultados da pesquisa referentes ao recorte proposto, das especificidades do ensino de Artes Visuais<sup>2</sup> nas escolas públicas municipais cariocas, do diálogo conceitual referente à formação continuada de professores e ações de acolhimento e acompanhamento durante a inserção profissional docente e discussão sobre as investidas docentes no próprio desenvolvimento profissional quando em novos contextos de trabalho.

## Metodologia

Adotamos como abordagem metodológica nesta pesquisa a convergência e cruzamento de dados quantitativos e qualitativos, ressaltando que realidades sociais, complexas e mutáveis não são as mesmas conforme o nível de análise e isso reforça o cuidado de tomarmos os resultados como indicações de verdades temporárias e contextuais imbuídas inevitavelmente do olhar das pesquisadoras.

A coleta de dados foi iniciada em 2019, a partir da localização de um grupo de aplicativo de comunicação virtual criado por e para os candidatos do concurso público para Professor de Artes Plásticas para o Município do Rio de Janeiro (Edital SMA nº 93, de 2016). Elaboramos um questionário online composto predominantemente por questões fechadas e realizamos o convite aos sujeitos do gru-

- 
1. O estágio probatório corresponde ao período e processo em que o concursado que tomou posse está sendo avaliado por sua aptidão e desempenho no seu cargo para que possa se tornar um servidor público estável.
  2. O termo Artes Visuais por vezes pode ser utilizado como sinônimo de Artes Plásticas, porém cabe esclarecer que o último figura como uma nomenclatura antiquada, pois contempla *stricto sensu* a produção artística realizada apenas com materiais plásticos, manipuláveis, não abrangendo as artes digitais e audiovisuais, por exemplo. Por convenção reivindicada pela Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB), homologada no Parecer CNE/CEB n.: 22/2005 (BRASIL), oficializou-se a denominação Artes Visuais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja versão final foi homologada em dezembro de 2017, ratificou o termo. Contudo, o sistema público de ensino do Rio de Janeiro mantém a denominação Artes Plásticas.

po. As perguntas foram pensadas para cobrir quatro seções: perfil, experiência profissional docente, percepção sobre inserção na rede e estratégias de formação. Interessa dizer aqui que as duas últimas perguntas, abertas, dedicavam-se a diferentes temas. A primeira se direcionava à percepção dos professores sobre suas maiores dificuldades e maiores apoios encontrados quando recém-inseridos na rede e no cotidiano de trabalho. A segunda buscava saber quais os melhores espaços/recursos que, para eles, funcionavam como meio de seu aprimoramento profissional e formação.

Alcançamos uma amostra de 18 respondentes, sendo importante frisar que desses, somente dez se mostraram efetivamente ingressantes na rede de ensino e apenas dois eram, de fato, iniciantes na carreira. Esclarecemos aqui que utilizamos o termo iniciantes para aqueles professores que iniciam suas atividades docentes pela primeira vez, após sua certificação profissional e o termo ingressantes “para designar àqueles que estão assumindo seus postos de trabalho nas instituições de ensino e possuem experiência docente acumulada em virtude de atuação anterior em outros contextos, seja na rede privada ou mesmo como substitutos e temporários na rede pública, tanto na Educação Básica quanto Superior” (CRUZ, FARIAS e HOLBOD, 2020, p. 5).

Assim, dos 18 respondentes, ingressantes na rede a partir de 2016, apenas dois eram professores iniciantes. Dez docentes, incluindo esses dois iniciantes, estavam ingressando no sistema pela primeira vez, sendo considerados por nós como professores ingressantes, e oito professores estavam reingressando, denominados aqui reingressantes. Para compreender esse fenômeno de reingresso, cabe esclarecer que coexistem nessa rede professores com matrículas de 16h ou 40h semanais – ou 32h e 56h semanais, quando há acúmulo de 2 matrículas. O concurso em questão previa o compromisso de 40h semanais.

Como categorização, os 10 ingressantes foram divididos em três subgrupos: dos sem experiência prévia, dos com 5 a 10 anos de experiência e dos com mais de 11 anos de experiência como professores

de Arte<sup>3</sup>. Essa separação se deveu a critérios extraídos das reflexões de Huberman (2000) sobre o ciclo profissional de professores, com foco no período conturbado relativo à inserção profissional e à aprendizagem do próprio trabalho que, de modo flexível, compreenderia os cinco primeiros anos de carreira. Foi entendido que a experiência profissional anterior, no caso, deveria influenciar as percepções sobre o ingresso dos professores na rede.

A partir desse panorama, foi realizado um convite aos indivíduos de cada subgrupo dos ingressantes para participarem das entrevistas. O roteiro semiestruturado previa um aprofundamento das perguntas do questionário, abrindo-as para uma conversa. Foram entrevistados 3 sujeitos: a professora A (iniciante), a professora B (com experiência de 5 anos em escolas particulares) e o professor C (com mais de 10 anos de experiência em escolas públicas, privadas e em educativo de centro cultural).

As falas e textos dos docentes foram tomados como relato oral, reconhecendo que suas narrativas possuem credibilidade por estarem repletos de significados dados por seus autores e não necessariamente a acuidade factual. Afirmada essa opção metodológica, expõe-se aqui que “no cerne do debate sobre a credibilidade e confiabilidade das narrativas como fonte, estão em jogo as próprias concepções de verdade e ciência.” (NASCIMENTO, 2006, p. 41).

Quanto à análise de conteúdo, pelos dados concentrarem mensagens descritivas que sugerem as percepções e emoções dos sujeitos, ela foi inspirada na metodologia de Bardin (2011), que prevê passos como uma pré-análise dos dados, uma leitura flutuante e organizadora, a seleção sistemática dos documentos de acordo com os ob-

---

3. Importante destacar que este é o nome oficial do componente curricular da educação básica brasileira, ou seja, da disciplina escolar. A Arte é composta pelas seguintes linguagens artísticas: artes visuais, música, teatro e dança (Lei 13.278/2016). Para ensiná-la, é comum que redes públicas e privadas de ensino aceitem professores licenciados em qualquer uma dessas linguagens artísticas, esperando-se que eles ensinem todas elas, mesmo que suas formações sejam específicas e os docentes sejam especialistas em apenas uma. Essa prática é chamada polivalência e vem sendo criticada há décadas pelos educadores do campo da arte. A rede municipal carioca já diferencia alguns cargos e realiza concursos separados para: Artes Plásticas, Educação Musical e Teatro.

jetivos de pesquisa, classificação por categorias e eixos temáticos, a constituição do corpus e a preparação do material.

### **Resultados: entre a sobrevivência e a autonomia**

Cabe destacarmos, previamente, nossa visão sobre a importância de o processo de inserção considerar a especificidade da disciplina ou turma/modalidade à qual o professor se dedica, o que implica em situações e incertezas indissociáveis da sua realidade de ensino, requerendo suporte de pessoas que (re)conheçam intimamente as questões pedagógicas e ambientais que venham a surgir. No caso dos professores de Arte, por razão da enxuta carga horária<sup>4</sup> da disciplina na estrutura curricular da maioria das escolas de educação básica, eles se deparam com um volume considerável de turmas e uma grande variedade de condições de trabalho, sendo frequente a sensação de isolamento pela ausência de colegas da mesma especialidade no seu turno ou mesmo em toda a escola. Tal situação se agrava perante a desvalorização de sua disciplina frente a outras, uma profusão de turmas em mais de um estabelecimento, a negociação por materiais e espaços para uso artístico, o exercício ou não da polivalência e o amplo espectro de idades e classes que atende.

Além disso, no Brasil contamos com um número elevado de professores responsáveis pelas aulas de Arte nas escolas que não são especialistas licenciados do campo, isto é, não possuem a formação mínima para ensinarem arte formalmente. Ainda que computemos a ocupação das vagas por todo o leque de professores com licenciatura em alguma linguagem artística esse número ainda é baixo. Segundo o Anuário Brasileiro de Educação Básica (Todos pela Educação)

---

4. O componente curricular Arte costuma ser ofertado com 1 tempo semanal para cada um dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), podendo alcançar 2 tempos semanais para cada um dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), mas não há regulamentação explícita quanto a isso. Apesar de disciplina obrigatória na educação básica (LDB 9394/96), não há previsão que ela deva estar presente em todos os anos do Ensino Fundamental e Médio e nem quantos tempos semanais lhe deveriam ser devidos. Nas escolas de ensino regular da rede pública municipal carioca, Artes Plásticas possuem 1 tempo (de 50min) nos anos iniciais do E.F. e 2 tempos (100min) nos anos finais do E.F.

de 2020, a partir de microdados do Censo Escolar de 2019 levantados pelo Inep<sup>5</sup>, o percentual de professores de Arte com formação específica prevista legalmente – licenciatura ou bacharel com complementação pedagógica – em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) é 50,1%, nos anos finais (6º ao 9º ano) apenas 37,4% e no Ensino Médio 51,2% (INEP, Censo Escolar, 2019). Ou seja, é notória a fragilidade da formação docente nessa disciplina.

Portanto, enfrentamos a tradição de as vagas de magistério em arte na educação básica se diluírem entre artistas profissionais que invariavelmente atuam como professores, professores não especialistas (não formados especificamente no ensino de arte), professores formados em linguagens artísticas que não a das artes visuais, ensinando-a (e vice-versa, pois ainda há vigência da polivalência) e professores graduados na área específica adequada. Dito isso, cabe esclarecermos que no concurso público para docentes de Artes Plásticas da prefeitura do Rio de Janeiro de 2016 era obrigatório o diploma de licenciatura em Artes Visuais (ou nomenclaturas equivalentes) para que os candidatos assumissem o cargo e se tornassem ingressantes. Essa exigência constitui prática já costumaz dessa prefeitura para os cargos de magistério

Portanto, a fim de prezarmos pela clareza na leitura, separamos os resultados conforme sua proveniência. Descreveremos os espaços e/ou recursos de formação e desenvolvimento profissional dos professores de Artes Plásticas ingressantes na rede pública de ensino carioca primeiramente através do que foi obtido via questionário e, posteriormente, pelas entrevistas. Manteremos sempre uma divisão entre as respostas das reingressantes na rede, ou seja, as professoras de Artes Plásticas que já trabalhavam na rede carioca e experimentavam uma nova inserção (8 docentes, todas mulheres) e as respostas dos ingressantes, que ingressavam pela primeira vez na rede (10 docentes). Ao final, explicitamos as aproximações e distanciamentos entre os achados de cada grupo.

---

5. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

A partir das respostas das 8 docentes reingressantes ao questionário, percebemos que as estratégias de formação mais citadas costumam partir de iniciativas próprias, sendo que cada docente pôde enumerar mais de uma. Essa é uma evidência de que a rede e/ou a escola lhes pareciam oferecer poucos meios coletivos de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, destaco que duas reingressantes deixaram claras suas críticas ao sistema de formação continuada da rede, seja por considerarem essas ações “esporádicas” ou por não serem notificadas sobre elas. Notamos apenas um descontentamento por não poderem participar mais dessas ações formativas, o que se mostra um claro indicativo para a rede da necessidade de se aumentar a frequência dessas ações e estabelecer meios que garantam uma participação mais efetiva dos professores da disciplina. Essa impressão é reforçada pelo fato de que uma reingressante evidenciou serem esses momentos de encontro com outros docentes da disciplina um dos principais espaços para seu aprimoramento profissional.

Trocas com amigos e grupos de professores de Arte surgiram como uma opção privilegiada para 4 reingressantes, ou seja, metade do total. Essa preferência aparecer dentre professoras que já atuam na rede há anos aponta para uma perspectiva que considera que a troca de experiências entre colegas não se limitaria à função de apoio e orientação dos iniciantes na profissão, mas exerceria, de fato, o papel de uma rede de formação docente, informal e volitiva, que possibilita o intercâmbio de saberes e influencia as práticas docentes dessas professoras em suas respectivas escolas.

Cursos livres foram apontados por 3 das 8 docentes que entraram pela segunda vez na rede. Essas professoras afirmaram que recorrem a livros, apostilas e/ou internet, na busca por formação. Museus e centros culturais, com suas exposições e programações educativas voltadas para docentes, demonstraram ser fonte de formação para uma parte dessas docentes. Uma única professora reingressante citou o horário de planejamento na escola como principal espaço de desenvolvimento profissional.

Também só uma professora reingressante afirmou que o melhor espaço para sua formação continuada é a sua própria sala de aula encarada como um laboratório, o que demonstra uma desenvoltura reflexiva perante a própria prática e interação com seus alunos. Essa opção aparecendo como principal sugere um quadro de elevada autonomia e confiança com o trabalho docente que ela realiza.

Dentre os 10 ingressantes na rede, os museus e centros culturais receberam destaque de cinco professores como legítimos espaços de desenvolvimento profissional, seja pelas trocas e encontros promovidos nas ações educativas dessas instituições, seja pelas suas próprias programações artísticas. Essa importância parece ser devida a características particulares da cidade do Rio de Janeiro, que concentra uma grande quantidade de equipamentos culturais à disposição do público gratuitamente ou a preços baixos, e que oferecem parcerias de longa data com professores e escolas. O contato direto com obras de arte e curadorias renováveis e o apoio educacional material ofertado pelos educativos dessas mostras, como a distribuição de cadernos paradidáticos, a disponibilidade de ônibus e visitas mediadas para alunos e encontros formativos temáticos voltados para docentes das redes públicas, parecem promover uma relação de apoio contínua e confiável com os docentes de Artes Plásticas. Esses lugares familiares e afetivos a esses professores conseguiram estreitar laços com as escolas através de seus frequentadores e, por hora, parecem oferecer um espaço formativo relevante, como a própria SME-Rio indica, ao utilizar esses espaços para seus encontros oficiais de formação continuada. Não é de surpreender, dito isso, que o lugar preferencial dos ingressantes tenha sido esse.

Diálogo, encontros ou grupos presenciais e virtuais com outros professores de Arte apareceram também em destaque. Na contabilidade total, essa opção surge como a segunda mais cotada como recurso de desenvolvimento profissional de todos os ingressantes. Isso é compreendido por nós como um sinal da necessidade de os professores formarem redes de apoio e troca, especialmente por serem novos no ambiente de trabalho no qual estão se inserindo. Nesse sentido, docentes ingressantes, sejam ou não principiantes na carrei-

ra, manifestam sintomas e desejos que se assemelham ao processo de iniciação profissional. Essa correspondência está em acordo com o que foi encontrado por Cunha (2015, p. 74): “foi possível perceber um interesse significativo dos professores iniciantes em discutir suas práticas, repartir dificuldades e diferenças, compartilhar frustrações e sucessos”.

Ainda que tenham descrito como “pouquíssimos” ou “eventuais”, os cursos de formação continuada oferecidos pela SME-Rio, especificamente para os professores de Artes Plásticas, foi uma opção destacada por dois docentes ingressantes. Esses espaços formativos foram percebidos como “uma chance de troca de experiência enriquecedora”, como assinalou uma professora no questionário. Também duas vezes foram mencionados cursos livres e pós-graduação *lato sensu* e a própria sala de aula como espaços de formação.

Reunidos todos os depoimentos do questionário sobre o assunto, os cursos livres e de pós-graduação aparecem em terceiro lugar na preferência dos ingressantes, o que sugere que, mais uma vez, os espaços coletivos de aprendizagem voltados para a linguagem artística são privilegiados em detrimento de investidas solitárias de desenvolvimento profissional.

As formações promovidas pela rede e o olhar reflexivo sobre a própria aula apareceram como estratégias secundárias e pontuais. O que pode ter influenciado esse resultado é que alguns professores ingressantes podem não ter tido oportunidade de experimentar as propostas de formação continuada da rede.

Internet, apostilas e livros disponíveis em casa, viagens e eventos acadêmicos foram citados como recursos ou espaços de desenvolvimento profissional cada um uma única vez pelos ingressantes e aparecem em quarto lugar no ranking geral de estratégias formativas dos professores ingressantes.

Portanto, a partir do mapeamento geral do questionário com 18 docentes respondentes, percebemos que eles se veem em uma situação em que precisam recorrer a diversas possibilidades para aprimorarem sua prática docente, valorizando as opções que lhes são ofertadas em que haja troca com colegas e/ou em que frequentem

espaços dedicados ao seu campo de conhecimento, como museus de arte e centros culturais. É notável a preferência por oportunidades de socialização de experiências e práticas com outros profissionais do ensino de arte. A internet, livros e apostilas são apontados como recursos auxiliares ao intercâmbio entre colegas.

Ao aprofundarmos, com entrevistas, as questões relativas às estratégias ou espaços de formação preferidos pelos novatos na rede, destacamos falas de três docentes ingressantes com diferentes anos de experiência.

A professora A, principiante na carreira, quando ingressou, ressaltou que apenas nos encontros presenciais de formação promovidos pela SME-Rio é que ela consegue conversar e trocar com outros professores de Artes Plásticas da rede. Ela destacou a importância de esses encontros ocorrerem em espaços culturais e artísticos, uma vez que o seu cotidiano em uma escola localizada em uma região distante do centro da cidade a afasta de seu *métier*:

Voltar pra um espaço expositivo, né? Um espaço de cultura, de museu, é muito importante, revigorante pra mim. Então esses cursos de formação são importantes em espaços expositivos. Primeiro, pra gente ter de novo essa experiência do diálogo com a nossa prática e, segundo, pra ter esses reencontros com pessoas que têm a mesma profissão que você e têm experiências fatalmente diferentes da sua e até a coisa da aplicabilidade, né? Como é que se deu em determinado caso, eu acho que esses encontros em museus frequentes são importantes. (Professora A)

A professora sublinhou uma necessidade que costuma chamar atenção de professores iniciantes: ter acesso a ideias que possam ser “aplicadas”; ideias de atividades que possam ser realizadas e integradas aos seus planos de aula. Com um repertório profissional em estágio inicial, é natural que o docente que se encontra em um novo contexto de trabalho busque avidamente por referências de colegas mais experientes para seus planos de aula, conselhos de como lidar com certas situações e apoio no caso de empreendimentos frustra-

dos. Não à toa a professora A explicitou o que deve ser o foco desses cursos institucionais de formação, segundo seu ponto de vista:

Olha, eu acho que o mais importante de todos são sobre as práticas pedagógicas no nosso dia a dia, que foi o caso inclusive do que eu acabei de sair<sup>6</sup>. Falando sobre coisas do cotidiano, que... que a gente vive e... e as questões sociais (...). No meu caso, muita experiência de colocar isso dentro do contexto artístico e dentro do contexto deles [*dos alunos*], o que torna a coisa mais interessante. Eu acho que essas práticas são fundamentais pra que a gente tenha um suspiro, um alívio, uma renovada em relação as nossas aulas, né? (Professora A)

Essa iniciativa foi considerada tão vital pela professora iniciante que ela afirmou ter sido o primeiro curso do qual participou o seu principal ponto de apoio para se adaptar ao seu trabalho como docente de Artes Plásticas, pois foi nele que ela percebeu, pela primeira vez, fazer parte de uma rede. Quando indagada se essa rede se articulava também virtualmente, ela foi enfática ao afirmar que por meio digital há pouca troca, sendo imprescindíveis os encontros físicos para que as pessoas conversem, se manifestem e exponham suas experiências. Essa opinião se mostrou bem diferente da professora B e do professor C, uma vez que ambos concordaram que as trocas no grupo oficial de WhatsApp<sup>7</sup> lhes pareceram muito “úteis”.

Sendo assim, os encontros presenciais de formação continuada promovidos pela SME- Rio em espaços culturais para os professores de Artes Plásticas são bem-vindos e ansiosamente aguardados pelos sujeitos que participaram da pesquisa, havendo a recomendação de maior frequência e de uma melhor divulgação.

Importante contextualizar aqui que a Professora A afirmou que estava se planejando para desistir da carreira, desfecho vislumbrado

---

6. A entrevista se deu em um espaço aberto de um museu, onde ela tinha acabado de participar de uma formação promovida pela rede municipal de ensino.

7. Aplicativo gratuito de mensagens multimídia online muito popular no Brasil, utilizado como canal de comunicação oficial inclusive inclusive por empresas e, no caso, por redes de ensino.

por muitos docentes iniciantes que não conseguem superar os desafios encontrados nos primeiros anos de trabalho, especialmente pela falta de suporte e socialização com professores experientes. Infelizmente essa ideia também foi considerada por 6 dos 10 ingressantes que fizeram parte desta pesquisa em seus primeiros meses. Essa situação não deve ser encarada com normalidade, pois desnuda uma face brutal da estrutura educacional que por vezes se mostra incapaz de receber bem e proporcionar um contexto que favoreça o desenvolvimento profissional docente. Escolas perdem, estudantes perdem e uma profissional disposta a investir na profissão opta por sair por ter que escolher entre sua qualidade de vida e seu trabalho.

A professora B, com 5 anos de experiência anterior ao ingresso, acrescentou que procura cursos livres sempre que tem disponibilidade de horário, enfatizando sua pós-graduação em andamento, ou seja, um claro investimento na carreira. Porém, ela sublinha que a fonte de repertório pedagógico não vem apenas das aulas em si da pós-graduação, mas dos encontros regulares com os colegas de lá. Antigas amigas de faculdade que compartilham a profissão também aparecem no circuito de troca de experiências, referências e práticas.

Ao refletir sobre o papel da escola na sua formação, a professora B afirmou que são as experiências do dia a dia que se sobressaem. Com relação à prática artística do docente de Artes Plásticas, que muitas vezes é esquecida ou sufocada, ela explicou como se daria uma formação continuada ideal, a seu ver:

Acho que, assim, no mundo ideal, seria a gente ter um momento de prática nossa, que não acontece. Não conheço ninguém que tenha, ninguém que exerce a profissão docente e consegue manter uma prática artística. E cursos assim, como a pós ou... não diria nem o mestrado, eu diria cursos assim, mesmo de extensão ou uma pós, alguma coisa assim, cursos livres. (Professora B)

Tal reivindicação para que o docente de Artes Plásticas não perca ou pare de produzir conhecimentos a partir de suas próprias experiências artísticas ainda se mostra uma problemática embrionária

para os sistemas de educação básica brasileiros, porém é algo que não tem passado despercebido pelos professores das linguagens artísticas.

O Professor C, com mais de 10 anos de experiência anterior ao ingresso na rede, partilhou da visão de optar por cursos livres para o aprimoramento de práticas e foi mais um a sublinhar a influência exercida pelo grupo de WhatsApp dos professores de Artes Plásticas da rede, que serviria para gerar, no seu dizer, um “campo de autoajuda”. É inclusive por esse grupo institucional que ele se torna ciente dos cursos oferecidos pela SME-Rio e não pela coordenação de suas escolas. Ele ainda não participou desses cursos por opção, já que estava se adaptando a demandas mais imediatas. De qualquer modo, ele admitiu recorrer comumente à sua bagagem de materiais e experiências anteriores para preparar suas aulas, o que tem facilitado bastante o seu trabalho. Ou seja, os mais de 10 anos como professor de Artes o coloca em uma posição mais confortável para as demandas recorrentes do magistério.

No que se refere à formação continuada, ele confessou ter pretensões de, no futuro, galgar títulos de pós-graduação *stricto sensu*, não para se tornar pesquisador propriamente, mas pelas melhorias advindas da subida de nível no plano de carreira da prefeitura carioca. Ele também se percebe em formação continuada na escola porque “a gente sempre vai aprender alguma coisa dentro de sala de aula”.

Quando foi perguntado sobre quais temas ou assuntos as reuniões de formação poderiam abordar, ele assinalou que sentia falta de como ele trabalhava em Niterói<sup>8</sup>, antes de ingressar na rede do Rio: com uma equipe de 4 professores de Arte que, durante as reuniões pedagógicas, sentavam-se juntos e conversavam sobre o que planejavam fazer. Em sua escola, na rede do Rio, ainda que esbarre com a outra professora de Artes Plásticas, cada um está entrando ou saindo de suas aulas, sem tempo em comum. Conforme suas próprias palavras: “É uma coisa mais cada um por si”.

Ao mencionar que encontra às vezes com uma colega mais velha também professora de Artes Plásticas em uma de suas escolas, ele notou que, apesar da disponibilidade em tirar dúvidas e auxiliar,

---

8. Município vizinho ao Rio de Janeiro que pertence à Região Metropolitana da capital.

não há muita abertura para trocas. Em compensação, o professor C pontuou ser muito comum nessa escola os professores se sentirem à vontade e serem incentivados a se aproximarem para elaborarem planos e projetos juntos.

Acontece muito. A gente costuma falar que a coordenadora pedagógica é uma mãe com a gente porque ela faz de tudo pra poder auxiliar a gente no que a gente tá precisando, a direção também, a secretaria... Existe um campo muito afetivo dentro da escola, que funciona bem, coisa que eles falaram que até pouco não existia. A nova direção que conseguiu construir isso, apesar de muita dificuldade e agora eles conseguiram estruturar essa... esse clima que tá na escola. Então, facilita bastante, a gente sempre é convidado pra trabalhar junto. (Professor C)

Ao ponderar sobre seu contexto de apoio por parte da gestão e boa infraestrutura, o professor ingressante experiente crê que as amplas possibilidades de trabalho disponíveis o incentivam a querer se desenvolver profissionalmente, a buscar formação. Ele vê, nesse sentimento, um clima de competição de boas práticas entre os professores da escola, que procuram sempre se superar, compartilhando seu trabalho e, a partir dessa partilha, terminam se conhecendo e se aproximando do que cada colega tem feito. Geralmente essa troca se dá pelo grupo de WhatsApp da escola.

Mais uma vez se observa a relevância de grupos virtuais no estabelecimento de um contato direto e permanente entre colegas e meio de compartilhamento do que vem sendo feito profissionalmente, mesmo que de modo superficial. Havendo as condições mínimas materiais e apoio de toda a equipe da escola, a satisfação do docente ingressante com o trabalho tende a se elevar e a busca por formação e aprimoramento aparece como consequência, apontando para planos de continuidade e reflexão sobre a prática.

Sendo assim, os resultados apontam que quanto mais inexperientes são os docentes de Artes Plásticas ingressantes na pública municipal do Rio de Janeiro, mais eles tendem a recorrer a espaços expositivos/

equipamentos culturais e a cursos como investimento na própria formação. Porém, a preferência formativa tanto dos experientes quanto dos iniciantes converge em estratégias de desenvolvimento profissional que englobem reuniões regulares, colaborativas, presenciais ou virtuais, entre professores de Artes Plásticas da mesma escola e/ou rede em que haja socialização de experiências e, também, o incentivo de práticas artísticas.

### **Conclusões e discussão**

Conforme Marcelo García (1999), compreendemos a formação docente como um processo contínuo, inaugurado pela experiência pré-profissional como aluno, seguido pela profissionalização na formação inicial, pela fase de iniciação ao trabalho e pela formação permanente. Damos atenção aqui à etapa de transformação do estudante em professor e à adaptação ao contexto real de atuação, mais conhecido como período de inserção profissional.

Este trabalho emerge a partir da seguinte questão: o que acontece com esse profissional durante essa fase e a quais ações formativas ele recorre para se integrar ao ambiente de trabalho perante as condições que encontra?

Podemos afirmar que a qualidade desse momento determina em grande parte o grau de adesão confiante à carreira/cargo, pois consoante à existência prolongada de apoio organizacional, socialização com colegas e familiarização com a cultura institucional, essa transição pode correr de modo suave, facilitando o desenvolvimento profissional enquanto o docente ainda se sente um novato.

Portanto, a ideia de que os docentes principiantes precisam de um sistema estruturado para apoiar a sua entrada na profissão foi mudando com o tempo: de considerá-lo algo acessório até entendê-lo como um elemento central no processo de permanência do docente principiante e de melhoria na qualidade de seu ensino. Agora, geralmente é aceito como um componente fundamental em um enfoque compreensivo do desenvolvimento do docente. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 142)

Ao discorrer sobre os ciclos de vida profissional dos docentes, Huberman (2000) se refere à análise de Veenman (1984) descrevendo essa fase como um “choque de realidade”. O primeiro autor assinala que nessa fase há uma preocupação em sobreviver à profissão, intensa aprendizagem via ensaio e erro e o predomínio do valor prático, o que faz com que os principiantes tenham problemas em relacionar as teorias e princípios estudados na faculdade com os seus dilemas. As dificuldades e descobertas advindas da realidade escolar com a qual se depara o professor iniciante são experimentadas intensamente. A duração dessa fase até a estabilização do docente com os seus encargos pode ser estimada entre 3 a 5 anos (HUBERMAN, 2000); esse intervalo, no entanto, pode variar bastante em cada caso. É importante pontuar que o professor pode experimentar um processo de inserção toda vez que se vê em uma nova rede de ensino, escola, turma, função e condição de trabalho.

Com direta interlocução com nossa pesquisa e pensando sobre as demandas formativas particulares dos profissionais do ensino de arte, Russeff (2018) escutou professores de Teatro da mesma rede carioca sobre sua formação permanente, chamando-os de artistas-docentes e entendendo a importância de ações que privilegiem a prática artística estarem presentes nos seus processos formativos:

A despeito de tantas confusões e descaminhos na formação e no status do professor, atualmente é possível verificar que essa dicotomia entre arte e educação, entre ser artista e ser professor, caminha para ser superada, uma vez que os espaços formativos (graduação) passam a reconhecer que a experiência artística e a prática pedagógica caminham *pari passu* na formação desse profissional. Essa nova maneira compreensiva propicia transformações no estatuto do professor, superando tal paradoxo, ao entender que ele é concomitantemente artista e pedagogo. Nem apenas um técnico da educação, apartado do fazer artístico, nem apenas um artista que ensina de maneira intuitiva. Ele não é “mais artista” ou “mais professor”, ele é um artista-docente. Ambos caminham lado a lado e podem operar nos campos artístico e educacional, inspirando-se e sendo influenciados, numa via de mão dupla: a artística e a pedagógica. (RUSSEFF, 2018, p. 123)

Dito isso, um diferencial dessa rede inclui a existência, desde 2012, de um centro de recepção e formação continuada de seus professores, a Escola de Formação Paulo Freire (EPF), órgão que realiza um primeiro acolhimento e orientação a todos os professores concursados e que desenvolve parte dos cursos/encontros formativos da SME-Rio.

Pesquisas recentes nossas têm se debruçado sobre as políticas públicas de inserção profissional e formação continuada dessa rede. Contudo, esses estudos apontam que o acompanhamento desses docentes em situação de inserção profissional nem sempre se dá de forma contínua e suficiente para o enfrentamento dos problemas que se apresentam no cotidiano do trabalho. Além disso, temos observado que as ações que têm sido desenvolvidas sofrem rupturas em virtude de descontinuidades políticas que afetam a equipe gestora e seus projetos.

Seja recorrendo a modelos individuais ou coletivos de formação continuada, os ingressantes sujeitos desta pesquisa reforçam a concepção que os professores aprendem continuamente e que ambas as táticas não se excluem mutuamente. Cunha, Braccini e Feldkercher (2015), referindo-se aos estudos de Flores (2005), resgatam que dentre as formas mais efetivas de aprendizagem docente estão a reflexão sobre a própria prática, a análise da reação dos seus alunos, o ensaio de novas estratégias, a partilha de experiências com seus colegas, a frequência em cursos, oficinas e conferências e a leitura de livros. As autoras observam também que:

Poderíamos acrescentar as formas virtuais como cinema, vídeos, internet e etc. Sem desconsiderar nenhuma das alternativas, fica expresso nesses achados a importância da formação do professor em serviço nos espaços do trabalho e na relação com seus alunos e com os outros docentes. Ao sistematizar o que faz para compartilhar numa comunidade de prática, o docente reflete e refaz formas culturais enraizadas que, muitas vezes, estavam a dificultar a mudança. Se essa condição é significativa para todos os professores, mais se intensifica nos iniciantes, que estão na fase de construção de seus repertórios de saberes ligados às atividades de ensinar e aprender. (CUNHA; BRACCINI; FELDKERCHER, 2015, p. 84)

É fundamental atentarmos ao papel crucial da gestão no processo de inserção e formação continuada de docentes, no sentido de promover tempos/espços coletivos de orientação, acompanhamento e desenvolvimento profissional de seus professores. Imbernón (2010) defende um tipo de formação continuada que pode ajudar a romper o individualismo de professores, em que há o desenvolvimento de uma formação cuja “metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam os pilares do trabalho colaborativo” (Imbernón, 2010, p. 65). Ao desenvolver mais sobre o assunto, ele afirma:

O isolamento gera incomunicabilidade, o indivíduo guarda para si mesmo o que sabe sobre a experiência educativa. Uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas, por exemplo, explicar o que sucede, o que se faz, o que não funciona, o que obteve sucesso, etc., sobretudo, compartilhar as alegrias e as penas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender. (IMBERNÓN, 2010, p. 67-68)

Sendo assim, é possível concluir que não é apenas uma nova escola ou público que o ingressante enfrenta, mas todo um novo ambiente de trabalho, o que parece sugerir que mesmo com experiência prévia na carreira ou na rede, o processo de entrada em uma nova escola a partir de uma nova matrícula gera ansiedades e inseguranças que engendram necessidades formativas particulares. Nesse panorama, identificamos estratégias individuais comuns de desenvolvimento profissional e adaptação ao trabalho docente dentre esses professores reingressantes e ingressantes de Artes Plásticas na rede pública municipal do Rio de Janeiro, como apontarem nos centros culturais e museus os seus locais preferenciais de formação continuada e a relevância de grupos virtuais para o estabelecimento de um contato direto e permanente com amigos/colegas da profissão como meio de socialização de práticas artísticas e pedagógicas, mesmo que de forma superficial.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CUNHA, M. I. da; BRACCINI, M. L.; FELDKERCHER, N. **Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência**: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 73- 86, Mar. 2015.
- CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149/1081> Acesso em: maio 2021.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.
- IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Notas Estatísticas do Censo Escolar 2019**. Brasília: MEC, 2019.
- MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 11-49, 18 dez. 2010.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A. **Trajetórias de vida de professores formadores:** a constituição de habitus profissionais. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

RUSSEFF, J. M. **A formação permanente do artista-docente.** Dissertação (Mestrado Profissional em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Rio de Janeiro, 2018.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar.** As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.



SER “MENTOR”:  
UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE  
PROFESSORES EXPERIENTES AO DESENVOLVIMENTO  
DE PROFESSORES INICIANTES

DÉBORA NASCIMENTO DE LIMA<sup>1</sup>  
Mestranda do Programa de PPGE/UFF – Brasil  
deboranl@id.uff.br

AMANDA OLIVEIRA RABELO  
Professora Associada da UFRRJ, Jovem Cientista Faper

## RESUMO

Neste texto, abordamos questões relacionadas ao início da carreira docente, explorando a mentoria como um importante apoio nesta fase inicial. Compreendendo a relevância do processo de iniciação à profissão docente, buscamos ressaltar a relação entre professores experientes e iniciantes considerando o envolvimento entre esses profissionais um valioso caminho para romper as adversidades desse momento inicial. A pesquisa tem como base metodológica as narrativas, trazendo as experiências vivenciadas por um grupo de nove professoras atuantes na educação infantil e a partir delas procuramos refletir e dialogar com alguns autores que discutem a temática, entre eles, Marcelo Garcia, Mizukami, Nóvoa, Reali e Tancredi. Desta forma, evidenciamos que as relações construídas entre docentes experientes e iniciantes foram vitais para a permanência na profissão e contribuíram imensamente para o desenvolvimento profissional.

---

1. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense (UFF). Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3957-9075> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4553129313380267> E-mail: deboranl@id.uff.br

**Palavras-chave:** início da carreira docente; mentoria; narrativas; professores experientes; professores iniciantes.

### Introdução

A docência apresenta características próprias, se engana quem pensa que passar por um curso de formação inicial é estar definitivamente preparado para assumir as demandas e responsabilidades da profissão. Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p.79) afirmam que:

Entre as características da docência, está a de que aprender a ensinar e a ser professor são processos contínuos que ocorrem ao longo da vida, o que leva a considerar que a competência profissional para a docência não é consequência apenas da realização de cursos de formação inicial ainda que em nível superior.

Nessa perspectiva, ressaltamos que ser professor é um processo constante de formação, seja nos espaços universitários, no dia a dia do trabalho, seja nas experiências vividas em uma sala de aula. Ousamos afirmar que por mais que um professor esteja muito bem preparado teoricamente, esse conhecimento não bastará para assumir o seu contexto prático, o espaço escolar, a sala de aula.

Nesse contexto, torna-se rotineira a fala de docentes “a teoria é uma coisa, quando se chega à prática é totalmente diferente”. Seria realmente dessa forma? Se assim pensarmos, não estaríamos atribuindo certa inutilidade ao que é oferecido nos cursos de formação? Ou neste processo estaria faltando um elo que pudesse verdadeiramente unir o espaço de formação ao espaço onde acontece a profissão? Acreditamos que neste processo não há conhecimento melhor ou pior que o outro, mas sim a urgência de uma profunda relação entre as universidades e os contextos escolares, pois consideramos que a prática é também um fator importantíssimo para que haja uma sólida formação.

É pensando assim, que ressaltamos a importância da presença dos professores que estão atuando dia a dia nas escolas, na formação dos professores iniciantes. Esses profissionais vivenciam a totalidade

do processo de ensino e aprendizagem, as relações que se constroem nesse caminho, as dificuldades, enfim, diariamente se encontram com a realidade da profissão e passam por experiências fundamentais, que precisam ser compartilhadas e constantemente repensadas. Vejamos o que diz Nóvoa (2019, p. 205-206):

Hoje, devido ao processo de universitarização, deparamo-nos com uma situação estranha: os professores da educação básica não têm uma presença efetiva nos cursos de licenciatura. Ora, não é possível formar um professor da educação básica sem a presença e a experiência dos outros professores da educação básica. Se não compreendermos isto, não encontraremos as saídas para a crise das instituições de formação de professores e, pior ainda, não conseguiremos superar as fragilidades atuais da profissão.

A ausência dessa relação é evidenciada no momento que o indivíduo deixa o espaço de formação, a sua posição de estudante e assume a vida profissional. Ao adentrar na profissão esse professor iniciante se encontra perdido em meio a um ambiente desconhecido, visto que agora, neste local ele deve se apropriar de outras responsabilidades. Segundo Marcelo Garcia (2011, p. 09):

As principais tarefas que os professores iniciantes enfrentam são: adquirir conhecimento sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar, conceber adequadamente o currículo e o ensino, começar a desenvolver um repertório de ensino que lhes permita sobreviver como professores, criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula e continuar a desenvolver uma identidade profissional. O problema é que tudo isso deve ser feito, em geral, carregado com as mesmas responsabilidades dos professores mais experientes.

Portanto, essas circunstâncias, acrescidas à falta de políticas de apoio aos professores iniciantes e a ausência de uma parceria das universidades e escolas, conduzem para altas taxas de evasão na profissão

docente, considerando que a indução profissional<sup>2</sup> apresenta situações difíceis, que professores iniciantes buscam superar, mas nem sempre encontram alternativas que possam auxiliá-los a permanecerem na profissão. O que constata que “é preciso “cuidar” da inserção do professor iniciante”, afinal, inúmeros fatores incidem no desenvolvimento deste profissional (PRÍNCEPE e ANDRÉ, 2019, p. 61).

Diante desse fato, destacamos a relevância dos programas de indução, sendo eles implantados em vários países como um apoio aos professores iniciantes, após a conclusão da formação inicial e o primeiro contato como docente em uma escola, abrangendo uma fase valiosa e extremamente necessária para o desenvolvimento desses profissionais. No entanto, essa não é a realidade vivida no Brasil, o que ainda se constata é a ausência desse apoio, pois o que se vê são pouquíssimas ações sendo realmente efetivadas e ampliadas pensando nesse momento crucial da profissão (RABELO, 2019).

Em face do exposto, qual caminho os professores iniciantes que ainda resistem estão encontrando para seguir o percurso profissional na profissão docente? Esta inquietação foi gerada a partir da experiência de uma professora iniciante ao vivenciar o início da carreira docente em uma escola no interior do estado do Rio de Janeiro. Apesar de não apresentar um programa formal de indução, nesta instituição a professora em questão encontrou o apoio para seguir na profissão através das professoras experientes, sendo as ações dessas profissionais semelhantes a de um mentor<sup>3</sup>, pois acompanharam e foram fundamentais para que a professora iniciante pudesse seguir o seu percurso na profissão.

Sendo assim, buscamos abordar a relevância da mentoria nos processos de indução profissional docente, considerando os profes-

---

2. Na literatura especializada, o conceito tem sido utilizado, sobretudo, para caracterizar a fase inicial de trabalho docente, como professores principiantes ou iniciantes (NÓVOA, 2017, p. 1124).

3. Nos círculos educativos, o termo mentor é habitualmente utilizado para identificar aqueles professores com experiência, que orientam e preparam os professores iniciantes, que ajudam a adaptar-se nos primeiros anos, que desenvolvem de forma eficiente a prática do ensino e possuem boa relação com os demais professores (MARCELO GARCIA, 1999, p. 125).

sores experientes como indispensáveis para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes. Portanto, o objetivo dessa pesquisa se pautou em conhecer a carreira das professoras dessa escola no interior do estado do Rio de Janeiro, na tentativa de compreender o processo de iniciação dessas profissionais e observar se neste percurso receberam o apoio de professores experientes e se este auxílio contribuiu para enfrentarem os desafios dessa fase inicial e se desenvolverem enquanto profissionais.

### **Mentoria: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores experientes e iniciantes**

Considerando a relevância do início da carreira docente, os desafios e as dificuldades existentes nesse processo de iniciação, ressaltamos a necessidade de evidenciar os programas e as ações pensadas e desenvolvidas que buscam colaborar, para que cada professor tenha a capacidade de superar esta fase inicial e se desenvolver enquanto profissional.

Aqui nos dedicaremos a perspectiva de apoio relacionada à mentoria<sup>4</sup>, pois de acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 124) “cada vez mais são os programas de iniciação ao ensino que incluem a figura do mentor como sendo o professor especialista selecionado para ajudar o professor principiante”. Diante desse processo, o mentor aparece como um auxílio valioso, sendo capaz de ajudar o professor iniciante em diversos aspectos, desde a socialização ao processo de ensino.

Abruptamente os professores iniciantes estão sendo “jogados” ao contexto escolar, adquirindo uma realidade dura sem que sejam consideradas as particularidades dessa fase inicial da profissão, condição que expõe rapidamente as fragilidades da formação e dos contextos escolares, onde acontece a profissão. No entanto, a mentoria tem se revelado “como possível remédio ou antídoto” para este difícil processo de indução (MARCELO GARCIA, 1999, p. 128). Os professores experientes em muito podem colaborar, eles estão inseridos

---

4. Acompanhamento de docentes iniciantes por professores capacitados e experientes (RABELO, 2021, no prelo).

na realidade profissional e se apresentam como fundamentais para a adaptação nesses anos iniciais da carreira docente, afinal, “a experiência favorece a construção de um conhecimento situado, que é desenvolvido em função dos contextos de atuação” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008, p. 84).

Neste trabalho consideramos estes professores experientes que auxiliam os professores iniciantes, mesmo que sem fazerem parte de programas específicos de indução profissional, como verdadeiros mentores. Portanto, além de valorizar a experiência desses profissionais e ressaltar a relevância destes para o desenvolvimento de professores iniciantes, é necessário ainda, refletir sobre o percurso profissional desses professores que influenciarão na formação dos novos docentes.

Nesta perspectiva de apoio, não basta apenas ter anos na profissão para ser assim considerado como um professor experiente e capaz de oferecer ao iniciante a assistência fundamental no início da profissão. Nóvoa (2017) é pontual e ressalta que a experiência, considerada em algumas circunstâncias somente como o tempo de exercício na profissão, não tornará esse professor capacitado para bem exercer essa posição na formação dos novos professores, mas sim as ações desenvolvidas por eles ao longo da vida na profissão, indicando que o verdadeiro sentido deste trabalho caminha para aqueles que possuem a “melhor prática”. Com isso, observamos claramente que “a mentoria exige aprendizado que contribua para o desenvolvimento profissional daqueles que iniciam desde o primeiro dia” (GALLEGO- DOMÍNGUEZ; MARCELO GARCIA; MURILLO-ESTEPA, 2019, p. 100).

Isso propõe que os mentores devam obter formação para desempenharem essa função. Por mais que tenham a experiência na profissão, é preciso cuidar desse conhecimento para que ao exercer esse trabalho com os iniciantes, os professores experientes sejam capazes de oferecer apoio em diversos aspectos, sejam eles emocionais, os procedimentos de ensino ou simplesmente sobre o funcionamento da unidade escolar, sem deixarem de refletir sobre aquilo que ensinam, pois essa é uma característica indispensável na docência.

O que favorece a criação de um ambiente mútuo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que oferece apoio e ensina, o mentor está também incluso nesta dinâmica, pois se abre para situações de troca, para em conjunto pensar sobre o que é vivenciado na profissão. Portanto, a mentoria vai além de um amparo ou auxílio ao professor iniciante, mas se configura como uma ocasião para que os professores experientes permaneçam se desenvolvendo profissionalmente (MIZUKAMI e REALI, 2019).

Para que seja alcançada essa perspectiva de trabalho e aprendizagem, é fundamental ressaltar o que afirma Marcelo Garcia (1999. P. 127):

Os professores que vão trabalhar com professores principiantes devem ser pessoas com certas características pessoais (empatia, facilidade de comunicação, paciência, diplomacia, flexibilidade, sensibilidade) e profissionais (experiência demonstrada nas suas classes, habilidade na gestão da classe, disciplina e comunicação com os colegas, iniciativa para planificar e organizar).

Pensar nas características desses profissionais é imprescindível para essa concepção de apoio, pois são esses docentes que influenciarão diretamente na constituição dos novos professores, como também no desdobramento desse processo, podendo ocorrer ou não de forma satisfatória.

Assim, essa interação entre professores experientes e iniciantes, se apresenta como um facilitador para a superação das dificuldades características dessa fase inicial. De um momento difícil, onde diversos profissionais decidem por abandonar a profissão, evidencia-se a constituição de um contexto de apoio, de intensa troca, de possibilidades de permanência e desenvolvimento profissional.

O constante contato, os diálogos, ajudam esses novos professores a romperem o isolamento e se sentirem inseridos na comunidade escolar, criam vínculos afetivos que os impulsionam a continuar. A partir dessa interação os professores iniciantes se sentem mais à vontade para expor suas dúvidas, dificuldades e incertezas dessa fase inicial. Nesse

sentido, ressaltamos que a relação entre mentores e iniciantes que não apresenta um caráter avaliativo, poderá favorecer ainda mais os diálogos entre esses profissionais, pois se constituirá em um processo que a “mentoria implica apoio, ajuda e orientação, mas não avaliação do professor iniciante” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 125).

Questão discutida por Rabelo (2019) ao fazer uma análise de ações destinadas à indução, na qual se refere à avaliação do professor iniciante neste contexto, sob duas vertentes. Acredita ser importante essa estratégia para observar se os novos docentes adquiriram o conhecimento necessário para bem corresponder a sua função, mas também deixa claro que essa não deve ser uma posição assumida pelo mentor, em especial se esta avaliação afetar o prosseguimento na profissão (como avaliação do estágio probatório ou outras), justamente pela necessidade de haver uma relação mais estreita entre professores iniciantes e mentores, o que não é possível quando mentores são destinados a avaliarem os docentes iniciantes.

Contudo, destacamos a mentoria como um processo fundamental e valiosíssimo para o professor que está adentrando a profissão, mas não como um mero mecanismo de reprodução, como se neste percurso os professores experientes exibissem um único modo de ser e agir, transformando os novos docentes em meras cópias, transferindo as mesmas práticas, baseadas na imitação. Ao contrário, defendemos essa perspectiva como um amplo auxílio que partirá da experiência e oferecerá os meios necessários para que o professor iniciante consiga superar as adversidades do processo de iniciação e com isso elaborar a sua própria maneira de proceder enquanto professor, adquirindo com essa interação o conhecimento que favorecerá a sua autonomia e a construção da sua identidade profissional.

Por fim, percebemos que professores experientes e professores iniciantes crescem juntos neste percurso da mentoria. Se por um lado a experiência traz importantes contribuições, a relação entre esses profissionais favorece a constante reflexão, pois buscam diante das situações que vivenciam reavaliar suas práticas e aperfeiçoá-las com as necessidades que são expostas diariamente na realidade da profissão.

## A metodologia da pesquisa

A pesquisa contou com a participação de nove professoras atuantes na educação infantil, sendo seis professoras experientes e três professoras iniciantes. A Escola Municipal Maria das Flores<sup>5</sup>, escolhida para realização da pesquisa, oferece além da educação infantil, o primeiro segmento do ensino fundamental e a educação de jovens e adultos (EJA). No entanto, o trabalho foi desenvolvido com a educação infantil por ser o contexto de atuação da pesquisadora e professora iniciante, onde vivencia as experiências com o grupo experiente.

Esta instituição escolar está localizada em um município no interior do estado do Rio de Janeiro, com uma população estimada em 7.206 habitantes, sendo a única escola na zona urbana destinada ao atendimento do público supracitado (educação infantil, pré-escola e o primeiro segmento do ensino fundamental). A educação e a saúde são setores de destaque no município, em especial, considerando o contexto educacional, o município alcançou importantes avanços no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) no ano de 2017, sendo classificado em 1º lugar nas regiões Norte e Noroeste Fluminense e o 2º lugar no estado do Rio de Janeiro (BRASIL, 2020a). No ano de 2019 se manteve em destaque com a classificação em 4º lugar em todo o estado e em 2º lugar na região Noroeste Fluminense (BRASIL, 2020b).

Para conhecer o percurso percorrido pelas professoras participantes que compõem esta rede de ensino, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, sendo “[...] nesse espaço, criado e proposto pelo investigador, que o participante expressará livremente suas opiniões, vivências e emoções que constituem suas experiências de vida [...]” (MOREÉ, 2015, p.127). Através das entrevistas as professoras resgataram suas memórias e expressaram suas narrativas revelando suas histórias, que segundo Benjamin (2012, p. 201) “O narrador retira da experiência o que ele conta [...]”.

---

5. Nome fictício atribuído à escola envolvida na pesquisa.

Sendo assim, depreendemos que esta pesquisa apresenta abordagem qualitativa, visto que neste contexto “os pesquisadores qualitativos tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes” (GODOY, 1995, p. 63).

Para dar início à realização das entrevistas, inicialmente foi necessária a apresentação da proposta da pesquisa à direção e informada a necessidade do contato e participação das professoras atuantes na educação infantil. Após a liberação, iniciou-se o contato individual com cada docente, sendo esse processo realizado via ligação telefônica e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido enviado via e-mail para serem preenchidos pelas participantes. Apesar de diariamente estarem em contato no mesmo local de trabalho, esse processo foi realizado por telefone e e-mail por estarmos vivenciando a pandemia da covid-19, assim todas as professoras estavam afastadas do ambiente escolar, realizando o trabalho por meio do ensino remoto.

Todas prontamente atenderam ao pedido de participação e foram marcados horários para a realização das entrevistas, que ocorreram via ligação telefônica, de acordo com a disponibilidade de cada uma delas.

Todo o processo foi fundamental para a investigação. As narrativas trouxeram as motivações dessas profissionais, a forma como se constituíram profissionalmente, sendo compartilhadas valiosas experiências. O envolvimento dessas professoras, além de contribuir ricamente para as reflexões desenvolvidas nesta pesquisa, proporcionou a elas revisitarem o próprio percurso, não apenas de forma descritiva, trazendo meramente os fatos ocorridos nesse caminho, mas reconstituírem uma trajetória com um olhar crítico, ressignificando os acontecimentos, o que é fundamental para o crescimento profissional.

## **Resultados**

Como previsto e informado anteriormente a pesquisa contou com a participação de nove professoras de uma escola pública municipal, entre iniciantes e experientes. Essas docentes atuam diariamente no

contexto da educação infantil, no entanto, não é o único segmento de atuação de todas, há professoras que além da educação infantil, também exercem a função nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, o processo de indução profissional dessas professoras não foi vivenciado exclusivamente na educação infantil, algumas passaram por essa fase no primeiro segmento do ensino fundamental.

De acordo com as informações apresentadas nas entrevistas todas as docentes possuem formação em nível superior, porém, há professoras que para a área de atuação não apresentam essa formação, pois o curso superior é referente a outra etapa ou área.

Elencamos no quadro abaixo algumas informações sobre as docentes<sup>6</sup> envolvidas na pesquisa, que atuam na primeira etapa da educação básica, na instituição de ensino envolvida neste estudo.

Quadro 1: Informações gerais das professoras participantes

Professoras	Idade	Tempo de profissão	Formação para a área de atuação
Bárbara	36 anos	4 anos	Curso Normal em nível médio/ Licenciatura em Pedagogia
Eva	37 anos	16 anos	Curso Normal em nível médio/ Curso Normal superior/ Licenciatura em Pedagogia
Fernanda	37 anos	15 anos	Curso Normal em nível médio
Jéssica	39 anos	14 anos	Curso Normal em nível médio/ Curso Normal superior
Júlia	39 anos	16 anos	Curso Normal em nível médio/ Licenciatura em Pedagogia
Manuela	41 anos	3 anos	Licenciatura em Pedagogia
Maria	31 anos	4 anos	Curso Normal em nível médio/ Licenciatura em Pedagogia
Mônica	28 anos	8 anos	Curso Normal em nível médio
Rafaela	31 anos	10 anos	Curso Normal superior

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações fornecidas nas entrevistas.

6. Nomes fictícios atribuídos as professoras envolvidas na pesquisa.

As narrativas dessas professoras foram indispensáveis para compreender com riqueza de detalhes a formação profissional, o processo de indução e as experiências vivenciadas ao longo da profissão. Todas as participantes ficaram à vontade durante as entrevistas, considerando o ambiente ao de uma conversa informal, situação possivelmente gerada pelo fato da pesquisadora compor o grupo em estudo.

Revelaram em suas falas importantes contribuições de professores experientes, reforçando a relevância desse apoio e expondo ações que foram fundamentais para o desenvolvimento de cada profissional. Afirmamos ainda, que todas as docentes receberam nos anos iniciais da carreira o auxílio de algum professor experiente, no entanto, isso não foi proporcionado através de programas de indução, mas por ações voluntárias dos já experientes profissionais. Contudo, em suas narrativas deixaram transparecer como o acolhimento, o carinho e o apoio construíram relações solidárias que conduziram para o aprendizado e o crescimento profissional.

## **Discussão**

### **O início da carreira docente e o apoio de professores experientes: o que revelam as narrativas**

A trajetória profissional revela muito de cada docente, é neste percurso que ele vai se constituindo, vivenciando experiências, construindo a sua maneira de ser e manifestando a sua identidade profissional, como Dubbar (2012, p. 364) afirma, a “construção de si pela atividade de trabalho”, demonstrando como esse caminho é formador.

Considerando aqui a relevância do início da carreira e as particularidades desse momento inicial, que influenciam diretamente a permanência e o desenvolvimento na profissão, abordamos a relação entre professoras experientes e professoras iniciantes, dando destaque ao apoio que essas profissionais que já superaram os desafios iniciais da docência podem oferecer as que estão iniciando a carreira. Sendo assim, buscamos conhecer e observar o processo de inserção profissional de um grupo de professoras atuantes na educação infan-

til, tentando compreender o papel do professor experiente, podendo esse profissional representar a figura de um mentor nesse contexto.

Essa atribuição se revela ao identificar nesses professores experientes a disponibilidade para contribuir com a formação de seus pares, oferecendo apoio em diversos aspectos no momento inicial da carreira. Além de serem docentes que apresentam competência, responsabilidade, contínua formação e o reconhecimento em sua prática de ensino.

Para entendermos melhor a pertinência desse estudo, iniciaremos com a narrativa da professora Júlia (39 anos de idade e 15 anos de profissão), já experiente, ao ser questionada sobre as dificuldades que encontrou nesse processo de iniciação a docência:

Eu não tinha noção, tive um conflito muito grande. Eram 2 professoras em cada turma, em cada ano da educação infantil. E a companheira que estava comigo, ela não me ajudava em nada, o primeiro dia ali ela já tinha noção, porque trabalhava em escola particular e eu não tinha noção nenhuma. Então ela começou a fazer os planejamentos, o planejamento da primeira semana ela fez, e dentro daquilo eu fui tentando fazer o meu. Um dia a diretora chegou perto de mim e perguntou por que eu não estava fazendo certas coisas, se a outra estava. Ela falou “a fulana da balãozinho, a fulana da pirulito e o que está havendo? Você não tem condições? Você está precisando de ajuda?” Não, porque eu não estou sabendo que ela está fazendo. Ela não compartilhava suas ideias comigo [...].

A professora entrevistada deixou claro em sua fala a inesperienza e a expectativa de encontrar apoio na companheira de trabalho, por ser uma profissional já experiente. No entanto, percebemos um contexto de total desamparo, tanto da instituição escolar, por não apresentar ações que pudessem colaborar com o processo de inserção de professoras iniciantes, quanto da professora experiente. Situação que nos conduz a refletir sobre o que nos adverte Nóvoa (2007, p. 14):

Se não formos capazes de construir formas de integração mais harmoniosas, mais coerentes desses professores, nós vamos justamente acentuar nesses primeiros anos de profissão dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores.

Nessa perspectiva, vejamos a continuidade da narrativa da professora Júlia ao se referir a uma segunda experiência, no seu segundo ano como docente:

Depois dessa professora, dessa experiência horrível, eu fui trabalhar com outra professora, aí essa sim, essa me ajudou, me ajudava muito. Se ela visse que eu estava indo para um lado que não condizia, ela me puxava, “não, vem cá, vamos fazer desse jeito” [...]. Ela me apoiou muito, me ensinou muito, a gente trocava.

Podemos observar que os professores experientes possuem um papel fundamental. Ao refletirmos sobre a fala dessa docente evidenciamos que a presença de professores experientes dispostos a contribuir e ofertar apoio aos iniciantes coopera para a formação e se apresenta como um importante auxílio para suportar e superar as incertezas dessa fase de indução profissional.

A entrada na carreira apresenta muitas circunstâncias que pareciam até então familiares, mas ao adentrar no contexto prático de atuação, observamos uma dimensão ainda maior, e aquilo que parecia tão familiar, já não é mais, gerando diversas dúvidas e uma difícil sensação de não mais pertencimento, por isso Shanks (2019, p. 135) ressalta:

Professores iniciantes podem ser considerados como estando na periferia de uma comunidade de prática quando iniciam sua carreira docente. Eles precisam de oportunidades para integrar várias comunidades de prática durante o primeiro ano como professor, para que possam aprender a ser professores.

A professora Maria (31 anos de idade e 4 anos de profissão), ainda iniciante, revela isso em sua fala ao abordar a contribuição dos professores experientes:

Por mais que a gente tenha conhecimento, quando a gente chega num ambiente, a gente não sabe como funciona [...]. Sempre tem os professores que ajudam, que dão uma informação.

Vejamos que de acordo com o que narrou a professora iniciante Maria, a formação que o professor carrega de seu curso inicial não bastará para a profissão, pois ao chegar no ambiente escolar ainda encontrará diversos desafios, necessitando se sentir inserido, para aos poucos se encontrar nesse contexto prático. E para isso, ressalta a colaboração dos professores que já estão ali, atuando dia a dia, sendo pontos de apoio que poderão auxiliar na compreensão desse local de trabalho. A abordagem de Shanks (2019) sobre a alfabetização micropolítica vai ao encontro dessa perspectiva e ressalta a importância desse aprendizado aos professores iniciantes, na qual são conduzidos para a compreensão das relações e conflitos que cercam esse novo ambiente que buscam também fazer parte:

É importante entender o contexto social em que os professores iniciantes estão trabalhando e como eles se adaptam ou não. A fim de manter os professores iniciantes na profissão, é importante incentivar e apoiar professores iniciantes, permitindo-lhes reconhecer a micropolítica no local de trabalho e aprender como lidar com ela através do desenvolvimento da alfabetização micropolítica como parte de sua aprendizagem profissional (2019, p. 145).

A professora Manuela (41 anos de idade e 3 anos de profissão), docente iniciante, destaca como o acolhimento e a união de professoras experientes foi essencial para romper as barreiras que vieram à tona ao assumir uma turma na educação infantil e ocupar esse contexto prático:

Eu acho que quando eu cheguei na escola, encontrar essas duas professoras experientes, dividir esse pré II com elas, era só eu entrar naquele trilho que estavam indo, querer aprender, seguir aquele caminho. Tinham muito pra me oferecer, me acolheram, eu acho que essa acolhida foi essencial pra mim, esse braço, essa disposição de ajudar, de falar, “vamos fazer assim?” e fazer junto, esse fazer junto sabe, essa liberdade que me deram para agir junto, de não me deixar pra trás. Sabe o que é uma pessoa do lado e a outra do outro, vamos juntos? Você faz parte agora desse time e eu me senti acolhida, me senti como se já fizesse parte da família, mesmo acabando de chegar, então eu me senti realmente inserida naquela turma, na educação infantil, naquele seguimento que a gente estava. Isso foi essencial para romper esse desafio do planejamento na educação infantil, e a vivência, o dia a dia, a prática, o cuidado com as crianças, a rotina das crianças [...].

É inquestionável o valor dessas ações, de fazer parte, se sentir inserido nessa comunidade prática expõe como são atitudes necessárias para a chegada desse professor iniciante ao contexto de trabalho. A escola como um espaço de troca de experiências precisa estar aberta a isso, ao acolhimento, a incentivar em seu grupo um olhar cuidadoso e solidário aos que estão chegando na profissão. Ultrapassar as relações hierárquicas e conduzir para laços de partilha atravessa o crescimento individual e caminha para um efetivo contexto de aprendizagem. De acordo com Papi e Martins (2019, p. 41-42) “Trata-se da colaboração entre profissionais para uma aprendizagem conjunta, que além de favorecer avanços profissionais individuais e do conjunto de docentes, favorece também a melhoria da escola por ser essa instituição voltada ao alcance de objetivos comuns”.

É importante evidenciarmos que esse cenário provoca uma contribuição além do “conhecimento didático”, alcançando também as “relações pessoais”, visto que “os professores principiantes podem estar, ou sentir-se isolados em centros nos quais a maioria de professores tem experiência de ensino” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 132).

Um aspecto extremamente relevante nessa perspectiva de apoio, dispondo da presença de professores experientes, assumindo uma relação de mentoria, é o “trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer”. Situação comum entre professores iniciantes que chegam ao contexto escolar recheados de teorias, mas ainda não possuem o conhecimento para transformá-las na dimensão prática (NÓVOA, 2007, p. 14). A narrativa da professora iniciante Bárbara (36 anos de idade e 4 anos de profissão), dá indícios e apresenta como isso ocorreu na sua entrada na carreira, e como ela enquanto iniciante, ainda teve a oportunidade de contribuir com outra companheira que também estava entrando na profissão, revelando um apoio entre pares:

Foi assim, as experiências que as colegas passavam na hora da conversa, a troca de ideias, “faça isso que é importante”, estou com dificuldade, “vamos trabalhar assim”, “não, esse é o caminho”, essa troca de experiência é importante. Eu observo como isso é necessário, como nossa colega Maria, ela assumiu, chegou pra mim e falou assim “eu nunca assumi turma, o que é que eu vou fazer?”. Você observa que ela queria ouvir toda uma prática, como é que acontece na educação infantil, quando eu passei os detalhes, fui dando suporte, até ela pegar o caminho e poder ir caminhando sozinha e está fazendo um excelente trabalho. Quando o professor está chegando não sabe da rotina e você passar os imprevistos, “pode acontecer isso, mas você vai agir desse jeito, se acontecer essa situação é assim”[...]. Então essa troca de experiências ela é necessária, tem que ter mais, eu acho que o colega tem que ser mais aberto a passar, porque você ajudar, passar o que sabe, é benefício, é tão bom você ajudar alguém a caminhar. As vezes você vai ajudar o colega a evitar um erro que você cometeu e ele não precisa cometer, porque você aprendeu, já sabe o caminho e vai passar o correto pra ele.

Vejam que neste momento há uma grande expectativa sobre o que fazer e como o fazer, uma angustia constantemente presente nesta fase inicial da docência. A professora já experiente, Mônica (28 anos de idade e 8 anos de profissão), apresenta em sua fala um pouco mais deste processo:

Pra mim foi tudo muito novo, porque eu nunca tinha trabalhado em nada. Professor eu achava que era igual brincar de boneca e se deparar com o aluno é outra realidade.

Completa sua narrativa apresentando como os professores experientes que convivia no espaço de trabalho contribuíram para que pudesse organizar sua prática:

[...] eles foram me orientando, me auxiliando, entregando materiais, me ajudando mesmo.

Ao trazer o que foi vivenciado neste início da carreira, a professora não deixou de expor o papel dos professores experientes no seu desenvolvimento profissional, trazendo situações práticas onde o engajamento e a colaboração foram essenciais para a sua formação profissional. Assim, podemos acrescentar que “a prática profissional é, então, um elemento importantíssimo da profissão que vai se constituindo na medida em que os professores entram em ação”. (PRÍN-CEPE e ANDRÉ, 2019, p. 62).

Expondo de forma mais detalhada outras ações proporcionadas pelo contexto prático de trabalho e que foram fundamentais para superar os desafios iniciais da docência, cita a professora experiente Rafaela (31 anos de idade e 10 anos de profissão):

Tinha uma colega da sala ao lado que me ajudava muito, a gente estava sempre trocando ideias, sempre conversando.

Ela me dava dicas de brincadeiras e dinâmicas para conseguir acalmá-los e me acalmar também, pra gente conseguir se entrosar. Também com material escrito, o papel na verdade, ela me dava muita coisa, me mostrava muita coisa de como organizar as atividades escritas.

[...] Assim se tornou mais fácil, com o companheirismo, ficou mais fácil a tarefa.

O papel da professora experiente nesta situação vivenciada pela professora Rafaela, revela o cuidado desta profissional com sua co-

lega de trabalho, o que demonstra sua preocupação com a própria profissão. Isso nos leva a refletir sobre o futuro da profissão professor, visto que o apoio nessa fase difícil e decisiva é indispensável para permanência e o desenvolvimento de bons profissionais.

Circunstância na qual os professores experientes podem ocupar uma posição valiosa, pois carregam um conhecimento que se compartilhado pode tornar a entrada na carreira docente um processo menos doloroso e rico em aprendizagem, como afirmam Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p.83): “Os professores experientes possivelmente detêm uma quantidade maior de conhecimentos de diferentes naturezas, o que favorece um quadro de referências mais amplo para lidar com as demandas do ensino”.

Ressaltando o supracitado, a professora experiente Jéssica (39 anos de idade e 14 anos de profissão) reforçou a presença de professoras experientes em seu processo de inserção:

[...] foi a minha ajuda. Em tudo elas me ajudaram, em tudo [...]. Isso faz a gente dar muito valor, sem o outro a gente não consegue caminhar sozinha. Onde eu falo com você, o que faz a diferença é esse apoio, o que a gente precisa, dessa equipe.

É perceptível o valor de um trabalho desenvolvido neste percurso. O apoio desses professores já experientes colabora para o rompimento das barreiras iniciais da profissão e ainda favorece e incentiva ações coletivas, deixando práticas individualistas, e caminhando para o desenvolvimento de toda comunidade escolar. Ao encontro dessa perspectiva, Almeida, Pimenta e Fusari (2019, p. 192) entendem “[...] que é necessário sedimentar a vida da escola em bases democráticas, com uma dinâmica de gestão pedagógica participativa, coletiva e comprometida com a aprendizagem e a inclusão de todos no mundo do conhecimento”.

Essa perspectiva nos conduz a exceder o início da carreira e destacar ainda, na fala da professora já experiente Eva (37 anos de idade e 16 anos de profissão), que a contribuição entre os pares e a união

nos contextos escolares é essencial para que cada profissional continue a superar os desafios diários da profissão:

Até hoje contribui, porque eu não tenho muita experiência na educação infantil, eu tenho no fundamental [...] mas eu busco muita ajuda.

Deste modo, percebemos que o apoio gerado nessas relações, onde uma escola caminha coletivamente, onde profissionais se importam e contribuem para o desenvolvimento de ambos, abre espaço para afetos, vejamos o que narrou a professora experiente Fernanda (37 anos de idade e 15 anos de profissão):

No meu primeiro ano, eu te falo que a Antônia foi minha mãe, que ela era meu apoio. Como era minha companheira de turma, ela falava “Fernanda vamos fazer isso, Fernanda vamos trabalhar assim”. Então foi ela que me deu os guias. [...] me ajudou muito, ela tinha uma formação muito sólida, acho que fazia pedagogia na época e tinha uma experiência impressionante, me ajudou muito.

Este aspecto ainda foi revelado na narrativa de outras professoras, como também citou a professora Mônica:

Até então eu não tinha prática nenhuma com criança, quem me ajudou muito foi a Sabrina, foi uma mãe pra mim.

A relevância da relação construída entre experientes e iniciantes é reconhecida como um fator crucial para resistir as adversidades iniciais da profissão, como é evidenciado na narrativa da docente Jéssica:

Nossa! Se não fossem as duas, aquelas duas eu tenho elas até hoje assim, viraram pra mim mães, na época eu considerava elas nem como amigas, elas pra mim eram mães. O que faziam pra me ajudar, foi o esteio mesmo, se não fossem as duas eu não aguentava ficar [...].

Essas experiências nos conduzem a refletir que as relações entre docentes não se reduzem à competitividade, que o trabalho e aquilo que ali vivenciamos não faz parte de algo distinto do que somos, pelo contrário, somos diariamente afetados em todas as nossas relações e isso é o que pode nos impulsionar a continuar, a resistir. “Deixar-se afetar, provocar intencionalmente o afeto em outros, pode construir um caminho mais sensível [...]” (AMORIM e MONTEIRO, 2019, p. 36). Portanto, a partir dessas relações entre esses profissionais, a dura fase de indução profissional pode se transformar em ricos momentos de troca, de apoio, de conhecimentos, aprendizagens e afetos.

### Conclusões

Discussões e reflexões em torno da profissão docente e de modo particular sobre a fase inicial da docência são caminhos importantes para buscarmos condições melhores para estes profissionais, sólidas formações e um ensino de qualidade. Sabemos que o início da carreira é um momento de muitos desafios, necessita de atenção e é compreendendo as particularidades desse processo de indução, que poderemos pensar em um trabalho efetivo com esses profissionais.

Para isso é essencial destacarmos que os espaços de formação inicial e os contextos escolares, onde está a profissão, são fundamentais para o desenvolvimento de cada docente e insistimos em afirmar a necessidade dessa união. Dessa perspectiva buscamos evidenciar a importância de programas de indução, em especial as ações que caminham para a concepção da mentoria. Apesar de poucos projetos realmente instituídos no Brasil, observamos em alguns contextos iniciativas voluntárias de professores mais experientes (REALI, TANCREDI E MIZUKAMI, 2008).

Partindo da experiência vivenciada por uma professora iniciante com seu grupo de trabalho, docentes atuantes na educação infantil, observamos como a parceria e o apoio de professores experientes pode contribuir para que professores iniciantes possam superar as difíceis situações presentes no início da profissão. Assim, ao contar

com a participação de professoras experientes e iniciantes de uma escola pública no interior do estado do Rio de Janeiro, a pesquisa revelou que apesar das instituições onde vivenciaram o início da profissão não apresentarem ações que pudessem colaborar com os professores iniciantes, essas docentes foram amparadas por professoras experientes, que ocuparam, mesmo que de forma informal a função de mentoras, conduzindo e disponibilizando apoio neste momento difícil e crucial.

As narrativas expressaram momentos valiosos, as professoras revisitaram suas lembranças, resignificando o processo que as fizeram docentes. Ao reconstruírem suas vivências deixaram em evidência que além do aspecto profissional, deixaram-se tocar pelos afetos, pelos sentimentos que construíram com seus pares, o que tornou o percurso inicial um momento de partilha, rico em aprendizagem.

Cabe destacar a importância da dimensão afetiva para a docência, neste sentido questiona Almeida (1998, pp. 206-207) “Que qualidade é essa que se exige para a educação escolar, sem levar em consideração que esta é desenvolvida por seres humanos, num processo interativo do qual não poderiam eximir-se os sentimentos, os afetos, as escolhas ditadas pelo desejo?”. Portanto, realçamos a afetividade e a partilha como requisitos para a construção de uma docência efetiva e para a continuidade na mesma.

Ressaltamos que apesar de iniciativas como estas estarem presentes em alguns contextos escolares, contribuindo para a permanência na profissão e o desenvolvimento de muitos profissionais, precisamos de fato torná-las efetivas por todo o país. Portanto, há a necessidade de serem ampliadas nos espaços de formação e nos contextos escolares, de forma que possam cuidar da formação dos que poderão colaborar com o desenvolvimento dos novos professores, como estes receberem amparo e uma formação de qualidade, que contemple a reflexão do que teoricamente está sendo produzido, como também o aspecto prático, construindo essa perspectiva de forma indissociável.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Unesp, 1998.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, v. 35, n. 78, p. 187-206, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602019000600187&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602019000600187&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 29.04.2021.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter.. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012. Disponível em: <https://pglel.files.wordpress.com/2016/01/o-narrador.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2020a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-jose-de-uba/panorama>. Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) 2020b. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 22 maio 2021.

DE OLIVEIRA AMORIM, Mariana; DA COSTA MONTEIRO, Ana Maria Ferreira. “Narrativas de Si” e Afetos nos Caminhos Iniciais da Docência em História. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 23-38, 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/amorim-monteiro.html>. Acesso em: 10 set. 2019.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

GALLEGO-DOMÍNGUEZ, Carmen; GARCÍA, Carlos Marcelo; MURILLO-ESTEPA, Paulino. Além das discussões online: aspectos cognitivos, sociais e de formação no processo de indução docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 97-112, 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/dominguez-garcia-estepa.html>. Acesso em: 24 out. 2019.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Santiago: Preal, 2011. (Documento do Preal, n. 52.) Disponível em: [http://www.empresariosporlaeducacion.org/sites/default/files/4\\_doc52\\_inserciondocencia\\_2011.pdf](http://www.empresariosporlaeducacion.org/sites/default/files/4_doc52_inserciondocencia_2011.pdf). Acesso em 29 abr. 2021.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprender a Ser Mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 113-133, 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/mizukami-reali.html>. Acesso em: 21 nov. 2019.

MORÉ, Carmen. A “entrevista em profundidade” ou “semiestruturada”, no contexto da saúde Dilemas epistemológicos e desafios de sua construção e aplicação. **CIAIQ2015**, v. 3, 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/158/154>. Acesso em: 02 maio 2021.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Nada substitui o bom professor. Palestra proferida no Sindicato dos Professores de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: [https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf). Acesso em: 13 maio 2021.

NÓVOA, António. **Formação de professores e residência docente**. Entrevista concedida em 14 de agosto de 2017 nas dependências do PPGE-UFRJ, 2017.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742017000401106](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106). Acesso em: 09 out. 2020.

NÓVOA, António. Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em 20 jun. 2020.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Professoras iniciantes e o trabalho coletivo em reuniões pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 39-59, 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/papi-martins.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

PRÍNCEPE, Lisandra; ANDRÉ, Marli. Condições de Trabalho na Fase de Indução Profissional dos Professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/princepe-andre.html>. Acesso em: 20 out. 2019.

RABELO, Amanda Oliveira. Análise comparada da indução profissional como apoio ao docente iniciante. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 81-96, 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/rabelo.html>. Acesso em: 10 set. 2019.

RABELO, Amanda. O apoio ao professor iniciante: efetivando e analisando a indução profissional docente no interior do estado do rio de janeiro. **Projeto de pesquisa**. 2021. No prelo.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria *online*: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educ. Pesqui.** [online]. 2008, v. 34, n. 1, p.77-95. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000100006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 28 abr. 2021.

SHANKS, R. Alfabetização micropolítica e formação profissional de professores iniciantes. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 134-150, jan./abr., 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/shanks.html>. Acesso em: 14 out. 2019.

# LAS NARRATIVAS PEDAGÓGICAS Y SU APORTE AL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO Y COFORMACIÓN DE DOCENTES NOVELES Y EXPERTOS<sup>1</sup>

ELIANA LUCIÁN

Universidad de la República- Uruguay

MÓNICA ISQUIERDO

Administración Nacional de Educación Pública - Uruguay

PERLA ETCHEVARREN

Administración Nacional de Educación Pública - Uruguay

## Resumen

Las instituciones educativas son escenarios sociales complejos atravesados por diversos significados vinculados con lo instituido y, también, lo instituyente. Dichas instituciones se nutren del saber y del hacer de sus actores y estos otorgan sentido a las experiencias educativas. Mediante un dispositivo de reflexión sobre el proceso de las prácticas cotidianas, como lo es la narrativa pedagógica, la investigación que presentamos buscó visibilizar prácticas y conocimientos docentes que permanecen invisibilizados, frutos de experiencias, reflexiones e intercambios entre colegas. Su objetivo es indagar en el proceso de coformación entre profesores, con el fin de reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y su desarrollo profesional.

La investigación se enmarca en el Fondo Sectorial de Educación, Consejo de Formación en Educación - Investiga (2018) y fue seleccionada para ser financiada durante el 2019 y 2020 por la Agencia Nacional de Innovación e Investigación. Se trata de una

---

1. Ponencia aceptada para su presentación en el VII Congreso Virtual Profesorado Principiante e Inducción a la Docencia. En Sevilla, Universidad de Sevilla, del 23 al 25 de junio de 2021.

investigación cualitativa de investigación-acción-formación, que produce y analiza narrativas pedagógicas elaboradas por docentes en los espacios de coordinación institucional de dos liceos públicos de Montevideo, Uruguay.

Algunos de los resultados surgidos del análisis de las narrativas señalan que los docentes manifiestan que los espacios de coformación docente están más ligados a la voluntad personal que a la planificación institucional al respecto y expresan la necesidad de generar espacios para el diálogo profesional dentro de la institución educativa. Asimismo, al indagar sobre las experiencias significativas de coformación, observamos que estas no solo se dan entre expertos y noveles, sino que integran otros actores institucionales.

**Palabras clave:** narrativa pedagógica; coformación profesional; docentes noveles y expertos; profesión docente; institución educativa.

### **Introducción**

Las instituciones educativas son escenarios sociales complejos atravesados por diversos significados y sentidos vinculados con lo prescripto, lo instituido y, también, con lo instituyente. Se nutren del propio saber y hacer de sus actores y estos les otorgan sentido a las experiencias cotidianas que en ellas tienen lugar. En cada cultura institucional se recrea de forma particular lo que sucede y, por lo tanto, los espacios institucionales se cargan de voces, sentidos, saberes y tradiciones compartidas y, al mismo tiempo, de novedad:

lo que sucede en las escuelas tiene que ver casi siempre con lo que les sucede a los docentes y estudiantes, con los significados que les otorgan a sus haceres y vivencias, con las experiencias y comprensiones cifradas por vivir en un tiempo y en un lugar irrepetibles... (Suárez, 2004, p. 2).

Algunos de esos sentidos son producto de las experiencias personales de los sujetos que habitan dichos espacios y que

conforman comunidades mediante el intercambio colectivo. Y esto, a la vez, da cuenta de una forma particular de construir y reconstruir la propia identidad profesional docente. Es sobre la base de esa concepción institucional que, mediante un dispositivo de reflexión sobre el proceso de las prácticas cotidianas, como lo es la narrativa pedagógica, la investigación que presentamos buscó visibilizar saberes docentes, frutos de experiencias, reflexiones e intercambios entre colegas en sus lugares de trabajo. Como explica Daniel Suárez:

si pudiéramos acopiar y leer estos relatos, podríamos conocer buena parte de la trayectoria profesional de los docentes implicados, sus saberes y supuestos sobre la enseñanza, sus recorridos laborales, sus certezas, sus dudas y preguntas, sus inquietudes, sus deseos y logros (2004, p. 2).

Se trata de una investigación cualitativa centrada en narrativas pedagógicas producidas por docentes noveles y expertos en los espacios de coordinación institucional de dos liceos del sistema nacional de educación pública de Montevideo, Uruguay. Estas narrativas, focalizadas en el proceso de conformación entre docentes noveles y expertos, nos permiten indagar en el proceso de conformación profesional, con el fin de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas de sus actores. De esa forma, el análisis de las narrativas producidas habilita la interpretación de las maneras en la que los docentes novatos y experientes vivencian su conformación.

La investigación fue evaluada por la Agencia Nacional de Innovación e Investigación y seleccionada para ser financiada durante el 2019 y 2020 en el marco del Fondo Sectorial de Educación, Consejo de Formación en Educación – Investiga (2018). Nuestro propósito es contribuir con el conocimiento de los aspectos del contexto institucional que favorecen una postura profesional crítica y transformadora de las prácticas pedagógicas, en la que los docentes, tanto noveles como expertos, son los sujetos activos y protagonistas de sus procesos de conformación.

Siguiendo a Suárez, la narrativa pedagógica, también llamada documentación narrativa de experiencias pedagógicas, es una modalidad discursiva

orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (2007, p. 7).

De esa forma el docente-escritor convierte su conciencia práctica en discursiva, dado que se ve obligado a jerarquizar los hechos, linealizarlos, hacer foco en determinadas situaciones problemáticas, evaluarlas desde su propia vivencia, replanificar y resignificar su labor, anticipar y prever las consecuencias de sus acciones. Por esa razón, las narraciones producidas por docentes relatan acciones enmarcadas tanto cronológica, geográfica e institucionalmente como biográficamente, y se estructuran en torno a los códigos de enunciación de su contexto. Se caracterizan, entonces, por estar elaboradas por docentes-autores que forman parte del ámbito educativo que documentan narrativamente.

El detenimiento en el valor biográfico de la indagación narrativa ha sido considerado por varios autores (Bolívar, 2002; Bolívar, Segovia y Fernández Cruz, 2001; Bolívar y Domínguez, 2006; Passeggi, 2008; Suárez, 2014, 2016; Porta y Flores, 2017, entre otros). Porta, De Laurentis y Aguirre consideran que, “entre las tendencias actuales, la indagación narrativa constituye una fuerte corriente que se afianza a partir de la exploración de narrativas e historias de vida docente” (2015, p. 43), lo que implica considerar los aspectos subjetivos y autobiográficos de los actores docentes en su trayectoria profesional.

Passeggi (2008 y 2011) resalta la fecundidad del uso de las narrativas en educación, dado que el narrador realiza un proceso hermenéutico al reelaborar el proceso histórico de su experiencia profesional y, en esa actividad de narrar como un “yo reflexionado”, retorna sobre sí y sobre sus aprendizajes formales y no formales

realizados dentro y fuera de las instituciones de enseñanza (2011, p. 36). En ese sentido, Alliaud recupera el saber de la experiencia en términos narrativos y autobiográficos, oponiéndolo al discurso pedagógico imperante del saber especializado y técnico (Alliaud, 2015; Alliaud y Suárez, 2011).

Por su parte, Sanjurjo (2017) entiende que comprender la práctica significa concebir la construcción del conocimiento profesional de una forma diferente que va más allá de la competencia técnica, ya que requiere una formación teórica, filosófica, cultural y política, que poco tiene que ver con una formación que entiende la práctica como una aplicación del conocimiento producido por los teóricos.

Convencidas de la pertinencia de volver visible estos saberes pedagógicos que los docentes construyen cotidianamente para dar respuestas a los múltiples y complejos desafíos de su práctica cotidiana, es que llevamos adelante nuestra investigación. Existe una memoria pedagógica que da cuenta de saberes profesionales, pero que permanece oculta, ya sea porque no se registra de forma sistemática o porque queda vinculada a las formalidades de lo prescrito, sin llegar a revelar su verdadera potencialidad como saber auténticamente pedagógico. En ese sentido, en la investigación hacemos foco en los saberes vinculados a los procesos de formación y de coformación entre colegas con diferentes años y experiencia de trabajo profesional.

En los liceos públicos de nuestro país trabajan docentes con diferentes niveles de formación y antigüedad en sus cargos y con diversas trayectorias profesionales. Los profesores principiantes o noveles, son los que, de acuerdo con la literatura sobre el tema (Marcelo García, 2009a), tienen una antigüedad que no supera los cinco años de trabajo. Se trata de un proceso en el que estos docentes realizan una transición: pasan de ser estudiantes de las instituciones formadoras a ser docentes. Y en ese proceso se producen tensiones y dificultades para integrarse a los contextos institucionales.

Los procesos de inducción profesional a la docencia han sido ampliamente tematizados por Wonk (1996), entre otros, quien explicita modelos con diferentes niveles de formalización y

sistematización que centran su interés en el conjunto de necesidades y rasgos característicos de la institución donde comienzan a trabajar los docentes principiantes o novatos. El énfasis está puesto en las necesidades de la institución y no en las necesidades de los docentes noveles. Por ello, se considera que el docente principiante es quien tiene que adaptarse a la idiosincrasia de la institución en la cual comienza a trabajar, situación que conlleva un riesgo: que la inserción profesional en la institución se realice de una forma mecánica y rutinaria.

Este enfoque concibe al docente novel como el que está formado en la teoría, pero que no tiene la experiencia suficiente como para realizar su labor de manera adecuada y que lo más esperado es que se equivoque. Es muy común escuchar discursos docentes que describen perfectamente este enfoque, en el que se caracteriza al docente novel como: “aquel que aún tiene mucho que aprender”, “aquel a quien le falta experiencia”, “aquel que no conoce las realidades de la institución”, “aquel a quien hay que darle una mano”, “aquel al que hay que explicarle las reglas de funcionamiento institucional”. Por el contrario, parecen ser pocos los discursos de docentes sobre los noveles que expresen, por ejemplo, “cuánto puedo aprender de esta savia nueva”, o “estoy dispuesto a aprender junto con él”.

Estas concepciones imperantes acerca de los docentes noveles o principiantes refuerzan la idea tan generalizada de que el docente principiante se las debe arreglar solo en su clase, y esa pasa a ser la condición asumida como “docente no experimentado” que requiere de tiempo de práctica para lograr convertirse en un “docente experto”. Esto implica un posicionamiento en un lugar de sumisión o dependencia con respecto a los docente experientes, quienes pasan a ser una especie de “tutores informales” (González Brito y otros, 2005).

En una perspectiva opuesta, se entiende que la inducción profesional es un aprendizaje que todo docente debe realizar en su desarrollo profesional y no una simple estrategia

“compensatoria” frente a las dificultades que enfrenta en sus primeras incursiones laborales (Marcelo García, 2011). Es así que

la integración del novel docente es percibida como una oportunidad de aprendizaje dentro de la institución en la que se desarrollan relaciones de horizontalidad y confianza, con el fin de aprender conjuntamente, noveles y expertos, en el marco de las situaciones de las prácticas cotidianas.

Entendemos que este enfoque pone el énfasis en la idea, que compartimos, de que la inducción profesional puede contribuir a favorecer procesos de construcción colectiva de nuevos saberes pedagógicos sobre las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, en la medida que no se concibe al docente novel o principiante como el único que tiene que seguir aprendiendo y reflexionando sobre su propia práctica. Por el contrario, interpela a todos los docentes de una institución, en tanto comparten los mismos problemas y dificultades que resolver, y necesitan fortalecer la relación cotidiana entre pares como oportunidad de crecimiento profesional colectivo.

Autores como Marcelo García (1987, 2009b) han señalado algunas diferencias que pueden observarse entre los docentes novatos y expertos. Los docentes expertos, por ejemplo, se caracterizan por desarrollar acciones sobre bases más complejas que los novatos y por tener un dominio y control voluntario más estratégico sobre ellas. Los docentes menos experimentados, en cambio, son propensos a desarrollar acciones de forma más automática e irreflexiva. También se marcan diferencias en lo que respecta al nivel de conocimientos. El novato presenta una estructura de conocimiento superficial, mientras que el experto despliega una estructura de conocimiento profunda. Otra diferencia se relaciona con la representación de los problemas. El experto se maneja dentro de una estructura abstracta del problema y utiliza una amplia gama de tipos de problemas; los docentes noveles, en cambio, suelen estar influidos por el contenido concreto de un problema y presentar ciertas dificultades cuando deben representarse un problema de manera abstracta. Por último, los docentes expertos suelen tener un conocimiento más organizado sobre la disciplina que los novatos, lo que les permite saber cuándo y por qué utilizar los conocimientos para resolver una situación particular.

Las investigaciones de Shön (1992, 1998) señalan un elemento importante como característica del docente experto: la reflexión sobre la propia enseñanza y sobre el aprendizaje, es decir, sobre el oficio de enseñante. En este sentido, los docentes más experimentados desarrollan la capacidad reflexiva acerca de sus propias acciones y están más preocupados por mejorar sus prácticas de enseñanza. En otras palabras, se interpreta que los docentes expertos se caracterizan por tener mayores niveles reflexivos acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Las investigaciones de Schulman (1999), muestran una estrecha vinculación entre los procesos de transformación del conocimiento de la disciplina que poseen los buenos docentes con los intereses y los conocimientos previos de los estudiantes. En ese sentido, la interpretación de lo que se puede proponer como una correcta comprensión de la disciplina debe ser sustento de una correcta transformación de la representación didáctica. Los procesos de organización, selección, ponderación, adaptación de la enseñanza son procesos que revelan la capacidad del docente experto frente al novel.

En relación con la necesidad de que los ámbitos institucionales apoyen, orienten y posibiliten oportunidades para el trabajo colaborativo entre docentes noveles y expertos para el desarrollo de verdaderas comunidades de aprendizaje profesional se ha señalado que los profesores necesitan condiciones institucionales que los apoyen y les den oportunidades para trabajar con otros educadores en comunidades profesionales de aprendizaje, en lugar de hacerlo de forma aislada (Cochran-Smith, 2004; Marcelo García, 2009b).

Day (2007) señala la importancia de las experiencias personales vinculadas con los ámbitos laborales en el trayecto del ejercicio profesional. Considera que es en la propia práctica laboral en la que el docente va creando un conocimiento profesional que se compone de múltiples elementos, vínculos con otros, espacios y contextos diversos.

El desarrollo profesional docente es un proceso de toda la vida, implica dinamismo, evolución, etapas mediante las cuales los docentes van ampliando y mejorando el desempeño profesional (Imbernón, 1994, 2005, 2008; Bolívar, 1998; Marcelo García, 1999; Fernández Cruz, 2006). Cabe destacar que estos autores enfatizan que el desarrollo profesional docente trasciende la práctica del aula e implica su fortalecimiento personal y social, así como también del colectivo profesional que lo acompaña. Este desarrollo profesional se construye, además, con el entramado de las historias institucionales y sus contextos, así como con las características profesionales y personales de los colegas (Fernández Cruz, 2016; Porta, Álvarez y Sarasa, 2009).

Durante el desarrollo del ejercicio profesional los docentes también van adquiriendo una conciencia de ellos mismos que se vincula con el concepto de identidad profesional. Esa identidad profesional se construye desde un proceso íntimo y subjetivo, personal e intersubjetivo a la vez. Hay una propia historia que el docente construye y reconstruye constantemente en el tránsito del ejercicio profesional en las instituciones educativas en las que trabaja. Los diferentes ciclos de su vida familiar se entrecruzan y fusionan con las experiencias de la vida profesional (Day, 2007; Marcelo, 2009b).

Otros enfoques teóricos y de investigaciones actuales centradas en las concepciones de desarrollo profesional, como por ejemplo Fernández Cruz, 2006, han demostrado que el desarrollo profesional cooperativo es una valiosa alternativa a fin de mejorar los procesos educativos en los centros educativos entendidos como espacios en los que el desarrollo profesional de los docentes se fortalece y da cuenta del compromiso colectivo entre ellos. En consonancia con lo anterior, se ha insistido en que la función docente requiere de una constante interacción de intercambio profesional entre colegas, para reflexionar y revisar los puntos de vista personales sobre la práctica docente cotidiana y trascender las rutinas, las inercias, con el objetivo de construir nuevos conocimientos e innovar colectivamente.

## Metodología

El procedimiento cualitativo que empleamos en la investigación indaga y describe casos particulares, a través de narrativas pedagógicas producidas por los docentes en el proceso de investigación. A través del análisis de las narrativas, buscamos identificar y caracterizar los núcleos de tensión en los hechos pedagógicos narrados y conocer la incidencia en el desarrollo profesional de los espacios de reflexión y coformación profesional (entre docentes noveles y expertos) habilitados por la institución.

Metodológicamente, la investigación se inscribe en la investigación-acción-formación, en la que confluyen la persona en formación y el formador, en el contexto institucional donde las narrativas pedagógicas son solicitadas y producidas:

Esta dimensión heurística permite, a quien escribe, exponer las experiencias y transformar saberes tácitos en conocimiento (investigación). El narrador, redefiniéndose como aprendiz, se reinventa (formación). En este proceso hermenéutico de permanente interpretación y reinterpretación de los hechos, el adulto reelabora el proceso histórico de sus aprendizajes (acción). Es en ese sentido que se puede hablar de investigación-acción-formación (Passeggi, 2011, p. 35).

En ese sentido, esta investigación es colectiva y contextualizada, promueve el encuentro entre teoría y práctica, y es formativa y crítica (Blández, 1996). Por lo tanto, el proceso de investigación debe presentar un diseño que permita regular tiempos, espacios y recursos que habiliten la producción de las narrativas. Teniendo en cuenta estos aspectos, diseñamos la investigación de la siguiente manera:

1. Se seleccionan las instituciones para la implementación de la investigación. Para esto se procede, previamente, a generar charlas informativas entre las integrantes del equipo de

investigación y el equipo de dirección, el cuerpo docente y la inspección del Consejo de Educación Secundaria.

2. Se generan espacios de reflexión y discusión entre docentes noveles y expertos en la coordinación institucional de los liceos seleccionados, previa aceptación tanto del equipo de dirección como del cuerpo de docente, que voluntariamente aceptan participar. Se busca promover una forma de trabajo colaborativa y continua de acompañamiento y coformación entre los docentes.
3. Se realiza una intervención formativa por parte del equipo de investigación, mediante talleres, conversación pedagógica y debate entre pares para identificar las experiencias pedagógicas de coformación entre colegas a narrar. Se caracteriza discursiva y lingüísticamente el género para su producción y se indaga, mediante la escritura, en las dimensiones de la autobiografía (personal y profesional) de los docentes.
4. Se desarrolla la producción escrita de las narrativas por parte de los docentes noveles y expertos.
5. Se analizan las narrativas producidas por parte del equipo de investigación. Se consideran tanto los aportes docentes generados en los debates y espacios de reflexión como los datos recogidos mediante la observación participante.

Se socializan los resultados de la investigación entre los docentes y sus instituciones y mediante su difusión académica. De esta forma, los actores involucrados en el proceso podrán discutir e integrar los resultados obtenidos, según su parecer profesional, al proceso de formación que vienen desarrollando.

Llevamos a cabo la investigación en dos liceos públicos del departamento de Montevideo: uno ubicado en la zona oeste, en un barrio de obrero (denominado como liceo A), y otro ubicado en la zona céntrica, al que concurren estudiantes oyentes y también sordos e hipoacúsicos (denominado como liceo B). Ambos liceos tienen grupos de ciclo básico: primero, segundo y tercero. El liceo B, además,

tiene grupos de cuarto año. El liceo A tiene 13 grupos en total y el B, 14 grupos. Ambos presentan un promedio de 20 estudiantes por grupo, aproximadamente. Ediliciamente, se trata de liceos pequeños y, en cuanto sus turnos, ambos funcionan en la mañana y en la tarde.

Constatamos que el cuerpo docente de ambos liceos estuviera conformado por noveles y expertos, en función de los objetivos propuestos en la investigación. En el liceo A participaron en total 39 docentes a lo largo de los encuentros y, en el liceo B, 28, lo que da un total de 67 docentes que participaron voluntariamente en el proceso de la investigación. Asimismo, en la selección de los liceos, consideramos interesante la posibilidad de observar procesos cualitativos en contextos educativos diversos, con el fin de caracterizar casos particulares que enriquezcan los procesos interpretativos generados en el desarrollo de la investigación.

Una vez realizadas las gestiones con las autoridades competentes en el Consejo de Educación Secundaria de la Administración Nacional de Educación Pública, en cuanto a las autorizaciones, tanto éticas como administrativas, presentamos el proyecto de investigación al equipo de dirección primero y al cuerpo docente, después. Una de las condiciones para poder llevarlo a cabo era la aceptación voluntaria de los docentes a participar en él. Sin esa aceptación, la investigación no tenía sentido en ese contexto, dado que la investigación emplea para su realización un espacio de coordinación institucional y, por ende, debe ser percibida como significativa y debe despertar el interés de los actores institucionales.

En el primer encuentro con el cuerpo docente de cada liceo, realizado con posterioridad a la charla con el equipo de dirección que dio su autorización, tuvimos especial cuidado en conformar una unidad coherente entre el contenido teórico y el procedimiento práctico para ser fieles a la metodología empleada. En ese sentido, les presentamos el proyecto a los docentes mediante un taller en el que no solo se informaban, sino que también vivenciaban lo que serían los siguientes encuentros, en caso de querer continuar. Como resultado, el nivel de aceptación fue muy alto y pudimos continuar el proceso de investigación en ambas instituciones.

En cada liceo llevamos a cabo cuatro talleres, incluido el de presentación del proyecto, con una frecuencia mensual, en lo posible. En ocasiones, las circunstancias diarias de cada liceo hacían necesaria una reprogramación de los talleres, pero, en general, estos fueron llevados a cabo en un plazo de seis meses, entre mayo y octubre del año 2019.

Estos talleres tuvieron los siguientes ejes conceptuales y procedimentales:

- Taller 1: Narrativa docente: una escritura en primera persona, producida desde el conocimiento que surge de la experiencia personal, única y subjetiva.
- Taller 2: Presentación general de la narrativa pedagógica a partir de breves relatos autobiográficos (orales y escritos).
- Taller 3: Núcleos de tensión en la narrativa pedagógica.
- Taller 4: Escritura de una narrativa pedagógica.

En cada uno de esos encuentros se generaron documentos, productos del intercambio entre los docentes y entre estos y el equipo de investigación que integramos. Dichos documentos serán analizados con el fin de indagar sobre el proceso de coformación entre docentes noveles y expertos en los espacios de coordinación institucional y, también, sobre el aporte de la narrativa pedagógica al respecto.

El proceso de producción de las narrativas pedagógicas es complejo y está

“permanentemente mediado por el equipo de investigadores a través de estrategias de taller y de investigación-acción participante” (Suárez, 2010, p. 147). Las jornadas de taller, el debate entre pares y las discusiones pedagógicas son instancias decisivas en este proceso. El equipo de investigación que integramos, en ese sentido, coordinó y llevó a cabo junto con los docentes- autores un proceso de coformación y de acompañamiento en los momentos estratégicos del proceso, con el fin de producir los documentos narrativos.

Además de los talleres, durante el desarrollo de la investigación, llevamos a cabo una observación participante (Taylor y Bogdan, 1990) de los procesos de interacción, debate y reflexión entre docentes. Observamos especialmente el proceso de acompañamiento y coformación entre noveles y expertos, la dinámica de interacción en el proceso de identificación de experiencias pedagógicas relevantes y la colaboración en el proceso de producción de las narrativas.

Los datos obtenidos durante el proceso de la investigación serán un insumo al momento del análisis discursivo de las narrativas pedagógicas producidas en los talleres.

El corpus quedó conformado por los siguientes documentos producidos en cada uno de los talleres:

- Taller 1: fichas personales con percepciones subjetivas de los docentes en torno a su ser y estar en la institución liceal. Liceo A: 20 fichas. Liceo B: 20 fichas. 40 en total.
- Taller 2: breves relatos personales sobre momentos de coformación docente. Liceo A: 29 relatos. Liceo B: 13 relatos. 42 en total.
- Taller 3: esquemas grupales de las ideas centrales que atraviesan los relatos del taller 2. Liceo A: 10 esquemas. Liceo B: 5 esquemas. 15 en total.
- Taller 4: narrativas pedagógicas. Liceo A: 32 narrativas. Liceo B: 15 narrativas. 47 en total.

### 3. Resultados

Tanto las fichas personales elaboradas en el primer taller como las conversaciones pedagógicas sostenidas en torno a ellas en el segundo taller desarrollado con los docentes en el espacio de coordinación institucional revelan su asombro por la metodología empleada. Llama la atención de los docentes, en ambos liceos, el tenor de las preguntas que hacen foco en su subjetividad y en su vivencia personal e irrepitible dentro del liceo, su lugar de trabajo cotidiano: qué me

gustar ver, qué es lo que más escucho, de qué me gusta hablar, qué me gusta hacer, qué me hace feliz o qué me enoja, dónde me gusta estar.

Sus comentarios al respecto hicieron énfasis en que nunca se habían hecho esas preguntas tan esenciales (ni ellos mismo ni otros actores institucionales) y que, al responderlas, se hacían evidentes molestias que estaban naturalizadas, pero también alegrías diarias. Además, manifestaron que la realización de la tarea en el marco del taller les había resultado muy grata. Escuchar las respuestas de sus compañeros e intercambiar vivencias personales con colegas resultó ser una experiencia novedosa y reconfortante, en ambas instituciones educativas. Esto se vio reflejado en la gran aceptación, por parte de los docentes, a participar voluntariamente en la investigación.

En el segundo taller recuperamos las fichas personales del primero, conversamos con los docentes al respecto y, luego, los animamos a escribir breves relatos personales sobre momentos de conformación vivenciados a lo largo de la profesión, para experimentar el valor epistémico de la escritura al servicio de la reflexión pedagógica. Tuvimos especial cuidado en no inhibir el deseo de escritura con una consigna demasiado ambiciosa. Además, buscamos recuperar aspectos de la memoria, una característica propia de la narración, a fin de ir orientando la posterior escritura de narrativas.

Como resultado obtuvimos relatos que recuperan momentos significativos en el intercambio pedagógico. En docentes expertos leemos relatos que se detienen en el apoyo familiar en relación con su elección de la carrera docente. También se recuperan hitos relacionados con las luchas sindicales, huelgas y ocupaciones llevadas a cabo por docentes:

- 1) En mi familia siempre se fomentó la formación y se transmitió la idea de que la educación era una forma de facilitar la movilidad social.
- 2) Durante la huelga del 2015 [mi hijo] asistía al Bauzá y participó en charlas y debates durante la ocupación. Ante ataques de los medios de comunicación y de algunos de sus compañeros, sintió la necesidad de defenderme y defender la profesión docente. [...] Hoy compartimos la mesa para discutir estrategias pedagógicas,

historias de vida de nuestros estudiantes, aprendemos juntos el uso de la libreta electrónica y nos enojamos con las políticas educativas.

En los relatos de docentes inexpertos leemos la inseguridad en el manejo de los aspectos administrativos, como el llenado de la libreta:

3) Recuerdo la incertidumbre y el miedo que me generaba ese «artefacto»; miedo de equivocarme, de llenarlo mal, de estropearlo, miedo de apropiarme de ese documento. [...] Soy docente de Visual y Plástica y la libreta de papel no tiene espacios cómodos para registrar nuestras actividades y trabajos. Entonces, fui generando adaptaciones personales para registrar lo necesario.

También leemos relatos de docentes noveles (practicantes, por ejemplo) que intercambian procedimientos con docentes expertos:

4) El profesor del grupo estableció una dinámica tradicional de explicación de estas ideologías. Ante ello, le propuse, una vez finalizado el abordaje de las distintas ideologías (marxismo, anarquismo, teoría social de la iglesia), realizar un debate entre los alumnos. En una primera instancia, el docente no lo veía posible. Luego de insistir y de proponer un orden temático que fundamentaba la propuesta, el docente accedió al debate. El resultado fue muy superior a lo esperado por ambos.

En los relatos, tanto de noveles como de expertos, surge la importancia del intercambio pedagógico con diversos actores institucionales: colegas, adscriptos, orientadores pedagógicos y, también, los estudiantes:

5) El encuentro, el diálogo y el vínculo forjado con dos compañeras (una adscripta y la otra POP [profesora orientadora pedagógica] [...]) ha sido de lo más gratificante que me ha dado esta profesión.  
6) Un día me comentó [una profesora de Geografía] que no sabía dibujar en el pizarrón el espacio en tres dimensiones. Le expliqué

muy rápido cómo trabajar el punto de fuga y la reacción de ello fue muy inesperada. Se asombró de lo fácil que era dibujar con ese sistema. Hasta el día de hoy me agradece y recuerda cómo lo aprendió. Fue un momento que yo no tomé como relevante en mi vida y para ella fue un aprendizaje súper productivo.

7) Mi modelo a seguir fue mi profesora de Didáctica II [...], quien vio en mí un potencial para la docencia que estaba oculto. Esta profesora, con su carisma y experiencia, logró que me interesara y me ocupara en la especialidad Derecho. Las huellas que ha dejado en mí intento replicarlas todos los días en mis clases.

8) Mis alumnos me orientan con el *feedback* que obtengo de ellos (porque me dicen que les gustan ciertos modos, que entienden mejor). Me han llevado a reajustar ciertos aspectos pedagógicos y muchas veces me hacen elegir ciertos caminos en la docencia (como preferir la formación en aspectos didácticos en vez de aspectos específicos de mi asignatura).

9) Ahora me viene a la cabeza Daniela. A ella la acompañé durante toda su trayectoria liceal, apoyándola en el estudio de las asignaturas del área de letras [...]. Actualmente, se encuentra estudiado en la Tecnicatura Universitaria en Corrección de Estilo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Finalmente, también encontramos relatos que no logran recuperar momento de intercambio pedagógico en el ejercicio de la profesión:

10) En mi rol como docente no puedo rastrear ninguna situación significativa de orientación. Sí, previamente a recibirme o en mi rol de estudiante.

En el tercer taller, a partir de los textos producidos en el encuentro anterior, proponemos, en subgrupos, reflexionar sobre sus líneas temáticas y, en particular, sobre aquellas situaciones relatadas

que presentan cierto conflicto o tensión. Planteamos las siguientes preguntas disparadoras: ¿qué ideas llaman la atención del grupo en cada relato?; ¿por qué? Luego, en un papelógrafo, proponemos registrar las ideas centrales desarrolladas para compartir en plenario.

El resultado de la reflexión y conversación llevadas a cabo en ambos liceos se sintetiza en las siguientes líneas temáticas:

#### Liceo A:

- Ampliar la mirada: estar con el otro, proyectar lo vivido, discutir estrategias pedagógicas.
- ¿Puede un estudiante modificar la práctica de un profesor experimentado?
- Compartir con otros hace el trabajo más fácil y gratificante. Da mejores resultados.
- Valorar el propio saber a través de la aprobación y gratitud de otro colega o de un estudiante. ¿Compartir o guardarse las ideas?
- Apelar a la discusión: educación más participativa.
- Defender la profesión docente de la mala prensa, de las imposiciones del sistema, de la desvalorización social del rol docente... Ver a los docentes como ejemplo de lucha, trabajo, dedicación y compromiso.
- Observar la influencia del entorno institucional, barrial, cultural en las prácticas de pedagógicas (incluyendo la coformación entre docentes). ¿En qué consiste la profesionalización docente?
- Hacer consciente el temor al error en contraposición a la posibilidad de aventurarse a lo nuevo, la docencia como una profesión en la que coexisten la ilusión y la desilusión.
- Desnaturalizar la tensión que provoca la incertidumbre y el miedo: control administrativo, inspecciones...
- Observar el discurso naturalizado de que el buen alumno debe ir a la facultad, no al Instituto de Profesores Artigas. ¿Mito o realidad?

## Liceo B

- Ampliar la noción de orientación pedagógica a las figuras de los adscriptores, profesores de didáctica, profesores particulares y estudiantes, entre otros.
- Valorar el propio saber a través del acto de compartir con colegas y con estudiantes, y de la realización conjunta de experiencias y proyectos.
- Observar en la decisión de ser docente la motivación brindada por la familia, amigos, estudiantes de formación docente, docentes...
- Autoevaluar la propia práctica a través de la retroalimentación con estudiantes y de la reflexión entre colegas.
- Valorar las experiencias informales o fuera del aula como generadoras de motivación y apoyo para el quehacer docente (grupos de estudio, campamentos...).

El último taller llevado a cabo con los docentes tenía como objetivo, empleando todos los insumos (tanto orales como escritos) generados en los encuentros anteriores, la producción de una narrativa pedagógica centrada en la coformación profesional.

Las 47 narrativas docentes generadas en total en ambos liceos presentan rasgos lingüístico- discursivos propios del género. No obstante, no todas profundizan en los núcleos de tensión o conflictos narrados, con el fin de reflexionar epistémicamente a través de la escritura. En general, presentan los siguientes rasgos:

- Están narradas en primera persona del singular (yo) o del plural (nosotros), lo que responde al compromiso del autor o de los autores con la trama narrativa reconstruida y al carácter colectivo que la experiencia documentada muchas veces tiene.
- En múltiples ocasiones incluyen las voces de otros, dado que resultan significativas para dar a conocer la experiencia o situación educativa que se está narrando. Esto se hace

mediante la cita de las palabras de otros, a través de la paráfrasis de los comentarios de diversos miembros de la comunidad educativa, o bien mediante citas de autoridad, cuando se transcribe lo que expertos en el tema teorizan.

- Presentan una tendencia a incorporar elementos autobiográficos de las propias trayectorias profesionales de los docentes narradores, y eso dota a los textos de expresiones que muestran que el docente-autor estuvo allí y fue testigo o protagonizó los hechos, lo que le da legitimidad y verosimilitud a su relato. A su vez, ese rasgo autobiográfico le aporta a las narrativas un carácter reflexivo y un tono subjetivo.
- Emplean las palabras cotidianas de las prácticas que reconstruyen para reflexionar sobre ellas, pero también se apoyan en saberes y conocimientos que fundamentan esas experiencias pedagógicas narradas.

En cuanto a las líneas temáticas narradas, retoman las anteriormente mencionadas y las profundizan. Los conflictos narrativos y las líneas temáticas planteadas en las narrativas de docentes noveles y expertos presentan diferencias en la mayoría de los casos, pero también, semejanzas, lo que puede observarse en los siguientes fragmentos:

Docentes noveles:

11) En la institución me encontré con Nombre y Apellido, docente experiente de esta misma institución y entablamos una buena relación. Desde su rol como preparadora decidí comprometerme a acompañar mi práctica docente. Participaba activamente en mis clases y me permitía hacerlo en sus clases y talleres, me prestaba material y compartíamos estrategias de aula. Esta inseguridad me ha llevado a veces a repetir viejos patrones, actividades o ejercicios que me han servido en el pasado [...].

12) Debo conseguir la seguridad para cambiar en mayor medida las prácticas, para conseguir que a ellos [estudiantes] les guste la clase, la disfruten y, en ese ambiente distendido, logren aprender en mayor medida, sintiéndose capaces de cometer errores y, a su vez, que pueda concebir creencias distintas para llegar a trabajar con la totalidad de los estudiantes.

13) Recibía presión para realizar una carrera universitaria de la cual pudiera “vivir bien”. La posibilidad de ser docente era subestimada y estaba presente una frase: “los docentes son pobres”.

14) La importancia de la relación con los docentes experimentados al comienzo de la docencia fue fundamental. [...] Me incorporé al rol docente sin la formación esperable.

15) Esta vivencia nos llevó a reafirmar lo que tantas veces hemos conversado: el horizonte de sorpresa, lo que se nos escapa de todo cálculo [...]. Y esa incertidumbre es inherente al hecho educativo [...]. Esto nos llevó a pensar en la necesidad de correr la mirada, ampliarla, de mover al estudiante del horizonte de fracaso con el que muchas veces llega al aula.

Docentes expertos:

16) En estos años de trabajo, sin lugar a dudas, hemos aprendido que el vínculo con los estudiantes genera otras posibilidades de acercar temáticas, de aprender y plantear problemáticas vinculadas al curso –y otras no – y su abordaje por los estudiantes. Trabajamos en equipo [junto con otro docente] sobre la temática. [...]. La idea es aprovechar el gran bagaje de saberes populares y experiencias sociales que hacen a la identidad de nuestra sociedad y especialmente de este barrio, identidad que también es la de los estudiantes.

17) Estoy convencida de nuestro rol político en la educación. Más allá de la asignatura que enseñemos, primero somos humanos que trabajamos con adolescentes que son parte de la sociedad en que vivimos y nuestras acciones son fundamentales, sobre todo en el ejemplo que damos.

18) Me resulta difícil pensar en algún momento en que no me haga cuestionamientos a mi ser docente, mi ser en el aula y mis conocimientos. A veces tanta duda huele a inseguridad. A veces, a crecimiento [...]. Pero hay momentos, fracciones de momentos mejor dicho, que me hacen olvidar la duda y los cuestionamientos incesantes y me devuelven la certeza de que el salón de clase de un liceo es mi lugar.

19) Ante el imprevisto coordinamos acciones que vincularan las dos asignaturas, Idioma Español y Matemática. Propusimos a nuestros alumnos un juego, pero comenzaron a hacer preguntas. No entendían cómo dos asignaturas tan distintas podían plantearse una misma actividad. [...] Esto nos enriqueció y también nos sorprendió.

20) Como siempre tenía mi clase preparada, pero como nunca me paré frente a ellos y no supe qué hacer. Trabajar como siempre estaba fuera de contexto en ese contexto.

#### **4. Discusión y conclusiones**

Con respecto a la caracterización de docentes noveles y expertos, podemos observar que, en las narrativas analizadas, los docentes expertos suelen preferir el registro de buenas prácticas en las que se muestran en control de su disciplina y del grupo, en lugar de ahondar en aspectos que los desestructuran o que los muestran vulnerables frente al grupo. En cuanto a la concepción tradicional sobre la mayor capacidad de reflexión de los docentes expertos en relación con sus prácticas, observamos que tanto los expertos como

los noveles reflexionan, los primeros más centrados en lo intelectual y los segundos, en lo emocional de su quehacer educativo. En líneas generales, se observa que los docentes expertos presentan menos marcas de subjetividad en su escritura que los noveles.

Asimismo, los expertos se muestran menos proclives a entrar en núcleos de tensión en sus narrativas que los noveles. Aquellos que ahondan se focalizan en problemáticas referidas al rol docente en la sociedad y su perfil profesional.

Esto puede observarse, por ejemplo, en los fragmentos textuales 2, 9, 16 y 17.

En relación con los noveles, en sus narrativas se presentan más vulnerables y abiertos a reflexionar sobre aquellos aspectos que los tensionan. Estos aspectos se focalizan en aspectos administrativos de control, en el vínculo con estudiantes que presentan problemas de disciplina y, también, en su relación con otros colegas, muchas veces, para cuestionar lo establecido o señalar las carencias de su propia formación. Ver los fragmentos 3, 4, 12, 14 y 15.

Tanto noveles como expertos focalizan en la importancia del diálogo y el intercambio profesional en el quehacer docente. En las narrativas analizadas observamos que el intercambio excede la linealidad tradicional: “docente experto orienta a docente novato” e integra otras figuras y otras direccionalidades en los procesos de coformación. La importancia del docente modélico está ampliamente documentada, pero también se integra la importancia de otras figuras, como adscriptos, orientadores pedagógicos, profesores particulares, colegas de otras asignaturas y estudiantes, entre otros.

En relación con la función de los ámbitos institucionales en la generación de oportunidades de coformación entre docentes noveles y expertos, analizamos que los docentes, tanto noveles como expertos, al relatar instancias de coformación entre colegas, ponen de manifiesto charlas informales en espacios no institucionales como momentos significativos en su formación profesional. Son mínimas las narrativas que recogen como significativo un espacio generado institucionalmente (en las coordinaciones de centro,

por ejemplo), para la coformación docente. La mayoría narra situaciones generadas informalmente entre los colegas. Asimismo, hay narrativas que no encuentran momentos de coformación en el ejercicio de la profesión.

Esto puede observarse en los fragmentos: 5, 6, 7, 8, 10, 11 y 14.

En muchos casos, la cooperación entre docentes y la innovación en relación con lo establecido surge a partir de imprevistos, no es una posibilidad andamiada y sistematizada institucionalmente. Y los buenos resultados producen asombro. En contraposición a esto, llama la atención que ya ha dejado de asombrar lo negativo, puesto que está naturalizado. Esas situaciones imprevistas colocan a docentes, tanto noveles como expertos frente a la incertidumbre y la duda. Ver fragmentos: 15, 18 y 20.

Con respecto a la imagen social del docente, hay narrativas que expresan la mirada negativa percibida sobre la carrera, vista por el imaginario social como sacrificada, no prestigiosa, no redituable económicamente, en contraposición a los estudios universitarios. Al mismo tiempo, hay narrativas que expresan la tradicional concepción de que los estudios habilitan la posibilidad de una movilidad socio-económica y cultural ascendente. Ver fragmentos 1 y 13.

Frente a este hecho, muchos docentes reafirman su rol profesional y social a través de la lucha político-sindical y la defensa pública de la educación. En ese sentido, las narrativas que hacen hincapié en ese aspecto son más en el liceo A que en el B. Esto puede deberse a la tradición de lucha obrera y sindical del barrio que contextualiza a esa institución educativa. Ver fragmentos 2 y 17.

Salvo ese matiz en el énfasis puesto a la lucha político-sindical, las líneas temáticas abordadas en ambos liceos coinciden ampliamente:

La conformación del rol docente y su identidad

- La profesión docente y su valor social
- Los estilos de vínculos en el ejercicio profesional docente
- Las trayectorias docentes y el vínculo con las culturas institucionales

- La resignificación del rol docente en la vida cotidiana de la institución
- El sentido de la tarea docente y la relación con el saber
- El significado y el valor del vínculo pedagógico en el aula
- La elección de la carrera docente

Como conclusión, podemos observar que las narrativas analizadas muestran que los procesos de coformación entre colegas son mucho más dinámicos y variados que lo que se concibe tradicionalmente. La inducción profesional contribuye con la construcción colectiva de nuevos saberes pedagógicos sobre las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, en la medida que no se concibe al docente novel como el único que tiene que seguir aprendiendo y reflexionando sobre su propia práctica. Esto, por el contrario, interpela a todos los docentes de una institución, en tanto comparten los mismos problemas y dificultades que resolver. Por ende, es necesario fortalecer la relación cotidiana entre pares como oportunidad de crecimiento profesional colectivo.

Los ámbitos institucionales son fundamentales en el apoyo de la generación de oportunidades de coformación entre docentes noveles y expertos. En ese sentido, observamos que, en su mayoría, las narrativas pedagógicas de los docentes de las instituciones participantes no recogen experiencias de coformación entre colegas sistematizadas institucionalmente en los espacios de coordinación liceal.

Enfoques teóricos y de investigaciones actuales centrados en las concepciones de desarrollo profesional han demostrado que los intercambios cooperativos son una valiosa alternativa en vistas a la mejora de los procesos educativos. También se ha estudiado que los centros educativos son espacios en los que el desarrollo profesional de los docentes se fortalece y da cuenta del compromiso colectivo entre ellos. Se ha observado que esos espacios son generados informalmente por los docentes cuando la institución no brinda esa oportunidad. Sin embargo, es deseable que estos espacios de intercambio profesional entre

colegas, para reflexionar y revisar los puntos de vista personales sobre la práctica docente cotidiana, a fin de trascender las rutinas y las inercias, construir con nuevos conocimientos e innovar colectivamente, sean brindados y motivados por la institución y no queden supeditados a la voluntad de algunos.

Finalmente, en relación con el aporte de la narrativa pedagógica como recurso para el acompañamiento en la coformación entre colegas, tanto noveles como expertos, consideramos que los documentos generados en los cuatro encuentros establecidos en el diseño metodológico de la investigación dan cuenta del valor epistémico de la escritura al servicio de la reflexión profesional. Asimismo, los resultados expuestos reafirman el compromiso de los docentes frente a actividades que encuentran significativas para su desarrollo profesional y hacen explícita la necesidad de que las instituciones educativas se hagan de un lugar y un tiempo propicios para sistematizar actividades que desplieguen el potencial de esta herramienta en el quehacer cotidiano de la actividad docente.

Esperamos que la voz de los docentes expresada a través de sus narrativas dé cuenta de su saber profesional que va más allá de la competencia técnica asociada al conocimiento de expertos ajenos a la docencia e implica la construcción colectiva de un conocimiento producido a través de la experiencia educativa cotidiana. Agradecemos a los equipos de dirección de los dos liceos de Montevideo que aceptaron participar del proyecto de investigación propuesto por este equipo y, muy especialmente, a los profesores y profesoras que voluntariamente participaron de la investigación y realizaron importantes aportes no solo desde sus narrativas pedagógicas, sino también desde las reflexiones y los intercambios generados en cada uno de los encuentros.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLIAUD, A. (2015). *La recuperación de experiencias pedagógicas y su contribución al campo del saber*. Recuperado de [http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Andrea%20Alli aud.pdf](http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Andrea%20Alli%20aud.pdf).

ALLIAUD, A. y SUÁREZ, D. (coord.). (2011). **El saber de la experiencia**. Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: UBA CLACSO.

BLÁNDEZ, J. (1996). **La investigación-acción: un reto para el profesorado**. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación. Barcelona: INDE.

BOLÍVAR, A.; SEGOVIA, D. y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2001). **La investigación biográfico- narrativa en educación**. Enfoque y metodología. Madrid: Muralla.

BOLÍVAR, A. (1998). Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de secundaria: desarrollo e itinerarios de formación. En: J. Cerdán y M. Grañeras (ed.). **Investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE, pp. 163-191. ISBN 84-369-3153-X.

BOLÍVAR, A. (2002). *¿De nobis ipsis silemus?* Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En: **Revista Electrónica de Investigación Educativa** . v. 4. n. 1, p. 40-65.

BOLÍVAR, A. y DOMÍNGUEZ, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. **Forum Qualitative Social Resarch**. v. 7. n. 4.

COCHRAN-SMITH, M (2004). The problem teachers Education [en línea]. En: **Jornal of Teachers Education**, v. 55, n. 4, p. 295-299. <https://doi.org/10.1177/0022487104268057>

DAY, C. (2007). **Pasión por enseñar**. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Madrid: Narcea.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2006) **Desarrollo profesional docente**. Granada: GEU.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2016). Aproximación (auto)biográfico-narrativa para un desarrollo profesional profundo. En: Cristina Pérez Valverde (ed.). **Formación de docentes de lenguas extranjeras: hacia un desarrollo profesional profundo basado en la narratividad**. Madrid: Visor, p. 13-35.

GONZÁLEZ BRITO, A. I. y otros. (2005). Inducción profesional docente. En: *Estudios pedagógicos* [online]. v. 31. n. 1, p. 51-62. ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100003>.

IMBERNÓN, F. (1994). **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.

IMBERNÓN, F. (coord.). (2005). **Vivencias de maestros y maestras**. Compartir desde la práctica educativa. Barcelona: Graó.

IMBERNÓN, F. (coord.). (2008). **La educación en el siglo XXI**. Los retos del futuro inmediato. Barcelona: Graó.

MARCELO GARCÍA (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa [en línea]. En: **Revista Iberoamericana de Educación**. Biblioteca digital de la OEI, núm.19. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a03.htm>

MARCELO GARCÍA, C. (1987). **El Pensamiento del profesor**. Barcelona: Ediciones CEAC.

MARCELO GARCÍA, C. (2009a). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios [en línea]. En: **Profesorado**. Revista de currículum y formación de profesorado. v. 13, n. 1. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>

MARCELO GARCÍA, C. (2011). Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En: **PREAL**, n. 52. ISSN 0718-6002.

MARCELO GARCÍA, C. (coord.). (2009b). **El profesorado principiante**. Inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro.

PASSEGGI, M. C. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 23, n. 61, p. 25-40.

PASSEGGI, M. C. (2008). Mediação biográfica: Figuras antropológicas do narrador formador. En: M. da C. Passeggi y T. M. Nobre Barbosa (org.). *Mémoria, memoriais: Pesquisa e formação docente*. San Pablo: EDUFERN, p. 43-59.

PORTA, L. DE LAURENTIS, C. y AGUIRRE, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. En: **Praxis educativa**. v. 19. n. 2, p. 43-49.

PORTA, L. y FLORES, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. En: **Revista del IICE**. n. 41, p. 35-46.

PORTA, L.; ÁLVAREZ, Z. y SARASA, M. C. (2009). Formación del profesorado III: (auto)biografías profesionales de los profesores memorables. En: **Diálogos pedagógicos**. año VII, n. 14, p. 101-105.

SANJURJO, L. (2017). La formación en las prácticas profesionales en debate. En: **Revista del Cisen Tramas/Maepova**. v. 5, n. 2, p. 119-130.

SCHÖN, D. (1992). **La formación de profesionales reflexivos**. Hacia un diseño de la enseñanza y del aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.

SCHÖN, D. (1998). **El profesional reflexivo**. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

SHULMAN y otros (1999). **El trabajo en grupos y la diversidad en el aula**. Buenos Aires: Amorrortu.

SUÁREZ, D. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. En: revista **e-Eccleston**. Formación Docente. año 3, n. 7, p.7-36.

SUÁREZ, D. (2010). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación de docentes. En: PASSEGGI, M. y DE SOUZA, C. (comp.). **Memoria docente, investigación y formación**. Buenos Aires: UBA.

SUÁREZ, D. (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. En: **RMIE**. v. 19, n. 62.

SUÁREZ, D. (2016). Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. En: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. v. 1, n. 3, p. 480-497.

SUÁREZ, D.; OCHOA, L. y DÁVILA, P. (2004). **Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas.** Buenos Aires: MECyT/OEA.

TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1994). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación.** Barcelona: Paidós.

WONK, J. H. C. (1996). Knowledge base for mentors of beginning teachers. Result of a dutch experience. *In:* R. McBride (ed.). **Teacher Education Policy.** p. 112-134. London: Falmer Press.



O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
INICIANTES DO PROJETO DO CIEP<sup>1</sup>-RJ COMO  
PRECURSOR DOS PROGRAMAS DE INDUÇÃO  
PROFISSIONAL DOCENTE NO BRASIL: MEMÓRIAS,  
HISTÓRIAS E PRÁTICAS

AMANDA RABELO

Professora Associada da UFF, Jovem Cientista Faperj

ANA MARIA MONTEIRO

Professora Titular da UFRJ, Pesquisadora CNPq

MARIA AMÉLIA REIS

Professora Associada da Unirio, Pesquisadora CEISXX/Coimbra

**Resumo:**

Neste artigo apresentamos e examinamos a proposta de curso de capacitação de professores realizado no início da década de 1990 no âmbito dos CIEPs-RJ (que eram escolas de tempo integral voltadas às classes populares), de acordo com a proposta de Darcy Ribeiro, voltada aos professores iniciantes, sob orientação de professores experientes e com elaboração de materiais inovadores, destacando o pioneirismo da proposta como precursora dos programas de indução profissional docente no Brasil. Analisamos essa experiência a partir dos instrumentos de se fazer memória e pesquisa histórica, utilizando diversas fontes, especialmente as bibliográficas, amparadas nas memórias. Concluímos que esse programa ofereceu várias questões que atualmente fazem parte dos programas de indução, em um movimento precursor no Brasil, pioneiro, inovador, que contribuiu muito para a formação docente dos professores que dele fizeram parte.

**Palavras-chave:** Indução profissional; CIEP; formação de professores.

---

1. Centro Integrado de Educação Pública.

## Introdução

*A memória é onde cresce a história, que por sua vez a alimenta,  
procura salvar o passado para servir o presente e o futuro*  
(Le Goff, 1994, p. 477)

Em meio às nossas investigações sobre a indução profissional docente, nos percebemos entre memórias dos programas de formação de professores iniciantes do projeto dos CIEPs no âmbito do Programa Especial de Educação, desenvolvido entre 1983 e 1994 no Estado do Rio de Janeiro, analisando-os como uma forma precursora e pioneira de apoio ao início da carreira docente no nosso país.

Portanto, parafraseando a epígrafe de Le Goff, sentimos a necessidade de narrar estas memórias, alimentando e fazendo crescer a história, salvando e analisando o passado com os olhos do presente e visando um futuro de maior efetividade dos programas de indução profissional docente no Brasil.

No Brasil, o termo indução profissional docente não é muito utilizado e, por vezes, é desconhecido nos meios educacionais, mas é um conceito utilizado internacionalmente para se referir ao início da carreira docente, sendo um consenso das investigações da área a importância da existência dos programas de apoio ao início da carreira docente (para mais informações ver RABELO; MONTEIRO, 2019).

Ressaltamos que, em investigações anteriores, identificamos o pequeno número de programas de indução profissional docente no Brasil, a quase ausência de políticas públicas neste sentido, o que se agrava ainda mais com a baixa quantidade de professores iniciantes que tais programas atendem. Também demarcamos que a maioria dos docentes continuam iniciando a carreira docente sem apoio (ou praticamente sem apoio), o que é ainda mais complicado por causa da tendência de que estes professores não possam escolher as classes que lecionam e assumam as classes consideradas mais difíceis (RABELO; MONTEIRO, 2019).

No entanto, em meio às descontinuidades políticas que acontecem constantemente em nosso país, as nossas memórias, que pela própria natureza da memória tendem à nostalgia, lembram-nos de um tem-

po quando se refletiu sobre a necessidade de formar os professores iniciantes para a mudança das práticas docentes nas escolas, uma mudança necessária para a implementação do projeto de um novo tipo de escola: os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs.

### Metodologia

De acordo com Halbwachs (1990) a história se faz com memórias, concordando com Le Goff (1994) que considera que a história é produzida a partir da escolha e construção de um objeto, o que pode acontecer a partir de evocações de lembranças, exigindo um rigor metodológico na crítica e análise das memórias, bem como na confrontação com outros registros e testemunhos. Portanto, consideramos que é possível criar história a partir da memória e vice-versa.

Nesse contexto, tendo por base contribuições das histórias de vida das autoras deste artigo, analisaremos uma experiência de formação de professores realizada no âmbito dos CIEPs no início da década de 1990, a partir dos novos instrumentos de se fazer memória e pesquisa histórica, utilizando diversas fontes (especialmente as bibliográficas, amparadas nas memórias). Parafraseando Bosi (1987), não existe uma memória ou história esperando ser resgatada, mas uma constante reconfiguração histórica com base no contexto no qual se rememora, ou seja, iremos refletir sobre como essa história da formação de professores iniciantes efetuadas pelo programa dos CIEPs foi precursora dos movimentos de indução profissional docente no Brasil.

### Resultados – Formando professores na escola: a experiência com professores iniciantes nos CIEPs

*A escola popular para uma sociedade subdesenvolvida e com acentuada estratificação social, longe de poder ser mais simples, faz-se a mais complexa e mais difícil das escolas.*

Anísio Teixeira

## Contextualização – Novos tempos: abertura política e projetos educacionais renovadores

Na década de 1980, mudanças políticas importantes se desenvolveram no Brasil no âmbito da chamada abertura política no Brasil. A resistência à ditadura civil militar começava a obter resultados e, em 1982, foram realizadas eleições diretas para os governos estaduais. No estado do Rio de Janeiro, Leonel de Moura Brizola foi eleito, tendo Darcy Ribeiro, antropólogo e intelectual conhecido internacionalmente por seu trabalho junto aos grupos indígenas originários da nação brasileira, como vice-governador.

Leonel Brizola, que participara da resistência ao golpe civil-militar deflagrado em 1964, era um político carismático, que despertava paixões e ódios. Seu programa de governo apresentava, como um de seus principais objetivos, a implementação do chamado Programa Especial de Educação que seria desenvolvido em escolas de horário integral a serem construídas nas áreas mais carentes de recursos na cidade do Rio de Janeiro, em municípios da região metropolitana e, posteriormente, pelo menos uma em cada município do estado, perfazendo a meta de 500 CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública, denominação dada a essas escolas. Esse Programa, idealizado por Darcy Ribeiro, foi inspirado nas Escolas-Parque criadas na década de 1950 na cidade de Salvador (Bahia) por Anísio Teixeira<sup>2</sup>, com quem Darcy Ribeiro trabalhou na década de 1950 na concepção e criação da Universidade de Brasília.

O programa de governo de Leonel Brizola situou o Programa Especial de Educação como carro-chefe da administração e nele grande parte do orçamento foi investida para a construção dos

---

2. Projeto implantado por Anísio Teixeira em Salvador (BA), quando ocupava a Secretaria de Educação do Estado (1947-1951). A Escola-parque fazia parte de um projeto de reformulação do ensino da Bahia, que previa a construção de centros populares de educação em todo o estado para crianças até 18 anos. O objetivo era fornecer à criança uma educação integral, cuidando da sua alimentação, higiene, socialização, preparação para o trabalho e cidadania. A única escola concluída foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado em 1950 no bairro popular da Liberdade, em Salvador, que ficaria conhecido como Escola Parque. Essa obra projetou-o internacionalmente.

CIEPs e desenvolvimento do projeto educacional. Ao longo dos quatro anos de seu primeiro governo (1983-1987) uma equipe gestora, constituída por sujeitos com posicionamentos progressistas no campo educacional e na área da cultura, desenvolveu a concepção inicial de Darcy sobre o Programa com os seus desdobramentos em diferentes projetos<sup>3</sup>.

Oscar Niemeyer<sup>4</sup> foi convidado e elaborou o projeto arquitetônico dos CIEPs, que teria o mesmo protótipo a ser implantado nos municípios do estado do Rio de Janeiro, em diferentes modulações para se adequar aos terrenos disponíveis.

A concepção de Darcy Ribeiro voltava-se para um projeto de escola que ofereceria horário integral e, para tal, além da ampliação de tempo e espaço para permanência dos alunos na escola, expandia seus objetivos ao assumir a formação contínua em serviço de seus professores como tarefa inerente e necessária ao seu fazer cotidiano, comprometido com o público a que se destinava. Conforme ele defendia,

a incapacidade de oferecer uma educação pública de qualidade não é resultado da incompetência de nosso povo, mas sim da ação dos grupos dominantes que têm sido extremamente eficientes na manutenção de suas formas de dominação e enriquecimento. O fracasso da educação pública não é simplesmente uma questão pedagógica, mas eminentemente política, na medida em que a incompetência da escola pública auxilia a manutenção e agravamento do quadro de atraso e miséria em que se encontra o país (SEEPE/FAEP, 1994).

---

3. O Programa Especial de Educação não estava formulado antes do início do primeiro governo de Brizola. Moreira (2020) defende em sua tese que o Programa foi concebido pela equipe gestora ao longo dos quatro anos de governo, envolvendo disputas e contradições.

4. Arquiteto brasileiro de renome internacional, considerado uma das figuras-chave no desenvolvimento da arquitetura moderna, teve como trabalhos mais conhecidos o projeto dos edifícios de Brasília e colaboração no projeto da sede das Nações Unidas em Nova Iorque (EUA).

Essa afirmação nos ajuda a compreender o projeto político pedagógico que orientava o Programa, tendo na escola pública um instrumento central para a superação dos desafios decorrentes da desigualdade social e econômica vigente na sociedade brasileira. Escola de dia completo, e não de turnos, nela as crianças poderiam permanecer por toda a manhã e tarde, para realizar diferentes atividades: aulas, práticas de educação física, atividades artísticas, de estudo dirigido, com vídeos, frequência à biblioteca, estudos em computadores, atividades com animadores culturais, práticas para o desenvolvimento de uma vida saudável:

Criar escolas de dia completo para alunos e professores, sobretudo nas áreas metropolitanas onde se concentra a maior massa de crianças condenadas à marginalidade porque sua escola efetiva é o lixo e o crime. O que chamamos de menor abandonado e delinquente é tão-somente uma criança desescolarizada, ou que só conta com uma escola de turnos (Ribeiro, 1995a, p. 13).

Criados para atender principalmente crianças oriundas de famílias das camadas populares, que residem em espaços exíguos, os CIEPs fortaleceriam a autoestima de seus alunos, através da possibilidade que ofereciam de se vivenciar uma escola que, pela amplitude dos espaços, afirma simbolicamente a importância das atividades e das pessoas que ali estudam e trabalham diariamente.

Por outro lado, e pioneiro nessa proposta sobre formação de professores, Darcy Ribeiro entendia que o horário integral permite que professores tenham tempo para reuniões diárias destinadas ao planejamento, estudo e desenvolvimento de práticas reflexivas que possibilitem a constante avaliação e qualificação do trabalho realizado. E, mais ainda, no Programa desenvolvido no segundo governo (1991-1994) propôs que fossem priorizados professores principiantes, com até cinco anos de formados<sup>5</sup>.

---

5. Nessa época a formação de professores era realizada em nível médio, curso normal. Somente após a promulgação da Lei n. 9394/96, a formação em nível superior passou a ser obrigatória.

Este projeto de formação, que foi realizado na forma de um Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral em parceria com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, teve a duração de dois anos (1992-1993) e se constituiu em experiência de formação em serviço original no Brasil, e pioneira para a época, ao antecipar propostas que atualmente, quase trinta anos depois, defendem a importância de que a “formação seja construída dentro da profissão” (NÓVOA, 2009) e em um “terceiro espaço” no qual se articulem universidade e escola ( NÓVOA, 2017; ZEICHNER, 2010).

Mas que diferenças esse Programa apresentava em relação ao que fora realizado anteriormente? Primeiramente, é preciso considerar que a concepção deste projeto se desenvolve em um tempo no qual vivia-se um clima de abertura política, de muitas esperanças nas possibilidades de ação: um novo regime, novas práticas educacionais, uma nova sociedade mais justa e menos desigual.

No período do regime militar (1964-1985) as desigualdades sociais tinham se aprofundado com a precarização das condições de vida da população mais pobre que migrara para os grandes centros urbanos em busca de emprego nas indústrias e empresas de serviços que haviam se desenvolvido. Por outro lado, em tempos de luta política e contestação ao regime autoritário, o movimento sindical e de associativismo se fortalecia. Na área da educação, foram criadas a ANPED<sup>6</sup>, a ANFOPE<sup>7</sup> e o atual SEPE<sup>8</sup>.

Nesses espaços, estudos e discussões sobre as teorias críticas do currículo e da sociologia da educação tornavam mais evidente a ne-

---

6. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – fundada em 1978, a ANPED atua nas lutas pela universalização e desenvolvimento da pesquisa em educação no Brasil.

7. A Anfope tem como marco de sua origem a 1ª Conferência Brasileira de Educação, com a criação do Comitê Nacional Pró-formação do Educador em 1980, configurado em 1983 como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Em 1992 transformou-se em uma associação nacional, fundando a Anfope.

8. Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro – Em 1977 foi criada a Sociedade Estadual dos Professores (Sep), em 1979 foi criado o Cep (Centro de Professores do Rio de Janeiro) fundindo com a Uperj e Apepj. Em 1987 torna-se Cepe (Centro Estadual dos Profissionais de Educação), e em 1988 passa a se chamar Sepe.

cessidade de se rever a formação de professores realizada até então, com base na chamada racionalidade técnica. Nesse contexto, a concepção de formação continuada vem superar o entendimento de formação inicial (NÓVOA, 1995), na medida em que se torna evidente que a sociedade contemporânea, em constante transformações decorrentes das mudanças tecnológicas muito rápidas, exige que professores se mantenham atualizados tanto do ponto de vista do domínio dos conteúdos como, também, das metodologias de ensino. No âmbito da formação continuada, a formação em serviço passa a ser vista como possibilidade muito efetiva por ser realizado em concomitância com as atividades práticas, a serem objeto de reflexão e atendimento mais adequado às demandas dos estudantes.

Outra mudança importante na área foi a defesa da formação de professores da educação infantil e dos Anos Iniciais em nível superior, no processo que ficou conhecido como universitarização da formação inicial. Essa mudança foi incorporada posteriormente na LDBEN 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – e implicava o reconhecimento da insuficiência da formação em cursos normal de nível médio realizada no Brasil, voltados para o ensino de metodologias e técnicas de ensino.

Esse modelo de formação, que tinha sido instituído no Brasil no século XIX quando as escolas normais foram criadas, tornou-se objeto de atenção na década de 1920 quando o movimento pela modernização da sociedade brasileira ganhou força e amplitude. O foco no ensino da alfabetização até então priorizado, começou a ser questionado em decorrência do entendimento da necessidade de reformar a educação e a escola. A adoção de novos métodos que promovessem o desenvolvimento dos estudantes em perspectiva liberal e progressista, serviriam também para “disciplinar” migrantes, populações pobres, que afluíam às cidades e precisavam aprender comportamentos condizentes com a vida urbana moderna.

Em 1924 foi fundada a Associação Brasileira de Educação, na cidade do Rio de Janeiro, por um grupo de intelectuais movidos pela missão de regenerar o país pela educação. Nesse sentido, desenvol-

veu-se a defesa da “educação integral” que formaria cidadãos preparados para a adaptação a uma sociedade em transformação.

Nesse contexto, emerge o movimento da “Escola Nova”, que teve em Anísio Teixeira um importante divulgador e implementador, e que repercutia no Brasil as ideias da chamada pedagogia da educação nova que propunha métodos ativos e criativos que “geram transformações nas práticas escolares, gerando uma nova percepção dos corpos infantis e do potencial educativo de novas modalidades de organização do tempo e do espaço escolares” (CARVALHO, 2011, p. 242).

Esse movimento educacional implicou em propostas de mudanças nos currículos das Escolas Normais de modo a preparar as professoras para desenvolver esses métodos ativos. A introdução da Sociologia Educacional, por exemplo, possibilitaria uma melhor compreensão das questões sociais, viabilizando a reforma social pela educação.

Teixeira, na década de 1930, buscava aprimorar a formação de professores em nível superior em uma instituição destinada a este fim, com escolas de aplicação nas quais os professores em formação pudessem observar e pôr em prática o que aprendiam. A criação, em 1932, do Instituto de Educação na cidade do Rio de Janeiro (capital do país da época) substituindo a antiga Escola Normal, em observância do modelo ideal formulado por Anísio Teixeira, inspirava-se neste movimento renovador que visava a criação de escolas que permitissem basear a formação dos novos professores na experimentação pedagógica concebida em bases científicas. Criaram-se então as chamadas escolas-laboratórios que refletiam na prática um programa ideal para a formação de novos professores de acordo com a concepção Anísio Teixeira.

Essa breve síntese dos movimentos renovadores da educação brasileira no início do século XX são apresentados para que seja possível refletir sobre marcas que o pensamento e ação de Anísio Teixeira deixaram em Darcy Ribeiro. Além destas marcas na concepção do Programa Especial de Educação, influências das reformas que aconteciam na França, na década de 1980 sob a égide do governo socialista de François Mitterrand, estão presentes. Naquele momento, uma

grande mudança no sistema de formação de professores foi estabelecida ao serem criados os Institutos Superiores de Formação de Professores – IUFM<sup>9</sup> – pelos quais a formação deixava de ser realizada nas Escolas Normais Superiores – pós médio – para ser realizada nessas instituições. Em período de grande demanda por professores em um contexto de muitas aposentadorias na França, foi realizado um concurso público para a carreira docente e, após aprovação, os professores cumpriam um currículo que incluía um período de um ano de estudos e mais um ano de atividade docente em escolas, supervisionado por professor experiente. A finalização e confirmação no cargo dependia de avaliação bem-sucedida, realizada por meio de relatório apresentado aos supervisores (ABREU,1992, p. 78-83).

Todo esse movimento está presente, de certa forma, no contexto de elaboração do Programa Especial de Educação-PEE, no qual a importância da escola pública e da formação de professores emerge como questões incontornáveis e inadiáveis

### **CIEPs como escolas de formação de professores**

Tendo por base o projeto desenvolvido ao longo do primeiro governo de Brizola (MOREIRA,2020) os CIEPs, apesar das críticas recebidas principalmente do meio acadêmico e do sindicato dos professores<sup>10</sup> afirma-se como instituição capaz de promover mudanças sociais, com a extensão do tempo escolar (escolas de dia completo), do espaço disponível para a realização das atividades e, também, com a característica de ser uma escola para alunos e professores. A dimensão integradora do currículo propõe o desenvolvimento de um diálogo constante e transformador com a comunidade a que atende.

Assim, o projeto pedagógico implica pensar esta escola como polo de dinamização cultural, possibilitando a elaboração e apropriação dos saberes escolares pelos alunos, com abertura para receber

---

9. Institut Universitaire de Formation de Maitres.

10. Moreira (2020) apresenta uma discussão baseada em entrevistas realizadas com professores da equipe gestora e do sindicato sobre a construção do 1º PEE. As disputas em jogo são analisadas contribuindo para a melhor compreensão dos diferentes posicionamentos.

e incorporar saberes próprios à comunidade, inclusive para o resgate de práticas e saberes em risco de desaparecimento, ante a pressão dos meios de comunicação.

Essa proposta implicava uma demanda por professores muito intensa em duas perspectivas: era preciso recrutar docentes para trabalhar nos quase 300 CIEPs inaugurados a partir de 1992 nos diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro, o que exigia uma forma rápida de recrutamento que não dependesse de concurso público, concurso este que foi realizado em 1994. Em segundo lugar, era preciso formar professores para compreender e trabalhar nesta escola de horário integral com projeto inovador que integrava educação, saúde e cultura.

Buscando dar conta deste desafio, Darcy Ribeiro apresentou uma proposta de curso que seria realizado no próprio ambiente do CIEP, sob orientação de professores experientes, profissionais efetivos do Estado, selecionados para exercer esta função, que seriam na concepção dos programas de indução atuais, os mentores<sup>11</sup>. Este professor, além de dinamizar o curso diariamente na parte da manhã ou da tarde, exerceria regência de turma no contraturno, de forma a não se afastar da prática da sala de aula.

O detalhamento do curso foi realizado ao longo de sua própria implementação pela equipe da Diretoria de Capacitação do Magistério constituída pela professora Lucia Velloso Maurício (diretora) e três assessoras pedagógicas encarregadas da seleção das bolsistas nos diferentes municípios, da organização das equipes de “treinamento” que visitavam os CIEPs e da articulação pedagógica das atividades de formação em serviço das professoras orientadoras, diretores e coordenadores pedagógicos e elaboradores dos materiais pedagógicos<sup>12</sup>.

---

11. O acompanhamento de docentes iniciantes por professores capacitados e experientes tem sido denominado internacionalmente de mentoria (ver Marcelo *et al.*, 2016; Feiman-Nemser *et al.*, 1999).

12. As assessorias ficaram sob a responsabilidade de Heloisa Vilas Boas (seleção de bolsistas), Eliane Figueira (organização das equipes de supervisão local) e Ana Maria Monteiro (coordenação pedagógica da formação em serviço).

O curso foi efetivado por meio de convênio celebrado entre a Secretaria de Estado Extraordinária de Programas Especiais, responsável pela implantação dos CIEPs, e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) responsável pela avaliação deste curso de extensão. Era um curso de atualização com duração de 1600 horas, organizado em três módulos de 640 horas cada, correspondendo a um semestre letivo.

A carga horária de oito horas diárias era distribuída em quatro horas diárias de prática docente orientada e quatro horas de estudos teórico-pedagógicos, através de programas de vídeo e material impresso. As turmas da escola que funcionavam em horário integral contavam com duas professoras bolsistas<sup>13</sup> cada uma. Uma vez por semana, as duas se reuniam para planejamento e avaliação das atividades (MAURICIO *et al.*, 1995)<sup>14</sup>.

Para realizar o curso e atuar nos CIEPs, os candidatos precisavam ter concluído a formação de nível médio entre 1987 e 1992 e não ter vínculo com o Estado. Além disso, era necessário ter sido aprovado em prova que constava de redação de um texto sobre tema educacional e de uma prova elementar de matemática.

Neste critério de seleção consta uma exigência que nos chama a atenção: os candidatos e futuros professores poderiam ter no máximo cinco anos como concluintes da formação inicial e não ter vínculo com o Estado. Essa condição de inexperiência que muitas vezes cria preconceitos em relação a professores iniciantes, ao contrário, era uma exigência, critério para a seleção:

optou-se por investir em professores recém-formados, dando-lhes a oportunidade de iniciar sua prática educativa ao mesmo tempo em que davam continuidade ao seu processo de aperfeiçoamento. Porque

---

13. Professoras bolsistas foi a forma como essas docentes ficaram conhecidas pelo fato de receberem como pagamento uma bolsa de estudos da UERJ no valor de dois pisos do salário das professoras efetivas dos anos iniciais do estado do Rio de Janeiro.

14. Todas as informações sobre o Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral apresentadas neste texto foram obtidas no do Livro Carta 15. Falas, reflexões, memórias. Informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro no qual Maurício *et al.* descrevem sua organização e funcionamento. (p. 183-192)

se, por um lado nos deparamos com a precária capacitação profissional que tem sido oferecida pelos cursos pedagógicos de ensino médio, por outro constatamos a resistência em mudar por aqueles que já atuam no magistério numa linha mais tradicional. Uma visão equivocada acerca da postura e da tarefa do educador deveria, urgentemente, ser substituída por um posicionamento crítico e lúcido, capaz de romper com a acomodação estabelecida e instaurar um clima de confiança e renovação (MAURÍCIO 1995, p. 185).

Essa proposta de Darcy Ribeiro tinha por objetivo desenvolver uma nova cultura profissional a partir da experiência da prática docente supervisionada por professores com mais experiência, também estes participantes de formação em serviço. Assim, nesta experiência de formação, é possível reconhecer muito do que se discute hoje na segunda década do século XXI: uma proposta de formação em serviço, com oportunidade para a reflexão sobre a prática (SCHÖN, 1995) orientada por materiais didáticos criados por autores atualizados com os debates educacionais e que se desenvolveu como uma “residência docente” (conforme defende MAURÍCIO, 2012), embora não fosse denominada assim na época.

Nesse contexto, professores iniciantes participavam de uma experiência de “indução profissional” - conceito não utilizado nem conhecido na época –em um Programa com objetivos de transformação e superação dos graves problemas brasileiros ao criar uma escola pública de tempo integral que oferecia mais tempo de permanência, mais espaço para a realização das múltiplas atividades diárias e formação de professores.

Esse programa de formação em serviço incluía estudos referentes a:

- fundamentação científica a respeito dos processos pelos quais a criança aprende;
- prática educativa da escola de horário integral abordando atividades diversificadas;
- planejamento integrado e avaliação continuada;

- domínio das disciplinas que compõem o currículo do ensino fundamental;
- metodologia de ensino na perspectiva construcionista e sócio interacionista;
- instrumental teórico para pensar a diversidade cultural;
- relação do processo saúde-doença às condições socioeconômicas e culturais;
- fundamentação teórica da Educação Física voltada para o cuidado com o corpo e para a saúde através das atividades físicas;
- leitura crítica das mensagens audiovisuais (MAURICIO, 2012, p. 509).

Para a realização desses estudos, materiais impressos e audiovisuais foram criados e distribuídos entre os professores bolsistas e orientadores.

Para avaliação do desempenho no curso, cada dupla de bolsistas responsável por uma turma, ao final de cada módulo, elaborava um relatório das atividades realizadas no período, explicando o que fora desenvolvido e avaliando os resultados alcançados. Esses relatórios eram analisados pela mesma equipe responsável pela seleção inicial para ingresso no curso.

No final de 1993, foi realizado um concurso público para a lotação efetiva dos professores nos CIEPs. Professores bolsistas tiveram 36% de aprovação enquanto os não bolsistas tiveram índice de aprovação de 23%.

Para garantir a continuidade deste Programa, Darcy Ribeiro se candidatou ao próximo mandato de governador, mas não foi eleito. O governo subsequente não deu continuidade ao Programa e, aos poucos, promoveu um desmonte do projeto e da memória da instituição, transformando os CIEPs em escolas de dois turnos, dispensando as equipes que tornavam possível o projeto educacional de educação integral e a oferta de alimentação para possibilitar a permanência das crianças e professores o dia inteiro na escola.

Em muitos CIEPs, as equipes de docentes e da gestão mantiveram a proposta em um movimento de resistência e luta. A memória de uma escola voltada para “oferecer mais a quem tem menos” permanece para afirmar que este projeto é possível e viável desde que os governos efetivamente atribuem prioridade à educação.

### **Discussão – Refletindo sobre a proposta inovadora do CIEP e a indução e formação docente**

Aqui neste artigo, regressamos a pensar e refletir sobre uma escola vivenciada por muitas de nós no contexto educativo no qual nos tornamos também sujeitos da história da educação no Brasil. Rememoramos uma escola conservadora que se impunha fechada à comunidade como se estivesse presente em uma redoma de vidro, distante de todos e trabalhando conteúdos distanciados do mundo real e concreto de seus discentes.

Algumas de nós recorda desta mesma escola retratada por Ruth Rocha (2012, p. 2-5) em sua obra literária infantil “Quando a escola é de vidro”, de onde coletamos algumas frases ditas pelos personagens: “Eu ia para a escola todos os dias de manhã e, quando chegava, logo, logo eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro!”, e continuava:

Se não passasse de ano, era um horror. Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado. Coubesse ou não coubesse.

Aliás nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros. E, pra falar a verdade, ninguém cabia direito.

Dizem, nem sei se é verdade, que muitas meninas usavam vidros até em casa. E alguns meninos também.

Lúdica e brilhante, Ruth Rocha expressou muitos dos nossos sentimentos sobre o interior da escola, tais como, desigualdade de gênero, informações sem conteúdo, classificação e punição sem falar naquilo que nossa criadora de histórias deixou de lado, a extrema desigualdade racial e social. Era bem justo pensarmos que os melhores momentos vividos eram o recreio, as aulas de educação física

e a saída para casa. Mas, a autora continua seu conto representativo de uma época que ainda não acabou, representada por uma política educacional parceira da política da desigualdade social como projeto de poder do Estado que se estrutura a partir do trabalho do escravizado africano e indígena<sup>15</sup>: “Uma vez um colega meu disse para a professora que existem lugares onde as escolas não usam vidro nenhum, e as crianças podem crescer à vontade. Então a professora respondeu que era mentira, que isso era conversa de comunistas” (ROCHA, 2012, p. 6).

Neste ponto, passamos a referenciar o Programa Educativo realizado pelos Cieps, construídos e implementados no Rio de Janeiro entre os anos de 1983-1986 e de 1991-1994, como a maior experiência de projeto de educação integral, em tempo integral, implantado no Brasil pelo governador do Rio de Janeiro Leonel de Moura Brizola e o educador e antropólogo Darcy Ribeiro, este que por longos anos viveu entre os indígenas brasileiros aprendendo com eles seus modos de viver, suas crenças em respeito à natureza e os modos de educar seus filhos sem utilizar “vidros”, prêmios ou castigos.

A escola em sua trajetória histórica vem preocupando-se mais em disciplinar e normalizar os indivíduos do que ensinar conteúdos educativos e culturais. Pedagogizados, nesses espaços-tempos de aprender, acordos tácitos de silêncio, dissimulação e negação parecem naturais ao fazerem parte da rotina escolar. Neles, ensina-se que se deve calar e consentir; sufocar os sentimentos e mostrar a todos nossa capacidade de recolhimento; economizar os prazeres para dispensá-los em *coisas mais importantes* (certamente, direcionadas ao consumo e à produtividade); copiar e repetir sempre os mesmos exercícios como se todos os discentes fossem incapazes de descobrir

---

15. Para Michel Foucault, em **Microfísica do Saber** (1976), o poder não é um objeto natural, é uma prática social construída historicamente. Para ele, o poder através de técnicas de dominação, intervém materialmente sobre os corpos individuais, situando-se no próprio corpo social como mecanismo de poder que se expande sobre toda sociedade de forma micropulverizada. O que denomina microfísica do poder está intimamente associado aos procedimentos técnicos do poder que age no controle minucioso e detalhado do corpo a partir de gestos, atitudes, comportamentos, hábitos e discursos.

um novo caminho para chegar ao acerto (REIS, 2016). Como vemos, a transformação se fez e se faz imperiosa.

Não obstante as possibilidades postas diante de um mundo em transformação veloz e as contingências impositivas de um universo com desafios e possibilidades expressivas e comunicativas inesgotáveis, observávamos com inquietação, que nós, professores, diante do fato de nossos alunos requererem diferentes metodologias e cada vez mais novos conteúdos escolares, nos impusemos a questão: estaremos acompanhando tais mudanças em nosso cotidiano de ensinar e aprender?

O mundo se transforma e poucas ou quase nulas são as mudanças requeridas desde a formação inicial de nosso magistério tanto quanto as apreensões que castigam nossos professores no contato com esse desconhecido, o “chão da escola” repleto de crianças e adolescentes com os quais não sabíamos lidar (será que já sabemos?).

Observávamos, e ainda observamos, com preocupação crescente, o distanciamento de nossas instituições escolares do mundo cultural que lhes são próprios e raiz de todo conteúdo do pensamento humano. Afastamo-nos dos convívios comunitários, esquecemo-nos das tantas etnias e grupos sociais tradicionais que constituíram o caldo de nossa brasilidade, igualando a tudo e a todos no afã de dominar a maioria oprimida, os trabalhadores, hoje sem trabalho e sem direitos.

Para Darcy Ribeiro (2001) nossa classe dominante é feita de senhores que carregam em si a herança dos “gastadores de gente”, reafirmando que nosso fracasso educacional, propalado como incapacidade, é “também capacidade”, na medida em que a elite dominante consegue manter a maioria da população afastada da crítica à realidade posta, do conhecimento dos níveis de exploração a que se vê submetida cotidianamente, e das possibilidades de trabalho e estudos consistentes que humanizam e libertam o homem.

Nesse contínuo, evidencia-se a importância da construção de uma escola de educação integral em tempo integral, como construtora de espaços-tempos de aprender e ensinar integralmente e, por ela a inversão de mão da educação escolar que temos, que pode ser “revolucionária” e dinâmica quando inserida às demandas sociais. Escola

de tempo e educação integrais, capaz de congregar momentos de ensinar e aprender dos alunos com momentos de ensinar e aprender dos educadores, num mesmo espaço de convivência e articulações de práticas e teorias, na conjugação das práticas pedagógicas e vivências socioculturais dos envolvidos no processo educativo escolar. Indispensável reconhecer que se pensa de acordo com a cultura que nos é própria, e não unicamente de acordo com os propagadores de uma ciência que nos transmitiram como verdade absoluta e neutra, trazendo à escola o conhecimento fragmentado do todo elaborado e construído pela história e pelos cientistas de valor e competência.

A escola fechada entre seus muros, com pouco ou quase nenhum conhecimento das evidências expostas pelos cotidianos vivenciados pelos muitos que residem ao seu redor, à exemplo de comunidades faveladas e, escolas rurais onde a miséria, a doença e a falta de recursos se mostram cruéis, nos indicaram a importância da experiência inovadora dos CIEPs. Projeto educativo que traz, em seu escopo, a ideia política da transformação social a partir de uma educação integral com qualidade social, onde os profissionais de educação (todos) passam por formações docentes contínuas a partir de integrarem-se aos movimentos comunitários diferenciados das escolas, nas quais a diversidade é palco constante de inseguranças para os novos educadores, entre outros, acostumados a uma prática educativa onde o “vigiar e punir” (FOUCAULT, 1996) tem preponderância.

A partir dos escritos de Darcy Ribeiro (ver por exemplo, 1986 e 2001) sobre a educação para a transformação que nossa sociedade merece, a partir de metodologias e práticas educativas adequadas aos usos empreendidos para a reinvenção da escola pública e, tomando como finalidade a questão referida à qualidade social necessária aos conhecimentos a serem apreendidos, voltamos às possibilidades de uma “escola asa” em contraposição a uma “escola gaiola”. Um projeto premente para diminuir, pela educação, as desigualdades estruturais que ainda assolam nossa sociedade. Retomamos Rubem Alves (2004) ao afirmar que as escolas gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a voar, pois são aves sob controle disciplinar, aprisionados que estão desde o seu nascimento pela beleza que ostentam aos

olhares da cobiça. Escolas que são asas possibilitam aos estudantes o voo na plenitude do seu viver e conviver com os demais para criar e criticar os fatos e os conhecimentos recebidos.

Deste modo entendemos os CIEPs como espaços de formação continuada dos professores onde era possível aprender e praticar novas metodologias, utilizando meios audiovisuais da televisão aos computadores por estudantes e professores; das artes, ao esporte e educação física como trabalho do corpo sempre precedidos por trabalho de planejamento conjunto, no qual os conhecimentos diversos eram explorados de formas variadas. Tal formação acontecia em encontros de professores periodicamente acompanhados por formadores internos e profissionais experientes dos vários campos do conhecimento, que sempre elogiavam quando questões que engaiolassem conteúdos em quadrados disciplinares eram redimensionadas. Exemplificando, assistimos professores de educação física, em suas atividades cotidianas com o corpo dos discentes, utilizando conceitos de matemática, meio ambiente, hábitos alimentares, língua portuguesa, história, dentre outros. Conteúdos conjuntamente explorados a partir do planejamento semanal das atividades reforçando conceitos (e não a simples informação) que impediam a utilização da memorização simples, apressada e disciplinar. Ou seja, que objetivava o aprender para conhecer o que continha o conceito explorado, ao contrário da prática pura e simples, favorável à necessidade crescente de memorizações absurdas pelos estudantes.

Destacamos outro exemplo importante do “fazer e do pensar com eles e para eles” como produto da formação dos professores na docência a partir do cotidiano destas escolas. Debates frente às condições sociais e culturais dos estudantes possibilitaram compreender a baixa estima que representava para eles o local onde moravam. Distante dos locais propícios ao trabalho remunerado, transporte precário, ausência da segurança pública, deficiência de assistência à saúde, entre outras questões presentes entre a população, maioria negra e pobre, mas onde se observavam compartilhamentos e boa vizinhança. Esta questão relatada em reunião de planejamento e levada aos momentos de formação propiciou, por exemplo, o desejo de rever a

memória do bairro e as narrativas contadas pelos alunos e moradores de modo a trazer à reflexão os modos de viver e conviver, a memória dos povos ancestrais que ali habitavam e seus costumes, a identidade do bairro. Enfim, trazer a memória como empoderamento resgatando histórias de lutas como contranarrativa às narrativas dos poderes políticos e econômicos locais. Colocar a realidade em crítica.

Como exemplo temos o projeto criado e realizado para colocar alunos e moradores locais em contato com o conhecimento das muitas histórias desveladas pelos estudos presentes nos Centros de Memória de São Gonçalo sobre a presença dos indígenas tupinambás, primeiros habitantes de regiões do município e, de negros africanos que chegaram embarcados em navios negreiros que partiam de vários pontos da África sem saber para onde iam, mas sabendo que não regressariam à sua terra natal. O projeto construído soube trazer ao público muitas histórias silenciadas pelas políticas de colonização e por políticas educacionais que teimam em reproduzir as narrativas dos poderosos desqualificando a história e a memória presentes nas histórias orais que ainda hoje permanecem vivas nas muitas famílias moradoras do local. Esta experiência, desde seu início, com estudos de pesquisas em arquivos e trabalhos de campo realizados por alunos e professores junto aos moradores foi trazendo conhecimentos por mares “nunca dantes navegados” promovendo com o resgate da memória local uma extensão de conhecimentos importantes do município de São Gonçalo, indicadores de possíveis mudanças de paradigmas às gerações futuras.

Nesse contexto, foi concretizada a formação dos professores iniciantes, partindo do conhecimento profícuo das diferenças existentes entre suas culturas engessadas aprendidas por uma educação não crítica e repetitiva em contraponto à proposta político pedagógica dos CIEPs, compreendendo que os alunos nas escolas gaiolas desaprendem a fazer os seus voos, e que cabe aos profissionais que aí trabalham, organizarem a arte desses voos com eles e para eles, sem jamais oferecerem o controle das ações educativas em ação.

A Educação Integral, realizada nos CIEPs, ao contemplar os professores em formação diária na aprendizagem ao lidar com o co-

tidiano das ações escolares, com os conteúdos das ciências exatas, humanas, sociais, artes em articulações profícuas ao social, brinquedos, jogos, brincadeiras e arte, muita arte, nos permitiu também, a nós formadores, “voarmos” pelos campos majestosos da alegria, da cor, da vida, do amor e da solidariedade nas descobertas do mundo, sempre em movimento, sempre em revoluções cotidianas. Daí, considerarmos a formação docente como fator preponderante ao desenvolvimento do Projeto Pedagógico dos CIEPs e indicarmos tal formação como precursora do conceito aqui debatido – **a indução docente no Brasil**.

### Conclusões

Em 2022 comemora-se o centenário de Darcy Ribeiro, antropólogo, historiador, escritor, sociólogo, político e educador brasileiro que refletiu e muito influenciou, em vários aspectos, a educação no Brasil. Dentre estes vários aspectos, destacamos neste artigo a sua importância para a formação dos professores.

Academicamente, tal influência foi e é muito debatida pelas mudanças que o projeto de Darcy Ribeiro da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9394/1996 trouxe por universalizar a formação dos professores brasileiros, em especial da educação infantil e ensino primário (no Brasil denominado a partir da LDBEN de anos iniciais do Ensino Fundamental) que ainda eram majoritariamente formados no ensino médio (secundário). Controverosa por vezes, por ser avançada para as possibilidades da maior parte do Brasil em cumprir tal prerrogativa.

Do mesmo modo, pioneiro e precursor de muitas ideias educacionais, atualizado e inspirado pelas ideias mais modernas que existiam no mundo nesta área, Darcy Ribeiro criou o projeto dos CIEPs, projeto inovador em vários sentidos, como: no oferecimento de uma educação de qualidade voltada para as camadas populares; no foco na criticidade e reflexão, visando uma transformação social; na criação de uma escola em tempo integral (praticamente inexistente no Brasil na época da criação dos CIEPs); no conceito arquitetônico que pos-

sibilitava novas configurações de educação; na formação continuada dos professores iniciantes em parceria com professores experientes, o que analisamos como uma proposta precursora no Brasil dos programas de indução profissional docente.

A proposta de formação continuada que foi implementada nos CIEPs é por nós analisada como um programa de indução por várias questões que eram desenvolvidas pela mesma:

- Primeiro, porque com a necessidade de recrutar rapidamente muitos docentes para trabalhar no grande número de CIEPs recém-criados, adotou-se o critério de selecionar professores iniciantes com o máximo de cinco anos de conclusão da formação inicial. Ao contrário da maioria dos empregos que exigem experiência e desfavorecem a pessoa em início de carreira, essa opção expressava um objetivo muito forte de Darcy Ribeiro de buscar romper com a acomodação e resistência à mudança do ensino tradicional, presente em vários professores experientes;
- Implantou-se uma proposta de formação continuada em serviço, visando um processo de aperfeiçoamento da formação inicial (considerada por Darcy Ribeiro como muitas vezes precária, antiquada e acrítica), em uma tentativa de construir, com os professores, um posicionamento crítico e lúdico, com vários conteúdos para reflexão, instalando um movimento de compartilhamento e parceria entre os docentes, bem como uma maior interação e compreensão da localidade onde o CIEP se inseria;
- A proposta cunhava a figura do professor experiente selecionado para orientar o curso de formação continuada para os professores iniciantes (participando também do curso), que não se afastava da sala de aula, ou seja, como atualmente é denominado academicamente internacionalmente, criava a figura do mentor no programa de indução (ver Marcelo *et al.*, 2016; Feiman-Nemser *et al.*, 1999);

- O curso buscava integrar a universidade (UERJ), o governo (a Secretária de Educação), as escolas (os CIEPs) e a comunidade, desenvolvendo uma verdadeira proposta de “Casa comum” (NÓVOA, 2017) ou “Terceiro Espaço” (ZEICHNER, 2010) que pode ser entendido como formar-se dentro da profissão, em um local onde não exista hierarquia na formação de professores, onde existam verdadeiros projetos interligados que estabeleçam efetivas parcerias entre escola, universidade, governos, pais de alunos, professores universitários e do EB etc.;
- O projeto utilizava vários meios para efetivar o curso, com programas de vídeo, computadores (algo muito inovador na época), material impresso; permitindo que os professores que tinham carga horária completa, dedicassem um tempo do seu trabalho ao curso e ao planejamento, diminuindo a carga de prática efetiva, destacando a importância da investigação de situações concretas, com base na teorização de Nóvoa (2017) e Schön (1995), de uma epistemologia da prática, da investigação sobre a formação continuada, onde o professor-reflexivo reelabora os saberes da profissão, não reduzindo o exercício da docência à aplicação de modelos previamente estabelecidos, sendo preciso investigar a sua prática, construindo saberes-fazer (conforme destacado por TARDIF, 2002), efetuando vínculos entre universidade e escola pela pesquisa colaborativa;
- Enfim, com foco nas necessidades brasileiras e locais, visando refletir sobre os problemas e a superação destes por uma transformação efetiva, em um tempo integral que permitia a união entre teoria e prática, crítica e parceria, em um processo de formação permanente, o que até hoje é buscado pelos professores, muitas vezes sem tempo e solitários no seu cotidiano profissional, conforme identificam vários autores, como Cochran-Smith (2012), de que o ensino tem sido considerado um tipo de “trabalho privado”, solitário, o que é ainda pior para o professor iniciante que são lançados em uma

“prova de fogo” (ver RIGGS; SANDLIN, 2007 e NÓVOA, 2017) sendo destinados às turmas consideradas mais difíceis, como um teste para ver se resistem à profissão.

Enfim, encontramos várias questões que atualmente fazem parte dos programas de indução na formação continuada implementada pelo projeto dos CIEPs, em um movimento precursor no Brasil, pioneiro, inovador, que contribuiu muito para a formação docente dos professores que dele fizeram parte. É lamentável que a descontinuidade política e as “*fake news*”<sup>16</sup> existentes no Brasil promoveram um desmonte do projeto dos CIEPs tanto materialmente quanto concepção de escola pioneira. Contudo, a existência deste projeto que mostra a viabilidade desta proposta de indução de professores, bem como de uma educação de qualidade voltada às classes populares, precisa ecoar nas memórias e na história do nosso país, retirando os *vidros* e *gaiolas* das escolas e lhes oferecendo *asas*.

#### REFERÊNCIAS

ABREU, Zuleika de. Passando os olhos pelo sistema educacional francês. **Revista Informação Pedagógica** – 2º Programa Especial de Educação, n. 2, p. 78-83, 1992.

ALVES, Rubem. **Gaiolas ou Asas**: A arte do voo ou a busca da alegria de aprender. Porto: Edições Asas, 2004.

BOSI, Eclea. **Memória e Sociedade**: Lembranças de Velhos. São Paulo: Edusp, 1987.

---

16. Vários discursos contra os CIEPs desqualificavam e destorciam para a população o trabalho ali realizado

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Reformas da Instrução Pública**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 5. rd. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 225-251.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time, **Kappa Delta Pi Record**, v. 48, n. 3, p. 108-122, 2012. DOI: 10.1080/00228958.2012.707501

FEIMAN-NEMSER, Sharon; SCHWILE, Sharon; CARVER, Cindy; YUSKO, Brian. **A Conceptual Review of Literature on New Teacher Induction**. Washington, DC: Michigan State University; National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice/ Editora dos Tribunais, 1990.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

MARCELO, C.; GALLEGU-DOMÍNGUEZ, C.; MARCELO-MARTÍNEZ, P.; MURILLO, P. Mentoría para la inducción del profesorado principiante en la República Dominicana. El programa INDUCTIO. In: FLORES, M. A.; CARVALHO, M. L.; SILVA, C. **Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências**. Porto: De Facto Editores, 2016.

MAURICIO, Lucia Velloso. Formação em serviço como residência pedagógica: representações sociais do curso dos centros integrados de educação pública. **Revista Educação Pública**, v.21, n.47, p.505-523, set.-dez. 2012.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso *et al.* Capacitação dos profissionais da educação. *In:* RIBEIRO, D. (org.). **Carta 15:** o novo livro dos CIEPs. Brasília, DF: Senado Federal, 1995. p.183-192.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. A formação de professores nos CIEPs: a experiência do Curso de Atualização de Professores para escolas de Horário Integral no Estado do Rio de Janeiro- 1991-1994. CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa.(Orgs.) **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral.** Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2002. p. 147-167.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. CIEP – Escola de formação de professores. **Em Aberto.** v. 22, n. 80, p. 35-49, abril 2009.

MOREIRA, Luiza Silva. **Dos barracões aos CIEPs:** A Elaboração da Política Educacional Brizolista (1983 a 1987). v. 1. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In:* NÓVOA, **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

RABELO, Amanda; MONTEIRO, Ana Maria. Apresentação da sessão temática: Indução profissional: desafios e experiências entre formação e profissão docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 5-22, jan./abr. 2019.

REIS, Maria Amelia. (Des)colonialidade, diálogo intercultural e etnoreconhecimento nos museus: desafios para a educação e a museologia contemporâneas. **XXIV Encontro Anual do Subcomitê Regional do ICOFOM para América Latina e Caribe – ICOFOM LAM e 1º Fórum de Pesquisa do DEMUL da UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto**, 2016.

RIBEIRO, Darcy. **Livro dos CIEPs** (apelidado de Livro Preto dos CIEPs). Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A., 1986.

RIBEIRO, Darcy. **Testemunho**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro. Edição Eletrônica ([www.fundar.org.br](http://www.fundar.org.br)), 2001.

RIBEIRO, Darcy. **Carta 15**: o novo livro dos CIEPs. Falas, reflexões, memórias. Brasília, DF: Senado Federal, 1995.

RIGGS, Iris; SANDLIN, Ruth. Workplace contexts of new teachers: an american tradition of “paying one’s dues”. In: TOWNSEND, T. and BATES, R. (ed.). **Handbook of Teacher Education**. Netherlands: Springer, 2007. p. 317-330.

ROCHA, Ruth. **Quando a escola é de vidro**. Salamandra, 2012.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Ken M. Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences. In: College and University –based Teacher Education. **Educação**, Santa Maria, v. 35 n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.



INDUÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORES:  
UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL  
DO RIO DE JANEIRO

MARIA DAS GRAÇAS CHAGAS DE ARRUDA NASCIMENTO  
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

YRLLA RIBEIRO DE OLIVEIRA CARNEIRO DA SILVA  
Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES

BRENDA MARTINS XAVIER  
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

LUÍS EDUARDO DIAS GAUI  
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

RESUMO

Apresentamos neste artigo uma síntese dos resultados da pesquisa **“A indução profissional e a formação continuada de professores na rede municipal do Rio de Janeiro: ações desenvolvidas pelas escolas”** realizada entre 2018 e 2020. Nosso objetivo foi analisar, através de um estudo de caso, as diferentes ações voltadas para a indução profissional e a formação continuada de professores de quatro escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Buscamos identificar ações e concepções direcionadas ao acolhimento dos professores ingressantes, analisar suas possíveis contribuições para a inserção e desenvolvimento profissional, além de analisar as implicações dessas ações no trabalho docente e nas escolas pesquisadas. Tomamos por professor ingressante aquele que se encontra nos primeiros três anos de serviço nessa rede de ensino. A coleta de dados se deu através de observações e entrevistas (individuais ou coletivas) com as professoras iniciantes e equipe gestora dessas escolas. O diálogo teórico se deu com

Huberman, Imbernón, Marcelo, Gatti, entre outros. O momento da inserção é o período no qual o professor se imerge na cultura docente, necessitado de um apoio especial. Os resultados apontam para a importância atribuída aos momentos coletivos de trabalho por todas as professoras que participaram da pesquisa. Destacam-se, nesse sentido, a importância da equipe gestora da escola, especialmente da coordenação pedagógica, no acolhimento e acompanhamento dos ingressantes e os enormes desafios para um acompanhamento mais efetivo diante das demandas e urgências do cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Inserção profissional docente – indução profissional docente – aprendizagem da profissão – formação continuada de professores – trabalho docente

## INTRODUÇÃO

Esse trabalho apresenta alguns dos resultados da pesquisa “**A indução profissional e a formação continuada de professores<sup>1</sup> na rede municipal do Rio de Janeiro: ações desenvolvidas pelas escolas**” realizada no âmbito de uma universidade pública, entre os anos de 2018 e 2020.

Este artigo apresenta um recorte da investigação realizada e tem por objetivo apresentar uma síntese dos resultados encontrados. O objetivo geral da pesquisa foi analisar as ações voltadas para a indução profissional e a formação docente em serviço de quatro escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Para tal, buscamos: (1) Identificar ações desenvolvidas no âmbito dessas escolas, voltadas para o acompanhamento dos professores e professoras ingressantes na rede e para a formação em serviço; (2) Identificar concepções que orientavam essas ações; (3) Conhecer algumas dessas ações através de acompanhamento delas pelo período de um semestre letivo; (4) Analisar as contribuições das ações desenvolvidas para a inserção e o desenvolvimento

---

1. Para facilitar a leitura e considerando as inúmeras menções ao longo do texto, utilizaremos a forma professores para designar os professores e as professoras em exercício profissional e utilizaremos a forma feminina ao nos referirmos aos sujeitos da pesquisa, visto que eram 19 mulheres e apenas um homem.

profissional dos professores; (5) Analisar as implicações dessas ações para as escolas e para o trabalho que aí se realizava.

Os sujeitos de pesquisa foram vinte professoras, sendo 10 regentes, 6 diretoras e 4 coordenadoras pedagógicas.

Para a coleta de informações foram consultados documentos e realizadas observações e entrevistas (individuais e coletivas), além da aplicação de um questionário complementar.

O artigo está organizado da seguinte forma: em primeiro lugar apresentamos o problema, os pressupostos teóricos e o contexto do campo da pesquisa – a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Em seguida, descrevemos nosso percurso metodológico. Na terceira seção apresentamos uma síntese dos resultados da pesquisa e, finalmente, apresentamos algumas considerações finais a título de conclusões sempre provisórias.

## **O PROBLEMA E O CONTEXTO DA PESQUISA**

Apresentamos a seguir alguns elementos e pressupostos teóricos que estão na origem do problema e a caracterização da rede municipal onde atuavam as professoras - sujeitos da pesquisa.

### **O problema: origem e pressupostos teóricos**

Em nossas últimas pesquisas, temos privilegiado um olhar para os professores em situação de inserção profissional. Assim, vimos analisando as políticas e ações voltadas para o apoio e o acompanhamento dos docentes que iniciam suas carreiras nesse sistema de ensino. A partir de 2018, o olhar investigativo voltou-se para ações de indução e desenvolvimento profissional promovidas no interior das escolas. Algumas questões orientaram esse trabalho: Que ações de acompanhamento intencional dos docentes ingressantes na rede são desenvolvidas pelas equipes pedagógicas das escolas (diretores, coordenadores)? Que ações de formação são desenvolvidas no interior dessas escolas? Quais estratégias são utilizadas para viabilizar essas ações? Quem coordena essas ações?

Optamos por realizar um estudo de caso múltiplo, acompanhando o trabalho de quatro escolas da rede municipal, de regiões

distintas do Rio de Janeiro que possuíssem docentes ingressantes e desenvolvessem estratégias próprias de formação em serviço. Os sujeitos participantes foram dez professoras em estágio probatório e as diretoras e coordenadoras pedagógicas das escolas onde esses docentes estavam atuando. A observação nos permitiu constatar que, ainda que o acompanhamento de momentos de trabalho coletivo fosse privilegiado, em virtude de diferentes fatores, como veremos adiante, algumas das escolas escolhidas não apresentavam uma preocupação especial com essa modalidade de formação.

Ao pesquisarmos estratégias de formação continuada de professores em situação de inserção profissional, levamos em consideração a importância desse período da carreira docente que, segundo Marcelo Garcia (2010, p. 28), caracteriza-se por ser um período de “transição de estudantes para professores”. Em consonância com autores como Tardif e Raymond (2000), Shulman (2014) e Nóvoa (2007) entendemos estes primeiros anos de docência como fundamentais, em especial na constituição das bases teórico-metodológicas (VAILLANT e MARCELO, 2010) desses profissionais.

Tomamos aqui por inserção profissional o período que compreende os primeiros três anos da carreira que, de acordo com autores que adotamos por base, pode se estender até cinco anos. (HUBERMAN, 2000; IMBERNÓN, 1998). Esse momento foi descrito por Dubar (1997) como um período de imersão na cultura da docência e de questionamentos que configuram o “choque do real”. Huberman (2000) defende que esse é também um período de grande aprendizagem da docência. Contudo, a literatura tem apontado uma falta de cuidado com os docentes que se encontram nessa fase da carreira. Concordamos com Nóvoa (2007, p. 14) quando adverte: “se não formos capazes de construir formas de integração mais harmoniosas, mais coerentes desses professores, nós vamos justamente acentuar nesses primeiros anos de profissão, dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores”.

A literatura tem apontado a necessidade de um cuidado especial com jovens professores que possa favorecer um processo coletivo de desenvolvimento profissional. Esse apoio e acompanhamento intencional e sistemático aos professores no momento de suas inserções profissionais, constitui o que muitos estudos veem denominando como programas de indução profissional.

Contudo, é possível constatar que ainda são poucas as experiências voltadas para esse apoio no início da carreira. Imbernón (2006, p. 44) assinala que “numerosos países carecem de programas sistêmicos de integração de professores principiantes”. Tal cenário também é, sem dúvida, o do Brasil. Em pesquisa recente, Davis, Almeida e Nunes (2011) não encontraram, nas 19 secretarias de Educação estudadas, ações formativas voltadas aos principiantes. Outra pesquisa realizada por Gatti, Barreto e André, também em 2011, investigou quinze secretarias de Educação pelo país (cinco estaduais e 10 municipais), revelando poucas experiências voltadas para esse apoio e acompanhamento aos professores que estrevam na profissão.

Concordamos com André (2014, p. 6) quando afirma que “a aprendizagem da docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira”. Como assinala Marcelo Garcia (2009), ser um bom professor pressupõe um longo processo.

O desenvolvimento profissional docente tem sido compreendido como esse processo, de longo prazo, que integra diferentes tipos de experiências, planejadas e oportunizadas de forma sistemática, de modo a promover o crescimento profissional e a aprendizagem da docência (MARCELO GARCIA, 2009).

Se podemos pensar em etapas desse processo de aprender a ensinar, compreendemos que esse processo se dá desde a formação inicial, passando pela inserção profissional e continuando ao longo do exercício da carreira, através da formação continuada.

## A rede municipal de ensino do Rio de Janeiro – o contexto empírico

A rede de ensino municipal do Rio de Janeiro é uma das maiores redes de ensino da América Latina, possuindo 1543 unidades escolares em funcionamento e atendendo um total de 644.138 estudantes<sup>2</sup>.

As escolas que integram tal rede se diferenciam amplamente no que diz respeito ao atendimento ofertado e ao funcionamento. Algumas dessas escolas são exclusivas para um determinado segmento ou modalidade de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Educação Especial ou Educação de Jovens e Adultos), enquanto outras, atendem a mais de uma modalidade ou segmento. Quanto ao regime de funcionamento, existem escolas de turno único (ou integral), nas quais as crianças e adolescentes possuem uma carga horária de aulas ampliada e escolas que funcionam em 2 turnos, nas quais a carga horária diária é de quatro horas e meia. Há ainda escolas diferenciadas que atendem a projetos específicos, como as Escolas Olímpicas Cariocas<sup>3</sup>, as Escolas de Aplicação Carioca<sup>4</sup> e as escolas bilíngues, que oferecem inglês, espanhol, alemão ou francês como segunda língua.

Segundo dados que constam do site da Secretaria, 35,1% dos estudantes da rede municipal frequentam a escola em tempo integral (das 7h30 às 14h30) e 64,9%, em escolas que possuem 2 turnos<sup>5</sup>.

---

2. Dados de abril de 2021, disponíveis em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>

3. Projeto que integra escolas que utilizam a metodologia do Programa Transforma, desenvolvida pelo Comitê Olímpico Brasileiro, para promover valores olímpicos como respeito, excelência, amizade e disciplina entre alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A iniciativa é uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e o COB (<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/assista/tv/14884-projeto-escola-municipal-ol%C3%ADmpica-carioca>, acesso em março de 2020)

4. Projeto que transformou os Ginásios Cariocas, em janeiro de 2019, em Escolas Municipais de Aplicação Carioca. São 24 unidades que entre seus objetivos estão a promoção da sustentabilidade; ações inovadoras com autonomia da comunidade escolar; estreitar a relação entre universidade e escola e estimular a interação entre escolas da rede. (<https://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/amac>)

5. Dados de abril de 2021, disponíveis em <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>

No que diz respeito a sua estrutura, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) possui um nível central e onze Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), que são divididas pelas regiões do município. Essas CREs agem como um intermediário entre a SME e as escolas e, sendo assim, se responsabilizam por planejamentos, organizações de matrículas, acompanhamento do trabalho realizado pelas escolas e creches de sua área, acompanhamento de políticas públicas vindas da SME, entre outras atribuições.

A pesquisa aqui apresentada teve como campo quatro escolas localizadas em diferentes CREs, sendo essas a 3ª e a 4ª, na zona norte da cidade e a 7ª e a 10ª, na zona oeste. O coletivo de profissionais atuantes na rede conta com 38.671 docentes, dos quais mais da metade atua nas regiões da 7ª, 8ª, 9ª e 10ª CREs, que ficam localizadas na Zona Oeste da cidade, sendo uma região de índice populacional bastante elevado.

No que se refere ao regime de trabalho, os profissionais possuem cargas horárias bem diferenciadas, ainda que desempenhem as mesmas funções.

É bastante curioso notar que existem professores que atuam dentro do mesmo segmento de ensino, com cargas horárias semanais distintas. Esse é o caso, por exemplo, dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental que podem possuir diferentes regimes de trabalho: 22h e 30 min ou 40h. Isso é uma particularidade da rede municipal do Rio de Janeiro, que atualmente vem ampliando, progressivamente, a carga horária de seus docentes. Todos os últimos concursos realizados foram para professores com carga horária de 40 horas por semana.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Sobre a fundamentação teórico-metodológica, pode-se afirmar que a pesquisa em questão é qualitativa e, dentro desta perspectiva analítica, foi realizado um estudo de caso coletivo.

A visão qualitativa permite a descrição, interpretação e inferência das realidades educativas a partir das perspectivas dos sujeitos em estudo (TOJAR, 2006). Segundo Packwood e Sikes (1996), parte-se

do princípio de que não existe uma realidade objetiva a ser descoberta, mas sim formas de descrever e narrar a realidade a partir de um coletivo, daí a emergência da investigação qualitativa (DELAMONT, 2012). Com isto, obtém-se informação subjetiva que nos permite mostrar e abordar de uma forma mais significativa os diferentes pontos de vista sobre a realidade a estudar (FLICK, 2011).

Já o estudo de caso permite cobrir a complexidade de um caso, compreendendo o significado real de uma experiência. (YIN, 1994; PÉREZ SERRANO, 1994). Com base em alguns autores (STAKE, 1995; CEBREIRO e FERNÁNDEZ, 2004), podemos considerar que, o principal valor de um estudo de caso é revelar as relações entre uma situação particular e o seu contexto. Eles mostram a particularidade de cada realidade através de uma descrição detalhada e real do fenômeno de estudo, observando a realidade a partir de uma visão profunda e total do objeto de estudo, refletindo a sua complexidade.

Com base nessas considerações sobre os estudos de caso e, partindo do reconhecimento da importância de ações institucionalizadas de apoio e acompanhamento aos docentes em início da carreira (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011), do foco da pesquisa realizada, e da constatação da carência de programas sistêmicos de integração de professores principiantes (IMBERNÓN, 2006) a pesquisa privilegiou a investigação de experiências desenvolvidas no âmbito da escola, compreendida aqui como *locus* privilegiado do trabalho docente.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, o estudo de caso coletivo se mostrou como um caminho metodológico mais adequado. O estudo de caso coletivo é aquele em que o pesquisador não se encontra num só caso, mas em vários (ANDRÉ, 2008). Como nossa intenção foi conhecer algumas experiências de escolas que se organizaram para promover um acompanhamento aos seus professores, consideramos como adequado acompanhar, no mínimo, quatro escolas que desenvolviam estratégias voltadas para esse fim.

A aproximação com as escolas ocorreu por meio de estratégias variadas. Inicialmente, enviamos uma carta às onze coordenadorias regionais, solicitando encaminhamento às diretoras de escolas, na

qual apresentávamos a pesquisa e convidávamos para participarem, caso cumprissem o requisito de possuir docentes dos anos iniciais ingressantes desde 2017 e desenvolver estratégias voltadas para a recepção e o acompanhamento desses professores. Apenas 20 diretoras responderam. A partir das respostas, constatamos que nove dessas escolas não possuíam docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (foco da pesquisa), oito não contavam com professores ingressantes na rede, uma escola manifestou que não gostaria de participar e apenas duas aceitaram contribuir com a pesquisa e cumpriam os requisitos para a seleção. Por fim, uma das escolas teve sua professora ingressante transferida para outra unidade e, por isso, apenas uma escola acabou sendo selecionada.

Diante desta situação, realizamos uma conversa com a equipe da Escola de Formação Paulo Freire, responsável por receber os docentes novatos, na qual solicitamos o acesso às últimas listagens de docentes que haviam ingressado na rede e a indicação das CREs para as quais teriam sido designados. A seguir, em conversa com as CREs, algumas nos indicaram, dentre as escolas que sabíamos ter recebido professores novatos, aquelas que consideravam que melhor poderiam nos atender. Por fim, em março de 2019, e após contatos telefônicos com algumas escolas que haviam sido indicadas, optamos pela realização da pesquisa em quatro escolas da 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> CREs. Foram considerados, para além das indicações, a localização das escolas, a receptividade e disponibilidade para participarem da pesquisa.

Ainda em março, visitamos as escolas escolhidas para um primeiro contato pessoal com a equipe gestora e para a apresentação do trabalho a ser desenvolvido. Somente após a concordância desses agentes, a pesquisa iniciou o trabalho no campo. Os sujeitos da pesquisa foram 20 professoras, sendo 4 diretoras, 2 diretoras adjuntas, 4 coordenadoras pedagógicas, 9 professoras e 1 professor regentes, ingressantes na rede municipal de ensino a partir de 2017. A nossa entrada nas escolas se deu no início do ano letivo de 2019 e todo o trabalho de campo foi realizado no primeiro semestre letivo desse ano.

A coleta das informações foi realizada através de consulta a documentos, de observações, entrevistas (individuais e coletivas) e questionário. Os documentos consultados foram principalmente resoluções e normativas internas, emanadas do nível central do referido sistema de ensino, que orientam as ações das escolas voltadas para a inserção profissional e a formação em serviço. As entrevistas foram realizadas inicialmente com a equipe gestora de cada escola, como meio de se conhecer as estratégias utilizadas no acolhimento das novas professoras e no acompanhamento do trabalho pedagógico ali desenvolvido. Buscaram ainda compreender as concepções que orientam essas ações.

Também foram realizadas entrevistas com as professoras regentes, de forma individual ou coletiva, buscando-se conhecer como viveram esse momento inicial da profissão na rede, seus maiores desafios e o que as auxiliou nas superações das dificuldades. A opção pelas entrevistas coletivas, quando possível, se justificou porque nos permitia captar as opiniões coletivas e não apenas individuais das professoras que viviam suas primeiras experiências profissionais na rede (WELLER, 2006). Desse modo, possibilitou-se um momento de partilha dos aspectos comuns do ingresso na carreira, vividos de formas particulares, em razão de suas trajetórias de vida e de formação e do contexto social e institucional em que atuavam.

Todas as entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado e foram gravadas em áudio, permitindo um registro fiel das contribuições. Nas entrevistas que ocorreram coletivamente havia um grupo de, no mínimo, dois pesquisadores, para que fosse possível registro de uma comunicação não verbal, “cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As observações seguiram um roteiro, dividido em duas partes: uma voltada para a coleta de dados sobre a escola, sua infraestrutura e recursos, números de alunos, professores e funcionários, seu projeto pedagógico, sua relação com a comunidade etc. A outra parte é voltada para os momentos coletivos de trabalho, seus sujeitos, cenário e atividades desenvolvidas. Tais momentos coletivos foram, de forma

privilegiada, os Centros de Estudos (CE)<sup>6</sup> e conselhos de classe, entendidos como momentos constitutivos da formação em serviço. O grupo de pesquisadores acompanhou todos os Centros de Estudos (8 parciais e 1 integral em cada escola) realizados no decorrer do primeiro semestre letivo de 2019, além dos Conselhos de Classe no mês de julho.

Para que fossem captados alguns dados pessoais que não conseguimos através das entrevistas e observações, foi enviado um pequeno questionário complementar a todos os participantes.

As análises estiveram presentes em vários momentos da pesquisa, à medida em que o trabalho de campo foi sendo desenvolvido. Todavia, sua forma mais sistemática ocorreu após a coleta de dados, quando todo o material da pesquisa havia sido transcrito e organizado, lido e problematizado à luz dos fundamentos teóricos que orientaram o estudo.

## RESULTADOS DA PESQUISA

A seguir, apresentamos alguns dos achados da pesquisa que se originaram das análises realizadas pelo grupo a partir dos dados levantados e construídos no decorrer da investigação.

### **O ingresso na rede de ensino: as orientações que emanam do sistema**

No que se refere ao acolhimento e à formação dos professores ingressantes na rede de ensino, existe, desde 2012, uma instância da Secretaria de Educação – A Escola de Formação Paulo Freire – responsável pelo planejamento e a realização das ações voltadas para esse fim.

A Escola de Formação do Professor Carioca – Paulo Freire<sup>7</sup> (EPF), criada em 2012, é um espaço de produção de saberes e práticas pedagógicas para subsidiar o planejamento e a implementação da

---

6. Esses momentos de trabalho coletivo serão um dos temas da próxima seção desse texto.

7. Nome com o qual foi criada.

Política de Formação do Professor Carioca e objetiva “valorizar e capacitar os professores e demais servidores da Educação, oferecendo formação inicial e continuada nas diversas áreas do conhecimento, atendendo, assim, às necessidades dos alunos da rede”. (<https://www.rio.rj.gov.br/web/epf/quem-somos1>).

De acordo com o sítio eletrônico, a Escola é formada hoje (2021) por um gabinete e quatro gerências<sup>8</sup>. Interessou-nos particularmente a Gerência de Formação Inicial, por ser ela a responsável mais direta pelos professores que ingressam na rede. Essa equipe atua na implementação da Política de Formação de Professores da SMR, tendo como objetivo fomentar ações de formação para professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em processo seletivo, ou para recém-chegados à Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. É essa equipe que realiza o processo seletivo e acolhe esses professores em um primeiro momento. Dessa equipe emanam ainda as orientações para o acolhimento desses professores nas Coordenadorias Regionais e nas escolas.

Desde o início de 2018 todos os professores ingressantes na rede municipal de educação, antes de chegarem às CREs e às escolas, participam, durante 2 dias, de uma ação intitulada “acolhimento”, promovida pela Gerência de Formação Inicial da Escola Paulo Freire. Essa ação de boas-vindas integra um conjunto de orientações voltadas para professores em situação de inserção profissional, oferecendo um atendimento especial a esses profissionais que chegam com tantas expectativas e demandas. De acordo com essas orientações, todo professor/a, ao ingressar na rede só entraria em sala de aula após 6 dias de acolhimentos nos diferentes níveis do sistema.

Sua dinâmica prevê dois dias presenciais com a coordenação da EPF/Gerência de Formação Inicial, nos quais são abordados temas tais como: o caráter formativo do Boletim de Avaliação do Estágio Probatório, o currículo e as orientações curriculares, a Proposta Pedagógica e os

---

8. (1) Gerência de Formação Inicial; (2) Gerência de Formação Continuada do Professor Regente; (3) Gerência de Formação Continuada da Equipe Gestora; (4) Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira (CREP – AT).

Documentos Oficiais da Rede, a avaliação, entre outros (SME, Escola de Formação Paulo Freire, Circular E/EPF/GFI n. 10, de 24/06/2019).

Além desses dois dias, o programa prevê a apresentação à CRE, onde deverá ocorrer a escolha da escola e uma reunião com os professores apresentando sua estrutura organizacional, seus principais projetos e as características geográficas e socioeconômicas da região. Há ainda uma visita a uma unidade escolar, referência desta CRE.

Quanto a Unidade Escolar, o documento orienta que haja um momento dedicado ao contato com a escola e seus agentes e a designação de um professor mais experiente que acolha voluntariamente o ingressante (SME, Escola de Formação Paulo Freire, Circular E/EPF/GFI n. 10, de 24/06/2019).

### **As escolas e os sujeitos da pesquisa**

As quatro escolas encontram-se em áreas de favelas, em distintas regiões da cidade, com grande concentração de pobreza. Uma delas apresenta características rurais e duas delas estão situadas em regiões com enorme índice de violência. Uma das unidades é considerada de grande porte e três de porte médio. Todas estão destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental e duas também à educação infantil.

Quanto à organização do tempo escolar, temos duas escolas de turno único e duas de turno parcial.

As quatro instituições investigadas, independente do número de alunos, contam com a mesma configuração de gestão: uma diretora geral, uma adjunta e uma coordenadora pedagógica.

Participaram da pesquisa vinte profissionais da educação, sendo dez gestoras e dez professoras ingressantes nessa rede de ensino. Seis destes já possuíam experiência docente em escolas da rede privada ou em escolas de outras redes públicas de ensino, o que configura que, apenas quatro, eram iniciantes na carreira. Mesmo já possuindo experiência docente, ao ingressar numa nova rede de ensino, o professor se confronta com uma nova realidade, um novo espaço de atuação, com características específicas, tanto no âmbito pedagógico,

como organizacional. Contudo, consideramos que as experiências anteriores enriquecem seu capital cultural e contribuem para a construção das novas práticas pedagógicas.

### **A inserção profissional**

O programa de acolhimento aos novos professores foi iniciado em 2018, pensado e desenvolvido pela Gerência de Formação Inicial da Escola de Formação Paulo Freire e regulamentado e divulgado através de um ofício circular. Nele estão previstas atividades variadas a serem propiciadas aos novatos durante seis dias, antes do início de suas tarefas como regentes de turmas.

Verificamos na pesquisa, que o acolhimento no nível central, através das ações desenvolvidas na EPF se efetivou completamente. Contudo, aquele que se dá no nível intermediário (CREs), acontece com frequência, mas nem sempre da forma como prevista nas orientações. Vimos, no nível da escola, que esse acolhimento acaba por se resumir ao acolhimento pessoal, não havendo tempo para uma ambientação sem turma por dois dias, em virtude, sobretudo, da falta de professores e da urgência em suprir essa demanda.

Esta política de acolhimento realizada pela EPF após a posse dos professores, coaduna com as ideias de Huberman (2000), que salienta ser este um momento em que o professor confronta o idealizado com a realidade, buscando colocar em prática o que aprendeu, ao preparar-se para a docência. Constitui-se como uma fase de exploração que se traduz em momentos de inquietações e descobertas.

Observamos como prática recorrente no acolhimento feito pelas CREs, ter um dia de reunião com os professores na própria CRE e uma visita a uma escola no segundo dia. Essa dinâmica está prevista nas orientações que emanam da Escola de Formação Paulo Freire. Contudo, na avaliação das professoras, embora sem consenso e referindo-se especificamente à escolha das escolas a serem visitadas, um aspecto foi ressaltado:

A gente ficou um dia na CRE e outro dia naquele colégio da Barra. Vou ser sincera: nada disso daí prepara a gente pra realidade

não. Até porque a gente foi pra uma escola maravilhosa e perfeita.  
(fala de uma professora)

O que se viu foi que, embora o acolhimento junto a CRE tenha se dado, no caso das dez professoras regentes que participaram da pesquisa, conforme orientações emanadas do nível central, as estratégias utilizadas nem sempre coincidiram com as suas expectativas.

Tanto as professoras que ingressaram quanto os integrantes da gestão afirmaram não existir um plano de ação específico para a recepção e acompanhamento de novos professores na escola. Foi constatada uma preocupação com a recepção dos recém-chegados, através do estabelecimento de relações amistosas e de diálogo e pela apresentação dos espaços e integração com os docentes do mesmo ano escolar. Não há, contudo, na maioria das vezes, tempo para que o acolhimento na escola se faça conforme as orientações, ou seja, por um período de dois dias antes do professor iniciar seu trabalho com as turmas. Em geral, há falta de docentes e o novato precisa pegar turma tão logo chega à escola. Todas as coordenações se mostraram disponíveis e participativas quando acionadas, mas parece que a interlocução com outros professores do mesmo ano escolar se mostrou um ponto de apoio mais relevante durante a inserção.

Eu conseguia me relacionar bem com os professores do terceiro ano, que partilhavam da mesma filosofia educacional, que eu (...) (fala de uma professora)

Pelo whatsapp, que aí eles olham e se orientam por ali e tirando isso, as dúvidas vão tirando um com outro, vão tirando com a gente, a gente se coloca à disposição aqui na direção, mas a gente... passa assim, o panorama: como é que é o trabalho, suporte pedagógico de como tem que montar uma aula, pra eles ficarem mais à vontade. Alguns já têm experiências, os que não tem experiências, a gente fica um pouquinho mais: “Tá precisando de alguma coisa?”, dá um pulinho na sala, dá algumas sugestões... Tem materiais aqui na sala, que eu pego e dou umas sugestões (fala de uma coordenadora pedagógica).

Cochran-Smith e Lytle (2002) ressaltam a importância dessa dinâmica entre os membros do corpo escolar, destacando que a relação humana é fundamental para o crescimento profissional.

A ausência de uma formação institucionalizada por parte da escola, se choca com a necessidade de formação apresentada por Garcia (1999, p. 113):

(...) o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores, é um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal.

O autor defende que a escola seja o *locus* da formação continuada e assinala que “a iniciação é uma atividade na qual a escola enquanto unidade desempenha um papel fundamental como serviço de apoio aos professores principiantes” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 113).

Quanto à atribuição das turmas a esses docentes que iniciam a vida profissional, contou-se que, na maioria das vezes, eles assumem a/s turma/s que se encontram sem professores e, muitas vezes, essas são turmas difíceis em virtude, sobretudo, da descontinuidade do trabalho pedagógico. Uma professora assim descreveu sua chegada à escola.

Então, assim pra quem tá ingressando na rede, você chega cheia de sonho, você fez o concurso, você acha que vai mudar um monte de coisa... Me darem duas turmas de projetos, dois turnos de uma vez? Sem ninguém ajudando porque a escola estava na época ainda, sem coordenadora. Foi muito angustiante, muito angustiante!

Em apenas uma das escolas, observamos uma estratégia explícita para a atribuição de turmas aos novatos. Pelos relatos, existe aí uma estratégia da direção que consiste em oferecer à iniciante o que a

própria direção considera que seja uma ótima turma, o que foi confirmado pela professora quando descreveu sua turma do segundo ano como “muito boa”, com a maioria já alfabetizada. Assim ela descreveu esse início:

Eu cheguei, aí a diretora: “Você é a professora nova?”, “Você vai pegar uma turma de segundo ano”, aí eu: “Nunca peguei turma antes”, “Olha, a turma é mamão com açúcar, você vai adorar a turma”, aí eu já tremi.

E afirmou que se tivesse lidado de início com o que encontrou nos anos subsequentes teria desistido.

Conforme Nóvoa (2007) já havia apontado há mais de uma década, a maneira como em geral cuidamos dos nossos jovens professores é a “pior possível” (p. 14), sendo comum que eles fiquem com as piores escolas, tenham os piores horários e turmas, sem qualquer tipo de apoio. No entanto, a experiência citada acima mostra o surgimento de estratégias que possam dar outra impressão inicial do caminho na carreira docente.

### **A formação em serviço e os centros de estudos**

Outra importante característica dessa rede, diretamente relacionada com a formação dos professores, se refere aos Centros de Estudos. Cabe destacar aqui que essa é uma iniciativa voltada para a formação em serviço de todos os professores da rede e, não apenas para os iniciantes.

Os Centros de Estudos são uma estratégia da SME que atende, em parte, a exigência legal de que os professores tenham 1/3 de sua carga horária reservada para atividades extraclasse: estudos, planejamentos, correção de trabalhos, organização das salas, participação em reuniões e tudo o que envolve o trabalho pedagógico para além da regência das turmas. O

§ 4º do artigo 2º da Lei n. 11.738/2008 vincula o piso salarial profissional a uma jornada padrão, que não pode ultrapassar 40 horas

semanais. Desta, no máximo 2/3 (dois terços) são previstas para atividades de interação com os estudantes e, no mínimo 1/3 (um terço) para atividades extraclasse (estudos, planejamentos, avaliação).

Segundo a SME, os centros de estudos são importantes para que as equipes das escolas possam refletir sobre o trabalho pedagógico com vistas ao replanejamento.

Na rede de ensino municipal do Rio de Janeiro, o calendário de 2019 mostrava que, pelo menos uma parte dessa carga horária, estaria garantida pelos Centros de Estudos em todas as escolas.

Além dos Centros de Estudos, existe uma orientação para que haja um tempo destinado ao planejamento dentro da carga horária dos professores. Nas escolas de turno único, com professores em regime de trabalho de 40h, existe a garantia de 1h e 30 min. após a saída dos alunos destinados aos trabalhos extraclasse. Contudo, nas escolas de turno parcial, com professores em diferentes regimes de trabalho, as estratégias para garantir esse tempo de planejamento não emanam da SME, ficando sua organização a cargo de cada escola e cada equipe.

Quanto à organização desses centros, o que estava previsto era que, como ocorriam dois em cada mês, um deveria ser planejado a partir de materiais enviados pela SME e o outro, a partir das demandas de cada escola. Contudo, cabe destacar aqui que esses materiais enviados pela SME não emanavam da Gerência de Formação Continuada da Escola Paulo Freire, como seria esperado, mas de um setor da Secretaria de Educação ligado à coordenadoria de Educação Básica, ligada à subsecretaria de ensino, o que evidencia que existem, nessa rede de ensino, duas estruturas diferentes que atuam paralelamente na formação continuada de professores.

Durante a realização da pesquisa, acompanhamos um centro de estudos integral, oito Centros de Estudos parciais e ainda um Conselho de Classe em cada uma das escolas.

Percebemos que as escolas participantes tratavam os CEs de forma diferenciada. Em três das quatro escolas notamos que as pautas dos CEs costumavam ser dominadas pelo que a SME enviava para ser discutido. Geralmente, estes materiais consistiam em vídeos ou

apresentações prontas sobre determinados temas para a formação da equipe, caracterizando um modelo de formação pensado e proposto por especialistas de uma instância central a partir das percepções desses especialistas, o que foi denominado por Demailly (1992) de modelo escolar. Ainda assim, observamos que havia mais espaço para as demandas internas, em umas escolas que em outras. Apenas em uma escola percebemos que os CEs eram constituídos exclusivamente por demandas internas. Segundo a coordenação pedagógica desta escola, os materiais enviados pela SME eram disponibilizados para os professores, mas o momento dos CEs era de formação a partir da demanda local.

Deixo muito aberto pra coordenadora fazer o que ela quiser, só peço que me passe antes quais são as ideias. (fala de uma diretora)

Tal lógica de formação se opõe à anteriormente explicitada, visto que parte das demandas da própria escola para a resolução dos problemas cotidianos. No que se refere à concepção, está pensada na perspectiva de um modelo de formação em serviço, nomeado por Damailly (1992) como “interativo-reflexivo”, que pressupõe iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua entre formandos e formadores e uma ligação à situação de trabalho (NASCIMENTO, 1996).

Independente do modelo de formação adotado pela escola, todos as entrevistadas destacaram que os CEs eram importantes para as trocas e construções coletivas. Entretanto, nem todos tinham consciência do seu caráter formador pois, ao serem indagados sobre as propostas de formação continuada oferecida pela rede municipal, poucos afirmavam que os CEs eram um desses espaços de formação.

Para além dos Centros de Estudos, uma segunda estratégia que muitas escolas utilizavam para garantir um tempo de planejamento para os professores que atuavam nos anos iniciais, era a utilização do período em que as turmas estavam tendo aulas de Educação Física, Artes ou Inglês, para reuni-los por série ou modalidade. É o que, nessa rede, vem sendo chamado de “blocagem”, quando a escola organiza as aulas com os professores especialistas em um único horário para as turmas de uma determinada série. Nesses tempos, os do-

centes regentes reunidos elaboravam seus planejamentos e discutiam sobre suas realidades.

Nem todas as escolas conseguem organizar essa blocagem, seja pela falta de professores extraclasse, seja pelo horário diferenciado destes profissionais, que não possibilita uma junção em um único dia e horário ou ainda pela dinâmica da escola.

Apesar desta ser uma estratégia valorizada pelos professores, é possível problematizar a utilização desses espaços para o planejamento coletivo, visto que os professores especialistas nunca podem dele participar, já que estarão com as turmas nesses tempos. Seria de se esperar que, por atuarem nas mesmas turmas, estes professores especialistas pudessem ter um tempo para criar um diálogo pedagógico profícuo com seus pares, regentes generalistas.

As professoras e gestoras destacaram que a SME oferece também formação continuada fora do espaço das escolas, através de cursos organizados pela Escola Paulo Freire ou outro setor da SME, ou ainda, através de parceria com outras instituições. Entretanto, todos apontam que existe uma dificuldade de logística para que o professor seja liberado para realizar a formação, visto que todos entendem que as turmas não podem ser liberadas.

eu tento é... dar a oportunidade do professor fazer essa formação, que também não é todo gestor, que faz isso, às vezes, a CRE, ela bota lá um curso de formação com o professor pra ele se especializar e o diretor por saber que ele vai ter que dispensar esse professor, ele vai ter que criar uma estratégia pra atender a turma dele, ele prefere que o professor fique na turma e tira dele a oportunidade de ele tá fazendo algum curso se especializando em alguma coisa. Comigo não tem isso, entendeu? Eu fico às vezes com 3, 4 professores fazendo formação e a gente dá nosso jeito com os alunos, eu troco as blocagens, eu boto o professor de educação física pra dar aula fora, eu junto turma porque eu acho que o professor precisa tá se atualizando. (fala de uma diretora)

A situação descrita acima, coloca em evidência uma tensão, suscitada pelo sistema, entre a oferta de formação docente e a responsabilização da escola e do professor pelas estratégias para viabilizar a liberação dos docentes. Nesse sentido, caberia à SME implementar medidas para tornar possível a formação continuada dos professores levando em conta as rotinas das escolas.

## CONCLUSÕES

Apresentamos aqui algumas reflexões propiciadas pela pesquisa, a título de conclusões, sempre provisórias.

O acompanhamento do trabalho realizado nas quatro escolas nos permitiu entender, sobretudo, a diversidade dessa rede de ensino e a influência dos diversos modos de funcionamento no trabalho coletivo realizado em cada uma delas.

Nosso campo empírico envolveu quatro escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro que se inseriam em contextos bem diferenciados e funcionavam de formas também diversas. Duas escolas funcionavam em turno único e as outras duas, em dois turnos, situação que afeta significativamente os tempos destinados aos trabalhos com as turmas, ao planejamento e à formação, o que tem implicações fortes sobre as condições do trabalho docente. Nas duas escolas de turno único ou integral, o que se viu foi que as professoras regentes, eram responsáveis por uma única turma que possuía uma carga horária de, no mínimo, sete horas diárias de aulas. Já nas duas escolas de turnos parciais, nas quais a carga horária diária de aulas é de quatro horas e meia, todas as professoras participantes da pesquisa eram responsáveis por duas turmas, uma em cada turno, excedendo assim sua carga horária de trabalho (40h semanais). Enquanto na primeira situação, as professoras têm em torno de 1 hora diária para estudos, planejamento e/ou atividades voltadas para a avaliação da aprendizagem, na segunda, as professoras têm todo o seu horário de trabalho à frente de uma turma, sem período destinado para as atividades acima mencionadas.

Com relação ao processo de inserção profissional, constatou-se que a política de acolhimento da Secretaria Municipal de Educação está parcialmente efetivada. No que se refere ao acolhimento dos professores recém empossados, verificou-se que o primeiro nível, previsto para acontecer na Escola de Formação Paulo Freire, durante dois dias, foi vivenciado por todas as professoras por nós ouvidas, que ingressaram na rede a partir de 2018 quando o programa foi criado. Contudo, de acordo com essa política, mais dois níveis deveriam acontecer: um, no nível intermediário, ou seja, na Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e o outro no nível da escola. O que constatamos foi que no âmbito da CRE, esse acolhimento foi bastante diverso: enquanto em algumas das CREs, ele seguiu as orientações emanadas do nível central, em outras, ele ocorreu de forma aligeirada ou reduzida. No nível da escola, o que se viu foi que as demandas do cotidiano acabaram por impedir que esse acolhimento se fizesse da forma como está previsto. Em geral, as professoras foram conduzidas quase que imediatamente para as turmas para as quais foram designadas.

Contudo, quando indagadas sobre o acolhimento nas escolas, todas reconheceram que foram muito bem recebidas pelas equipes gestoras e por suas colegas, apesar de terem assumido suas turmas imediatamente. O que se viu foi que se tratou de um acolhimento afetivo importante, porém as ações voltadas para esse acolhimento não faziam parte de um “programa” institucionalizado e sistemático.

Na maioria das escolas, as professoras ingressantes foram designadas turmas que se encontravam, por algum motivo, sem professor. Uma delas ingressou no final do ano letivo, cobrindo a licença de uma professora, ficando com a responsabilidade de concluir o trabalho do ano letivo e definir a avaliação final, o que foi considerado por ela como uma dificuldade a mais em seu período de inserção. Três das professoras ouvidas foram designadas para turmas de um projeto de correção de fluxo – o Carioquinha, voltado para crianças que apresentam uma defasagem idade/série e que é diretamente acompanhado pelas coordenadorias regionais. Essas turmas apresentam características específicas e são consideradas por todas como “tur-

mas difíceis”, visto que se espera que as crianças que a frequentam possam, em um ano, recuperar “o tempo perdido”. Em apenas uma das escolas observamos que existe uma estratégia específica para a designação de turmas consideradas boas para os professores novatos, o que foi considerada pela professora dessa escola como muito importante para sua permanência na escola e no magistério.

Com relação à formação continuada, constatou-se que não existem ações voltadas exclusivamente para as professoras iniciantes. As ações de formação continuada dirigem-se para o coletivo de cada escola, constituído de professoras iniciantes e experientes e, na maioria das vezes, resumem-se à realização dos Centros de Estudos, quinzenais, previstos no calendário dessa rede de ensino.

Contudo, emergiram diferenças significativas no que se refere à realização dos Centros de Estudos (CE). Em geral, eles são dinamizados pelas coordenadoras pedagógicas das escolas que demonstraram possuir graus diferentes de segurança e autonomia frente às orientações emanadas pelo nível central. O que se viu foi que, algumas vezes a escola se limitava ao material enviado pela Secretaria, usando o outro CE para a resolução de problemas administrativos e/ou planejamento docente. Outras vezes o material enviado pela Secretaria era disponibilizado para os professores, sem qualquer mediação e outras ainda, o material enviado era ressignificado pela coordenação pedagógica, de acordo com as necessidades do trabalho.

O que se constatou, de uma maneira geral, é que as professoras e coordenadoras que participaram da pesquisa possuíam críticas a esse material que é enviado pela Secretaria de Educação, ora porque chegavam com muita pouca antecedência, geralmente na tarde anterior ao CE, não permitindo uma maior preparação para as adequações necessárias, ora porque, pensadas para toda a rede de ensino, se distanciavam das necessidades específicas e das realidades do trabalho docente.

Uma outra estratégia de trabalho coletivo observada, foi a realização de momentos de planejamento por série, possível a partir da utilização dos horários de Educação Física, Artes e Inglês para a reunião de professores. Essa prática tem sido denominada como “bloca-

gem” e, segundo o que se viu, nem sempre é possível em virtude das condições específicas de cada realidade. Nas escolas onde acontece, esse momento é valorizado pelas professoras. Contudo, essa não se constitui como uma política ou estratégia mais geral proposta pela rede de ensino, ficando a organização desses momentos a cargo das equipes gestoras de cada escola.

Cabe destacar a importância atribuída a esses momentos coletivos de trabalho (centros de estudos e momentos de planejamento) por todas as professoras que fizeram parte da pesquisa. Pelos relatos das professoras, escolas que assumem a tarefa de formação continuada dos seus docentes contribuem para o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para um sentimento de maior segurança e satisfação em relação ao trabalho que realizam.

De uma maneira geral e no que se refere às ações de formação continuada voltadas especialmente para os professores iniciantes e desenvolvidas nas próprias escolas, constatamos que essas ações existem de forma espontânea e não sistematizada. Há apoio efetivo dos pares e dos gestores aos professores iniciantes, mas não se trata de uma ação organizada e intencional, seja por dificuldades de reservar um tempo e espaço para estudos e trabalho coletivo, seja por déficit de pessoal, sobretudo de coordenadores pedagógicos.

Cabe destacar aqui a importância da função de coordenação pedagógica evidenciada pela pesquisa. Nas escolas onde a coordenadora pedagógica via sua função como uma função precipuamente formadora e os Centros de Estudos como um espaço voltado para os estudos e aprofundamento coletivo, esses momentos eram reconhecidos como de grande importância para o desenvolvimento profissional e para o andamento do trabalho pedagógico realizado na escola. Há de se reafirmar aqui importância desse agente se se deseja pensar uma formação em serviço a partir dos problemas reais que afetam o trabalho docente, no contexto em que ele se dá – a própria escola.

Tomar a escola como *locus* privilegiado de formação e desenvolvimento profissional, requer considerar os professores como protagonistas dessa formação; pensar em um “modelo” de formação e acompanhamento voltado para a resolução de problemas reais, com a ajuda

mútua entre os docentes; valorizar o papel do coordenador pedagógico e da equipe escolar como mediadores no processo de inserção profissional e apostar no trabalho coletivo, reservando momentos a ele destinados. Nesse sentido, cabe destacar ainda a importância de uma comunicação clara e transparente entre professores e equipe gestora o que, ao nosso ver, garante um clima institucional favorável ao desenvolvimento profissional, ou seja, um ambiente com relações amistosas e de confiança entre os diferentes agentes da comunidade escolar e cujas decisões sejam tomadas com a participação de todos e todas. O conjunto dos relatos reitera ainda a necessidade de reconhecimento e valorização da formação continuada como fator imprescindível na constituição da profissionalidade docente, principalmente, no contexto daqueles que estão recém-inseridos no ambiente de uma escola, seja ele principiante ou não. Afinal, aprender a docência é algo que acontece com o tempo, e isso acontece quando novos professores trabalham na companhia de professores mais experientes, que também continuam aprendendo a ensinar (COCHRAN-SMITH, 2012).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência**. Projeto de Pesquisa / Edital Universal. Mimeo, 2014.

CEBREIRO, B. e FERNÁNDEZ, M. C. Estudio de casos. En: F. SALVADOR, J. L. RODRÍGUEZ e A. BOLÍVAR, (ed.). **Diccionario enciclopédico de didáctica**. Málaga: Aljibe, 2004.

COCHRAN-SMITH, M. and LYTLE, S. L. (2002). Teacher Learning Communities. Encyclopedia of Education. 2nd edition. J. Guthrie (ed.). Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores). New York: Macmillan.

DAVIS, C. L. F.; ALMEIDA, P. C. A.; NUNES, M. M. R. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: Fundação Vitor Civita; Fundação Carlos Chagas, 2011. Disponível em: <<http://fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>>. Acesso em: set. 2017.

DELAMONT, S. **Handbook of qualitative research in education**. UK: Edward Elgar Publishing Limited, 2012.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

DUBAR, C. **A socialização**: Construção das identidades sociais e profissionais. Lisboa: Porto Editora, 1997.

FLICK, U. **Introducing research methodology. A beginner's guide to doing a research project**. London: Sage, 2011.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Vida de professores. 2. ed.** Lisboa: Porto Editora, 2000.

IMBERNÓN, F. **La formación y El desarrollo profesional del profesorado**. Barcelona: Graão, 1998.

IMBERNÓN, F. La profesión docente desde el punto de vista internacional: que dicen los informes? *In*: **Revista de Educación**, n. 340, p. 41-49, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *In*: **Formação Docente**, v. 2. n. 3. Belo Horizonte; Autêntica, 2010. [p. 11 a 49]. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/sumario/download/20130327110256.pdf>>. Acesso em: set. 2017.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A. **A escola como espaço de formação continuada de professores**: análise de uma experiência. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra proferida no SIMPRO – SP, 2007. Disponível em: <[http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf)>. Acesso em: set. 2009.

PACKWOOD, A.; SIKES, P. Adopting a postmodern approach to research. **International Journal of qualitative studies in education**. v. 9, n. 3, p. 335- 345, 1996.

PÉREZ- SERRANO, G. **Investigación cualitativo: retos e interrogantes**. Madrid: La Muralla, 1994.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos CENPEC**. v. 4, n. 2. SP, Cadernos CENPEC, 2014.

STAKE, R. **The art of case study research**. Thousand, Oaks, CA: Sage, 1995.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 73. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, 2000, p. 209-244.

TOJAR, J. C. **Investigación cualitativa: comprender y actuar**. Madrid: La Muralla, 2006.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico- metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

YIN, R. **Case study research**. Design and methods. London: Sage, 1994.

# TRÁNSITO DE PROFESORES EXPERTOS A MENTORES: VOCES DESDE UNA EXPERIENCIA FORMATIVA

VALENTINA HAAS PRIETO  
Escuela de Pedagogía. PUCV (Chile) valentina.haas@pucv.cl

JOSÉ MIGUEL GARRIDO  
Escuela de Pedagogía. PUCV (Chile) jose.garrido@pucv.cl

ANA MARÍA MARTÍN CUADRADO  
UNED (España) amartin@edu.uned.es

## Resumen

Los primeros años de ejercicio profesional de un docente constituyen un periodo marcado por los contrastes, las tensiones y la complejidad de responsabilizarse del aprendizaje del estudiantado, a la vez que, incorporarse a una cultura escolar contextual y situada. Debido a esto, es una etapa esencial y muchas veces predictora de la continuidad o éxito en la profesión. En este marco, las experiencias de acompañamiento a un docente principiante realizadas por un profesor experto preparado como mentor han demostrado mejorar la inducción profesional de quienes se inician en la docencia. No obstante, poco se sabe de la preparación y transición que vivencian quienes asumen el rol de mentores. Esta investigación analiza el contenido de Infografías académicas elaboradas por profesores chilenos al finalizar un Diplomado de Mentoría para capacitarse como mentores dentro de la Ley de Desarrollo profesional docente, en los que dan cuenta de los aprendizajes desarrollados tras su primera experiencia práctica de mentoría. Destacan los aprendizajes profesionales relacionados con el propio desempeño en aula; con el sentido que tiene transformarse en mentores de principiantes y; con los facilitadores y obstaculizadores para el éxito del acompañamiento mentorial. Los resultados enfatizan las condiciones requeridas para

que el proceso de formación de mentores sea efectivo, así como evidenciar el fortalecimiento que vivencian los mentores como parte del crecimiento profesional de un docente experto y las incidencias de esto sobre el éxito de los procesos de inducción a profesores principiantes.

**Palabras claves:** Mentor; principiantes; inserción; programa formativo.

**Evidences of the transit from expert teachers to mentors of beginner teachers: Voices from a formative experience.**

**Abstract.** The first years of professional teaching is a period marked by contrasts, tensions and complexity that implies taking responsibility for the student's learning, at the same time as being incorporated into a contextual and situated school culture. Due to this, it is an essential stage and many times a predictor of continuity or success in the profession. In this framework, the experiences of accompaniment to a beginning teacher carried out by an expert teacher prepared as a mentor have shown to improve the professional induction of those who are starting teaching. However, little is known about the preparation and transition experienced by those who assume the role of mentors. This research analyzes the content of academic posters prepared by Chilean teachers at the end of a Mentoring Diploma, in which they demonstrate what they have learned after their first practical mentoring experience. Professional learning related to one's own performance in the classroom stands out; with the sense of what becoming mentors of beginners mean to them and; with the facilitators and obstacles for the success of the mentoring process. Discussion. The results emphasize what is required for an effective mentor training process, as well as show the strengthening that mentors experience as part of the professional growth of an expert teacher and the impact of this on the success of the teacher induction processes beginners.

**Key Words:** Mentor; beginning teacher; teaching insertion; training program.

### Introducción

Los primeros años de un docente (etapa como principiante) están marcados por los desafíos y las complejidades derivadas de las situaciones profesionales contextuales que se vivencian y del aprendizaje situado que se desarrolla en el ejercicio docente (Ruffinelli *et al.*, 2017). De esta manera, es una etapa que refleja el desencuentro de tres aspectos: a) el aprendizaje desarrollado durante la formación inicial de docentes; b) las características del contexto escolar donde se inserta el principiante, y c) la existencia o ausencia de formas de apoyo que “suavicen” el proceso y “choque con la realidad” (Avalos, 2009; Alogin y Feixas, 2009; Ingersoll y Strong, 2011; Marcelo, 2009; Ruffinelli *et al.*, 2017; Tardif y Borges, 2013).

Diversos Ministerios y Organismos supranacionales han impulsado desde los años ochenta, el desarrollo de programas institucionalizados de inducción de profesores principiantes (Ávalos, 2009; Beek *et al.*, 2019). Su valor radica en ofrecer instancias de aprendizaje profesional que ayudan al nuevo profesorado a afrontar las problemáticas de inserción en culturas complejas y dinámicas como las que caracterizan a los centros escolares, aprovechando la experiencia y *know how* de profesores experimentados y/o la colaboración con otros profesores novatos (Alen, 2009; Helms-Lorenz *et al.*, 2016).

De esta manera, se busca favorecer una formación en el propio contexto laboral para que los saberes que construye el nuevo docente puedan ser aplicados de manera inmediata, contribuyendo a su permanencia en el centro escolar y a una cultura de aprendizaje organizacional permanente (Consuegra *et al.*, 2014). De acuerdo con Ávalos (2009), los procesos de inducción deben propiciar las bases de una identidad profesional docente, para lo cual deben considerar la experiencia emocional vivenciada y su relación con la idiosincrasia y prácticas de la cultura escolar en la que se desempeña, coadyuvando

a una mejor adaptación a la diversidad de culturas escolares (Alogin y Feixas, 2009; Avalos, 2009; Marcelo *et al.*, 2018; Maturana, 2018).

Ahondando en los desafíos de esta etapa, es relevante analizarla como un proceso comprensivo, coherente, sostenido y organizado, en el que se producen instancias para que el profesor principiante se convierta en un experto adaptativo, capaz de aprender a cambiar/ adecuar continuamente sus competencias, profundizándolas y adecuándolas a las necesidades contextuales y emergentes (Gorichon *et al.*, 2020; Vaillant y Marcelo, 2015). Para esto, el trabajo con un colega más experimentado (mentor) contribuye a visibilizar, leer y decodificar el contexto mediante la reflexión profesional, permitiendo la construcción de repertorios de actuación profesional y de un saber pedagógico.

## **1.2. Mentores de principiantes**

La figura del mentor de principiantes se relaciona con aquellos profesionales más experimentados que acompañan y orientan la inserción formal y profesional del profesorado novato que recién se incorpora a un centro escolar (Ávalos y Sotomayor, 2012; Correa *et al.*, 2010; Haas, 2017; Marcelo, 2009, 2011, 2012; Marcelo y Vaillant, 2009). Su papel es clave para el proceso de socialización e integración al sistema escolar, ayudándoles a mediar las dificultades y desafíos que afrontan producto del paso desde la formación inicial al ejercicio profesional (Cornejo y Padilla, 2008; Bóer, 2011; Beek *et al.*, 2019; Helms-Lorenz *et al.*, 2013).

El acompañamiento que realizan los mentores puede responder a dos perspectivas. La primera basada en el modelaje o entrenamiento del nuevo docente, que se vincula a una narrativa instrumental, la que se centra en el producto y la rápida adaptación e interiorización a las normas y conductas del sistema escolar. La segunda se basa en la observación, retroalimentación y reflexión sobre lo que realiza el profesorado-novel y se vincula a una narrativa de desarrollo, que se centra en el proceso, la alteridad del principiante y el desarrollo de conocimientos que buscan

situarlo como un agente de cambio al servicio de la institución escolar (Beek *et al.*, 2019; Orland-Barak, 2006).

Las investigaciones identifican problemáticas en el ejercicio profesional de los mentores, tales como: (i) el significado y expectativa que tienen los centros escolares donde se desempeñan los principiantes, respecto del aporte de la mentoría, provocando presiones sobre el principiante, o bien dificultando las condiciones necesarias para el desarrollo del proceso, p.e. disponer de horas, de espacios físicos o de reconocimiento a lo que se realiza (Alen, 2009; Avalos, 2009); (ii) la calidad de los diálogos y retroalimentaciones profesionales que se producen entre mentor y principiante, debido al riesgo de que el mentor observe, comente o induzca un análisis de las prácticas de los principiantes desde la propia experiencia y concepción de lo que es un buen desempeño profesional, omitiendo o desvalorizando el aporte del propio principiante a la solución de las problemáticas (Beek *et al.*, 2019).

También se han identificado facilitadores al proceso de mentoría, tales como contar con mejores instrumentos de observación para analizar el ejercicio profesional (Beek *et al.*, 2019; Marcelo *et al.*, 2018) o la implementación de procesos de articulación y acogida que involucre a otros actores (Alogin y Feixas, 2009). Paralelamente, los mentores valoran la buena disposición de los principiantes para aprender y desarrollar un proceso de trabajo conjunto, así como la autonomía, iniciativa y flexibilidad para adecuarse a una cultura idiosincrática determinada (Alogin y Feixas, 2009).

Debido a lo anterior, es necesaria una formación especializada de los mentores (Alen, 2009; Crasborn *et al.*, 2011; Feiman-Nemser, 2001). Esta debe considerar dimensiones contextuales, teórico-analíticas y relacionales para la observación en el aula, la escucha activa, la reflexión sobre la práctica, la comprensión de la diversidad de contextos y la construcción de relaciones con pares y otros actores educativos (Aspfors y Fransson, 2015; Haas, 2017; Maturana, 2018; Megia Cuelliga, 2015; Velaz, 2009). En suma, formarse como tal implica para un profesor ya experimentado, aprender, desaprender y reaprender un nuevo rol

(Alen, 2009; Crutcher y Naseem, 2016; Inostroza *et al.*, 2010; Marcelo *et al.*, 2018; Maturana, 2018; MINEDUC, 2016; Vélaz de Medrano, 2009).

### 1.3. Formación de mentores en Chile

En Chile, la mentoría de principiantes comienza a desarrollarse a través de programas piloto apoyados por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación (MINEDUC) y dos universidades, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad Católica de Temuco (Böer, 2011). Estas experiencias permitieron apreciar los aportes de un acompañamiento a docentes principiantes y sirvieron de laboratorio para la construcción posterior, de una política pública específica.

Actualmente en la realidad chilena tanto la inducción de principiantes como la habilitación de mentores está regulada por el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC, 2016). Marco legal que establece las condiciones y un itinerario articulado para el desarrollo del profesorado en el sistema de educación pública, reconociendo la conexión entre formación inicial y desarrollo profesional de un docente. Como parte de esto, se establece apoyar el proceso de incorporación del nuevo profesorado posibilitando que éstos puedan contar con el acompañamiento de un mentor hasta por 10 meses durante su primer o segundo año de ejercicio.

Este acompañamiento formal cuenta con el apoyo del Sistema Nacional de Inducción y Mentoría, gestionado desde el CPEIP. Este organismo es el responsable de administrar los recursos necesarios para apoyar procesos de inducción al interior de establecimientos catalogados como de alto desempeño, así como habilitar a quienes pueden ejercer como mentores. Para esto, convoca y financia la impartición de diplomados, a cargo de universidades, para preparar a profesores experimentados para apoyar el fortalecimiento de la identidad, autonomía y el mejoramiento progresivo de las capacidades profesionales de

principiantes de educación parvularia, básica (primaria), media (secundaria) y diferencial.

Formativamente, estos programas buscan que los participantes desarrollen habilidades para un actuar ético, una autogestión del propio desarrollo profesional, evaluar su mediación, generar ambientes de encuentro profesional para aprendizajes significativos, apoyar la conformación de redes para la inserción a la realidad laboral, y para una adecuada comunicación en distintos contextos escolares. A ello se suman aprendizajes para asesorar al principiante en tareas de diseño, implementación y evaluación de las prácticas de aula y de autoevaluación docente (Inostroza *et al.*, 2010).

Si bien existen variados estudios sobre la implementación e impacto del proceso de mentoría en el novel (Gholam, 2018; Megia Cuelliga, 2015; Mena *et al.*, 2015; Marcelo, 1999, 2009, 2011, 2012; Martín-Cuadrado y Corral-Carrillo, 2017; Spooner-Lane, 2016, Vaillant y Marcelo, 2015), aún se sabe poco sobre el efecto de este proceso sobre los propios mentores, tanto sobre la manera en que los mentores construyen su conocimiento y habilidades, como sobre sus necesidades y valoraciones sobre este tipo de formación (Aspfors y Fransson, 2015).

En este marco, el presente artículo analiza los aprendizajes que un grupo de profesores experimentados evidencian en pósteres elaborados tras finalizar su formación práctica de inducción a un docente principiante, en uno de aquellos Diplomados. A partir de un análisis cualitativo al contenido de dichos pósteres, se relevan los aspectos que se configuran como aprendizajes derivados de lo realizado.

## **Metodología**

### **Tipo de Estudio**

Debido a que se busca comprender los aprendizajes desarrollados por un grupo de mentores en formación al finalizar su proceso de práctica formativa para la inducción de profesores principiantes, la investigación realizada se ubica en una perspectiva teórica de tipo

cualitativa-interpretativa (Crotty, 1998; Sandín Esteban, 2003); por la cual, el foco de preocupación está constituido por los significados y sentidos que el grupo de participantes elabora y evidencia en la creación de pósteres realizada como producto final de su formación.

### **Diseño**

La estrategia de investigación corresponde a un análisis cualitativo de documentos (Valles, 2007; Altheide *et al.*, 2008), mediante el cual el investigador entra en un proceso de interacción con documentos, en este caso de tipo visual, conformado por Infografías (pósteres) elaboradas para un propósito independiente de la investigación, los que representan la expresión de lo vivenciado y aprendido por un grupo (comunidad) de profesores mentores en formación.

### **Participantes**

El grupo estudiado estuvo constituido por 35 profesores expertos (mentores en formación) de establecimientos escolares con financiamiento público de la Región de Valparaíso (Chile) que ejercen en las especialidades de Matemáticas, Inglés, Lenguaje, Física, Música e Historia, participantes del Curso General Competencias de Inducción en Enseñanza Media, de la cohorte 2019, impartido por una universidad de la región de Valparaíso.

El enfoque formativo del Diplomado para la capacitación de mentores dentro lo que establece la Ley 20.903 responde a la perspectiva de la Narrativa de Desarrollo. Paradigma desde el que se privilegia la horizontalidad en la relación mentor-principiante, la validación de las inquietudes propias de los profesores que se inician y el desarrollo de sentido desde sus propias experiencias. Es un proceso que se sustenta en la reflexión, el respeto y la validación a la alteridad del otro (Haas y Martin, 2021) y en plena coherencia y concordancia con el espíritu del sistema de acompañamiento a principiantes chilenos.

El Diplomado contempló la impartición de módulos a los que se sumó una experiencia de práctica simultánea, en la que cada

mentor en formación acompañó y apoyó a un principiante. Esta práctica de mentoría estuvo destinada a desplegar progresivamente las habilidades y procedimientos para acompañar, apoyar e inducir el desarrollo de competencias para la autonomía profesional, la reflexión docente y la resolución de problemas en el novel. Como evidencia final de la experiencia, cada mentor en formación elaboró un póster de carácter académico para representar y exponer sus aprendizajes sobre facilitadores, obstaculizadores, logros y desafíos del ejercicio de mentoría.

### **Procedimiento de Análisis**

Para realizar el análisis de contenido de las 35 Infografías (pósteres académicos) se utilizó un procedimiento inductivo-deductivo de codificación y categorización descrito profusamente en la investigación cualitativa (Flick, 2004; Valles, 2007; Coffey y Atkinson, 2005; Charmaz, 2006). Cada póster fue segmentado en unidades de significado, a las cuales se les asignó etiquetas (codificación abierta), posteriormente éstas fueron organizadas en torno a categorías aglutinadoras (codificación axial), para finalizar con una reagrupación de dichas categorías en unidades complejas de interpretación o meta categorías (codificación selectiva) asociadas al objetivo de la investigación.

En el proceso, se fueron saturando los elementos que caracterizan los aprendizajes asociados a la experiencia práctica del grupo de mentores en formación estudiados. Como apoyo para este proceso de análisis, se utilizó el programa de análisis cualitativo AtlasTi versión 8.4.4 para Mac.

### **Resultados**

Los resultados han sido organizados en torno a consignas que sintetizan los aprendizajes del grupo estudiado. Para la fundamentación de cada una de las consignas se han seleccionado segmentos de los pósteres, los cuales se han transcrito para facilitar su lectura y asegurar la privacidad de los datos.

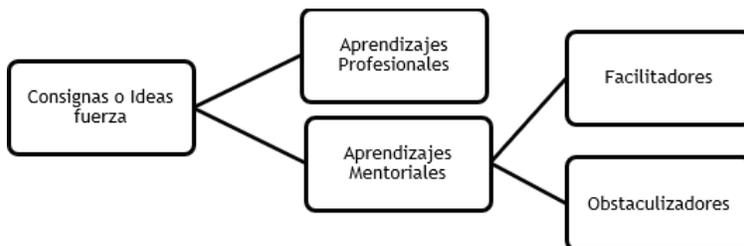


Figura 1. Organización de los resultados Fuente: Elaboración propia

### Aprendizajes Profesionales

Se consideran como aprendizajes profesionales aquellos vinculados con los nuevos saberes sobre su rol como docente de aula. Es decir, alude a aprendizajes que integran a su quehacer profesional habitual y que amplían, renuevan o fortalecen su propio desempeño y compromiso docente.

Un primer aprendizaje de este tipo se relaciona con el aporte del proceso vivenciado a la resignificación de su labor tras los años de experiencia transcurridos como docentes, reforzando el sentido y proyección profesional.

Otorgar un nuevo sentido a la experiencia obtenida en mis años de labor docente (Segmento 37:1)

Igualmente, reconocen que durante este tránsito han logrado consolidar la vocación y pasión por enseñar; además del trabajo colaborativo:

Se consolida la vocación y pasión por enseñar. (Segmento 3.28)

Importancia e impacto de la pasión por enseñar en el trabajo colaborativo (Segmento 3:4)

Ello, no solo los acerca a las cualidades del docente que quieren ser (Day, 2011), si no que releva el poder transformador de alguien que trabaja con valores trascendentes, con un profundo compromiso personal para enseñar y trabajar en las escuelas (Darling-Hammond

y Rothman, 2011; Day, 2011, 2015; Fuentealba, R. E Imbarak, P., 2014). Al respecto, resulta relevante enfatizar como la experiencia, al resignificar su rol docente, funciona como motor de entusiasmo ante la tarea y el compromiso con otros

Vinculado con el trabajo colaborativo en sus prácticas, se menciona la capacidad de reflexionar sobre su quehacer desde el trabajo con otros y en pro de la mejora de los aprendizajes.

Desarrollo de nuevas herramientas para la reflexión pedagógica de mis propias prácticas) (Segmento 2:7)

Me dio la oportunidad de reflexionar continuamente sobre mis prácticas pedagógicas, visualizando mis logros y desafíos. (Segmento 10:2)

Promoviendo el trabajo colaborativo para reflexionar y afrontar en conjunto los problemas de enseñanza aprendizaje de nuestros alumnos (Segmento 7:2)

Desarrollo de la capacidad de análisis crítico de a propia práctica en el desarrollo profesional docente, teniendo presente el Marco para la buena enseñanza (Segmento 17:3)

Acciones que están claramente vinculadas con lo que se espera, en la actualidad, de un buen profesional que comprende que la tarea docente se desarrolla en comunidad, que los aprendizajes se vinculan con otros y que la mejor forma de desarrollarse profesionalmente es en comunidades de aprendizaje. Igualmente, asume la reflexión como un aspecto fundamental en su quehacer docente y que le permite avanzar y mejorar al tiempo que va construyendo un nuevo saber pedagógico, aportando con ello a la mejora de sus propias prácticas y repertorios de actuación profesional (Haas y Martin, 2021; Domingo, A., 2013; MINEDUC, 2016; Inostroza *et al.*, 2010).

Paralelamente, un aspecto que resulta significativo es el que los mentores en formación reconozcan haber crecido en este

proceso, profundizando sus competencias personales al servicio de la pedagogía.

Fue un proceso de aprendizaje mutuo y de trabajo colaborativo (Segmento 9:4)

Crecimiento profesional a partir de los espacios de reflexión, lo que se favoreció en los procesos de apoyo en la novel tanto en evaluación como planificación, lo que enriqueció a ambos pues la búsqueda de respuesta o el análisis de la práctica dan origen a un nuevo conocimiento tanto para el mentor como para el novel. (Segmento 9:2)

Cerrando este apartado, resulta especialmente valioso el destacar un aprendizaje recíproco, entre pares, donde cada uno ve fortalecidas distintas áreas de su quehacer (Böer, 2011; Haas, V. y Martin, A., 2021; MINEDUC, 2016). Se trata de miradas diversas que se complementan y que se acogen sin imponer una sobre la otra. La alteridad, perspectivas del novel son respetadas por parte del mentor.

### **3.2. Aprendizajes Mentoriales**

Este tipo de aprendizajes se vinculan directamente con aspectos del rol de “mentor de principiantes”. Para los mentores en formación, un aprendizaje relevante para el éxito del rol de la mentoría es la construcción de una relación de confianza con el principiante; la cual, se configura en torno a elementos como la reflexión, el convertirse en agente activo dentro de la comunidad, el trabajo colaborativo y la búsqueda de su propia identidad. Todo lo cual confluye en un clima de confianza y seguridad.

Al término de esta etapa he aprendido que la mentoría es un proceso de acompañamiento, en el cual el novel se integra sinérgicamente al sistema escolar. La base de este proceso consiste en la comunicación sistemática dentro de un contexto de reflexión

pedagógica, donde se procura una mirada personal a las propias prácticas por ambos profesionales para así compartir experiencias y conocimientos mutuamente, favoreciendo la resolución de conflictos y formar en el docente novel su propia identidad como docentes e identificación con la institución, en un clima de confianza y seguridad. (Segmento 8:8)

Los participantes también destacan como aprendizaje la activación de la reflexión en el otro mediante el uso de buenas preguntas orientadoras, activadoras de la reflexión sobre la propia práctica; así como facilitar la construcción del saber pedagógico, destacando el aporte que ofrece el *coaching* como metodología de inducción para este proceso. Elementos expuestos en los segmentos siguientes:

Conocer y aplicar metodología de Coaching y realizar preguntas orientadoras para desarrollar un dialogo profesional de acompañamiento empático con un análisis reflexivo de la práctica pedagógica entre pares. (Segmento 21:1)

Elaborar preguntas orientadoras a los temas importantes, falta entrenamientos en el coaching educativo (Segmento 13:4)

Igualmente, identifican como aprendizaje la capacidad de lograr que el principiante enfrente proactivamente los desafíos de su inserción al centro educativo y el aprender a enseñar en contextos diversos:

El proceso de mentoría me ha ayudado a alcanzar competencias para lograr que el novel sea capaz de encontrar sus barreras, mejorar estrategias y tomar decisiones acertadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Segmento 14:19)

Otro aprendizaje relevante es la construcción de una relación armónica que permita al novel sentirse acogido y a su vez irse empoderando en su rol. Esto se precisa a continuación:

Logré potenciar la escucha activa y el trabajo colaborativo que son fundamentales en este proceso. (Segmento 9:3)

El proceso de mentoría permitió que mi novel lograra apoderarse de su rol como docente, generando un mayor grado de autonomía. Durante este proceso perdió el temor a enfrentar situaciones. (Segmento 9:20)

Paralelamente se alude a la importancia de propiciar que el novel construya por sí mismo las estrategias a implementar, para dar cumplimiento a los objetivos y metas propuestas, fortaleciendo tanto su identidad profesional como autonomía.

Propiciar la autonomía y/o decisiones del novel, a través del diálogo activo-reflexivo. (Segmento 3:15)

Acción y reflexión colaborativa en conjunto. (Segmento 13:11)

En síntesis, se refiere a la manera en la cual el novel va asumiendo mayor protagonismo en su rol, decisiones y acciones. (MINEDUC, 2016)

### **Facilitadores y Obstaculizadores para el rol de Mentor**

Son aquellos que tienen incidencia favorable (facilitadores) o desfavorable (obstaculizadores) sobre la misma mentoría y su desarrollo, y que están ligados a elementos contextuales o institucionales.

#### **Facilitadores**

Los profesores en tránsito a ser mentores identifican factores que pueden aportar o facilitar la relación mentorial entre docente y

novel. Uno de ellos se vincula con el aporte que el profesor experto tenga experiencias similares a las que se enfrenta el principiante. Esto facilita una comprensión situada de lo vivenciado, y con ello la elaboración de respuestas pertinentes por parte del docente novel.

Otro aspecto que facilita el trabajo es compartir la misma formación disciplinar, lo que ayudan a la hora de trabajar colaborativamente en temas pedagógicos, ya que permite miradas epistemológicas, didácticas y curriculares similares.

De esta manera, aspectos como conocer al principiante de manera previa, trabajar en el mismo establecimiento, ejercer en el mismo nivel educativo y/o compartir la misma disciplina, son facilitadores para un trabajo colaborativo, para sustentar diálogos y una mejor aproximación comprensiva a los nudos problemáticos vivenciados por el principiante, tal como puede apreciarse en los siguientes segmentos seleccionados.

Experiencia del Mentor. Sobre todo, en establecimientos similares al del principiante. (Segmento 19:14)

Conocerse desde antes: permitió una relación más cercana y directa. (Segmento 19:5)

La mentora y el novel pertenecen a la misma disciplina, lo que facilita el desarrollo del trabajo colaborativo y la creación de material en conjunto, ya que en el nivel de educación media es muy difícil separar lo disciplinar de lo pedagógico. (Segmento 12:12)

Así mismo, se reconoce que el manejo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) facilita el proceso de mentoría, especialmente para el intercambio de información y para favorecer formas de acompañamiento cuando los tiempos son escasos, tal como se deja ver a continuación:

Uso de las TIC para comunicarnos de manera más fluida, fuera del horario destinado a la mentoría. (Segmento 22:8)

El uso de las tecnologías para comunicarnos: el WhatsApp para mensaje focalizados y fluidos y el correo para informaciones elaboradas. (Segmento 13:13)

Dado que la comunicación es pilar del proceso de mentoría y que los tiempos se ven amenazados por otras tareas o por la distancia entre centros, la tecnología resulta de mucho apoyo.

Finalmente, se destaca el impacto positivo que tiene la buena disposición del novel al proceso de acompañamiento, ya que permite generar mejores espacios de trabajo conjunto, el desarrollo de los aprendizajes y competencias esperadas en los principiantes. Ello queda expresado en los segmentos siguientes:

Experiencia invaluable. Su disposición activa permitió el desarrollo de un trabajo serio, reflexivo formal y de calidad, a pesar de las limitaciones de tiempo que han sido recurrentemente aludidas en el proceso de reflexión. (Segmento 2:14)

La disposición de Rebeca a generar cambios a sus prácticas pedagógicas. (Segmento 22:8)

### **Obstaculizadores**

Consecuentemente con lo establecido como un facilitador, el no pertenecer a un mismo establecimiento es considerado un aspecto que afecta el acompañamiento por las complejidades de organización y tiempos que conlleva:

Estar en distintos establecimientos: impedía la posibilidad de un coaching efectivo u observación de clases. (Segmento 19: 17)

Otro aspecto indicado como obstaculizador es el factor tiempo, considerando que a nivel de la Ley 20.903 se hablan de condiciones privilegiadas de tiempo que al parecer no siempre son respetadas o ven su correlato en la realidad, tal como se expresa a continuación:

La Ley indica que se deberían dedicar entre cuatro a seis horas semanales, empero la baja carga horaria del novel impide la continuidad de la mentoría. (Segmento 19:18)

Falta de tiempo: fue el principal obstáculo, debido a la gran carga horaria de ambos: lo que derivó en escaso tiempo para poder reunirse. (Segmento 19:18)

Los tiempos destinados al trabajo docente no son suficientes para el desarrollo de la reflexión pedagógica en torno a los nudos críticos y nudos que emergen en el quehacer cotidiano. (Segmento 2:10)

Las diversas actividades emergentes del centro escolar no propiciaron encuentros sistemáticos y formales, produciendo discontinuidad, poca profundización y nulo seguimiento de las estrategias para resolver nudos críticos. (Segmento 8:6)

Falta de tiempo para poder reunirnos frecuentemente. (Segmento 15:17)

El tiempo, por todas las interrogantes del proceso nunca fue el suficiente. (Segmento 22:7)

La mentoría requiere de espacios de tiempo protegidos para dar factibilidad al proceso. (MINEDUC, 2016)

Otro aspecto que obstaculiza el proceso es la manera en que los gestores educativos valoran el propósito de la mentoría. Por un lado, los participantes observan que las autoridades escolares no validan su

papel, relevancia e impacto. Esta situación provoca, en ocasiones, que entorpezca o cuestione el tiempo destinado a las tareas propias del rol. Ello queda expresado en los fragmentos siguientes:

El año 2017 es el inicio de la implementación de este sistema, nosotros somos parte de ella. Pero nos hemos podido dar cuenta que las jefaturas comunales, ocupados por obligaciones administrativas que impone la nueva institucionalidad, no demuestran interés por el proceso del que hoy formamos parte. (Segmento 2:12)

La Institución y sus jefaturas no están preparados para los desafíos que impone la implementación de la práctica de mentorías, desconociendo los aspectos legales de la nueva institucionalidad y de la carrera docente, lo que dificulta acuerdos, al interior de la unidad educativa, sobre el plan de ruta a seguir. (Segmento 2:10)

Desconocimiento del proceso de Mentoría y rol de los mentores por parte de los Directivos del Liceo y la comunidad educativa, esto produjo comentarios y situaciones incómodas que entorpecen el clima laboral entre los pares (Segmento 21:8)

En lo concreto, se aprecia que mientras los directivos no validen el aporte de la mentoría en los procesos de aprendizaje, no facilitarán las condiciones para su adecuado desarrollo. En otras palabras, el éxito de este proceso debe ir más allá de mentores y principiante, involucrando a otros actores, recursos y condiciones que faciliten el proceso (Alogin y Feixas, 2009).

### **Conclusiones y Discusión**

A partir de las voces de los participantes, es posible dar cuenta de elementos que pueden vincularse con aprendizajes de tipo profesional, mentorial, además de aquellos propios de su gestión, que actúan como facilitadores u obstaculizadores del proceso, tal como se precisa a continuación.

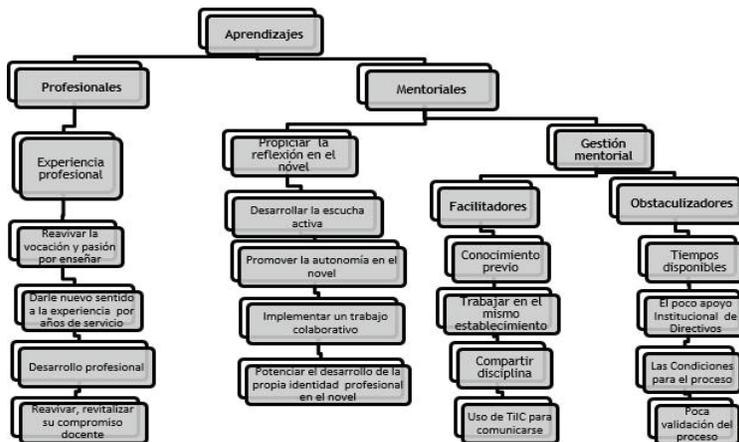


Figura 2. Síntesis de Resultados Fuente: Elaboración propia

Respecto a lo profesional, les permite retomar su rol de actores (Avalos *et al.*, 2010; Day, 2009; Fuentealba y Imbarack, 2014; Martinic, 2010), reencontrándose con ese docente formador con el que siempre se sintieron representados. Aspecto que se fortalece por la posibilidad de reestablecer su vínculo con la identidad, con la vocación, la pasión (Day, 2011) y ésta a su vez con el quehacer del docente, constituyendo una forma renovada de conceptualizar el desarrollo profesional docente (Fuentealba y Imbarack, 2014).

Este proceso tiene mucho de personal en el que adquieren importancia la disposición, el ambiente, la escucha y el respeto en pro de una relación de confianza y de validación del otro, en este caso, del nóvel, lo que implica respetar su alteridad, propia visión de la educación y promover tanto su empoderamiento, autonomía como identidad docente (Avalos, 2009; Orland-Barak, 2006; Ruffinelli *et al.*, 2017). Aunado a potenciar a través de preguntas orientadoras no sólo la reflexión sobre su práctica si no que el que puedan aprenda a enfrentar proactivamente las dificultades que el contexto le presenta. (Avalos, 2009; Gorichon *et al.*, 2020). Competencias que se esperan de un mentor de nóvels y que evidencian una perspectiva propia de

las narrativas de desarrollo, en las que la relación se cimenta en un trato horizontal y respetuoso (Beek et al., 2019).

El tercer apartado se vincula a aprendizajes sobre la gestión mentorial, diferenciando aspectos que facilitan u obstaculizan la manera en la que se desarrolla el proceso (Beek *et al.*, 2019). Entre los facilitadores, conocerse desde antes, compartir establecimiento, disciplina además del uso de las TIC para comunicarse. En cuanto a los obstaculizadores, aparece la falta de tiempo y las condiciones para un adecuado proceso; además, las distintas miradas de directivos, que no siempre avalan, validan o facilitan el proceso de mentoría (Beek *et al.*, 2019).

Ahora bien, desde la perspectiva del novel, los aspectos aludidos se traducen en su empoderamiento, evidenciado en la forma en la que van delineando su propia identidad docente, al tiempo que avanzan en protagonismo, proactividad y autonomía, propiciando alternativas desde sus propias concepciones y conocimientos, que a ellos les hagan sentido. Actuando más que solicitando, siendo protagonistas y creadores más que receptores de sugerencias. No hay que olvidar que además están recién egresados de su rol de profesores en formación (estudiantes) y ello implica deconstruir y reconstruir roles desde otras perspectivas, objetivos, valores y roles (Alen, 2009; Inostroza *et al.*, 2010) en la búsqueda de convertirse en verdaderos agentes de cambio dentro de la comunidad escolar.

La mentoría de principiantes es un proceso gradual durante el cual se va construyendo una relación entre mentor y novel en la que deben desarrollarse actitudes, conocimientos y estrategias que impulsen en el principiante la reflexión, confianza, colaboración y análisis que le permitan comprender y adecuarse a la cultura y tarea de enseñar (Marcelo, 1999, 2009, 2011, 2012). Por ello, formarse como mentor implica un nuevo rol (Alen, 2009; Crutcher y Naseem, 2016), para el cual se requieren tanto de condiciones externas como de competencias específicas que favorezcan la inserción de nóveles reflexivos, empoderados, autónomos y que asuman su compromiso como verdaderos agentes de cambio y renovación (Maturana, 2018; Megía Cuelliga, 2015; Vélaz de Medrano, 2009). No obstante, hay

aspectos, condiciones y agentes externos al proceso que inciden sobre él (Alen 2009; Beek *et al.*, 2019; Martín-Cuadrado y Corral-Carrillo, 2017; Vaillant y Marcelo, 2015), que requiere cautelarse pues podrían amenazar su logro. Entre ellos se encuentra la manera en la que los directivos evalúan la relevancia del proceso y las condiciones que deben asegurarse para su buen desarrollo. La persistencia de aquello podría implicar que la mentoría seguirá siendo un anhelo más que una realidad.

Finalmente, con relación a los partícipes se destaca el aprendizaje recíproco, horizontal, simétrico, propio de la narrativa de desarrollo, que se da entre ellos y donde cada uno ve fortalecidas distintas áreas de su quehacer (Böer, 2011; MINEDUC, 2016) y de habilidades docentes (Day, 2011; Ingersoll y Smith, 2003; Ingersoll y Strong, 2011; Marcelo y Vaillant, 2009; Smith y Ingresoll, 2004). Un proceso que ha traído nuevas perspectivas a unos y otros en el permanente proceso de aprendizaje que implica la docencia.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEN, B. (2009). El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. **Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesorado, 13(1), 79-87.

ALOGIN, A. y FEIXAS, M. (2009). La incorporación y acogida en la escuela infantil y primaria en Catalunya: Percepciones de maestros, tutores y directores. **Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesorado, 13 (1), 141-155.

ALTHEIDE, D.; COYLE, M.; DEVRIESE, K. & SCHNEIDER, C. (2008). Emergent qualitative document analysis, en S. N. Hesse-Biber y P. Leavy (ed.). **Handbook of emergent methods**. The Guilford Press, p. 127-151.

ASPFORS, J. y FRANSSON, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. **Teaching and Teacher Education**, 48, 75-86. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>.

ÁVALOS, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. **Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesorado, 13(1), 43-59.

ÁVALOS, B.; CAVADA, P.; PARDO, M. y SOTOMAYOR, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. **Estudios Pedagógicos**, 36 (1), 235-263.

ÁVALOS, B. y SOTOMAYOR, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. **Revista Perspectiva Educativa**, 51(1), 57-86.

BEEK, G.; ZUIKER, I. & ZWART, R. (2019). Exploring mentors' roles and feedback strategies to analyze the quality of mentoring dialogues. **Teaching and Teacher Education**, 78, 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.006>

BÖER, I. (2011). **Mentores y Noveles**. Historias del trayecto. OEI-IDIE, Santillana.

COFFEY, A. y ATKINSON, P. (2005). **Encontrar el sentido a los datos cualitativos**. Universidad de Alicante.

CONSUEGRA, Els; ENGELS, N. y STRUYVEN, K. (2014). Beginning teachers' experience of the workplace Learning environment in alternative Teacher certification programs: a mixed methods approach. **Teaching and Teacher Education**, 42, 79-88. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.001>.

CORNEJO, J. y PADILLA, A. (2008). Práctica docente progresiva en la formación inicial docente, en J. Cornejo y R. Fuentealba (ed.).

**Prácticas reflexivas para la formación profesional docente:**

¿Qué las hace eficaces? UCSH.

CORREA, E.; COLLIN, S.; CHAUBET, P. y GERVAIS, C. (2010). The concept of reflection: a critical look. *Éducation et Francophonie*, 38 (2), 135-154.

CRASBORN, F.; HENNISSEN, P.; BROUWER, N.; KORTHAGEN, F. & BERGEN, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27, 320-331. doi:10.1016/j.tate.2010.08.014.

CROTTY, M. (1998). **The foundations of social research:** Meaning and perspective in the research process. Sage Publications Inc.

CRUTCHER, P. A. & NASEEM, S. (2016). Cheerleading and cynicism of effective mentoring in current empirical research. *Educational Review*, 68(1), 40-55. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1058749>

CHARMAZ, K. (2006). **Constructing grounded theory:** a practical guide through qualitative analysis. Sage.

DARLING-HAMMOND, L. & ROTHMAN, R. (2011). Lessons Learned from Finland, Ontario, and Singapore. *In: Teacher and Leader Effectiveness:* in High-Performing Education Systems (p. 1-13). Alliance for Excellent Education and Stanford.

DAY, C. (2009). A Passion for Quality: Teachers Who Make a Difference. *Schrift voor lerarenopleiders*, 30(3), 4-13.

DAY, C. (2011). **Pasión por enseñar**. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. Narcea.

DAY, C. (2015). **Educadores resilientes, escuelas resilientes: construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles**. Narcea.

DOMINGO, A. (2013). **Práctica Reflexiva para docentes**. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Saarbrücken: Publicia.

FEIMAN-NEMSER, S. (2001). Helping novices learn to teach. **Journal of Teacher Education**, 52(1), 17-30. DOI:10.1177/0022487101052001003.

FLICK, U. (2004). **Introducción a la investigación cualitativa**. Morata.

FUENTEALBA, R. & IMBARACK, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. **Estudios Pedagógicos**, 40 (Especial), 257-273. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>.

GHOLAM, A. (2018). A Mentoring Experience: From the Perspective of a Novice Teacher. **International Journal of Progressive Education**, 14(2). <https://doi.org/10.29329/ijpe.2018.139.1>

GORICHON, S.; SALAS, M.; ARAOS, M.; YAÑEZ, M.; ROJAS-MURPHY, A. & JARA, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. **Calidad en la Educación**, (52), 12-48. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.824>

HAAS, V. (2017). **La mentoría, una invitación al desarrollo profesional del docente**. Partícipes, roles, énfasis, proyecciones. Editorial Académica Española.

HAAS PRIETO, V. y MARTÍN-CUADRADO, A. M. (2021). Desarrollo y aprendizaje(s) docente(s) en su fase de inserción a la docencia. Adquisición de buenas prácticas (cap. 6). En: A. M. Martín Cuadrado, Campos Barrionuevo y L. Pérez Sánchez (coord.). **El desarrollo de la profesión docente**. Una nueva visión desde la acción pedagógica (p. 309-356). UNED. ISBN: 978-84-362-7677- 0

HELMS-LORENZ, M.; SLOF, B. & VAN DE GRIFT, W. (2013). First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes. **European Journal of Psychology of Education**, 28, 1265-1287.

HELMS-LORENZ, M.; VAN DE GRIFT, W. y MAULANA, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. **Journal School Effectiveness and School Improvement**, 27(2), 178-204. DOI:10.1080/09243453.2015.1035731.

INGERSOLL, R. & STRONG, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: a Critical Review of the Research. **Review of Educational Research** 81(2), 201-233.

INOSTROZA, G.; JARA, E. y TAGLE, T. (2010). Perfil del mentor basado en competencias. **Estudios Pedagógicos XXXVI** (1), 117-129.

ORLAND-BARAK, L. (2006). Perdidos en la traducción: tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa. **Revista de Educación**, 340, 187-212.

MARCELO, C. (1999). **Formación de profesores para el cambio educativo**. EUB.

- MARCELO, C. (2012). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. **Olhar de Professor**, 15(2), 209-221.
- MARCELO, C. (2009). **El profesorado principiante**. Inserción a la docencia. Octaedro.
- MARCELO, C. (2011). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. **Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesorado. 13(1), 1-25.

MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2009). **Desarrollo profesional docente** ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Ediciones Narcea.

MARCELO, C.; GALLEGO-DOMÍNGUEZ, C.; MURILLO-ESTEPA, P. y MARCELO-MARTÍNEZ, P. (2018). Aprender a acompañar: análisis de diarios reflexivos de mentores en un programa de inducción. **Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesorado, 32(1), 461-480.

MARTÍN-CUADRADO, A. M. y CORRAL-CARRILLO, M. J. (2017). Mentoría y formación del profesorado novel en centros de especial dificultad. En: José Luis Herrera Hueso y Celia Méndez Pérez (coord.). **Estrategias educativas innovadoras en ámbitos de difícil desempeño**. Egregius.

MATURANA, D. (2018). Las competencias requeridas en el mentor: clave para el éxito en los procesos de inducción pedagógica. **Aula**, 24, 145-160.

MARTINIC, S. (2010). Cambios en las Regulaciones del Sistema Educativo. ¿Hacia un Estado Evaluador? En: S. Martinic y G. Elacqua (ed.). **¿Fin de ciclo?** Cambios en la gobernanza del sistema educativo (p. 55-78). Unesco.

MEGIA CUELLIGA, C. (2015). Competencias del maestro mentor de prácticas. **Enseñanza & Teaching**, 33, 2-2015, 151-170. <http://dx.doi.org/10.14201/et2015332151170>.

MENA, J.; GARCÍA, M.; CLARKE, A. & BARKATSAS, A. (2015). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. **European Journal of Teacher Education**, 39: 1, 53-76, DOI:10.1080/02619768.2015.1011269.

MINEDUC (2016). Ley n° 20903, Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras normas. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, publicada el 01-04-2016.

RUFFINELLI, A.; CISTERNAS, T. y CÓRDOBA, C. (2017). **Iniciarse en la docencia**. Relatos de once experiencias. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. (2003). **Investigación cualitativa en educación**: Fundamentos y tradiciones. Mc Graw Hill.

SMITH, T. y INGERSOLL, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? **American Educational Research Journal**, 41(3), 681-714.

SPOONER-LANE, R. (2016). Mentoring beginning teachers in primary schools: research review, **Professional Development in Education**, 43(2), 253-273. DOI:10.1080/19415257.2016.1148624.

TARDIF, M., y BORGES, C. (2013). La inserción profesional de docentes noveles: tendencias recientes y retos futuros. En: E. Correa, M. Cividini, R. Fuentealba e I. Böer (ed.). **Formación e inserción profesional**: desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente (p.19-43). SDL Impresores.

VALLES, M. (2007). **Técnicas cualitativas de investigación social.** Reflexión metodológica y práctica. Síntesis.

VAILLANT, D. y MARCELO, C. (2015). **El ABC y D de la Formación Docente.** Narcea.

VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2009). Competencias del mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. **Profesorado.** Revista de Currículum y Formación del profesorado, 13(1), 210-229.

**Agradecimientos y financiación del artículo:**

Agradecemos a cada uno de los mentores participantes por su compromiso y entusiasmo para acompañar a pares en su proceso de inserción profesional.

INERCIÓN PROFESIONAL DOCENTE Y  
ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO: UNA REFLEXIÓN  
DESDE LAS NARRATIVAS DE ALGUNOS EGRESADOS  
DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA  
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

CARLOS CASTAÑO MONCADA<sup>1</sup>  
carlos.castanom@udea.edu.co Universidad de Antioquia,  
Medellín, Colombia

NATALIA RAMÍREZ AGUDELO<sup>2</sup>  
natalia.ramriez2@udea.edu.co Universidad de Antioquia,  
Medellín, Colombia

### Resumen

La etapa de inserción profesional ha sido objeto de estudio de varias investigaciones, las cuales han dado cuenta de la importancia de centrar la mirada en los maestros principiantes quienes viven situaciones particulares y éstas pueden determinar sus trayectorias profesionales. Esta comunicación hace parte del proyecto de investigación “Inserción profesional: narrativas docentes en el proceso de consolidación de una propuesta de acompañamiento pedagógico para la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia”, realizado desde el Pregrado en Pedagogía, el cual se encuentra en desarrollo. Los participantes fueron egresados de diferentes licenciaturas considerados como maestros principiantes y con ellos se realizó un estudio cualitativo, bajo un enfoque narrativo que logró

---

1. Estudiante Pregrado en Pedagogía, Universidad de Antioquia. Normalista Superior, Escuela Normal Superior Antioqueña.

2. Profesora de cátedra Facultad de Educación. Magister en Educación en Ciencias Naturales, línea Formación de Maestros. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Integrante del Grupo de Investigación de Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias PiEnCias.

poner en evidencia esas concepciones sobre el maestro principiante y algunas características importantes que debe contemplar un programa de acompañamiento, ya que uno de los objetivos de la investigación es hacer una propuesta para recién egresados desde el Departamento de Extensión de la facultad.

Los hallazgos preliminares indican que los egresados se consideran como maestros principiantes siempre que inician en una institución y que esa etapa de inserción profesional alude normalmente a gran cantidad de trabajo y poco tiempo para otras actividades. En relación al programa de acompañamiento, la mayoría de los participantes manifiestan la necesidad de que la facultad se pregunte por esta etapa, no solo desde cursos o talleres de temas que ellos consideran importantes, sino desde propuestas de seguimiento en el que ellos participen activamente y que las discusiones sean específicas a las problemáticas o asuntos cotidianos.

**Palabras clave:** Inserción profesional; extensión universitaria; acompañamiento pedagógico; narrativas docentes.

### **Introducción**

La inserción profesional puede ser comprendida como “un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal”(Marcelo,2008,p.14).Es así como se establece en primer momento, una reflexión en torno a la profesionalización docente y las implicaciones que trae consigo el tránsito que hacen los maestros de la vida académica al también conocido mercado laboral. Además, se puede entender esta etapa “como el proceso de búsqueda de un empleo, y en segundo lugar, la inserción como fase de entrada en la profesión docente, o como la primera fase de la carrera docente” (Tardif y Borges, 2013, p. 27).

Es así, como dentro de la apuesta formativa y el trabajo que se hace con la comunidad de egresados de la Facultad de Educación

de la Universidad de Antioquia, que se identifica que sus propuestas de formación continua se orientan por establecer canales de comunicación, informativos y de actualización que se orientan por desarrollar aspectos teóricos, de acuerdo a los saberes específicos de los programas de pregrado y también, algunos aspectos didácticos y metodológicos. Lo anterior, pone en evidencia la ausencia de un programa que se interese por acompañar los procesos de inserción profesional, en donde se desarrollen no solo saberes disciplinares y procedimentales, sino también, una amplia cantidad de contenidos culturales, curriculares y que de cierta manera, permitan al egresado, en este caso maestro principiante, identificar y posicionarse en la institución educativa en donde se desempeñará como profesional después de obtener su titulación.

Cabe aclarar que:

Comprendemos a la formación docente como un proceso continuo y de larga duración que no se agota con la formación grado, sino también incluye el desarrollo profesional. Llamamos formación de grado a la instancia que comprende el cursado de las instancias curriculares para alcanzar la titulación. El desarrollo profesional abarca la etapa que tiene lugar a partir de la primera inserción profesional y continua a lo largo del desempeño docente (Nanni, (s.f) p. 5).

De acuerdo a lo anterior y partiendo de la experiencia que se tiene dentro la Facultad de Educación, se considera importante identificar las demandas y necesidades con las que se enfrentan quienes egresan de esta dependencia académica cuando acceden al mundo laboral y con base en esto, reconocer cómo asumen el tránsito de la vida académica a la vida profesional; partiendo de asuntos o situaciones generales que engloban las condiciones políticas, sociales, culturales e incluso formativas, que desde su desconocimiento o falta de profundidad en su proceso de formación como maestros, pueden afectar su quehacer docente, en donde incluso “la consecuencia de desatender los problemas específicos que se encuentran los profesores

principiantes está resultando muy cara en un elevado número de países: el abandono de la docencia” (Marcelo, 2006, p. 9).

Para posicionar y desarrollar esta propuesta investigativa se retomaron algunos referentes teóricos y normativos que dieron paso a reconocer programas de acompañamiento en los procesos de inserción profesional, que no solo fundamentaron teóricamente la aplicación y planeación de este proyecto, sino que de igual manera, posibilitaron la planeación de las actividades o momentos para la aplicación de técnicas de recolección de la información para que estas fueran acordes al enfoque y la línea de investigación en la que se inscribe este estudio.

Tardif (como se citó en Jiménez, Aristizábal y Montoya, 2011) expone, de acuerdo con la situación que se evidencia en esta dependencia académica y de acuerdo a los propósitos de comprender los procesos de inserción profesional, que:

La reflexión que todo Programa debe hacer en el marco de las actuales reformas educativas, teniendo en cuenta no solo los procesos de formación inicial sino también, los contextos de actuación y la realidad educativa a la que se enfrentan los egresados(as). (p. 11)

Lo anterior, da cabida a repensar la oferta y organización de la programación de cursos o espacios curriculares de formación continua, posibilitando comprender que la inserción profesional, más allá de exigir unos saberes disciplinares y algunas habilidades metodológicas para la enseñanza, requiere pensar, de acuerdo a los contextos educativos, diversos y cambiantes según su posicionamiento geográfico y social, cómo el maestro principiante se inmerge en una institución educativa para desarrollar su práctica profesional después de una experiencia de prácticas pedagógicas que se desprenden de su “formación de grado” en donde se espera del maestro, un proceso satisfactorio de enseñanza y aprendizaje.

Retomando de lo anterior, la necesidad de confrontar en el aula y en la experiencia de prácticas pedagógicas, en el caso de la Facultad de Educación, las realidades socio educativas con las que los

futuros egresados se van a enfrentar desde su quehacer profesional, e igualmente como sujetos sociales, políticos y culturales. Esta experiencia permitirá al estudiante, para ese entonces, descubrir y relacionarse con las instituciones educativas en donde se desempeña como practicante y a su vez, iniciar su proceso de profesionalización.

De tal forma y como lo expresan García, Osorio y Cortez (2019):

Los sistemas educativos son realidades dependientes de los sistemas sociales, económicos y políticos. Así, la profesionalidad docente se muestra desde su práctica y sus funciones para configurar las bases de su profesión, permitiendo el regreso a la preocupación por la educación pensada más en lo humano, asunto importante para las sociedades contemporáneas. (p. 110)

Estos autores presentan a su vez, un interés fuerte en la formación de los sujetos sociales partiendo de la idea de una “educación pensada más en lo humano” en donde es preciso relacionar este planteamiento con lo expuesto por Segovia (citado por Vezub y Alliaud, 2012) en donde se establece, con base en los procesos de inserción profesional y a su vez con los programas y políticas de acompañamiento, que:

El acompañamiento a docentes noveles es esencialmente un trabajo formativo en el cual se implican el docente que acompaña y el principiante. Este trabajo excede la transmisión de información, el pasaje de materiales y recursos para la enseñanza, aunque estos aspectos también forman parte de las intervenciones y no pueden ser descuidados. Los docentes encargados del desarrollo profesional capacitan al profesorado para innovar en el currículum, dinamizar la acción didáctica de la escuela, estimulando procesos de reflexión individual y colectiva y el trabajo colaborativo de los planteles (Domingo Segovia, 2005). (p. 46)

En esta dinámica, sujeto, saber y contexto, referenciando a las instituciones educativas; se establece el proceso de profesionalización y de reconocimiento de las prácticas de enseñanza por las que, se

creería, el maestro principiante debe atravesar en su formación grado. De forma tal, que al culminar con su formación grado posea capacidades y competencias básicas para el desarrollo de la práctica profesional.

Con base en el panorama anterior y de acuerdo a la experiencia de la Facultad de Educación, se ubica la labor del trabajo con egresados en el Departamento de Extensión y Educación a Distancia de esta dependencia académica; pues es allí donde se desprenden la actividades administrativas, educativas y formativas que desde la Coordinación de Egresados se realizan en pro de fortalecer los vínculos y propuestas que se tienen con quienes egresan de esta facultad. Sugiriendo con base en esto, que “el propósito de la extensión es establecer los nexos de la universidad con su entorno y de éste con aquella, y garantizar la proyección de la universidad en la sociedad, a nivel nacional e internacional” (González, 2006, p. 103).

Fundamentando con base en lo anterior, los propósitos que desde los ejes misionales se desprenden para la planeación y aplicación de lo que sería el primer programa de acompañamiento pedagógico dentro de esta facultad; no dejando de lado, que grupos de investigación y docentes interesados en la línea de formación de maestros con un centro de interés con relación a la inserción profesional, han desarrollado iniciativas relacionadas con las que se han buscado las transformaciones de las políticas educativas de la facultad y de la misma universidad. Caso en el que se resalta la experiencia del Grupo de Investigación de Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias (PiEnCias) el cual ha desarrollado y fundamentado en gran medida el desarrollo del proyecto general del que se desprende esta comunicación.

Con base en este antecedente, se han establecido algunos relacionamientos con los egresados de esta facultad buscando propiciar espacios formativos que trascienden de los contenidos o fundamentos teóricos y metodológicos y para el caso de este estudio, se retoman algunas ideas para consolidar la propuesta de acompañamiento pedagógico en los procesos de inserción profesional. Afianzando, desde un ejercicio de prácticas profesionales

en el Departamento de extensión y con relación al plan de estudios del Pregrado en Pedagogía, que:

La extensión universitaria ha sido definida como proceso y función de la educación superior contemporánea y concreta la responsabilidad social de la universidad en su relación directa con las demandas de la sociedad. Por su naturaleza y propósito tiene contenido pedagógico y carácter formativo y su ejecución supone una arquitectura de componentes de naturaleza y funcionalidad didáctica, en tanto proceso holístico que integra de forma transversal la intencionalidad de formar profesionales competentes y comprometidos, capaces de incidir en la transformación social desde sus modos de actuación. (Izaguirre, Ortiz y Martínez, 2019, párr. 3)

Destacando igualmente que “la extensión se justifica históricamente a partir de la necesidad de estimular la proyección extramuros del saber universitario, con el fin de contribuir a la educación y al desarrollo integral de los estudiantes” (Ortiz y Morales, 2011, p. 354) y por qué no, de quienes egresando de esta, desde una perspectiva normativa y didáctica; es preciso establecer un direccionamiento concreto para la consolidación de un acompañamiento pedagógico en los procesos de inserción profesional, desde lo que la LGSPD (como se citó en Messina, López, Boerr, Fabara, Elgue & Sallé, 2020) ha expuesto, debido a que:

En relación a la formación continua, actualización y desarrollo profesional docente, la LGSPD (Art. 59) destaca, entre otros aspectos, la obligación del Estado para brindar por conducto de las autoridades educativas y los organismos descentralizados, programas y cursos en cada una de las anteriores opciones formativas, incluyendo convenios de colaboración con instituciones de educación superior dedicadas a la formación de profesionales de la educación. Entre las características de la oferta de formación continua (Art. 60), se menciona que esta deberá: 1) favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación; 2) ser gratuita, diversa y de calidad en función de

las necesidades de desarrollo del personal; 3) ser pertinente con las necesidades de la Escuela y de la zona escolar; 4) responder, en su dimensión regional, a los requerimientos que el personal solicite para su desarrollo profesional; 5) tomar en cuenta las evaluaciones internas de las escuelas en la región de que se trate; 6) atender a los resultados de las evaluaciones externas que apliquen las Autoridades Educativas, los Organismos Descentralizados y el Instituto. Por último, el artículo citado precisa que: «El personal elegirá los programas o cursos de formación en función de sus necesidades y de los resultados en los distintos procesos de evaluación en que participe» (LGSPD, p. 25). (p. 80)

Es así, como en un ejercicio reflexivo que se interesa por las particularidades de los procesos de inserción profesional, en el contexto de la Universidad de Antioquia y su Facultad de Educación se propone, para comprender cómo sus egresados han atravesado esta experiencia y cómo proyectan un programa de acompañamiento pedagógico, analizar desde las narrativas de experiencias de egresados la importancia de que se desarrollen procesos acompañamiento pedagógico en relación a la inserción profesional. Esperando identificar, si desde su tránsito al mundo laboral esperarían que se les acompañe y oriente en esta etapa de su proceso de profesionalización.

De igual forma, se desprenden a su vez propósitos como el de, identificar las concepciones alrededor de las categorías de maestro principiante e inserción profesional (docente) y con base en estas mismas experiencias, establecer los criterios y procedimientos a desarrollar dentro de una propuesta de acompañamiento pedagógico en esta facultad de educación; que como resultado permitiría diseñar este programa y de acuerdo a las dinámicas administrativas y los departamentos responsables de su administración y ejecución, proponer esta alternativa que se fundamenta desde un proceso reflexivo y de escucha de quienes abocan a la aplicación de este tipo de estrategias.

## Metodología

La investigación se desarrolla desde un paradigma cualitativo, entendiendo el conocimiento que allí se produce como “[...] un producto social y su proceso de producción colectivo está atravesado por los valores, percepciones y significados de los sujetos que lo constituyeron” (Galeano, 2012, p. 21), es por esto que las percepciones y aportes de los sujetos, que para este caso son egresados de la Facultad de Educación, son de gran relevancia y se centran como eje transversal a los objetivos de la investigación. Con base en lo anterior, y considerando las narrativas como una forma de develar esas “percepciones y significados”, se retoma este enfoque tanto para comprender el proceso de inserción profesional, como para avanzar en la consolidación de la propuesta de acompañamiento a partir de las tensiones y necesidades que ellos señalen.

Al respecto, Bolívar, Domingo y Fernández (2001) señalan que:

Entendemos como narrativa una experiencia expresada como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia (del plano de la acción al sintagmático del lenguaje), por la que -mediante un proceso reflexivo se da significado a lo sucedido o vivido. Todo relato biográfico organiza en una secuencia (cronológica y temática) los acontecimientos vividos. (p. 20)

Coherente con el enfoque, se diseñaron tres técnicas para la recolección de la información. Primero, una **encuesta** que pretendía indagar sobre las concepciones de los maestros sobre ese rol o categoría de maestro principiante, cómo se leían ellos y cuáles han sido las condiciones que como recién egresado han enfrentado en esta etapa que pueden o no afectar su quehacer profesional y por otro lado, buscaba indagar sobre la

relevancia de un programa de acompañamiento y de acuerdo a sus vivencias, unas posibles características que este programa podría contemplar. La segunda técnica utilizada, fue el **grupo de discusión**. Esta estrategia se pensó como una posibilidad para profundizar en las preguntas que tal vez con el cuestionario no se resolvieron y como posibilidad para la reflexión en colectivo, lo cual permitiría argumentos más elaborados y la discusión de experiencias concretas, visibilizando la etapa de inserción profesional, que es el foco central del proyecto. Por último, y en aras de conocer otras perspectivas, se realizaron dos **entrevistas semiestructuradas**, primero a la Coordinadora del Programa de Egresados y después, al jefe del Departamento de Extensión y Educación a Distancia.

Los criterios para la participación en el proyecto fueron que debían ser egresados de la Facultad de Educación, de alguno de los nueve programas de las Licenciaturas que se ofrecen, y que la obtención del título no debía superar los 5 años, es decir, su graduación podría estar entre el 2016 y 2020. La convocatoria fue abierta, aprovechando que hacía poco se había realizado una actualización en los datos de los egresados por lo que la invitación se realizó a 192 egresados, de los cuales 11 respondieron la encuesta y 4 participaron en el grupo de discusión. Esto denota una tensión que ya ha sido evidenciada en diferentes investigaciones actuales, pues la poca participación puede deberse a varios asuntos, incluso de orden social, ya que además de la pandemia a causa del covid-19 que ha traído un arduo trabajo virtual y por ende un agotamiento por el exceso de trabajo, se ha presentado en el país un paro nacional que ha causado incertidumbre y por supuesto, una preocupación en los maestros y si se considera que son maestros que apenas se están adaptando a un sistema, participar en una investigación podría implicar “más trabajo” y no una posibilidad de reflexión o formación.

Previo al desarrollo de los instrumentos, cada participante, incluyendo los de las entrevistas, firmaron un consentimiento informado que presentaba las claridades sobre las implicaciones

de participar, las posibilidades de publicación de los resultados en diferentes comunicaciones académicas y la no retribución económica por parte del estudio. Con el fin de garantizar el anonimato en sus apreciaciones, varios de los participantes decidieron asignarse un seudónimo, para que sus aportes pudiesen ser utilizados libremente.

## **Resultados**

El análisis de la información, después de realizar la aplicación de los instrumentos para esta investigación, se realizó a partir de un proceso de codificación que según Gibbs (2012) y lo que presenta en su libro, *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*, se define como:

La codificación es el modo en que usted define de qué tratan los datos que está analizando. Implica identificar y registrar uno o más pasajes de texto u otros datos como parte de cuadros que, en cierto sentido, ejemplifican la misma idea teórica o descriptiva. Normalmente, se identifican varios pasajes y se los vincula entonces con un nombre para esa idea: el código. Así, todo el texto, etc., que trata sobre lo mismo o ejemplifica lo mismo se codifica con el mismo nombre. (Gibbs, Codificación temática y categorización, párr. 1)

Posterior al proceso de codificación, se realizó lo que para Cisterna (2005) se comprende como la triangulación, que consiste en triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y a su vez, la información con el marco teórico. Es así, como en relación a los momentos que se diseñaron para dar cumplimiento a los objetivos de investigación, se presentarán algunos hallazgos preliminares de este proceso.

Retomando nuevamente a los participantes de este estudio, se señalan sus perfiles profesionales y años de egreso, de acuerdo a

los criterios de selección y a la invitación que se extendió para su vinculación con la investigación.

Los participantes de este estudio se destacan por pertenecer a diferentes programas académicos de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, ubicando a cinco (5) de los participantes en la Licenciatura en Pedagogía Infantil, hoy también conocida como Licenciatura en Educación Infantil; cuatro (4) representantes del programa de Licenciatura en Lengua Castellana, tres (3) de la Licenciatura en Ciencias Naturales, dos (2) de la Licenciatura en Ciencias Sociales y finalmente, un (1) participante que egresó de la Licenciatura en Educación Especial.

Algunos de ellos indicaron, de acuerdo con el diligenciamiento de la encuesta y en el proceso de inscripción a los grupos de discusión, proceso que consistía en una caracterización de información personal y de desempeño profesional; en donde diez (10) de los participantes indicaron que sí ejercen su profesión actualmente, mientras que cinco (5) de ellos notificaron que no se encuentran vinculados en el sector educativo como docentes.

Con base en esto y de acuerdo a los propósitos de este estudio, se presentarán inicialmente las necesidades de los egresados alrededor de revisar la viabilidad de una propuesta de acompañamiento pedagógico en esta facultad y de acuerdo a estas intenciones, se presentarán las demás evidencias del proceso y su relacionamiento con los objetivos dispuestos para la consolidación de ésta.

Dentro del grupo de egresados participantes (15 en total) se ha identificado una necesidad, por diseñar y aplicar un programa de acompañamiento pedagógico; dado que trece

de ellos han comunicado que consideran relevante y necesario este tipo de iniciativas en la Facultad de Educación. Por otra parte, dos (2) de los participantes han expuesto que no lo consideran necesario y es así como con un porcentaje de 87% sobre un 13% se define e identifica la viabilidad para el diseño de la propuesta que se consolidará de acuerdo al cumplimiento de los propósitos investigativos.

Fundamentando lo anterior, se identifica que de acuerdo a la aprobación de la propuesta, Alejandra Gr afirma que, *“el campo educativo en el país (Colombia) es uno de los más complicados, considero yo, para ingresar al mundo laboral y aunque se salga de la universidad con conocimientos y experiencia adquirida durante muchos semestres no es bien valorada dicha experiencia, por lo que la universidad debería apoyar con más intensidad dicho proceso”*.

Manteniendo el sentido de esta necesidad, Lucrecia Manrique expone que, *“creo que debe hacerse en dos sentidos. Primero, en términos de preparar a los estudiantes para las demandas reales y tan diversas que hay en el campo. A veces creo que las ideas del mundo laboral en educación son ideales y anacrónicas. Segundo, desde las alianzas o convenios con instituciones, organizaciones, proyectos, y no solo para los que investiguen (que formen parte de grupos de investigación o semilleros)”*.

Así, se retoman elementos ya mencionados en donde se relaciona la función de la extensión universitaria y de igual manera la preocupación, desde estas dos perspectivas, por fundamentar desde la formación grado a los estudiantes para que realicen un proceso de sensibilización en los contextos en los que posiblemente podrían posicionarse como profesionales.

De igual manera, es preciso destacar que las prácticas pedagógicas aún no se consideran como experiencia laboral, lo que indirectamente afecta el ingreso al sistema educativo como maestros, dadas las condiciones y requerimientos que se solicitan para desempeñarse en estos cargos.

Continuando con la presentación de los hallazgos encontrados, se indagó por las concepciones o características que representan a los maestros principiantes, en donde se pudo identificar que:

LauGM, define que ser maestro principiante implica, *“enfrentar la responsabilidad de tener un grupo de estudiantes a cargo no solo por primera vez, sino en las primeras experiencias, que le permite conocerse a sí mismo como docente y adquirir conocimientos y herramientas para un mejor ejercicio de su profesión”*. Por otro lado, Harold menciona que *“es un periodo*

*en el que de manera personal uno enfrenta una serie de retos y oportunidades que lo hacen identificarse (o no) con la profesión, además que constantemente tensionan esta primera experiencia en el aula y especialmente las creencias que tenemos como maestros y sobre nuestra propia práctica”.*

Según Veenman (como se citó en Ramírez 2016) se comprende como maestro (docente) principiante a [...] “aquellos docentes que se encuentran en la transición de estudiantes a profesionales, incluyendo esto, la obtención del primer empleo y el choque con la realidad “*reality shock*”. (p. 12)

Estas interpretaciones y su relacionamiento con lo expuesto por Veenman, reitera lo mencionado al inicio de esta comunicación, en la cual el ser maestro principiante destaca los tiempos de egreso, las primeras experiencias o acercamientos al aula como profesional, y de igual manera, cómo esto influye en los procesos de profesionalización docente.

Continuando con la línea del ser maestro principiante, ocho (8) de los participantes han considerado reconocerse de esta manera, exponiendo en algunos casos que “*mi acercamiento más inmediato a la Escuela fue desde la práctica profesional, hasta el momento no he tenido otro*” (Chocolatina) y por otro lado, señalando que “*por el manejo de situaciones con los muchachos, eso es muy complicado, por lo que otros esperan que suceda, (tiene que hacer que la cámara esté prendida todo el tiempo, eres el maestro y debes lograrlo, es difícil)*” (Yeniferaleja)”. Lo anterior estableciendo y posicionando las problemáticas con las que muchos maestros y estudiantes se han enfrentado por la “virtualización” de la educación debido a la contingencia generada por el covid-19.

Por otra parte, los siete (7) participantes que no se consideraron como maestros principiantes, han expuesto que “*creo que dentro de la universidad se adquiere experiencia tanto en el accionar como en el saber propio que se requieren para llevar a cabo con mucha profesionalidad el cargo de maestros dentro de un aula, comprendiendo además la multiplicidad de contextos en los que se puede entrar en este campo educativo y tratando siempre de investigar e innovar práctica”*

(Alejandra GR). De esta forma se contrastan las perspectivas de los participantes y se fundamentan desde su propia experiencia, añadiendo a este caso que “por la vida, la experiencia y las reflexiones que han pasado por mi en estos años. Eso sí, no soy una maestra acabada, mi saber está en construcción, tanto de la vida como del campo” (Lucrecia Manrique).

Con relación a estas características que engloban el ser o no maestro principiante, los participantes del proceso han enunciado algunas de las problemáticas con las que se han enfrentado desde el momento de su egreso de la institución formadora de maestros, en donde se destacan las siguientes experiencias:

Patricia Mosquera: *“Poca oferta laboral”*.

María Isabel Bedoya Agudelo: *“Falta de asesoría frente a contratación con el sector público (¿Qué es un concurso? ¿qué es una provisionalidad?), diferencias entre el sector público y privado, cuáles son las condiciones del sector público”*.

AlejandroM: *“Poco conocimiento y oferta disponible para encontrar empleo en el área que se formó. Particularmente en el área de ciencias sociales son pocas las vacantes que uno logra conocer que existen disponibles, y las que hay tienen demasiados requisitos que hacen difícil a un recién egresado postularse a esas vacantes, además de la mala remuneración con la que pretenden contratar a dichas personas”*.

Harold (egresado en el exterior - contexto Chile): *“En mi caso, en mi práctica pedagógica me estoy enfrentando a un sistema educativo diferente en el que me formé como maestro, esto hace que tenga que preocuparme por entender más a fondo este nuevo contexto, su currículo, su estructura, sistema de evaluación, los propios estudiantes”*.

Finalmente, y de acuerdo al momento del análisis en el que se encuentra este proceso, los egresados han señalado algunos de los contenidos más relevantes para desarrollar dentro de la propuesta de acompañamiento pedagógico. Estos se posicionan y se sitúan de la siguiente manera:

Tabla 1

Intereses formativos de los egresados participantes.

<b>Contenidos</b>	<b>Número de participantes</b>
Conceptuales	8
Metodológicos	13
Didácticos	11
Formativos	8
Culturales	8
Sociales	9

Nota. Creación propia.

Estos contenidos, desde la perspectiva de los egresados, pueden y consideran sean desarrollados en espacios de conversación y discusión, como lo son los cursos de formación continua, en la que once (11) participantes indicaron que esta es una metodología óptima para abordar y socializar los contenidos en mención; los conversatorios fueron también seleccionados como posible estrategia para esta posibilidad dentro de la propuesta de acompañamiento, en donde nueve (9) de los participantes destacaron esta metodología y finalmente, se encuentran los talleres y mentorías, en donde para ambas metodologías y propuestas ocho (8) de los participantes las destacaron sobre las demás posibles metodologías que se considerarán dentro de la propuesta final que se desprende de este proceso.

Finalmente, y con base en la perspectiva de algunos administrativos de la Facultad de Educación, se expone que:

*Digamos que el proceso de inserción profesional docente es uno de los procesos, digámoslo así, que es una de las deudas históricas de la facultad. Y digo deudas históricas, porque si bien ha habido grupos que trabajan el tema y que han hecho trabajos importantes, como el de la profesora María Mercedes Jiménez Narváez con la inserción profesional, tanto inserción profesional al interior*

*de la universidad, como la inserción profesional de nuestros profesionales en los diferentes ámbitos de su ejercicio profesional docente.*

*Creo que, como te decía, nos hace mucha falta estructurar un verdadero programa, es decir, que no sean simplemente estrategias aisladas, sino que tengamos un proceso de acompañamiento, porque lo que muestra la literatura al respecto de la inserción profesional docente, es que esos primeros 3 a 5 años de la inserción son muy importantes y nosotros como universidad no podemos pretender que el ciclo lo cerremos simplemente con la graduación. Considero que es importante pensar estrategias para poder acompañarlos en esos primeros momentos de la inserción profesional, que hasta el momento no las tenemos, digámoslo así, como un programa establecido en la facultad. (Edgar Ocampo Ruíz - Jefe del Departamento de Extensión y Educación a Distancia)*

Es así como, en el marco de este proyecto investigativo, se comprende que la inserción profesional y los programas de acompañamiento pedagógico, deben establecer dinámicas y proyecciones de trabajo y mejora para los establecimientos educativos formadores de maestros; visibilizando y atendiendo las “deudas” que se tienen con quienes hacen o hicieron parte de cada programa de pregrado dentro de esta facultad y con base en esto generar vínculos que refuercen las relaciones, en este caso con los egresados o maestros principiantes, y finalmente, se proyecten nuevas y mejores prácticas para desarrollar dentro de la oferta de formación continua.

Todo esto, partiendo de un ejercicio reflexivo, crítico y contextualizado que ponga en evidencia las necesidades y problemáticas de los maestros y que sea así como se fundamente un programa de acompañamiento pedagógico en relación a los procesos de inserción profesional.

### **Conclusiones y discusión**

Una propuesta de acompañamiento para maestros principiantes como puede evidenciarse, ha de tener en consideración varios

asuntos, teóricamente podría decirse que debería haber una reflexión por la formación y la actualización permanente, sin embargo, cuando se estudia a mayor profundidad, ese *choque con la realidad*, implica elementos sociales y culturales para lo cual no siempre se prepara al maestro y él reclama esto, porque esa diversidad de contextos en medio de un exceso de trabajo, un proceso de adaptación que usualmente se hace en solitario, es lo que hace que el maestro sea vulnerable y requiera un apoyo entre pares, que permita que esos días de inicio sean menos complejos y que pueda tener espacios de diálogo y reflexión en los que comparta sus experiencias, angustias, tensiones y que de manera colectiva, esto pueda aportar a su desarrollo como profesional y a su quehacer como maestro.

Sin duda, el saber pedagógico posibilitará leer algunos de los problemas emergentes de la escuela, de acuerdo a los cambios sociales y construir una perspectiva clara sobre su papel en el campo educativo, pero el maestro principiante apenas está acercándose a esta idea y por eso la idea de acompañamiento debe ser *in situ*, contextualizada y pensada por ellos; de forma tal, que desde un reconocimiento parcial de su experiencia, se establezcan canales de comunicación e interpretación que permitan generar estos espacios formativos y de atención a sus requerimientos, necesidades y problemáticas y que no solo se fundamenten en intereses administrativos por desarrollar o abordar una temática en general que poco puede asociarse con la experiencia de inserción profesional y el quehacer docente.

Un maestro principiante, según los participantes, no es solo quien acaba de egresar, también se es principiante cuando se inicia en una nueva institución que tiene unas características particulares, cuando se cambia de grupo o de área, por eso la necesidad de un acompañamiento que permita una continuidad en la comprensión de la profesión.

## REFERENCIAS

CISTERNA, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. **Theoria**, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001) **La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología**. Editorial La Muralla, S. A.

GALEANO, M. (2012) **Estrategias de investigación cualitativa: el giro en la mirada**. La Carreta Editores E.U.

GARCÍA, K.; OSORIO, A.; CORTES, N. (2019) Reflexiones sobre la cultura escolar y la profesionalidad docente en el norte de Antioquia. En: RUNGE, A. y OSPINA, C. (ed.). **Culturas profesionales docentes de Antioquia** (p. 67-77). Secretaria de Educación de Antioquia.

GIBBS, G. (2012). **El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa** (Trad. S. Gallego). Ediciones Morata, s.l. (Trabajo original publicado en 2007) Disponible en: <https://dpp2016blog.files.wordpress.com/2016/08/graham-gibbs-el-anc3a1lisis-de-datos-cualitativos-en-investigac3b3n-cualitativa.pdf>

GONZÁLEZ, E. (2006). La investigación formativa como una posibilidad para articular las funciones universitarias de la investigación, la extensión y la docencia. **Revista Educación y Pedagogía**, 18(46), 101-110. Disponible en: [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3052/1/GonzalezElvia\\_2006\\_Investigacionformativaposibilidad.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3052/1/GonzalezElvia_2006_Investigacionformativaposibilidad.pdf)

IZAGUIRRE, R.; ORTIZ, M. & MARTÍNEZ, D. (2019) La extensión universitaria como proceso pedagógico enfocado al

desarrollo local. **Revista científico-educacional de la provincia Granma**. v. 15. n. 2, abril-junio 2019. Disponible em: <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/787>

JIMÉNEZ, M.; MEJÍA, L. y MONTOYA, L. (2011) **Los profesores y profesoras principiantes de ciencias naturales y educación ambiental: aspectos formativos, laborales y problemas que enfrentan su ejercicio profesional.**

MARCELO, C. (2006). Conversemos sobre educación “Políticas de inserción a la docencia”: **Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente.** Auditorio Hemiciclo - Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Disponible em: [http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas\\_de\\_insercion\\_a\\_la\\_docencia\\_del\\_eslabon\\_perdido\\_al\\_puente\\_para\\_el\\_desarrollo\\_profesional\\_docente\\_garcia\\_c\\_m.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf)

MARCELO, C. (2008). El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Barcelona. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=354151>

MESSINA, G.; LÓPEZ VELARDE, J.; BOERR, I.; FABARA GARZÓN, E.; ELGUE, M.; SALLÉ LEIVA, M. (2020) **Acompañamiento pedagógico: docentes noveles de Chile.** Ecuador, México y Uruguay. Taberna Libraria Editores A.C.

NANNI, S. (s.f) Los dispositivos de acompañamiento a docentes noveles en Argentina y Uruguay. Proyecto UBACyT, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Disponible em: <http://www.saece.com.ar/docs/congreso6/trab080.pdf>

ORTIZ, M. & MORALES, M. (2011) La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. **Educación y educadores**. 14(2), 349-366. Disponible em: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n2/v14n2a07.pdf>

TARDIF, M. y BORGES, C. (2013). La inserción profesional de Docentes Noveles: Tendencias recientes y retos futuros. En: **Organización de Estados Iberoamericanos, Formación e Inserción Profesional: Desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente** (p. 19-43).

VEZUB, L. & ALLIAUD, A. (2012) El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. **Informe final ANEP, CODICEN**. Disponible em: <http://www.ub.edu/obipd/el-acompanamiento-pedagogico-como-estrategia-de-apoyo-y-desarrollo-profesional-de-los-docentes-noveles/>



ações de apoio, formação e  
acompanhamento aos docentes em inserção  
profissional: o que dizem as pesquisas  
produzidas entre 2010-2020

PATRICIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA  
Fundação Carlos Chagas e Unasp

ADRIANA TEIXEIRA REIS  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

ANA LUCIA MADSEN GOMBOEFF  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –PUC-SP

LAURIZETE FERRAGUT PASSOS  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –PUC-SP

### Resumo

Este texto apresenta uma revisão integrativa da literatura em que se buscou identificar as produções brasileiras que, a partir dos resultados das pesquisas, apresentam ações de apoio, formação e acompanhamento aos docentes em sua inserção profissional e, também, compreender a natureza dessas ações e suas potencialidades. Realizou-se o levantamento dos trabalhos no período de 2010 a 2020 e tomou-se, como *corpus* de análise, os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Anped, as dissertações e teses disponíveis no catálogo de Teses e Dissertações da Capes e, ainda, os artigos disponíveis no website do SciELO, do Educ@ e google acadêmico. Observou-se um aumento das produções em relação às revisões já realizadas por outros autores nos anos de 2010 e 2012. Foram localizadas 294, das quais 77 artigos científicos, 22 trabalhos apresentados na Anped, 150 dissertações e 45 teses. Constatou-se que apenas um terço das produções concluem seus estudos problematizando as potencialidades

de ações e práticas de apoio ao professor iniciante, bem como de políticas de indução. Foram identificadas recomendações no âmbito das políticas públicas, dos cursos de licenciatura, das práticas de formação continuada e das escolas. Conclui-se que ainda há muito que aperfeiçoar nas pesquisas para que haja uma contribuição efetiva na constituição do campo, pois são poucos os estudos que problematizam seus resultados, aprofundam as análises e interpretações, de modo que se possa gerar um conhecimento mais abrangente e consistente que permita indicar caminhos, ações e práticas que favoreçam o processo de tornar-se professor.

**Palavras-chave:** Professor iniciante, Inserção profissional, Ações de apoio, Formação continuada.

### **Introdução**

A problemática em torno do período de inserção profissional docente vem sendo discutida no universo acadêmico desde o final do século XX. Já no Brasil, as pesquisas e discussões sobre essa etapa do desenvolvimento profissional foram tardias.

Estudos de revisão de literatura realizados por Papi e Martins, em 2010, por Corrêa e Portella, em 2012, tendo em vista apresentar um balanço das tendências dos estudos sobre professores iniciantes evidenciaram que uma parte significativa das pesquisas tinham como interesse de investigação as dificuldades encontradas no processo de inserção profissional, a prática pedagógica do professor em início de carreira, a construção de sua identidade e a socialização profissional.

Ambas as pesquisas ressaltaram a quase inexistência de ações de formação para esses docentes e poucos foram os estudos que pusessem “o foco nos professores iniciantes bem-sucedidos e/ou propostas para facilitar a inserção e o desenvolvimento profissional do docente iniciante” (CORRÊA; PORTELLA, 2012, p. 228), uma vez que os aspectos negativos do processo de inserção, até então, eram os mais recorrentes nos estudos.

Passados quase dez anos da revisão de Corrêa e Portella (2012), considerou-se pertinente uma nova revisão da literatura incluindo, no mesmo levantamento, artigos, dissertações, teses e trabalhos apresentados na Anped, tendo em vista identificar *se e como* as produções têm apresentado/indicado recomendações para promover a inserção profissional dos docentes no início da carreira, favorecendo a “transição” de estudantes de licenciatura para professores da educação básica.

Apresenta-se, a seguir, uma breve discussão sobre o conceito de professor iniciante que norteia as pesquisas da área para, então, descrever o caminho metodológico adotado e os achados encontrados com especial atenção as ações de apoio e formação aos docentes em sua inserção profissional apreendidos dos resultados das produções localizadas. Por fim, são tecidas algumas considerações sobre os avanços e lacunas identificados na análise das produções em relação ao enfoque proposto.

### **O conceito de professor iniciante**

Para abordar o conceito de professor iniciante, é preciso considerar o conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD) que “surgiu na literatura educacional para demarcar uma diferenciação com o processo tradicional e não contínuo de formação docente”

(FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 12). A expressão DPD carrega, portanto, “uma conotação de evolução e continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos docentes” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 167) e é utilizada no meio acadêmico com o intuito de abranger todo percurso profissional dos docentes, concebido como algo contínuo.

Com base nisso, Huberman (1995) defende a presença de cinco fases de desenvolvimento profissional que não são vividas do mesmo modo e nem de forma linear pelos professores, pois vários fatores podem afetar esse momento, como: a formação inicial, as histórias de vida, as condições de carreira, os contextos de trabalho e os apoios recebidos pelos docentes na fase inicial do trabalho. As cinco fases definidas pelo autor são: entrada na carreira (os três anos iniciais),

fase de estabilização (quatro a seis anos); fase de diversificação (sete a 25 anos); fase de conservadorismo (25 a 35 anos) e fase do desinvestimento (35 a quarenta anos).

Para esse mesmo autor, a primeira fase, a entrada na carreira, é constituída por um período de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência é marcada pelo impacto, também denominado por Veenman (1988) de choque da realidade, causado pelo enfrentamento de situações novas e desconhecidas que, muitas vezes, o professor não se sente preparado para enfrentar e também pela percepção da distância que há, na maioria das vezes, entre aquilo que é idealizado pelo estudante no curso de formação inicial e a realidade em que se dá o exercício da docência. A descoberta refere-se ao entusiasmo e à vontade de experimentar. Huberman (1995) explica que tanto a sobrevivência como a descoberta são vividas em paralelo e é, justamente, a descoberta que permite que o docente suporte a insegurança e as agruras da sobrevivência.

Marcelo García (1999) também estabelece fases pelas quais passa o professor na sua trajetória profissional. Para ele, há quatro fases. As duas primeiras antecedem o momento da docência e caracterizam-se pelas experiências que os professores tiveram como alunos antes da formação inicial e na formação inicial. Com bases nessas experiências pré-profissionais, os futuros docentes formulam crenças, valores e representações acerca do ensino e do papel docente que podem influenciá-los durante o exercício profissional. A terceira fase, denominada iniciação, diz respeito aos primeiros anos de exercício profissional. Trata-se de uma fase desafiadora e difícil que tem um peso significativo na configuração das ações profissionais futuras e na decisão de permanecer ou não na profissão. A última fase, denominada formação permanente, inclui as atividades de formação ao longo da carreira, relacionadas ao desenvolvimento profissional constante.

Tardif e Raymond (2000, p. 227), igualmente, definem fases de desenvolvimento profissional para os professores. Para eles, a primeira fase, que é a entrada na carreira profissional, tem a duração de, aproximadamente, sete anos e é dividida em dois momentos: fase de exploração e fase de estabilização e de consolidação. A fase

de exploração (de um a três anos) é marcada por tentativas e erros por parte do professor iniciante que sente necessidade de ser aceito pelas pessoas do seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores, funcionários, pais de alunos, dentre outras pessoas) e pode ser fácil ou difícil, já que é condicionada pelas condições da instituição. A fase de estabilização e de consolidação, que compreende do terceiro ao sétimo ano, aproximadamente, caracteriza-se por uma confiança maior do docente em si mesmo e dos outros profissionais nele pelo domínio maior sobre diversos aspectos do trabalho que ele apresenta.

Observa-se que não há consenso entre os autores quanto ao número de fases e sua duração. Entretanto, todos concordam que a entrada na carreira é uma fase do desenvolvimento profissional marcada por uma intensa aprendizagem da profissão e por tensões vividas em função dos dilemas e desafios que, muitas vezes, o professor enfrenta sozinho.

Os autores que discutem o tema esclarecem que os professores iniciantes, de forma geral, passam pelos seguintes desafios e dilemas: (i) o pouco domínio dos conhecimentos profissionais (específico, pedagógico e curricular dos conteúdos); (ii) o pouco domínio da gestão da aula, especialmente, na inter-relação com os alunos e no atendimento às suas famílias;

(iii) a falta de apoio da escola no que tange questões burocráticas, orientações básicas de acolhimento, acompanhamento pedagógico, trabalho coletivo/colaborativo, dentre outros fatores.

Huberman (1995), Veenman (1988), Silva (1997), Tardif (2002), Marcelo (2009), Vaillant e Marcelo (2012) e Nono (2011) acrescentam que, frequentemente, o professor sente medo, ansiedade, insegurança e falta de confiança em si mesmo quando começa a exercer a docência e isso pode impactar a atuação profissional e até culminar na desistência da profissão. Para esses autores, os docentes iniciantes estão mais vulneráveis ao peso da complexidade e das exigências diárias da vida escolar comparativamente àqueles mais experientes.

Também é consenso entre os estudiosos do tema que há necessidade de as redes de ensino investirem em políticas públicas de acolhimento e apoio aos professores iniciantes, sob risco de perda de

profissionais após a formação inicial e também sob a possibilidade de que os insucessos e as frustrações dos professores iniciantes “se projetem e se multipliquem em abandonos, insucessos e frustrações dos alunos” (SILVA, 1997, p. 76).

Vaillant e Marcelo (2012, p. 137) esclarecem que “os programas de inserção devem ser entendidos como uma proposta específica para uma etapa que é distinta, tanto da formação inicial como da formação em atividade”. Entretanto, torna-se crucial planejar e discutir quais elementos precisam compor esses programas de apoio à inserção profissional, buscando atender as reais necessidades e características dos iniciantes.

### **Método**

Foi realizada uma revisão da literatura na modalidade definida como revisão integrativa. Trata-se, segundo Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 127), de uma metodologia para a “revisão da literatura empírica ou teórica, para fornecer uma compreensão mais abrangente de um fenômeno particular” com o propósito de traçar uma “análise sobre o conhecimento já construído em pesquisas anteriores sobre um determinado tema” permitindo não só a síntese de estudos já publicados, como, também, “a geração de novos conhecimentos, pautados nos resultados apresentados pelas pesquisas anteriores”.

Para esse tipo de revisão, Botelho, Cunha e Macedo (2011) sugerem uma sucessão de etapas definidas que foram empregadas na revisão que deu origem ao presente artigo. A primeira etapa consistiu na “identificação do tema e seleção do problema de pesquisa”, momento em que foi necessário o aprofundamento de conceitos e a definição dos objetivos do estudo o que, por sua vez, norteou a especificação dos descritores da estratégia de busca e quais seriam os bancos de dados a serem consultados. Optou-se por realizar o levantamento no período de 2010 a 2020 e tomou-se, como corpus de análise: (i) os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Anped no GT 4 – Didática, no GT 8 –

Formação de Professores e no GT 14 – Sociologia da Educação, nas modalidades Comunicação Oral e Pôster; (ii) as dissertações e teses disponíveis no catálogo de Teses e Dissertações da Capes e; (iii) os artigos disponíveis no website do SciELO<sup>1</sup>, do Educ@<sup>2</sup> e do google acadêmico. Os termos utilizados para a busca nos campos título e palavras-chave foram: professor iniciante, professor principiante, inserção profissional.

Na segunda etapa, foi necessário “estabelecer critérios de inclusão e exclusão de dados”. O principal critério de seleção utilizado, nesta pesquisa, foi que a produção tivesse como objeto de estudo o professor iniciante da educação básica, modalidade regular. Logo, produções que versaram sobre professores iniciantes no Ensino Superior e nas modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional foram excluídas.

O processo de “identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados” – terceira etapa – exigiu a leitura criteriosa dos resumos para verificar a adequação ao critério de inclusão e a organização de uma tabela com os pré-selecionados para a revisão integrativa.

A quarta etapa, de “categorização dos estudos selecionados”, teve por objetivo estabelecer uma matriz de análise para extrair as informações das produções selecionadas.

Na quinta etapa, “análise e interpretação dos resultados”, procedeu-se à interpretação e discussão das seguintes categorias de análise: (i) a forma de divulgação do estudo; (ii) o ano de publicação do estudo; (iii) o tipo de pesquisa; (iv) os participantes dos estudos em relação ao segmento de atuação; (v) os participantes dos estudos em relação à área de conhecimento; e;

as recomendações apresentadas para promover a inserção profissional dos docentes no início da carreira. Cabe esclarecer que a

---

1. *SciELO – A Scientific Electronic Library Online. Website* <http://www.scielo.br> é uma biblioteca eletrônica que agrupa um acervo selecionado de periódicos científicos brasileiros.

2. *Educ@ – É* uma biblioteca virtual que objetiva proporcionar um vasto acesso a coleções de periódicos qualificados na área educacional.

análise resultou da leitura tanto dos resumos como dos resultados e considerações finais das produções.

“Apresentação da revisão/síntese do conhecimento” constitui a sexta e última etapa que incide na descrição de todas as fases percorridas pelo pesquisador e na apresentação dos principais resultados obtidos aqui apresentados.

### **Principais Achados**

Como ressaltando anteriormente, os achados da revisão da literatura foram organizados em seis categorias de análise, sendo que algumas delas serão apresentadas conjuntamente. Assim, o texto que segue está organizado em quatro subtítulos, a saber: (a) formas de divulgação dos estudos e ano de publicação; (b) o tipo de pesquisa; (c) os participantes dos estudos, em relação ao segmento de atuação e a área de conhecimento; (d) as recomendações apresentadas para promover a inserção profissional dos docentes no início da carreira.

#### **a) Formas de divulgação dos estudos e ano de publicação**

Foram localizadas 294 produções, das quais 77 artigos científicos, 22 trabalhos apresentados na Anped, 150 dissertações e 45 teses. Para fins de análise, com exceção das formas de divulgação dos estudos e ano de publicação, foram consideradas 286 produções, pois oito dissertações não estavam disponíveis para acesso.

Essas formas de divulgação foram publicadas, em maior número, no período de 2014 a 2019 (Gráfico 1), com maior concentração nos anos de 2016, 2017 e 2018, com 41, 44 e 33

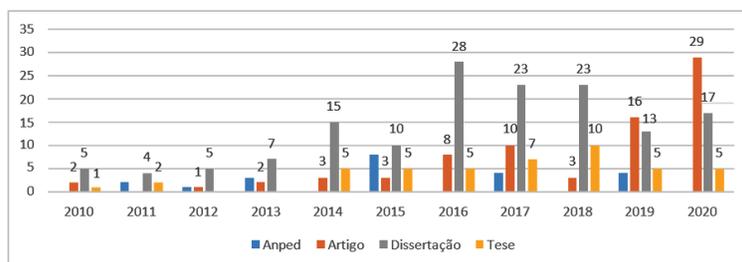
publicações, e, também, nos anos de 2014, 2015 e 2019, com 23, 26 e 20 produções, respectivamente.

Esse dado indica que houve um aumento importante de publicações que têm como temática de estudo o professor iniciante e os processos de inserção profissional, se comparado com os dados do período que vai de 2001 a 2013.

Nos levantamentos realizados por Papi e Martins (2010) e por Corrêa e Portella (2012), que abrange o período de 2000 a 2011, o

número de produções era baixo, indicando que o professor iniciante e o início de sua carreira vinham merecendo pouca atenção por parte das pesquisas no campo da formação de professores. Contudo, o interesse pela temática ganhou lugar nos programas de Pós-graduação, especialmente no período de 2014 a 2020, em que foram defendidas 129 dissertações e 42 teses tendo como temática o docente iniciante e os processos de inserção profissional. Esse aumento de pesquisas no âmbito dos programas de Pós-graduação pode ser a explicação para o aumento significativo no número de artigos publicados nos anos de 2019 e 2020.

Gráfico 1 - Quantidade por tipo de produção (trabalho Anped, artigo, dissertação e tese) sobre professores iniciantes publicadas entre os anos de 2010 a 2020.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A maioria das dissertações e teses, defendidas desde 2010, foi produzida em programas de universidades da região sudeste totalizando 91, seguida das regiões sul, com 38, região centro-oeste, com 33, região nordeste com 22 e, por fim, a região norte com cinco produções. Os Programas de Pós-graduação<sup>3</sup> da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) se destacam com cerca de 18 dissertações e teses. Os Programas de Pós-graduação em Educação da Unesp contam com 17 produções e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com 15 dissertações e teses. Programas com

3. São eles: Psicologia da Educação; História, Política e Sociedade; Formação de Formadores e Educação Matemática.

cerca de dez produções são dois, a saber: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

#### **b) O tipo de pesquisa**

Para a categoria tipo de pesquisa foram utilizadas quatro subcategorias: pesquisa empírica, pesquisa documental, ensaio teórico e estudos de revisão da literatura.

Considerou-se pesquisas empíricas aquelas baseadas na “obtenção de dados a partir de fontes diretas, ou seja, pessoas que conhecem, vivenciaram ou têm conhecimento sobre o tema, fato ou situação, recorrendo a instrumentos de coleta de dados em campo” (ALMEIDA *et al.*, 2019, p. 141). Já a pesquisa documental trabalha com dados que ainda não receberam tratamento analítico e nem foram publicados como, por exemplo, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas etc. Foi considerada ensaio teórico aquele dedicado a “reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar práticas” (DEMO, 2000, p. 20). E, por fim, as pesquisas de revisão da literatura são aquelas que envolvem a busca, análise e descrição de certo corpo do conhecimento publicado em livros, artigos de periódicos, artigos de jornais, teses e dissertações e outros tipos, com o intuito de responder a perguntas específicas (ALMEIDA *et al.*, 2019).

Dentre as 286 produções analisadas, as pesquisas empíricas foram maioria, com 263 produções, compostas, sobretudo, por dissertações e teses. Foram localizadas três pesquisas documentais e dez ensaios teóricos. As pesquisas de revisão da literatura somam dez.

Duas das revisões são as mencionadas no início do texto, sendo uma a de Papi e Martins (2010) e a outra de Corrêa e Portella (2012), ambas foram muito importantes para colocar luz sobre um tema que, até então, tinha pouca atenção dos pesquisadores brasileiros.

Há a revisão realizada por Cunha, Braccini e Feldkercher, de 2015, que tomou os trabalhos apresentados nas três edições do *Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesio-*

*nal a la Docencia* para analisar temas e tendências dos estudos sobre os docentes iniciantes tendo em vista problematizar a incidência e distribuição dos temas que podem servir como referência para um estado da arte. Tem, também, a revisão empreendida por Cardoso *et al.* (2017) que teve por objetivo compreender as diferentes perspectivas teórico- metodológicas dos programas de mentoria. Foram analisadas dissertações e teses disponíveis na Capes entre os anos de 2005 e 2014.

Em 2020, foram publicados três estudos de revisão da literatura com foco nos professores iniciantes. O de Ciríaco e Silva (2020) que teve por objetivo apresentar um mapeamento da produção científica brasileira sobre professores iniciantes no período de 2006 a 2016. O de Rocha (2020) que buscou conhecer as investigações lançadas sobre o início da docência, abrangendo o recorte temporal de 2000-2014. E o de Almeida *et al.* (2020), que realizou um levantamento no período de 2000 a 2019, buscando analisar as tendências dos estudos sobre o professor iniciante.

Há dois estudos com foco em uma área ou segmento de ensino: o estudo de Lima (2020) que teve por objetivo de investigar os processos de indução à docência especificamente na educação infantil no período de 2015 a 2019, e; a pesquisa de Arouca *et al.* (2019) que teve por objetivo analisar a produção científica na área da Educação Física sobre professores iniciantes na carreira docente.

Há, ainda, o estudo de Passos (2020) que investigou as contribuições dos casos de ensino como estratégia de formação de professores iniciantes na literatura no período de 2001 a 2019.

### **c) Os participantes dos estudos, em relação ao segmento de atuação e área de conhecimento**

No conjunto das produções, o interesse das pesquisas em relação ao segmento de atuação dos participantes dos estudos, como ilustrado no Gráfico 2, incide, principalmente, nos professores iniciantes que atuam na educação infantil e anos iniciais. A porcentagem daqueles que atuam exclusivamente nos anos iniciais (30,1%) ou na

educação infantil (8,1%) e aqueles que atuam tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais (10,5%) representa quase metade das produções (48,7%).

O professor iniciante especialista que atua nos anos finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio é alvo de 35,6%. Nota-se, ainda, que há poucos estudos sobre o professor que atua exclusivamente na educação infantil, 8,1%, e no ensino médio, 4,9%.

Gráfico 2 - O sujeito de pesquisa do estudo em relação ao segmento de atuação



Fonte: Elaborado pelas autoras.

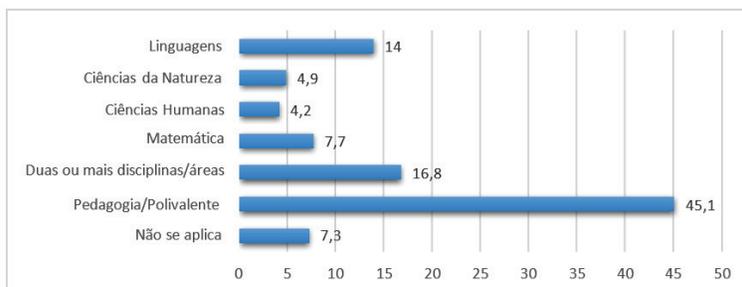
Tendo em vista que a formação do professor no Brasil é basicamente disciplinar<sup>4</sup>, as produções foram organizadas, em um primeiro momento, tomando como referência os componentes curriculares de atuação dos iniciantes na docência. Dado que foram muito dispersas as disciplinas, foi necessário agrupar os componentes curriculares pelas áreas propostas na Base Nacional Comum Curricular, a saber: área de Linguagens, área de Matemática, área de Ciências da Natureza e área de Ciências Humanas. A maioria dos trabalhos que tem como participante da pesquisa professores da educação infantil

4. Há uma forte tradição disciplinar no país que marca a identidade docente e orienta os futuros professores em sua formação. A formação inicial de professores para a educação básica tem sido realizada, em sua maioria, em cursos de licenciatura organizados a partir dos campos disciplinares.

e anos iniciais não estabelece uma área específica do conhecimento, pois, normalmente, esses docentes trabalham com todas as áreas e/ou componentes curriculares. Desse modo, denominou-se como pedagogia/polivalente. Há, ainda, estudos com professores iniciantes de dois ou mais componentes curriculares.

Como ilustrado no Gráfico 3, o docente polivalente, formado em Pedagogia, que trabalha com vários componentes curriculares é o de maior interesse das produções (45,1%). No conjunto das áreas do conhecimento, a de Linguagens é a que reúne o maior número de pesquisas (14%), sendo que os estudos com professores iniciantes de Educação Física representam mais da metade (26) das 40 produções. Os demais componentes curriculares da área de Linguagens são: Língua Estrangeira (7), Alfabetização (3), Língua Portuguesa (2) e Arte (2).

Gráfico 3 - Distribuição das produções por área de conhecimento em que o professor iniciante atua



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Estudos com professores iniciantes da área de Matemática representam 7,7% e as pesquisas com docentes iniciantes da área de Ciências da Natureza, com 4,9%, reúnem produções, principalmente, de Ciências Biológicas. Poucos são os trabalhos de Física e raros os de Química. Por fim, a área de Ciências Humanas, que representa 4,2% das produções, tem como principais componentes curriculares Geografia e História.

Há, ainda, pesquisas com professores iniciantes que envolvem docentes de dois ou mais componentes curriculares (16,8%). Cabe destacar, que não foram localizados, por exemplo, estudos sobre o professor iniciante de Filosofia e Sociologia, componentes curriculares do ensino médio que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

**d) As recomendações para promover a inserção profissional dos docentes no início da carreira**

Constatou-se que cerca de um terço dos trabalhos acadêmicos discutem, em seus resultados, ações de apoio e formação aos docentes em sua inserção profissional. A partir desse levantamento, apresentamos as recomendações acerca dessas ações de apoio e de formação aos docentes iniciantes no âmbito das políticas públicas, dos cursos de licenciatura, das práticas de formação continuada e das escolas.

*No âmbito das políticas públicas, destacam-se:*

- Fomentar a continuidade da política pública de iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), cujos estudos com egressos desse programa revelaram uma repercussão positiva nas interfaces entre práticas de iniciação, formação docente e aprendizagem profissional, uma vez que os professores iniciantes se mostraram mais preparados para as situações de sala de aula, como, também, na relação com outros profissionais da escola.
- Recuperar políticas públicas de Programas como o Observatório da Educação (Obeduc), finalizado pelo governo federal em 2019, que proporcionou a pesquisadores de cursos de Pós-Graduação do Brasil, oportunidade de realizar pesquisas sobre e com professores iniciantes, favorecendo a aproximação e o diálogo entre universidade e escola, a aprendizagem em grupos de pesquisa, configurando-se como um espaço formativo e de desenvolvimento profissional.

- Investir em políticas públicas como o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD) no Rio de Janeiro que propiciou aos professores iniciantes refletir e escrever sobre o que ensinaram e como ensinaram, em diálogo com novas teorias e discussões propiciadas pela formação.
- Investir na criação, manutenção e melhoria de programas de formação continuada que tenham como foco ações de apoio e acompanhamento ao professor iniciante.
- Investir na criação de programas de Tutoria que favoreçam o aprendizado da docência por meio da relação de parceria entre tutor e tutorado, como o Programa de Tutoria Educacional ofertado aos professores iniciantes pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus-AM, promovendo, assim, a formação continuada em serviço para os docentes da educação básica em estágio probatório.
- Valorizar iniciativas como o Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância (PMEPI) implementado na rede de São Caetano do Sul (SP) e reconhecido por propor aos professores iniciantes um espaço permanente de problematização e de aprendizagem na construção de diferentes perspectivas e olhares, por meio da reflexão sobre a ação docente, estudos e troca de experiências que fortalecem o trabalho coletivo.
- Reestruturar as formações continuadas para a inserção dos professores em início de carreira por meio dos estágios probatórios, como o Plano de Ação Educacional proposto pela Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, bem como a proposta da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo com a criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores “Paulo Renato Costa Souza” (Efap).

*No âmbito das IES e dos cursos de Licenciatura, destacam-se:*

- Fortalecer o papel da parceria entre as universidades e escolas públicas de educação básica, a fim de elaborar propostas na formação inicial, que favoreçam as necessidades e as de-

mandas das escolas públicas, contribuindo para incrementar conhecimentos no campo educacional e da formação de professores. Nessa perspectiva, incorporar práticas bem-sucedidas como o Programa de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

- Incentivar iniciativas que favoreçam, em parceria com escolas e redes de ensino, a formação de mentores no atendimento das necessidades apresentadas por professores iniciantes, a exemplo do Programa de Mentoria da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).
- Incentivar a formação de Grupos de Estudo e Pesquisa que abordem o tema do desenvolvimento profissional docente, em todas as suas dimensões e segmentos, como é o caso do Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira (Padi) proposto pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente e o Mundo do Trabalho em Educação Física (Gpom), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.
- Estimular a participação de alunos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), ao promover aprendizagens positivas para o início da docência, especialmente, pela aprendizagem do trabalho em equipe possibilitado pela participação em grupo de pesquisa.
- Estimular pesquisas para identificar junto às professoras iniciantes consideradas bem-sucedidas as disposições presentes nas estratégias e características das ações didáticas para alcançar os objetivos de sua função no âmbito da sala de aula e superar as dificuldades próprias da docência.

*No âmbito das práticas de formação continuada, destacam-se:*

- Utilizar instrumentos de intervenção formativa, como a autoconfrontação, cujo objetivo reside em antecipar possíveis questionamentos ligados à entrada na carreira.

- Estimular o uso das narrativas autobiográficas por possibilitar o enfrentamento e o compartilhamento das necessidades formativas dos professores iniciantes promovendo uma reflexão crítica por meio da colaboração entre seus pares.
- Desenvolver ações formativas com a utilização de casos de ensino por promover a partilha de experiências e situações docentes e discentes que reverberem na sala de aula do professor iniciante contribuindo no processo de desenvolvimento profissional desse docente.
- Investir na instituição de grupos colaborativos nas escolas, como prática de estudo coletivo, organização e planejamento das aulas entre pares mais experientes e iniciantes na docência, por possibilitar a troca de experiências vivenciadas em sala de aula pelos professores iniciantes e por constatar que as dificuldades não partem somente da pouca experiência com a docência.
- Propiciar diálogos e interações entre professores experientes e iniciantes como forma de aprendizagem da docência.

*No âmbito das escolas, compreendidas como locus de formação e espaço receptivo de aprendizagem da docência, destacam-se:*

a) Ações com estudantes de cursos de licenciatura:

- Criar mecanismos que promovam a aproximação dos futuros docentes com as práticas cotidianas vividas pelos professores em seu contexto escolar.

b) Ações com professores iniciantes:

- Oferecer informações sobre o funcionamento da escola, por meio da apresentação de documentos, como o projeto pedagógico da unidade escolar e a matriz curricular.
- Criar meios de orientação, acompanhamento e apoio pedagógico aos professores iniciantes por parte dos diretores e coordenadores pedagógicos, considerando sua inserção no

mundo do trabalho docente como uma fase de seu desenvolvimento profissional.

- Assumir o processo de formação dos professores iniciantes como construção coletiva e contínua.
- Utilizar as reuniões pedagógicas para o atendimento das necessidades formativas dos professores iniciantes, com encontros por área de conhecimento e/ou disciplina.
- Promover o acolhimento e a socialização profissional aos professores iniciantes em seu processo de inserção docente e constituição profissional.

c) Ações de parceria da escola com demais agentes da secretaria de educação:

- Viabilizar um apoio institucional ao professor iniciante nas escolas, aliado a programas e políticas de iniciação/inserção e formação.
- Reconhecer a figura do supervisor escolar como sujeito representante da rede mais próximo do professor que está iniciando na docência a fim de promover um acolhimento e acompanhamento desse professor durante seu estágio probatório.
- Indicar a formação de equipe composta por técnicos da Secretaria Municipal de Educação e professores de licenciaturas que possam acompanhar os professores iniciantes e orientar as equipes gestoras e técnicas das escolas quanto ao acolhimento e apoio desses profissionais que iniciam suas carreiras.

### **Avanços e lacunas**

Os achados desta revisão de literatura permitem concluir que há alguns avanços na produção de conhecimentos sobre o professor iniciante no Brasil, apesar de ainda prevalecerem nos trabalhos as discussões sobre os desafios, dificuldades e conflitos vivenciados por

docentes em início de carreira, incluindo o aprendizado da docência e os processos de socialização profissional.

A partir de 2008, revela-se, nas pesquisas brasileiras, algumas iniciativas de discussão acerca das ações de apoio e formação voltada ao professor que inicia sua carreira e, a partir de 2014, essa discussão intensifica-se um pouco mais.

Observou-se o interesse pela pesquisa com egressos de programas públicos de iniciação à docência na formação inicial, especialmente o Pibid, e pelo estudo de ações de formação continuada propostas em algumas secretarias estaduais e municipais tendo como foco o professor em início de carreira.

Há também, mesmo em número pequeno, trabalhos que tratam da relação entre a formação inicial e a inserção profissional, e, ainda, estudos sobre as necessidades formativas tanto daqueles que ingressam na docência como dos mentores, interesses quase que inexistentes no período de 2000 a 2011 (PAPI; MARTINS, 2010; CORRÊA; PORTELLA, 2012).

No entanto, persistem algumas lacunas, como as pesquisas sobre professores iniciantes bem-sucedido que quase inexistem, os estudos com foco nas ações formativas de apoio e acompanhamento ao professor iniciante, desenvolvidas por diretores e coordenadores pedagógicos que são escassos e trabalhos de Instituições de Ensino Superior, destacando as contribuições dos grupos colaborativos no processo de inserção profissional que são ínfimos – o que revela necessidade de mais pesquisas no campo.

Conclui-se, portanto, que ainda há muito que aperfeiçoar nas pesquisas para que haja uma contribuição efetiva na constituição do campo, pois são poucos os estudos que problematizam seus resultados, aprofundam as análises e interpretações, de modo que se possa gerar um conhecimento mais abrangente e consistente que permita indicar caminhos, ações e práticas que favoreçam o processo de tornar-se professor no âmbito das políticas públicas, dos cursos de licenciatura, das práticas de formação continuada e da escola.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.14, p. 1-20, 2020

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; DAVIS, Claudia Leme Ferreira; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; VILALVA, Adriana Mallmann. Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130- 150, out./dez., 2019.

AROUCA, Adair João Rachadel; PEREIRA, Marcos Paulo Vaz de Campos; GARCIA, Marília Pinto; ROSA, Alzira Isabel da; FARIAS, Gelcemar Oliveira. Início da carreira do professor de educação física: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, p. 1-13, 2019.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio/ago. 2011.

CARDOSO, Viviani Dias *et al.* Professores iniciantes: análise da produção científica referente a programas de mentoria (2005-2014). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 181-197, 2017.

CIRÍACO, Klinger Teodoro; SILVA, Letícia Maria da. Mapeamento da produção científica brasileira sobre professores iniciantes (2006-2016) – do “choque com o real” à “descoberta”. **Teoria e Prática da Educação**, 23(1), p. 167-197, 2020.

CORRÊA, Priscila Monteiro; PORTELLA, Vanessa Cristina Massimo. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, n. 15(2), p. 223-236, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da; BRACCINI, Marja Leão; FELDKER-CHER, Nadiane. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 73-86, 2015.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio. (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, n. 4. Coleção Ciências da Educação, 1995. p. 31-61.

LIMA, Danuza Roberta Pereira. **Indução docente na educação infantil a partir de teses e dissertações no período de 2015 a 2019**. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2020.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Portugal, 1999.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, Lisboa: Fundação Dialnet; Lisboa: Universidade de Lisboa, n. 08, p. 7- 22, jan./abr. 2009.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

PASSOS, Livia Almeida. **Casos de ensino**: usos e possibilidades na formação de professores iniciantes. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2020.

ROCHA, Deise Ramos da. Pesquisas brasileiras sobre professores iniciantes na carreira: contribuições para o campo da formação de professores. **Formação em Movimento**. v. 2, i.2, n. 4, p. 537-555, jul./dez., 2020.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. *In*: ESTRELA, Maria Teresa (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Coleção Ciências da Educação. Portugal, Porto, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 209, 73, dez., 2000.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. *In*: VILLA, Aurelio. (coord.). **Prespectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988. p. 39-68.

# ACOMPañAMIENTO A DOCENTES NOVELES EN UNA INNOVACIÓN

MARÍA STELLA CONRADO ARRIETA  
Consejo de Formación en Educación – Uruguay

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se realiza a partir de una inquietud profesional respecto a la necesidad de realizar un acompañamiento de los docentes noveles en una institución donde se implementa una innovación, coexistiendo el programa oficial de Educación Media junto con un programa internacional, que suma un nuevo desafío a los profesores. En este contexto, el acompañamiento de los docentes noveles es fundamental para el logro de los objetivos que la Institución se propone con docentes y estudiantes.

La intención es generar una propuesta fundamentada de esta problemática, contextualizada específicamente en un centro educativo de la ciudad de Montevideo, República Oriental del Uruguay. Esta innovación se comenzó a implementar en 2018, en 1er. grado del ciclo de Educación Media. Este trabajo estudia el impacto del nuevo programa en los docentes de ese grado, en especial en cómo se realiza el acompañamiento de esta innovación.

### **Contexto**

La Institución ha comenzado en el año lectivo 2018 (marzo a diciembre) la implementación de un nuevo programa de estudios

que incide en la metodología de enseñanza aprendizaje aplicada hasta el momento.

Su valor agregado es un alto standard en cuanto a la implementación del proceso de enseñanza – aprendizaje interdisciplinario, la rigurosidad en los criterios de evaluación y la apertura hacia una mentalidad internacional flexible, abierta y bilingüe. Si bien estos procesos se trabajaban ya desde hacía un tiempo, es un nuevo programa que aporta sistematización y profundidad como valor agregado.

Se trata de encontrar alternativas que permitan fortalecer el trabajo en equipo para alcanzar los nuevos objetivos institucionales, dentro del marco de la misión y visión del proyecto de centro.

Para que el nuevo programa tenga éxito, todos los docentes han de conformar un gran equipo de trabajo, para lo cual es necesario que todos sientan que son parte activa en el nuevo programa, se apoderen de la metodología y sean capacitados y acompañados en el proceso.

El sentido de este trabajo es contribuir al estudio de los aspectos relativos a la inducción del proceso de mejora establecido, teniendo en cuenta que la buena comunicación del nuevo programa, es una importante condición para que el mismo sea exitoso.

La comunicación institucional de una innovación dentro de un centro educativo incide directamente en el clima institucional y es un aspecto importante a la hora de consolidar el compromiso y sentido de pertenencia de las personas con la escuela.

La adecuada comunicación de las características del nuevo programa a todos los integrantes de la comunidad escolar y en todas sus dimensiones, es fundamental para la implementación del mismo. En este sentido debemos asegurarnos que toda la comunidad escolar conozca la nueva propuesta y sus objetivos, es decir que sea un cambio lo suficientemente socializado como para que todos los integrantes puedan adherir al mismo

Las peculiaridades de las instituciones escolares como organizaciones sociales de acuerdo con Carnicero, en cuanto a la naturaleza específica de sus metas su organización y su funcionamiento, necesitan desarrollar un elevado nivel de

comunicación e información que haga posible la participación y el consenso entre los diferentes miembros de la comunidad escolar para conseguir sus objetivos con eficacia.

Siguiendo a Antúnez (1999, p. 99) los profesores dedican su tiempo a enseñar, la mayor parte del tiempo la dedican a sus alumnos, es decir, el tiempo se consume en las aulas. La cantidad de horas docentes dedicadas a las clases no trae aparejada una razonable y proporcionada disponibilidad de horas para la coordinación docente, por lo que al plantear la posibilidad de integrar equipos, ésta situación choca con una imposibilidad real de horarios compatibles.

En términos generales, todos consideramos que los trabajos que se desarrollan de manera colaborativa y fluida son más completos, a pesar de lo cual nos encontramos con la paradoja de que no todos los profesores son capaces de cumplirlo. Caemos entonces en una disociación: exigimos la práctica de trabajo en equipo a nuestros alumnos muchas veces en forma impuesta, pero nuestras prácticas continúan siendo individualistas. Tal vez no estamos preparados nosotros mismos para cumplir con lo que pedimos a nuestros estudiantes.

Gairín sostiene:

La **potenciación de los procesos cooperativos** exige la creación de una nueva cultura que rompa con el esquema de individualización y balcanización aún vigente. El hecho de compartir concepciones y convicciones sobre la enseñanza y el papel de los profesores es fundamental para lograr acciones coordinadas y de calidad. (Gairín, 1998 , p. 23).

Trabajar en equipo es todo un aprendizaje. En primer lugar aprendemos sobre nosotros mismos, acerca de nuestras fortalezas, debilidades y emociones que se ponen en juego. Es fundamental este autoconocimiento para poder operar y aportar al equipo de una forma positiva y eficaz. Muchas veces esto nos exigirá “desaprender” un conjunto de convicciones, estrategias y estilos de trabajo que no son los que mejor se adecúan al trabajo grupal

Sin lugar a dudas enfatizar los procesos informativos al comunicar la lógica y la justificación de la innovación es un elemento importante a la hora de disminuir las resistencias a los cambios Antúnez, (1998, p. 206).

La edad, el género, la educación y los antecedentes culturales son de las variables más obvias que influyen en el lenguaje de las personas y en la interpretación que se les da a las palabras. El uso de la misma lengua no asegura que el código y las expresiones sean utilizados uniformemente. Los emisores tienden a creer que los vocablos y los términos significan lo mismo para el receptor que para ellos. “El significado de las palabras, no está en las palabras, está en nosotros” (Robbins, 1996, p. 389).

En sentido amplio y general, el clima institucional se ha entendido por parte de los investigadores como un constructo definido por un conjunto de variables. las cuales abarcan por ejemplo la “cultura institucional” como dimensión social que engloba sistemas de creencias, valores, estructuras cognitivas, y significados.

### **Implementación del nuevo programa de estudios**

El centro ha recogido los retos de la sociedad actual e iniciado una transformación curricular, tendiente a adaptar su propuesta educativa a las nuevas demandas, y a la construcción de una sociedad que apunte a la calidad de vida y la solidaridad. El eje principal de las actividades pedagógicas no son exclusivamente los contenidos a enseñar, sino el desarrollo de las habilidades, capacidades, actitudes y valores que le permitirán a cada alumno, como adulto, desarrollarse plenamente.

## **METODOLOGÍA**

### **Justificación del enfoque metodológico**

En investigación educativa el término “cualitativo o interpretativo” se utiliza para designar una amplia variedad de supuestos y creencias, relativos a una metodología de investigación alternativa a la metodología convencional o cuantitativa (Latorre, 2011, p. 10).

La metodología cualitativa se orienta a describir e interpretar los hechos sociales; su objeto es el estudio de la realidad social, es decir cómo las personas interpretan, construyen sus propios significados, y cómo los mismos son integrados a la cultura, el lenguaje y las acciones sociales.

Por lo tanto la investigación cualitativa desarrolla construcciones de la realidad social que iluminan un contexto particular y proporcionan hipótesis de trabajo para nuevas investigaciones.

Para los investigadores cualitativos el conocimiento y la verdad son **construidos** y no descubiertos como dicen los investigadores cuantitativos; más bien ponen el énfasis en el carácter plural e interpretativo de la verdad. Desde esta metodología se cuestionan los criterios científicos de validez, fiabilidad y objetividad, propios de la metodología cuantitativa. En este sentido se adoptan otros criterios regulativos como la triangulación y el contraste intersubjetivo.

#### Características de la investigación cualitativa

- Brinda una visión de conjunto de la situación o cuestión.
- Realiza una contextualización de la investigación dentro del sistema o cultura.
- Prioriza un abordaje personal e inmediato.
- Establece una comprensión de una situación social, evita las predicciones.
- Analiza la información detalladamente y en profundidad con el tiempo necesario.
- Desarrolla una teoría o modelo sobre la hipótesis de trabajo.
- Trabaja para desarrollar las habilidades para observar y entrevistar, ya que es el propio investigador el que realiza esta tarea.
- Analiza la información en forma pormenorizada.

El proceso de investigación es interactivo, progresivo y flexible con estrategias que el propio investigador establece para el logro de sus objetivos. La recogida de la información se realiza a través

de estrategias interactivas como: la entrevista, la observación participante y el análisis de documentos.

De esta manera, se obtiene una comprensión directa de la realidad social, no mediada por definiciones conceptuales u operativas, ni filtrada por instrumentos de medida.

La metodología cualitativa es coherente con los supuestos en los que se fundamenta. La diversidad de estrategias de investigación, dentro de la metodología cualitativa (etnografía, estudio de casos, teoría fundamentada, fenomenología), cada una con su propia singularidad, hace difícil hablar de un solo proceso de investigación válido para todas las modalidades de investigación cualitativa. El investigador lo adapta a sus necesidades.

### **El estudio de casos**

Como su nombre lo indica, esta técnica pone el énfasis en una persona, entidad, organización o movimiento. El objetivo es recopilar la mayor cantidad de información para crear un perfil lo más completo posible del objeto de estudio. Es especialmente útil para generar teorías o implementar cambios en una institución.

Su verdadero potencial yace en su capacidad para generar hipótesis y descubrimientos (por centrarse en un individuo, evento o institución) y en su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales.

Los objetivos de los estudios de casos son:

- Describir y analizar situaciones únicas.
- Generar hipótesis para contrastar con otros estudios más rigurosos.
- Adquirir conocimientos.
- Diagnosticar una situación, para orientar, llevar a cabo un asesoramiento, recuperación, acciones para la mejora

Autoras como Kathleen Eisenhardt (1989) citada por Martínez Carazo (2006, p. 174) concibe al estudio de caso contemporáneo como “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares”, la cual podría tratarse

del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencias.

Latorre (2011) describe los atributos para el estudio de casos como:

- Particular, en tanto que se centra en una situación, evento, o programa singular.
- Descriptivo, porque pretende realizar una rica y densa descripción del fenómeno que estudia.
- Heurístico, en tanto que ilumina al lector en la comprensión del caso.
- Inductivo, puesto que llega a generar conceptos o hipótesis a través de procedimientos inductivos. Las etapas del análisis inductivo de información cualitativa quedan resumidas en los siguientes pasos: recolección de la información (trabajo de campo), estructuración y organización de los datos, codificación de los datos (comparación de los datos con la bibliografía específica), explicación del problema, socialización de los resultados (feedback), y elaboración del informe.

### **Diseño del estudio de casos**

Como en toda investigación social, en el estudio de casos se planifica, se recoge, analiza e interpreta información y se elabora el informe. El diseño del estudio de casos se inscribe dentro de la lógica que guía las sucesivas etapas de recogida, análisis e interpretación de la información de los modelos cualitativos, con la peculiaridad de que el propósito de la investigación es el estudio intensivo y profundo de uno o pocos casos.

El diseño se articula en torno a una serie de fases o pasos que siguen un enfoque progresivo e interactivo:

- Explorar y focalizar la unidad de estudio.
- Diseñar el estudio: sujetos o unidades de estudio, personas a entrevistar, estrategias que se van a utilizar.
- Recoger y analizar la información.

- Elaborar el informe.
- Tomar decisiones.

La observación y la entrevista son las estrategias de recogida de datos más utilizadas en el estudio de casos, si bien se incluye cualquier técnica que el diseño de investigación necesite.

### **Ventajas y limitaciones**

Para Stake (2010), el estudio de casos presenta una serie de ventajas desde el momento en que es:

- Más concreto: está vinculado a la propia experiencia, es más vivo, concreto y sensorial. Favorece un vínculo más directo con los participantes.
- Más contextual: nuestras experiencias están enraizadas en el contexto como lo está el estudio de casos.
- Más desarrollado: el lector aporta su experiencia personal y su comprensión al estudio de casos.
- Está basado en poblaciones de referencia cercanas al lector: le permite implicarse más fácilmente.
- Posibilita la participación de individuos con experiencias diversas, lo cual permite tener una visión más amplia de los problemas.
- Permite abordar problemas complejos como son el estudio de creencias, motivaciones o actitudes de la población, aspectos que serían de difícil abordaje por medio de las técnicas cualitativas.
- Posibilita indagar para lograr profundidad en la respuesta y así una mayor comprensión del fenómeno estudiado.
- Permite la generación de un gran número de ideas de forma rápida, y disminuye el tiempo para la toma de decisiones.
- Su realización suele ser sencilla, no requiriendo complicados diseños ni elementos estadísticos complejos y tienen un bajo costo económico.

El estudio de casos, como modalidad de investigación, presenta algunas dificultades metodológicas; unas específicas, y otras compartidas con otros diseños de investigación. Algunos ejemplos son: cómo formular generalizaciones a partir de una realidad singular y carecer de la precisión de las técnicas cuantitativas.

### **Técnicas de obtención de la información (TOI)**

En el estudio de caso que se presenta, y desde una orientación cualitativa se utilizaron técnicas flexibles para recoger la información necesaria para establecer la relación entre comunicación y clima con relación al nuevo programa de estudios.

De acuerdo con la clasificación realizada por Martínez Olmo y Latorre (2017, p. 13) seleccionamos:

### **Estrategias centradas en la conversación**

Para conocer la perspectiva de los participantes, las técnicas centradas en la conversación, como el cuestionario y la entrevista, son las más apropiadas para este caso de estudio en función de los objetivos, la naturaleza de la información y los medios disponibles. Elegimos el cuestionario por ser una técnica sencilla para su aplicación y para la interpretación de los resultados.

### **Cuestionario**

Instrumento de uso universal en el campo de las ciencias sociales, es una herramienta importante, la cual utilizamos para conseguir la información referida a las dimensiones que se estudian. Posee bastante fiabilidad, es de fácil aplicación a un número amplio de participantes, se ciñe a los objetivos del trabajo, la información tiene un tratamiento más sencillo y puede ser contrastada. Las desventajas que encontramos son: poca flexibilidad, puede presentar un bajo porcentaje de respuestas, posee una limitada oportunidad de personalización y posibilidad de generar fuentes de error que pueden provenir del instrumento o de la muestra.

## **Datos de identificación**

Se aplicará un cuestionario de carácter personal, anónimo y auto-administrado.

Se realiza una breve introducción sobre su propósito.

Las preguntas se construyen en dos partes: la primera con datos de carácter personal y anónimo y la segunda con preguntas específicas que abarcan el tema de estudio. Para ello hemos utilizado estrategias abiertas y flexibles que propone y las hemos adaptado y contextualizado.

## **Entrevista**

Hemos elegido complementar la técnica del cuestionario con la entrevista personal como forma de contrarrestar las desventajas del cuestionario.

Es fundamental la triangulación de técnicas, para superar los sesgos producidos por la utilización de una sola de ellas. Se obtiene así una interpretación más contextualizada, propia de los planteamientos de la investigación en la acción, para explicar los diferentes porqués. De acuerdo con Carnicero (2011) se trata de “profundizar en una mayor comprensión de la lógica interna y de la racionalidad propia de los diferentes fenómenos estudiados” (p. 14).

## **Cuál es el valor que tiene la entrevista como técnica?**

La entrevista es una técnica compleja en la cual confluyen el significado cognitivo y el afectivo. La sola presencia del entrevistador influye sobre lo que los participantes deciden o no contar, es fundamental tener esto en cuenta, a la hora de analizar el discurso, ya que finalmente es el entrevistador quien decide las preguntas, interpreta y procesa los datos. En este sentido adquiere mucho significado quién realiza la entrevista y la muestra elegida de las personas a entrevistar.

Muchas veces los sentimientos que están presentes en las acciones son los motores del cambio, y eso no ingresa en documentos escritos

u otras evidencias. Brinda información no sólo sobre lo que sucede, sino sobre cómo cada persona vive lo que sucede. Entendemos que en toda afirmación hay un sesgo de subjetividad y eventualidad, igualmente la información que nos brinda es irremplazable.

La entrevista no es una charla grabada, no es una conversación, es el espacio de encuentro entre entrevistado y entrevistador, donde en conjunto construyen una evidencia, en este caso para realizar un avance en la diagnosis de una situación.

La entrevista oral nos dice menos sobre los elementos de la comunicación misma, que sobre sus significados.

En la conversación cara a cara se puede lograr una aproximación a las creencias de las personas sobre sus propios comportamientos, orientada a comprender procesos cognitivos, como por ejemplo las interpretaciones de los sucesos, así como los afectivos, es decir sentimientos, emociones y sensaciones.

La flexibilidad de esta técnica habilita a pedir aclaraciones, reformular la misma pregunta atendiendo el código del receptor de acuerdo a los efectos que se están produciendo.

Las desventajas de esta técnica es que es una situación creada, es decir artificial, y nos informa parcialmente sobre una situación.

Franco Ferrarotti, un renombrado sociólogo italiano, captaba con gran agudeza la paradoja que plantean las fuentes orales al decir, “para ser conservada y comunicada, incluso para ser conocida, la fuente oral tiene que ser escrita” (Ferrarotti (1990, p. 11).

## RESULTADOS

### Posibles resultados en base al contenido de las técnicas, la triangulación en el contexto del marco teórico

De acuerdo a las técnicas utilizadas en el cuestionario, la primera parte en la cual indaga los datos personales. pretende realizar una segmentación en cuanto a los parámetros de edad, género, cargo que desempeña y cantidad de años de egresado. Estos datos nos brindan una aproximación a los datos de la muestra encuestada que enriquece el análisis global de la situación.

El volumen de la información (poca o mucha) sobre el programa no es recibida por todos los noveles de la misma forma. Se necesita tener una estimación acerca de la eficacia de los tipos de comunicación (escrita, presencial, virtual modalidad online), cuáles son los preferidos por los participantes y la utilidad que les proporciona individualmente.

Esta pregunta también va a ser utilizada con respecto a la valoración sobre la capacitación online, y nos confirmará sobre si es o no la más adecuada, idea previa que está instalada en el centro educativo por parte del Equipo Directivo.

Pretendemos averiguar si el trabajo colaborativo está funcionando como tal.

Las mejores intenciones en la planificación de la innovación se atascan en este punto, conocer para corregir y re-planificar. También es muy importante si los docentes se sienten valorados, formando parte de la innovación.

Con respecto al trabajo colaborativo, de esencial importancia en la innovación, se instauraron las reuniones de coordinación para trabajar en forma horizontal, transversal e interdisciplinariamente. Sabemos sin embargo que a veces estas reuniones se desvirtúan y terminan desmotivando, pues se viven como una “pérdida de tiempo”. Se profundiza sobre esta dimensión en las preguntas que realiza el entrevistador.

Es frecuente escuchar las quejas e inconformidades de los docentes respecto a las dificultades de los alumnos para trabajar en equipo, aquí es bueno hacer una autoevaluación sobre si los profesores efectivamente lo cumplen y desde qué lugar. Nunca podremos educar sobre el trabajo en equipo si seguimos con esquemas de balcanización y prácticas individualistas. (Antúnez y Garín, p. 1996).

## CONCLUSIONES

Al comenzar la inducción, la preocupación mayor era que todos los participantes de la innovación estuvieran informados del contenido del nuevo programa, es decir que los canales descendente

y ascendente de comunicación se utilizaran con eficiencia, eficacia y oportunidad. La idea era que nadie se sintiera excluido en esta primera etapa.

Sin embargo, hacer comunicados no habilitaría por sí mismo una adecuada implementación del nuevo programa.

La comunicación de la innovación por sí misma, no puede sustituir el acompañamiento in situ, que nunca estará terminado, sino que debe ser permanentemente construido y reconstruido por todos los integrantes del colectivo institucional.

Sin embargo, al constituirse las reuniones de coordinación semanales con los docentes, exclusivamente para trabajar con el nuevo programa sobre aspectos pedagógicos (formación de competencias), didácticos (estrategias de aula además de recursos de apoyo), de evaluación (sumativa y formativa) y también los aspectos administrativos. estuve en condiciones de dimensionar la importancia e influencia de la comunicación horizontal.

Por otro lado se establecieron reuniones periódicas entre el Equipo Directivo, coordinadores, referentes de área, docentes, preceptores, bibliotecarias que disiparon los malos entendidos, los celos o preocupaciones (al enterarse tarde de ciertas cuestiones y el enojo consecuente). Estas reuniones participativas de trabajo en equipo, favorecieron la comunicación y el buen clima, disminuyendo la incidencia del rumor, que en alguna medida incidían sobre las percepciones de los nuevos profesores.

Sin embargo al concentrarnos solamente en el grupo de personas que están implementando la innovación estuve en condiciones de mirar el mismo problema desde otra perspectiva. Si bien los rumores no se gestionan, existen varias alternativas para contrarrestarlos como brindar la información necesaria, incluso reiterarla, para que no se generen déficits informativos, causa muchas veces del origen del rumor. Considero que la comunicación directa entre los equipos de trabajo favoreció en gran medida este aspecto así como el clima interno en lo particular y en lo general.

Al mismo tiempo. la tarea administrativa que exige este cambio es bastante voluminosa. Es necesario visualizar lo

administrativo en función de lo pedagógico. Se pueden utilizar las actas de coordinación para triangular y de esta manera complementar el grado de compromiso de los docentes con la innovación. Dichas Actas, nos informan sobre la asistencia, la temática de las reuniones y los aportes realizados. También serían útiles los certificados de las capacitaciones que los docentes recibieron, a cuáles asistieron (presencial u online) a cuántas y quiénes las completaron.

La finalidad de esta innovación es mejorar el aprendizaje de los alumnos, pero debemos ser cuidadosos pues el cambio se plantea desde la Institución y no podemos ir más allá de las necesidades que los propios alumnos y sus familias tienen, en el contexto en el cual viven. Ellos son objeto y sujetos del cambio por lo que también deberemos incluirlos, pasado el primer año de la implementación, al abordar el proceso de mejora permanente en la innovación.

## DISCUSIÓN

### Propuesta de mejora hipotética

Desde nuestra perspectiva, tanto los aspectos organizativos del acompañamiento, así como las dinámicas intra-intercomunicativas, son igualmente importantes para generar un clima propicio para gestionar este cambio. El punto de partida es conocer el estado de la cuestión. Con un criterio participativo, se favorecerán sesiones de trabajo colaborativo y en equipo, de todos los sectores. Las acciones a partir de las cuales trabajará la Comisión, serían por ejemplo elaborar un guión de análisis y reflexión, detectando debilidades y fortalezas, elaborando una lista de sugerencias.

Tenemos que considerar los obstáculos que pueden aparecer en este tipo de propuesta para el cambio, como los recursos disponibles, los valores establecidos dentro de la cultura del centro, el nivel de apertura de las estructuras de funcionamiento y cuánto se acepta el liderazgo de quienes proponen. Sabemos que en toda institución conviven simultáneamente diferentes grupos de poder, ideologías, situaciones profesionales y microhistorias del pasado. Las creencias

establecidas, tanto las propias como las ajenas, a nivel individual y corporativo son consideradas el mayor obstáculo. La complejidad que tienen estos contextos respecto a los valores implícitos subyacentes, indica que se deben utilizar diferentes tipos de estrategias para lograr el éxito del cambio. Una estrategia podría consistir en buscar las afinidades, las ventajas mutuas, y brindar un protagonismo compartido.

La planificación del plan específico de mejora, innovación y acompañamiento, debe de ser tan sencilla como la exija la realidad que la condiciona. Sencilla no quiere decir improvisada, ni tampoco arbitraria sino un plan específico, puntual no complejo, con decisiones basadas en el rigor de los datos y no en estimaciones subjetivas.

En el proceso de autoevaluación y diagnóstico de la situación actual, pasible de ser mejorada, y la situación ideal donde se pretende llegar, se prevé la elaboración de un plan que contenga los aspectos que se quieren optimizar, el que luego será evaluado y susceptible de generar otro plan de mejora y así sucesivamente. La implementación se lleva a cabo en forma espiralada en donde se va recogiendo y revisando información acerca de los planes de acción. Este proceso espiralado e inacabado apunta a la resignificación del proceso de, acompañamiento y de las propias prácticas institucionales. Al mismo tiempo el proceso de mejora puede ser medido, y es necesario realizar el seguimiento del mismo año tras año mientras se va completando la implementación del nuevo plan. La gestión integral de la institución deberá servir siempre para aumentar la calidad del proceso educativo orientada al servicio de proyectos coherentes y globales.

Al decir de Antúnez (1998, p. 203) el cambio más significativo se ha producido en “las actitudes frente al cambio”.

La escuela es por sí misma una unidad de cambio, y para ello necesita de la autoevaluación, para priorizar y abordar en equipo acciones que lo posibiliten. El trabajo en equipo a través de la acción y la reflexión redundará en la mejora de los aprendizajes para los alumnos, centro de las instituciones educativas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTÚNEZ, Serafín (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. **Educación**, (24), [89-110].

ANTÚNEZ, Serafín (1998). **Claves para la organización de centros escolares**. Barcelona: Editorial ICE/ Horsori.

ANTÚNEZ, S.; GAIRÍN, J. (1996) **La organización escolar**. Práctica y fundamentos. Barcelona: Graó.

CARNICERO, Paulino (2011). **El contexto de referencia para la gestión de la información en las instituciones educativas**. Barcelona: Fundación IL3-Universidad de Barcelona.

CARNICERO, Paulino (2011). **La comunicación y la información en las instituciones educativas**. Barcelona: Fundación IL3-Universidad de Barcelona.

FERRAROTTI, Franco (1990). **La historia y lo cotidiano**. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.

GAIRÍN, Joaquín (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. **Contextos Educativos**, número 1 [1-44] DOI: <http://dx.doi.org/10.18172/con.374>

LATORRE, Antonio (2011). **Diversidad metodológica de la investigación educativa**. Barcelona: Fundación IL3 –Universidad de Barcelona.

MARTÍNEZ CARAZO, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. **Pensamiento & Gestión** (20), 165-193.

MARTÍNEZ OLMO y LATORRE (2017). **Técnicas de recogida y análisis de la información**. Barcelona: Fundación IL3 – Universidad de Barcelona.

STAKE, R. E. (2010). **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata.

ROBBINS, Stephen (1996). **Comportamiento organizacional**. Teoría y práctica. México:Prentice Hall.



# POLÍTICA EDUCACIONAL FUNDADA NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA

SILMA DO CARMO NUNES  
Faculdade de Educação e Estudos Sociais de Uberlândia –FEESU  
leosilma@terra.com.br

GERCINA SANTANA NOVAIS  
Universidade de Uberaba –Uniube gercinanovais@yahoo.com.br

## Resumo

Este trabalho objetiva relatar a experiência sobre a política educacional realizada no Município de Uberlândia, localizado no Estado de Minas Gerais/Brasil, na gestão administrativa do período 2013/2016. Experiência esta que teve como princípio a discussão, a elaboração e a execução da Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender – Lei 11.444/2013. A Rede, um dos quatro macro-objetivos delineados para organizar a política pública educacional do citado município mineiro, tinha como principal finalidade desenvolver ações educativas que articulassem o ensinar e o aprender com toda a comunidade educacional e com os equipamentos sociais do município para que a educação fosse reconhecida como direito de todos/as e obrigação do poder público. Para que a Rede pudesse funcionar de acordo com os seus objetivos, ela se organizou em Polos regionais. Esses Poos articulavam as escolas urbanas e rurais em cinco setores: norte, sul, leste, oeste e centro. Cada Polo articulava as unidades escolares entre si para que as dificuldades encontradas e as ações para solucioná-las pudessem ser pensadas, discutidas e solucionadas coletivamente. Assim, toda a política e ações educacionais foram realizadas nos Polos e também no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE. Nestes espaços foram desenvolvidos vários projetos educa-

tivos, destacando-se o Projeto de Pesquisa e Intervenções Pedagógicas e Resultados Educacionais de cada unidade escolar da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e o Projeto de Formação Permanente com os/as docentes e demais profissionais da educação: estudo, pesquisa e intervenção pedagógica, aqui discutidos juntamente com a Rede.

**Palavras-Chave:** Projeto Educacional; Rede; Formação Docente; Intervenção Pedagógica.

### Introdução

Ao assumir a Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia-MG, na gestão municipal de 2013 a 2016, a equipe gestora desta secretaria iniciou sua gestão pensando a possibilidade de melhorar a qualidade da educação na rede pública municipal. Assim, o foco foi a construção de um projeto educativo coletivo, com a comunidade escolar e demais pessoas interessadas em educação pública, gratuita, democrática, laica e gestada em rede descentralizada, tendo como referência o ensinar e o aprender, na perspectiva da transformação da realidade escolar excludente do referido município.

Esta preocupação partiu do princípio de que, pensar a qualidade da educação pressupõe a realização de projetos que envolvam toda a comunidade escolar e, em especial, os/as docentes e estudantes que enfrentam o cotidiano escolar na tarefa de ensinar e de aprender. E, ainda, garantindo a participação coletiva e democrática de todos/das aqueles/as que, de alguma maneira, estivessem envolvidos/as com a construção da proposta para a educação municipal.

Partindo desta premissa, um dos projetos elaborado e colocado em prática na rede municipal de ensino de Uberlândia denominou-se **Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender**. Este projeto compôs um dos quatro macro-objetivos estabelecidos e interligados para se garantir um projeto educativo que priorizasse o ensinar e o aprender, mas de modo que toda a sociedade pudesse, de alguma maneira, envolver-

-se com a educação no sentido de transformá-la em uma ação que pudes- se ser vista como direito de todos/as e obrigação do poder público.

Neste projeto dever-se-ia promover a escuta e a valorização dos/as docentes e de todos/as os/as profissionais da educação, iniciantes ou não. E, também, desenvolver a formação permanente com os/as profissionais da educação: estudo, pesquisa e intervenção pedagógica articulados. Assim, o principal objetivo do projeto foi o de garantir educação de qualidade para todos/as numa perspectiva democrática e participativa, vinculada ao “ser mais” (FREIRE, 1996).

Fundamentos Metodológicos Para a Construção da Política Educacional Fundada na Formação Contínua de Docentes e Profissionais da Educação

Metodologicamente, o desenvolvimento da experiência aqui apresentada partiu da proposta de construção e efetivação da **Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar – Lei 11.444/2013**, na rede pública municipal de ensino do Município de Uberlândia/Minas Gerais, na gestão relativa ao período 2013/2016. A elaboração da rede e sua implementação se fez acompanhada de propostas e ações educativas com a finalidade de melhorar a qualidade da educação pública no referido município tendo como pressuposto repensar a formação contínua dos/as docentes principiantes e experientes para garantir educação pública de qualidade referenciada socialmente.

O desenvolvimento das ações educativas começou por colocar em movimento os princípios contidos na Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender garantido a participação de toda a comunidade escolar e dos equipamentos sociais do município que pudessem colaborar com o projeto da Rede e, também, elaborando e implementando projetos educativos que, de algum modo, auxiliassem a compor este projeto.

Todos os projetos criados e desenvolvidos foram importantes para que a Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e Aprender atingisse seus objetivos. Mas, dois deles foram essenciais para compor o eixo do trabalho aqui apresentado: o Projeto de pesquisa e de

intervenções pedagógicas e resultados educacionais de cada unidade escolar da rede pública municipal de Uberlândia e a metodologia utilizada para a formação docente para principiantes e experientes e que serão aqui abordados de modo mais amplo.

Entretanto, é necessário esclarecer que todos os projetos elaborados e desenvolvidos se entrelaçavam. Assim, a inter e a transdisciplinaridade estiveram presentes em toda a realização do projeto da Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender. E, para que esta Rede pudesse se efetivar, houve a necessidade de transformá-la em lei municipal – a Lei 11.444, de 26 de julho de 2013, sancionada pelo prefeito municipal da gestão 2013/2016.

A fundamentação teórica para a construção e desenvolvimento da política pública educacional aportou-se nas concepções histórico/críticas e humanistas de educação que, acordo com Giroux (1997, p.146) busca romper com

[...] a lógica da dominação representa uma combinação das práticas materiais e ideológicas, históricas e contemporâneas que nunca tem sucesso total, sempre incorporam contradições, e estão sempre sendo disputadas dentro das relações assimétricas de poder. (GIROUX, 1997, p. 146).

Lógica essa, que trilha possibilidade de se romper com o reacionarismo e com o isolamento social ainda tão presentes na educação nacional. E, dessa maneira, conduzindo a uma educação pensada coletivamente e de acordo com os interesses de todas as camadas sociais.

As concepções histórico/críticas e humanista de educação deveria, também, ajudar a pensar e realizar a educação fundada na conscientização capaz de transformar a sociedade buscando a liberdade, a igualdade e a justiça social tão significativamente refletidas em Freire (1986) que se manifesta em favor de uma educação voltada para os interesses das camadas populares.

## Discussão dos Resultados da Experiência Denominada Política Educacional Fundada na Formação Contínua de Docentes e Profissionais da Educação

### A Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender – Lei Municipal 11.444/2013

A construção do projeto denominado **Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender** exigiu que, antes de qualquer proposta pedagógico/educativa se realizasse o diagnóstico sobre a realidade escolar do município de Uberlândia-MG, onde o projeto foi realizado. Este diagnóstico evidenciou a necessidade de ação governamental interárea e diálogos com os diversos setores da cidade, de estabelecimento de prioridades e da escolha de um tipo de gestão – **gestão em rede e com o fomento à participação popular e social**. Além disso, detectou a pertinência de vincular objetivos a programa, projetos e ações que fundamentassem o projeto e a sua execução na gestão do governo municipal do período de 2013 a 2016.

O compromisso com a transformação da realidade escolar e a convicção de que essa transformação pressupunha trabalho coletivo e a superação da fragmentação, da descontinuidade e da ausência de cooperação entre diferentes poderes do Estado e órgãos autônomos e, ainda, do ensino, fortaleceu a opção do trabalho em rede. E, com foco na melhoria da efetividade e da qualidade das políticas públicas educacionais e das práticas pedagógicas. Destarte, a Rede de instituições e de pessoas foi prevista na Lei Municipal 11.444/2013 e constituiu a Política Pública Educacional e a metodologia de gestão da educação da rede pública do município de Uberlândia.

A Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender, instituída por meio da Lei Municipal 11.444/2013, publicada no Diário Oficial do Município – DOM de 26 de julho de 2013, tem como objetivos:

[...]

– favorecer a construção da cultura de cooperação, acompanhamento, avaliação das ações relativas ao enfrentamento das múltiplas causas do baixo rendimento e da evasão escolar;

– ampliar as possibilidades de construção coletiva de programas e serviços que atuem no enfrentamento das dificuldades de escolarização de cada aluno e na melhoria dos índices de desenvolvimento educacional;

– colaborar para o desenvolvimento de uma educação livre de quaisquer tipos de preconceito e discriminação, orientada para o exercício da cidadania ativa e construção de relações entre pessoas e instituições de pacificação social;

– fomentar a atuação conjunta para resolver problemas educacionais e colaborar para a mudança de lógica e formas predominantes de atuação das instituições do Estado;

– garantir um ambiente propício ao direito de ensinar e aprender

[...]

(DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO de 26 de julho de 2013 – Lei Municipal 11.444/2013)

Os objetivos desta lei encontravam-se em consonância com as metas e os objetivos estabelecidos pelo Plano Nacional de Educação – PNE/2014-2025<sup>1</sup>, vinculados ao fomento da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de maneira a garantir o acesso, a permanência e a conclusão com qualidade e diversidade dos estudos das infâncias, dos/as adolescentes, da juventude e dos/as adultos/as.

Considerando a relevância de criar condições de ensinar e de aprender, de identificar e analisar as dimensões e fatores associados à produção de uma educação de qualidade socialmente referenciada e em continuidade às ações para implantação da Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender, foram desenvolvidos, por exemplo, os projetos e programa: “Família Sou Fã”, “Traça-

---

1. Para esclarecimentos sobre o PNE consulte: <http://portal.mec.gov.br/>

-Trança Cultural”, “Coleta Seletiva”, “Programa Mais Educação” e o “Projeto de Pesquisa e de Intervenções Pedagógicas e Resultados Educacionais de cada unidade escolar da Rede Pública Municipal de Educação de Uberlândia”.

E, ainda, foram eleitas as coordenações colegiadas dos polos, também denominados setores: norte, sul, leste, oeste e centro. Essas coordenações foram compostas por pessoas da comunidade interna das unidades escolares (gestores/as, pedagogos/as, docentes, assistentes administrativos/a) e pela comunidade externa: representantes de associações de moradores/as, membros de equipamentos sociais que participaram, efetivamente, da Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender.

A descrição sucinta dos projetos da **Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender**<sup>2</sup>, desenvolvidos em seus Polos e aqui apresentada possibilita compreender a importância de cada um deles na composição do projeto e na garantia da possibilidade do envolvimento comunitário para a cooperação da educação pública de qualidade e referenciada socialmente.

**1. Projeto Família Sou Fã:** esse projeto foi desenvolvido no primeiro semestre de 2014, pela Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o Núcleo de Direitos Humanos e a Promotoria Pública de Defesa do Direito da Família e seu foco é a discussão sobre a responsabilidade parental e a importância da participação das famílias nos processos educacionais. Os cinco polos foram agraciados com o projeto que contemplou alunos/as, professores/as e a comunidade escolar. Em cada encontro realizado houve a participação de 180 a 500 pessoas.

**2. Projeto Coleta Seletiva:** desenvolvido por meio de parceria entre a Secretaria de Educação, Secretaria de Serviços Urbanos e Departamento Municipal de Água e Esgoto – DMAE propunha a conscientização da comunidade escolar acerca da importância da

---

2. Ver o Relatório da SME relativo ao período 2013/2016, in: NOVAIS, Gercina Santana, SILVA, Gizelda Costa; NUNES, Silma do Carmo (org.) **Ações e Resultados da Educação** – Política Pública em Movimento (janeiro de 2013 a julho de 2016). Uberlândia-MG: Secretaria Municipal de Educação, 2016 (pdf).

separação do lixo e o aproveitamento dos materiais recicláveis pelas Associações de Catadores/as desses materiais, além de contribuir com o meio ambiente e a sustentabilidade. Para a efetivação das ações, todas as escolas de ensino fundamental urbanas receberam dois containers identificados para coleta do lixo seco e úmido/orgânico. O DMAE disponibilizou um coletor para recepção de óleo de cozinha usado e, posteriormente, esse óleo foi reutilizado de forma sustentável para não agredir o meio ambiente.

**3. Trança –Trança Cultural:** projeto realizado pelos/as alunos/as atendidos/as pelo Programa Mais Educação propiciando o intercâmbio cultural entre alunos/as da rede pública municipal de educação com aptidões artísticas. A iniciativa garantiu visibilidade do potencial artístico existente nas unidades do ensino fundamental valorizando, sobretudo, alunos/as e docentes que se encontravam no anonimato, apesar de seus talentos. Este projeto vinculou o processo de ensino e de aprendizagem com a arte e a cultura, em suas diversas modalidades, para que os/as alunos/as, com as orientações docentes, pudessem manifestar seus talentos.

**4. Programa Mais Educação:** realizava a integração dos Projetos do Programa do Governo Federal “Mais Educação” na Rede Municipal de Ensino. Em 2013, foram 15 Escolas Municipais cadastradas, **sendo duas da zona rural, atendendo 1.850 alunos/as.** Em 2014 ampliou-se a adesão e, mais 14 escolas aderiram ao programa, totalizando 29 escolas municipais cadastradas, sendo oito da zona rural, que atenderam 3.720 alunos/as.

**5. Projeto de Pesquisa e de Intervenções Pedagógicas e Resultados Educacionais de cada unidade escolar da rede pública municipal de Uberlândia:** esse projeto surgiu da necessidade de compor compreensões acerca dos resultados obtidos sobre a proficiência dos/as alunos/as em linguagem, nos anos de 2012 e 2013, no Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública – SIMAVE, bem como nas avaliações internas da rede municipal de ensino, e elaborar, coletivamente, possíveis intervenções pedagógicas objetivando alcançar educação qualificada socialmente. O projeto de pesquisa-ação utilizou os seguintes procedimentos: a) análise de documentos

e elaboração da Descrição do Caso (registro dos dados sobre cada escola, com base nos documentos analisados e no Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, relatórios da Inspeção Escolar, relatórios de resultado de avaliações educacionais, blog das unidades escolares, dentre outros documentos); b) escuta ativa com a unidade gestora e todos/as os/as profissionais da educação com vistas a problematizar o “caso” escolhido para análise e estudos envolvendo resultados educacionais e história da unidade escolar; c) Rodas de Conversa em cada unidade escolar do ensino fundamental, com vistas a repensar, coletivamente, os resultados educacionais e as práticas curriculares, o planejamento, os processos de avaliação e gestão da escola a fim de promover as intervenções necessárias para a melhoria da qualidade social da educação.

### **Discutindo o Projeto de Pesquisa e Intervenções Pedagógicas e Resultados Educacionais de Cada Unidade Escolar da Rede Municipal de Uberlândia**

Este projeto teve como peculiaridade possibilitar que todos/as os/as envolvidos/as atuassem como pesquisadores/as e colaboradores/as no desenvolvimento das etapas, representando uma verdadeira formação docente em campo. O projeto iniciou-se no segundo semestre de 2014, com a formação dos/as assessores/as da Secretaria Municipal de Educação – SME, do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, e com a equipe gestora de cada unidade escolar: diretor/a, vice-diretor/a, pedagogos/as e inspetor/a escolar com o intuito de formar multiplicadores/as para garantir a continuidade do projeto no espaço escolar.

Nessa perspectiva, foram selecionadas escolas da rede municipal para o início do projeto piloto. Essas escolas elencaram, coletivamente, a partir da metodologia de Rodas de Conversa, os pontos fortes e frágeis do processo educativo sendo que, para este fim, a comunidade escolar propunha as intervenções pertinentes às demandas apresentadas. Reforçando a importância da construção coletiva nos processos educacionais, a metodologia de Rodas de Conversa

Temáticas esteve contemplada no Calendário Escolar do ano letivo de 2015. Foram realizadas 57 Rodas de Conversa, em 2014, e estabelecida a continuidade das Rodas, para o ano de 2015, com a finalidade de discutir questões do cotidiano escolar e as possibilidades de construir, coletivamente, intervenções pedagógicas com vistas a superar problemas identificados.

Para legitimar o processo de construção coletiva e participação popular na construção da Rede, foram eleitas, conforme citado anteriormente, as coordenações colegiadas em cada Polo, compostas por membros das escolas componentes do Polo, pessoas da comunidade, representantes de instituições sociais. Essas coordenações tinham as atribuições de articular, intervir e participar das ações da Rede.

A Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender contou com a participação das coordenações colegiadas, comunidade escolar, assessores/as da SME e sujeitos da sociedade visando à construção coletiva de uma política educacional pautada nos princípios da educação inclusiva e popular. Sendo assim, em 2015, dando continuidade às ações da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender, foram realizadas as seguintes ações:

1. Reunião da Coordenação colegiada de cada Polo, conforme previsto na Lei Municipal 11.444/2013.
2. Desenvolvimento e avaliação dos projetos comuns a todos os Polos.
3. Elaboração, aprovação e desenvolvimento de Projetos específicos para cada Polo, vinculados à melhoria da qualidade da educação.
4. Troca de Experiência entre as unidades escolares de cada Polo e entre os Polos.
5. Reunião semestral com a presença da coordenação de cada Polo.
6. Reunião com instituições parceiras com vistas à resolução de problemas que afetam desempenho educacional.
7. Sistematização e divulgação dos resultados do trabalho da Rede.

8. E, outras ações que se fizeram necessárias para cumprir aos objetivos da Rede, vinculados à qualidade da educação.

Para a realização das ações aqui mencionadas, foram fundamentais a garantia de divulgação e discussão das ações em Rede e a interlocução das unidades escolares com a coordenação colegiada, especialmente por meio dos representantes das referidas unidades na coordenação colegiada e do diálogo entre a equipe de profissionais da educação e comunidade externa. Cumpriram papel importante, nesse processo, o fomento da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender pela unidade gestora da unidade escolar, o trabalho coletivo e a disposição de estabelecer redes, interna (conexões entre os/as profissionais da educação que atuavam no cotidiano escolar) e externa (instituições e pessoas).

#### **A discussão sobre a formação permanente com os/as docentes e demais profissionais da educação: estudo, pesquisa e intervenção pedagógica**

A formação continuada em serviço está assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, em seu artigo 63, que determina às instituições de ensino manter “programas de formação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis” e estabelece, no artigo 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado.”

Em consonância, a Rede Municipal de Educação de Uberlândia e a Lei 11.444/2013 estabeleceram, em um de seus macro-objetivos, desenvolver formação permanente com os/as profissionais da educação: estudo, pesquisa e intervenção pedagógica. Dessa forma, **a Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender** fez opção por uma concepção de formação permanente com os/as profissionais da educação tomando como foco da formação a problematização das práticas pedagógicas e seus significados para o cumprimento dos objetivos de uma educação humanizadora. Nessa perspectiva, a proposição foi a de articular a formação com a pesqui-

sa, o ensino e a aprendizagem ampliando os espaços formativos e o diálogo com diferentes culturas.

Mas, ocorreram várias dificuldades para colocar, no centro da formação, a reflexão sobre as práticas pedagógicas, vincular a formação às questões e problemas do cotidiano das escolas e desenvolver formação nas unidades escolares e em outros espaços da cidade. As razões para o aparecimento dessas dificuldades foram de diferentes ordens. A título de ilustração, citamos:

1. Quantidade insuficiente de profissionais formadores/as no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, para visitar unidades escolares e colaborar com a formação na escola.
2. Dificuldade para modificar as concepções de formação dos/as profissionais de educação e do CEMEPE.
3. Quantitativo significativo de profissionais da educação que não participa de formação permanente realizada no CEMEPE, na escola ou em qualquer outro espaço formativo.
4. Dificuldade em articular ensino, pesquisa e formação.
5. Quantidade insuficiente de veículos para transportar profissionais do CEMEPE para diferentes unidades escolares.
6. Ausência de Planos de Formação de Profissionais da Educação, elaborados em parceria com o CEMEPE.

No período de 2013 e 2014, a formação continuada com os/as profissionais da educação conviveu com duas concepções de formação: a) como organização e promoção de eventos; b) processos plurais que possibilitassem a leitura crítica da realidade a partir da significação que os sujeitos têm da situação a ser estudada e transformada. Nesse contexto, foram realizadas:

1. 37.254 formações no CEMEPE, com a participação de diferentes Núcleos de Estudo e Intervenção do CEMEPE.
2. Realização do **Curso de Gestão Democrática**, atendendo a mais de 1.600 profissionais da Educação.

3. Organização de **três** Encontros (Regional, Micro e Macro) da Conferência Nacional de Educação – CONAE.
4. Visitas às unidades escolares e escuta ativa.
5. Rodas de Conversa nas unidades escolares.

A reflexão sobre a experiência do CEMEPE e as demandas das unidades escolares permitiram que a elaboração da formação com os/as profissionais da educação, a ser desenvolvida no ano de 2015, contemplando:

1. Escuta ativa das demandas formativas.
2. Reconhecimento da pluralidade de saberes.
3. Reflexão sobre a prática pedagógica.
4. Abordagem interdisciplinar dos temas.
5. Unicidade entre teoria e prática.
6. História de construção dos objetos de estudos de cada disciplina e seu uso como ferramenta para compor entendimento sobre o mundo e sobre as pessoas.
7. Formação em rede.

### **Discutindo a Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender e a Formação Docente Para Principiantes e Experientes**

Ao construir a metodologia para a formação docente, seja para principiantes ou experientes, levou-se em consideração a proposta da Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender – Lei 11.444/2013 que previa as formações na sede do CEMEPE, nos Polos da Rede, nas unidades escolares e em diferentes espaços formativos da cidade.

As formações nos Polos aconteceram a partir das questões e das temáticas que emergiram nas Rodas de Conversa. Isso posto, a formação se deu em rede, com a participação efetiva dos núcleos formadores do CEMEPE, dos equipamentos sociais do município e da comunidade escolar. Nas unidades escolares coube à equipe gestora:

diretor/a, vice-diretor/a, supervisor/a, orientador/a educacional e inspetor/a escolar, a responsabilidade de articular e planejar a formação nesse espaço ou no Polo da Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender no qual a escola estivesse situada, em parceria com os/as profissionais envolvidos/as. O CEMEPE deveria promover a formação continuada e a capacitação docente, tendo em vista a realização de estudos, pesquisa e intervenção referentes à formação continuada para os/as ingressantes na carreira do magistério e para aqueles/as que nela já se encontram efetivados/as. Cabe destacar que uma parcela do tempo previsto para a formação na escola abrangia o denominado Módulo II e os dias escolares destinados às Rodas de Conversa. O Módulo II, de acordo com a Instrução Normativa da SME, referia-se e ainda se refere,

[...]

Art. 2º Para fins da Instrução Normativa, considera-se que:

I - a jornada semanal de 20 (vinte) horas equivale a 24 (vinte e quatro) módulos de 50 (cinquenta) minutos cada, que será organizado da seguinte forma:

Módulo I: é a carga horária correspondente a 2/3 (dois terços) da jornada semanal, ou 16 (dezesesseis) módulos, destinada ao professor na regência de turma, com aluno;

Módulo II: é a carga horária correspondente a 1/3 (um terço) da jornada semanal, ou 8 (oito) módulos, destinada ao professor regente de turma, para formação continuada, preparação de aulas, elaboração e correção de avaliações, **dentre outras atividades inerentes a sua formação.** (DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO. Nº 4501, DE 09/10/2014). (Grifos nossos).

A formação para ingressantes e efetivos/as na rede pública municipal de ensino deveria pautar-se em modelo reflexivo sobre a prática pedagógica, de maneira que valorizasse o contexto em que o/a profissional estivesse inserido/a, levando em conta a qualidade de sua ação docente, em que seus saberes, cultura, formação fossem valori-

zados sem, contudo, deixar de considerar as dificuldades encontradas no exercício inicial da profissão.

Considerando-se esses aspectos, a formação para os/as iniciantes na carreira deveria atentar para os seguintes temas:

1. Conhecimentos acerca das leis que norteavam a educação naquele momento e as atribuições/funções dos/as profissionais da educação.
2. Conhecimentos acerca da estrutura organizacional e funcional da escola.
3. Reflexão acerca da concepção de educação, explicitada em sua prática docente, observando se esta encontrava-se em consonância com os preceitos da Lei 11.444/2013 da Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender.
4. Elaboração de projetos, planejamentos e materiais pedagógicos necessários à docência ou outras atividades educacionais.
5. Avaliação da prática docente ou de outras funções relativas ao fazer específico dos/as ingressantes na carreira do magistério.
6. Reflexões sobre temas escolhidos pelos/as ingressantes.

Com base nessas premissas, o CEMEPE, assim como as unidades escolares tinham papel fundamental na elaboração e execução dos Planos de Formação com os/as profissionais da educação. E essa formação deveria ser rigorosamente observada pelos/as profissionais da educação, tanto pelos/as formadores/as do CEMEPE quanto pelos/as profissionais que atuavam nas unidades escolares: os/as pedagogos/as, os/as docentes, os/as educadores/as infantis, os/as gestores/as, os/as inspetores/as escolares e pelo pessoal de apoio – secretários/as e auxiliares de secretaria, bem como todos/as os/as funcionários/as de apoio, como pessoal de limpeza, merendeiras tendo em vista os horários específicos destinados à essa tarefa.

Para possibilitar a concretização deste projeto, foi necessário que se fizessem reuniões em cada Polo da Rede Pública Municipal Pelo

Direito de Ensinar e de Aprender. As reuniões eram mensais e organizadas pelos/as assessores/as de cada Polo.

### **Os resultados dos trabalhos em cada Polo da Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender: algumas considerações**

De modo geral, o trabalho foi executado por um bom percentual dos Polos. Entretanto, alguns Polos tiveram dificuldade para organizar as reuniões necessárias para que o projeto pudesse alavancar. Assim, 30% (trinta por cento) das reuniões que deveriam ser realizadas não ocorreram devido às dificuldades dos Polos para realizá-las.

Essas dificuldades se deram devido à falta de experiência com uma política educativa coletiva e democrática. Romper com os pressupostos tradicionais do individualismo e da dificuldade de pensar e trabalhar, coletivamente, foi bastante difícil.

Entretanto, os Polos que implementaram a prática socializadora das experiências e das discussões para o enfrentamento das questões educativas, de modo coletivo, conseguiram realizar mudanças significativas no contexto das unidades escolares. Socializaram conhecimentos, desenvolveram trabalhos conjuntos e avançaram, coletivamente, no entendimento do objeto e das propostas de trabalho dos Polos.

A constituição de Grupos de Trabalho Interáreas, estabelecendo metas, objetivos e metodologia constituiu-se como instrumentos para potencializar a eficácia e a eficiência das ações realizadas coletivamente, pois potencializaram o diálogo, a construção de conhecimento e ações interventivas, na medida em que foram valorizados saberes de diferentes assessorias e/ou áreas de estudos. Além disso, possibilitaram o refinamento e a análise entrecruzada dos dados obtidos que, por sua vez, colaboraram para a escolha dos caminhos e rumos das políticas públicas a serem adotadas.

O trabalho desenvolvido e a adoção de metodologia que pressupunha a participação não hierarquizada, os registros e análise dos dados coletados e das ações propostas e executadas, assim como o acompanhamento e a avaliação permanente das ações com vistas a

cumprir os objetivos dos grupos em cada Polo possibilitara um outro jeito de se pensar e executar a educação. Os/as docentes, iniciantes ou experientes, tiveram que se despirem de preconceitos e hábitos enraizados para atuarem com o compromisso de melhorar a qualidade da educação na rede pública municipal de ensino.

Se por um lado houveram resistências para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica capaz de tornar a educação mais humanizadora, por outro, houve também muito entusiasmo e vontade de se construir uma proposta educativa capaz de garantir educação de qualidade qualificada socialmente.

A fundamentação teórica para garantir o desenvolvimento da educação municipal fundada nos princípios da Rede Pública Municipal Para o Direito de Ensinar e de Aprender centrou-se nos princípios da educação histórico/crítica, da filosofia humanista, nas concepções freireanas, apresentadas na obra educativa de Paulo Freire e outras formulações do campo da educação popular. Assim, também os/as docentes e todos/as os/as profissionais da educação experienciaram a necessidade de realizar algumas leituras que se transformavam em bons e acalorados debates que se pautavam não só pelos princípios teóricos, mas pela prática cotidiana das problemáticas educacionais.

Os estudos e os debates realizados coletivamente também deram origem às produções pedagógicas importantes que, ao final da gestão educacional do período 2013/2016, se materializaram no primeiro relatório da história da SME de Uberlândia. Além disso, originou a elaboração e publicação de vários textos em forma de artigos científicos e anais de congressos. E, ainda, possibilitou a publicação do livro intitulado **Rede Pública Pelo Direito de Ensinar e de Aprender: experiências coletivas de políticas públicas**. Publicação esta, organizada pelas autoras deste trabalho e composta por vários capítulos que traduzem os resultados desta política pública desenvolvida na gestão municipal petista de 2013 a 2016, no município de Uberlândia, no Estado de Minas Gerais/Brasil evidenciando esforços para o avanço na qualidade da educação pública e na formação contínua dos/as docentes principiantes e também dos experientes.

É importante salientar que, os princípios norteadores desta política pública de educação, assim como os projetos e ações realizados pela Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender foram desafiadores à uma política educacional oficial monolítica e ousaram romper com a indiferença em relação à educação para as camadas sociais não privilegiadas economicamente, ou seja, em relação à educação para as camadas populares respeitando as diferenças e buscando qualidade socialmente referenciada.

#### REFERÊNCIAS

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO – DOM. **Instrução Normativa SME Nº 001/2014.**

Uberlândia/MG: SME, p. 12.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEI 11.444/2013 DE 24 DE JULHO DE 2013. **Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender.** Uberlândia/MG: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/u/uberlandia/lei-ordinaria/2013/1144/11444/lei-ordinaria-n-11444-2013>. Acesso em: 04 maio2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024.** Brasília/DF: INEP/DIREC, 2014.

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/6975249/Plano+Nacional+de+Educação+PNE+2014-2024++Linha+de+Base>. Acesso em: 03/05/2021.

NOVAIS, Gercina Santana; SILVA, Gizelda Costa; NUNES, Silma do Carmo (org.). **Ações e Resultados da Educação** – Política Pública em Movimento (janeiro de 2013 a julho de 2016). Uberlândia/MG: Secretaria Municipal de Educação, 2016. (pdf).

NOVAIS, Gercina Santana; NUNES, Silma do Carmo (org.). **Rede pública pelo direito de ensinar e de aprender**: experiências coletivas de políticas públicas. Uberlândia/MG: Regência e Arte Editora, 2017 (Recurso Digital).



O ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DE  
PROFESSORES INICIANTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
PERSPECTIVAS BRASILEIRAS A PARTIR  
DE UM ESTADO DA QUESTÃO

IRIS MARTINS DE SOUZA CASTRO  
Universidade Estadual do Ceará –  
Letras e Mestranda em Educação – Brasil  
iris.martins@aluno.uece.br

SANDY LIMA COSTA  
Universidade Estadual do Ceará –  
Pedagoga e Mestra em Educação – Brasil  
sandy.lima@aluno.uece.br

IURE COUTRE GURGEL  
Universidade Estadual do Ceará –  
Pedagogo e Doutorando em Educação – Brasil  
iure.gurgel@aluno.uece.br

TALITA MOREIRA DO NASCIMENTO  
Universidade Estadual do Ceará –  
Geógrafa e Graduanda em Pedagogia – Brasil  
talita.moreira@aluno.uece.br

### Resumo

Este estudo apresenta uma discussão sobre o acompanhamento pedagógico de professores iniciantes na Educação Infantil, subsidiada por produções acadêmicas brasileiras vinculada a programas de pós-graduação *stricto sensu*. Objetivamos examinar a atenção demandada ao tema acompanhamento pedagógico de professores iniciantes na Educação Infantil em teses e dissertações nacionais. Como referencial teórico, nos respaldamos nas contribuições de: Garcia

(1999), Cruz; Farias; Hobold (2020), Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), dentre outros. A pesquisa foi conduzida metodologicamente a partir da abordagem qualitativa e realizamos um levantamento bibliográfico sistematizado no formato de um Estado da Questão, onde desenvolvemos o mapeamento de produções acadêmicas em repositórios públicos nacionais de teses e dissertações, com a finalidade de localizar pesquisas sobre o acompanhamento pedagógico de professores iniciantes na Educação Infantil. Os resultados sinalizam para o desenvolvimento de ações pontuais que visam a formação dos profissionais da Educação Infantil em fase inicial do magistério ou a busca pela aprendizagem da docência a partir de parcerias com professores mais experientes. Algumas pesquisas revelaram a necessidade de aproximar a Universidade das escolas de Educação Básica, com o propósito de criar um novo espaço formativo. O levantamento e a análise dos estudos evidenciaram também a necessidade do acompanhamento pedagógico através da implementação de políticas de apoio ao iniciante da Educação Infantil. Por fim, salientamos que discussões sobre o acompanhamento pedagógico aos iniciantes neste nível de ensino não foi central nos estudos analisados, fato este que constata a necessidade de aprofundamento de investigações sobre o tema em teses e dissertações, no contexto brasileiro.

**Palavras-chave:** Acompanhamento pedagógico; Professor iniciante; Educação Infantil; Estado da Questão.

### Introdução

Este trabalho apresenta discussão sobre o acompanhamento pedagógico de professores iniciantes na Educação Infantil, subsidiada por produção acadêmica brasileira vinculada a programas de pós-graduação *stricto sensu* (teses e dissertações). O interesse pela temática emerge a partir de nossos estudos e leituras em volta da área de formação docente, mais precisamente sobre professores iniciantes e a aprendizagem da docência, desenvolvidos no grupo de pesquisa

Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas) da Universidade Estadual do Ceará (Uece), *campus* Itaperi, Fortaleza - CE.

O Educas, criado em 2006, é cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e realiza investigações em rede e institucionais sobre o processo escolar, considerando as dimensões da política, da cultura, da docência e da aprendizagem, que suscitam reflexões acerca do contexto de suas determinações sociais e históricas.

Vinculados ao referido grupo de pesquisa, integramos a investigação em rede intitulada “Pesquisa *COM* professores iniciantes: um estudo sobre indução profissional”, cujo objetivo é investigar as possibilidades e desafios da indução profissional entre pares para o agir e reagir em relação aos desafios enfrentados por professores que estão em início de carreira docente (CRUZ, 2018). Trata-se de uma iniciativa, apoiada pelo Edital Universal de 2018 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, que articula grupos de pesquisa de três programas de pós-graduação em Educação das universidades públicas brasileiras, situadas nas regiões Sudeste (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), Sul (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC) e Nordeste (Universidade Estadual do Ceará – UECE). Iniciada em 2019, a pesquisa se insere no campo das narrativas, pois se utiliza de escritos autobiográficos, adotando uma perspectiva de pesquisa-formação como ferramenta de indução profissional docente aos principiantes.

No bojo dos estudos voltados ao desenvolvimento profissional docente, a inserção na carreira, como uma das fases desse desenvolvimento, torna-se elemento vital de reflexões e discussões, tendo em vista a necessidade que o professor iniciante tem de formação, acompanhamento, diálogo entre os pares e de aprender de forma colaborativa.

O período de inserção na carreira, também denominado como período de iniciação à docência ou inserção profissional, é uma etapa formativa particular de múltiplas aprendizagens, que influencia nos diferentes momentos da atuação profissional do professor (GUARNIERI, 2000). Compreendemos a inserção profissional docente a

partir dos estudos de Marcelo Garcia (1999, p.113), que caracteriza como “o período que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores”, sendo esse o momento de transição da universidade ao contexto de trabalho, em que o professor irá vivenciar grandes desafios, tensões, inseguranças, medo e aprendizagens necessários ao exercício da docência e a constituição de sua profissionalidade.

O professor iniciante ou principiante (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020) é concebido como aquele que sai da condição de estudante de licenciatura e passa a ser professor. Inserido na vida profissional, tida como fase em que começa a “aprender a ensinar” (MARCELO GARCÍA, 1993), o professor em inserção profissional se coloca a serviço do seu desenvolvimento profissional, agindo determinadamente em atividades de aperfeiçoamento, atuando no seu contexto de trabalho, aprendendo com a prática e buscando “incorporar, compreender e se integrar de maneira mais densa à cultura docente, à cultura escolar e se familiarizar com os códigos e normas da profissão” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 03).

Os primeiros anos de ensino são caracterizados pela literatura como desafiadores por compreender um período em que o iniciante se defronta com um misto de sentimentos antagônicos, como o entusiasmo em ingressar no contexto de trabalho e o medo e solidão por ter que superar as adversidades e barreiras que esse tempo impõe no desenvolvimento profissional docente. As dificuldades enfrentadas inserem-se em diversos aspectos, como os de ordem científico-pedagógica, emocionais, sociais e burocráticos (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014). As primeiras experiências de ingresso na carreira docente são de grandes aprendizados e tem influência direta sobre a decisão do professor iniciante permanecer ou não na docência.

Sobre o assunto, o autor canadense Huberman (1992) organizou um ciclo de vida profissional dos professores em cinco fases. Cada fase vivenciada pelo novo professor, apresenta algumas especificidades e aprendizagens construídas a partir das vivências no

cotidiano da escola. Neste texto, nos deteremos na primeira fase, denominada pelo autor de “a entrada na carreira”, caracterizada pelo sentimento de descoberta, em que o docente principiante vai explorando e experimentando as aprendizagens iniciais da profissão. Também se anuncia como momento de sobrevivência ou choque de realidade, onde o iniciante se depara com o distanciamento dos seus ideais e a realidade do cotidiano escolar.

Corroboramos Veenman (1984), quando destaca que o primeiro ano do professor em atividade profissional é de intensa aprendizagem, posto que esse docente precisa ensinar e aprender a ensinar ao mesmo tempo, onde acontecem várias tentativas e erros, e que, dessa forma, se caracteriza em um período de sobrevivência, em busca de solidificar um modo de ser e estar na docência como profissional do magistério. Imerso em uma fase de sentimentos antagônicos, o professor em inserção profissional demanda de acompanhamento sistematizado de sua atuação profissional, que intencionam a superação dos desafios impostos nessa etapa da sua carreira docente.

Diante desse mote, o presente artigo tem como objetivo examinar a atenção demandada ao acompanhamento pedagógico de professores iniciantes na Educação Infantil em pesquisas brasileiras que abordam o tema da iniciação à docência nessa modalidade de ensino. A investigação foi movida pelo seguinte questionamento: o que dizem as produções acadêmicas nacionais vinculadas aos programas de pós-graduação (teses e dissertações) sobre o acompanhamento pedagógico de docentes que estão nos seus primeiros anos de ensino na Educação Infantil?

Como procedimento metodológico construímos um levantamento bibliográfico de abordagem qualitativa, a partir de um Estado da Questão – EQ, onde mapeamos estudos brasileiros sobre a temática investida, visando a aproximação e submersão em reflexões e aspectos teórico-metodológicos das investigações encontradas.

Para tanto, estruturamos este escrito em cinco seções: a primeira, a introdução ora apresentada, evidenciou brevemente a temática discutida, o objetivo do escrito, os aspectos teórico-metodológicos e a organização deste artigo; na segunda trazemos o debate sobre a ne-

cessidade do acompanhamento do professor iniciante da Educação Infantil; a terceira seção apresenta a metodologia a partir do EQ, sua teorização e o processo de busca dos estudos; na quarta seção expomos os resultados da análise de teses e dissertações que investigam o acompanhamento pedagógico do professor iniciante da Educação infantil; e a quinta e última seção apresenta as conclusões e discussões acerca da temática e dos estudos examinados.

### **Processo de acompanhamento do professor iniciante da Educação Infantil**

Em acreditar na relevância da temática indução profissional docente e compreender o termo, ainda recente no cenário educacional brasileiro, como um processo formativo empreendido no início da carreira docente e como estratégia de acompanhamento e apoio ao professor iniciante, seja da Educação Infantil ou de outra modalidade de ensino, delineamos aspectos teóricos que intencionam o aprofundamento dessa temática e os contributos de autores que a estudam.

Durante muito tempo, a educação da criança brasileira ocorria em ambiente doméstico e era considerada responsabilidade da família. Somente na década de 1990, de modo tardio, demonstrou-se uma preocupação com o direito da criança à educação a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Constituição Federal de 1988 que apontava como dever do Estado a garantia da educação aos pequenos, mais precisamente em seu art. 208, inciso IV que trata do “[...] IV – atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

As mudanças se alargaram com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB) nº 9.394/96, definindo a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, destinada ao cuidado e à educação indissociável de crianças com até cinco anos de idade. Dentre as mudanças, ressaltamos a preferência da legislação pela formação dos professores da Educação Infantil em nível superior, no curso de Pedagogia, porém não descartando a admissão

de profissionais com curso de magistério em nível médio. A partir dessas reformas legais, demandou-se o investimento na formação do professor da Educação Infantil, especialmente no período de entrada na carreira.

Em entrevista concedida a Prado e Gomes (2016), a pesquisadora Maria Malta Campo anuncia que o currículo dos cursos de formação de professores de nível superior precisaria ser “totalmente modificado” por reservarem pouco espaço para conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento infantil, tendo as licenciaturas em Pedagogia tomado um “caminho generalista” para qualquer modalidade de ensino ou de tipo de educação.

Em uma análise realizada por Gatti, Barreto e André (2011) sobre o currículo real das licenciaturas e políticas norteadoras brasileiras, fica evidente que há um desequilíbrio na relação teoria e prática, não sendo concretizada nas licenciaturas. Poucos cursos de formação inicial de professores ofertam disciplinas de aprofundamento aos aspectos teóricos e metodológicos de trabalho no ensino infantil. A formação inicial se dá, assim, de modo abstrato e distanciada do objetivo de formar professores para atuação na escola básica.

Além da formação limitada, a pesquisadora Maria Malta Campos (PRADO; GOMES, 2016), baseada em pesquisa desenvolvida por Bernardete Gatti, aponta que somente 5% do conteúdo dos currículos de Licenciatura dedicam-se à Educação Infantil, não se referindo ao “como fazer” e se restringindo aos princípios gerais da docência para a modalidade. Para a autora, o que de fato funciona é a formação em contexto, “aquela formação que se faz no dia a dia, embebida naquele fazer cotidiano” (PRADO; GOMES, 2016, p. 141).

Oriundo de uma formação inicial frágil, durante os primeiros anos, o recém egresso da licenciatura, na posição de docente iniciante, precisa enfrentar inúmeros desafios que envolvem a profissão, desde aspectos burocráticos, didáticos a relacionais, como já explicitado anteriormente. No que concerne ao professor que inicia sua carreira no nível da Educação Infantil, este também precisa lidar com o histórico *status* social enraizado de desprestígio da profissão. Há uma associação direta da docência, nesta etapa da Educação Básica,

ao instinto materno, ocasionando uma feminização do magistério, sendo, assim, uma profissão associada ao cuidado e destinada somente às mulheres.

Ademais, o professor de Educação Infantil se depara com exigências e especificidades até então inesperadas ou desconhecidas por ele. Para desenvolver o processo de ensino- aprendizagem, necessita ter um vasto conhecimento específico para cuidar e educar bebês (crianças de zero a 18 meses), crianças bem pequenas (de 17 meses a três anos e 11 meses) e crianças pequenas (de quatro anos a cinco anos e 11 meses), respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos e promovendo experiências que contemplem os eixos norteadores, interações e brincadeiras propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), conhecimento este geralmente não aprofundado no curso de formação inicial no Brasil e que ocasiona uma inserção mais difícil, uma vez que “precisa integrar-se a culturas que lhe são desconhecidas até o momento de começar a ensinar” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 133).

Com as evidências demonstradas sobre a Educação Infantil e o profissional que nela atua, cremos na necessidade de uma formação mais direcionada para os professores que iniciam a carreira atuando nesse segmento. Esse modelo de formação deve priorizar discussões e práticas voltadas para o atendimento e aprendizagem das crianças, não dissociando a teoria da prática, fazendo com que os docentes não acumulem somente conhecimentos teóricos, mas que tenham uma visão holística do fazer pedagógico, na Educação Infantil. Compreendemos que a formação de professores iniciantes da Educação Infantil deve se aproximar das necessidades emergidas no contexto de trabalho, possibilitando amenizar os desafios da inserção docente.

Após recém-egresso de uma formação inicial frágil, os iniciantes necessitam de atenção, acolhimento e apoio nas escolas que os recebem. Para que os primeiros anos de ensino sejam menos conflitantes, acreditamos que um acompanhamento pedagógico sistematizado se faz essencial, uma vez que terá relação direta na qualidade da prática desse professor e também na sua permanência no magistério, conforme aludem Vaillant e Marcelo (2012).

Estabelecer uma cultura de socialização profissional na escola possibilita um trabalho mais colaborativo, o compartilhamento de experiências e aprendizagens entre iniciantes e experientes que irão contribuir para que o jovem professor se firme na profissão, tenha mais segurança e autonomia no seu trabalho pedagógico e fortaleça o seu desenvolvimento profissional. Além disso, um professor que se sente seguro com o que faz e porque o faz propicia também melhorias no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

A partir dessa conjuntura, os programas institucionais de iniciação se constituem como “elo imprescindível que deve unir a formação inicial ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 119), sendo basilar na permanência desse professor na docência. Definimos indução profissional docente como uma atividade formativa sistemática, orientada e planejada, para além de uma função meramente burocrática, com o objetivo de acompanhar e atender aos desafios e anseios do professor iniciante, provenientes da inserção profissional.

Nesse contexto, as práticas de indução profissional docente se fazem imperativas, partindo da concepção de Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 07) ao evidenciarem que a indução perpassa por necessidades de:

- formação profissional;
- socialização profissional;
- desenvolvimento profissional;
- imersão na cultura profissional: o ensino e a escola;
- melhoria da atratividade e retenção de professores na carreira;
- proposta específica para uma etapa distinta da formação inicial e da continuada.

A indução, compreendida como processo de formação no início da carreira docente e “parte do contínuo movimento de desenvolvimento profissional do professor” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 08), proporciona ao docente iniciante da Educação Infantil, e de qualquer outra modalidade de ensino, acompanhamento pe-

pedagógico direcionado, sendo sustentado por políticas e programas educacionais implementados pelas redes de ensino, provendo orientações necessárias para que esse profissional supere a transição dificultosa de estudante para professor e profissional autônomo.

Após compreensão dos conceitos e da contextualização teórica acerca da temática, apresentaremos na seção seguinte o caminho metodológico que percorremos para alcançar o objetivo proposto, onde detalhamos como se deu o processo de levantamento de produções que tratam do acompanhamento pedagógico do professor iniciante da Educação Infantil.

### **Metodologia**

O desenho metodológico da nossa pesquisa é caracterizado a partir da abordagem qualitativa, visto que para a investigação que adota este tipo de abordagem nada é trivial, os dados que são obtidos permitem uma compreensão maior e mais aprofundada sobre o objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para tanto, com vistas a uma aproximação com a temática e a alcançar o objetivo aqui proposto, foi realizado um levantamento bibliográfico no formato de um Estado da Questão (EQ) no período de 13 a 17 de maio de 2021.

Segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), estudiosos referência no assunto, o Estado da Questão vai além de uma revisão de literatura que explicita conceitos e categorias, pois se configura como um profundo mergulho do pesquisador na bibliografia existente sobre o tema investigado, levando-o a uma compreensão ampla sobre. Ainda segundo os autores supracitados, os achados oriundos do EQ referenciam especificamente o que existe de produções, seja em nível local, nacional ou internacional, possibilitando o registro de como se encontra o tema no estado atual da ciência e a identificação de lacunas de estudos que o envolvem.

Nesse escrito, nos aproximamos de trabalhos científicos, mais precisamente, de teses e dissertações brasileiras, que abordam a temática de interesse dessa investigação, que assume como tema o acompanhamento pedagógico de professores iniciantes da Educação

Infantil. O encontro com essas produções acadêmicas, a partir desse procedimento bibliográfico, permite estabelecer reflexões e contribuições teórico-metodológicas para o planejamento e construção de uma pesquisa. Para Nóbrega-Therrien e Therrien (2010, p. 35), o “material/texto” elaborado, fornece tanto “elementos para identificar e definir os referenciais e categorias (a chamada base teórica), imprescindíveis à análise dos dados no enfoque pretendido”, como elementos que subsidiam o pesquisador no delineamento do seu problema de pesquisa como nos aspectos metodológicos.

Para a construção do Estado da Questão, realizamos o mapeamento de produções acadêmicas em repositórios públicos nacionais de teses e dissertações, com a finalidade de localizar pesquisas sobre o acompanhamento pedagógico de professores iniciantes na Educação Infantil. Os repositórios utilizados foram o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>1</sup>, pertencente ao Ministério da Educação, comportando trabalhos científicos de pós-graduação dentro do território nacional; e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>2</sup>, do Ministério de Ciência e Tecnologia, para complementaridade, pois também integra produções completas de dissertações e teses defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

Como descritores para o processo de buscas, optamos pelas categorias deste estudo: “acompanhamento pedagógico”, “professor iniciante” e “Educação Infantil”, sem recorte temporal. Importa ressaltar que utilizamos aspas nos referidos termos para encontrarmos conforme estavam registrados nas plataformas.

Nesse primeiro momento, as buscas foram empreendidas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, o que nos possibilitou a localização de 7.512 produções, sendo 115 ligadas ao descritor acompanhamento pedagógico, 164 ao descritor professor iniciante e 7.233 relacionadas à Educação Infantil. Posteriormente, na BDTD,

---

1. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

2. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

encontramos 4.442 textos; desses, 113 se referiam ao acompanhamento pedagógico, 265 ao descritor professor iniciante e 4.064 à Educação Infantil.

Com a leitura dos títulos desses trabalhos, percebemos, de um modo geral, que se tratavam de produções muito abrangentes e se distanciavam do foco da nossa investigação. Para tanto, com vistas a filtrar a quantidade de achados e nos aproximarmos mais de estudos sobre o tema investigado, associamos esses três descritores, utilizando o *booleano AND*<sup>3</sup> e permanecendo sem recorte temporal, correlatando-os primeiro em duplas e depois em trio. Os resultados alcançados a partir dessa correlação podem ser observados na tabela 1.

Tabela 1 – Síntese quantitativa da correlação de descritores com aspas e *booleano AND* nos bancos de dados CAPES e BDTD

DESCRITORES	FONTE	RESULTADOS
“Acompanhamento pedagógico” <i>AND</i> “Professor iniciante”	CAPES	1
	BDTD	1
“Acompanhamento pedagógico” <i>AND</i> “Educação Infantil”	CAPES	10
	BDTD	7
“Professor iniciante” <i>AND</i> “Educação Infantil”	CAPES	14
	BDTD	21
“Acompanhamento pedagógico” <i>AND</i> “Professor iniciante” <i>AND</i> “Educação Infantil”	CAPES	0
	BDTD	0

Fonte: Elaboração própria.

Obtivemos uma quantidade significativa de resultados nas buscas com os termos “Acompanhamento pedagógico”, “Professor iniciante” e “Educação Infantil” isoladamente, mas quando fazemos a correlação desses termos, os resultados caem bastante. Dentre o quantitativo descrito na Tabela 1, temos 10 produções que se repetem

3. *Booleanos* são termos que definem, para o sistema de buscas, como deve ser feita a combinação entre os descritores da pesquisa.

em ambos os repositórios de buscas oriundas da correlação de dois descritores, são eles: um em “Acompanhamento pedagógico” *AND* “Professor iniciante”; cinco com os descritores “Acompanhamento pedagógico” *AND* “Educação Infantil”; e quatro com a correlação entre “Professor iniciante” *AND* “Educação Infantil”. Restando, assim, para análise, um total de 44 estudos, sendo 36 dissertações e oito teses.

No que concerne à correlação dos três descritores, vale ressaltar que não localizamos nenhuma pesquisa que abordasse sobre o acompanhamento pedagógico de professores iniciantes na Educação Infantil, fato este que já nos permite evidenciar a inexistência de teses e dissertações brasileiras e iniciativas institucionais que versam sobre a temática ponderada.

Por outro lado, ao considerarmos que a discussão sobre professor iniciante demanda também uma discussão sobre a socialização profissional (VAILLANT; MARCELO, 2012), realizamos a leitura dos títulos e resumos das 44 produções identificadas na correlação de dois descritores, com o intuito de identificar possíveis aproximações à proposta de acompanhamento pedagógico no período de inserção profissional.

A partir dessa leitura analítica, constatamos que, do total de estudos em que agrupamos dois descritores, somente nove trabalhos se aproximam da temática investigada. Após essa constatação, na próxima seção, detalharemos a análise dessas nove produções obtidas com o Estado da Questão.

## **Resultados**

Como prenunciado nas seções anteriores, os primeiros anos da docência são decisivos para a constituição da profissionalidade docente e para o acompanhamento pedagógico, concebido por meio de formações durante os primeiros anos de profissão, se manifestando necessário diante de um contexto de superação de desafios e dificuldades inerentes ao ingresso na carreira. O EQ evidenciou, no entanto, que o tema acompanhamento

pedagógico de professores iniciantes ainda é escasso na literatura brasileira, especialmente na modalidade Educação Infantil, comprovado pela ausência de estudos que combinem os três descritores primários desse escrito.

O levantamento apontou 44 pesquisas brasileiras, entre teses e dissertações, ao correlacionar dois descritores. Desse total, 35 investigações foram subtraídas por não dialogarem com o interesse desse estudo. Essa exclusão se deu a partir da leitura do título e do resumo dos textos. Elencamos algumas motivações para a desconformidade com o tema que referimos a seguir: a não priorização da modalidade de ensino Educação Infantil; a escolha dos sujeitos da pesquisa não serem professores iniciantes e sim as crianças; não ter como colaboradores das pesquisas professores em início de carreira, mas docentes experientes; por tratar das dificuldades do professor formador; pelo foco na formação continuada dos professores da modalidade em estudo e de sua repercussão na prática docente; a compreensão do trabalho pedagógico do coordenador de creche; e possibilidades de acompanhamento pedagógico de professores iniciantes em Instituto Federal de Educação, a exemplo dos escritos de Bernardes (2017), Maiolino (2020), Malheiro (2017) e Matias (2012).

As nove pesquisas restantes, duas teses e sete dissertações, situam-se na correlação dos descritores “Educação Infantil” *AND* “Professor iniciante”, existindo uma ausência de estudos com a aglutinação do descritor “Acompanhamento pedagógico”. Essa primeira constatação fortalece, ainda mais, a urgência em estruturar processos de acompanhamento e formação de professores iniciantes da Educação Infantil em âmbito nacional, atentando para as adversidades oriundas da fase inicial da carreira docente e o enredamento do trabalho na primeira etapa da Educação Básica.

Demonstramos, no Quadro 1, as investigações selecionadas para análise, nesse escrito e que contribuirão com a reflexão acerca da temática.

Quadro 1 – Teses e Dissertações selecionadas para análise

DESCRITORES	AUTORIA/ ANO	TÍTULO	FONTE	TIPO	LOCAL
“Educação Infantil” AND “Professor iniciante”	CHAVES, Alessandra Muzzi de Queiroz (2013)	Professoras iniciantes da Educação Infantil: percursos de aprendizagem da docência	Capes	Dissertação	MS
	CARDOSO, Solange (2013)	Professoras iniciantes da Educação Infantil: encantos e desencantos da docência	Capes	Dissertação	MG
	GODEGUEZ, Anelise Delgado (2016)	O programa Mesa Educadora e suas contribuições para a formação de professores da Educação Infantil em São Caetano do Sul	Capes	Dissertação	SP
	ZUCOLOTTO, Valéria Menassa (2014)	Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na Educação Infantil	BDTD	Dissertação	ES
	SOUZA, Rosiris Pereira de (2018)	Professores iniciantes/ ingressantes na Educação Infantil: significados e sentidos do trabalho docente	BDTD	Tese	BSB
	TROVA, Andreza Gessi (2014)	Desafios do primeiro ano da docência na Educação Infantil	BDTD	Dissertação	SP
	BARROS, Bruna Cury de (2015)	Ser professora iniciante na Educação Infantil: aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas	BDTD	Dissertação	SP
	OLIVEIRA, Letícia Marinho Eglem de (2017)	A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na Educação Infantil	BDTD	Dissertação	BSB
	OLIVEIRA, Mídia Olinto de (2018)	A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil	BDTD	Dissertação	SP

Fonte: Elaboração própria.

Como já dito anteriormente, optamos por não definir um recorte temporal no processo de buscas, com o intuito de observar quantos achados iríamos obter sobre o tema. Desse modo, as teses e dissertações que foram selecionadas para a análise são recentes, pois foram

defendidas entre os anos de 2013 a 2018, revelando que o debate sobre o acompanhamento pedagógico de professores iniciantes na Educação Infantil, em cenário brasileiro, é bem atual. Ademais, sete pesquisas estão concentradas somente nos quatro estados da região Sudeste do país, e apenas dois na região Centro-oeste, o que confirma a escassez de discussões sobre o tema de modo mais abrangente e direcionando o olhar em outras regiões.

Em uma leitura dos títulos das pesquisas apresentadas no Quadro 1, percebemos a centralidade das temáticas no início da docência como um período de aprendizagens e descobertas, porém definido por uma fase marcada por muitas angústias, desafios que definem o momento em que o professor vive como um “choque de realidade”. Essa caracterização da entrada na carreira e a superação dos obstáculos e dilemas impostos por esse contexto, contribuem para a constituição da profissionalidade no processo de inserção profissional, tema também presente nas produções indicadas.

Dito isto, ao analisarmos os resumos de cada uma das produções acadêmicas identificadas, observamos que elas apresentaram discussões sobre como se deram as vivências nos primeiros anos de exercício profissional na Educação Infantil, focalizando nos dilemas e tensões (CARDOSO, 2013; OLIVEIRA, 2018) e nos sentidos e significados que esse período trouxe para a aprendizagem docente, nesta etapa da Educação Básica (CHAVES, 2013; SOUZA, 2018; TROVA, 2014; BARROS, 2015; OLIVEIRA, 2017; ZUCOLOTTI, 2014). A tese de Oliveira (2018) também investigou a formação inicial, buscando evidenciar possíveis contribuições e limitações desta para o exercício da docência na Educação Infantil. Já Godeguez (2016) analisou as contribuições do Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância na melhoria das práticas pedagógicas das iniciantes no ensino da matemática, Programa esse que visa o desenvolvimento profissional docente.

Nas teses e dissertações mapeadas, buscamos identificar, após leitura analítica dos resumos, se os autores faziam menção ao acompanhamento pedagógico de professores iniciantes na Educação Infantil, mesmo observando, previamente, que os estudos não focalizam

essa temática. Dentre as nove produções, encontramos cinco que, ao exporem os resultados da pesquisa, direcionam uma alusão à importância e necessidade do apoio ao professor iniciante da primeira etapa da Educação Básica (CARDOSO, 2013; GODEGUEZ, 2016; ZUCOLOTTO, 2014; BARROS, 2015; OLIVEIRA 2018).

Cardoso (2013), em seu estudo sobre o início da carreira docente, busca compreender os dilemas e tensões de professoras iniciantes. A escuta das professoras revelou que os primeiros anos da docência são assinalados pelos sentimentos de encantamento e desencantamento. Ao apontarem os fatores que as encantaram, citam desde o “amor” que sentem pelos alunos e as contribuições advindas do estágio, realizado no curso de formação inicial. Ainda como ponto positivo, chama atenção a possibilidade de, no estágio, recorrer aos seus pares em momentos que se sentiam “perdidas”. Todavia, em suas atuações, as professoras indicaram um distanciamento entre os conhecimentos teóricos e práticos e reforçaram a falta de apoio nos momentos de dificuldade, em sala de aula. A autora evidencia a necessidade e importância da construção de “programas e ações de iniciação à docência”, como estratégia de aproximação com a prática educativa na modalidade Educação Infantil.

Godeguez (2016) investiga as contribuições do Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância para o aprimoramento da prática em sala de aula de professores iniciantes, aspirando ao “desenvolvimento profissional dos docentes a partir do compartilhamento de experiências”. As entrevistas das professoras e da coordenadora suscitaram a compreensão de que o Programa contribuiu com o desenvolvimento profissional das professoras e para a superação de lacunas oriundas da formação inicial. Outra constatação foi quanto à atuação da coordenadora do Programa que supriu os anseios das docentes, prática derivada de seu desempenho fundamental no apoio às professoras, colaborando com “o rompimento de barreiras e o aperfeiçoamento profissional”.

A dissertação de Zucolotto (2014), que estuda a carreira docente, focaliza em professoras iniciantes que têm as suas primeiras vivências profissionais no nível da Educação Infantil. As entrevistas in-

dividuais com as principiantes indicaram que a inserção neste nível de ensino se constituiu em complexas condições de trabalho, sendo encontradas dificuldades no processo de desenvolvimento profissional docente. Além disso, ficou evidenciada a importância de firmar parcerias com professoras mais experientes para a aprendizagem da docência das iniciantes.

A pesquisadora Barros (2015) analisa o processo de constituição da profissionalidade docente, considerando as aprendizagens e o desenvolvimento profissional no período de iniciação à docência na Educação Infantil. Os dados das entrevistas individuais com professoras iniciantes apontaram para a importância de uma formação contínua, destacando que a instituição de Educação Infantil se consolida como um espaço de aprendizagem mútua e o apoio institucional que influencia esse período de inserção, aprendizagem na carreira e constituição da profissionalidade. As iniciantes aprendem com suas práticas em sala de aula, e a instituição de ensino também, uma vez que, ao acolher essas docentes, novas possibilidades de melhoria no trabalho pedagógico, como um todo, podem ser suscitadas.

Por fim, a tese de Oliveira (2018) investiga a inserção profissional na Educação Infantil, os desafios e as condições de trabalho ao analisar as atividades que são desenvolvidas em turmas de berçário em uma instituição do município de Guarulhos (São Paulo). A autora também problematiza possíveis contribuições e limitações do curso de formação inicial para o exercício da docência. Os dados produzidos revelaram que há uma prevalência de práticas pedagógicas não planejadas, mas que também há um cuidado em se propor experiências condizentes com o contexto das crianças bem pequenas. Novamente encontramos evidências de desafios e precárias condições de trabalho durante os primeiros anos de profissão, destacando-se a relação com os pares e, conseqüentemente, a falta de apoio e acolhimento nessa instituição pública de ensino investigada.

Todas as cinco pesquisas convergem na metodologia, pois recorrem à utilização de entrevistas para a obtenção e produção dos dados. Além disso, discutem a fase da inserção como propícia à existência

de um misto de sentimentos e constituinte do modo de ser e estar na docência.

Por mais que os escritos não mencionem o termo “acompanhamento pedagógico” em seus resumos, constatamos que as autoras sinalizam a existência da socialização profissional às professoras iniciantes, através de aspectos positivos ou negativos da relação com professores mais experientes e do acolhimento recebido nas instituições de ensino.

### Conclusões e Discussões

Pesquisas sobre o acompanhamento pedagógico de professores iniciantes da Educação infantil contribuem para a formulação e implementação de políticas de indução profissional que intencionam o apoio ao iniciante, concretizado a partir de formação sistemática, orientada e planejada que contribuirá para o enfrentamento das barreiras impostas nessa primeira etapa do desenvolvimento profissional.

Na intenção de discutirmos sobre o acompanhamento pedagógico de professores iniciantes na Educação Infantil, subsidiados por produções acadêmicas brasileiras vinculada a programas de pós-graduação *stricto sensu*, objetivamos examinar a atenção demandada ao tema em teses e dissertações nacionais.

Verificamos, nos trabalhos analisados, que o que vem sendo desenvolvido no Brasil são ações pontuais que visam a formação dos profissionais da Educação Infantil em fase inicial do magistério ou a busca pela aprendizagem da docência a partir de parcerias com professores mais experientes (GODEGUEZ, 2016; ZUCOLOTTO, 2014; TROVA, 2014; BARROS, 2015;

OLIVEIRA, 2018). Essas ações possibilitam o desenvolvimento profissional das professoras, apoiando-as na superação de eventuais carências provenientes da formação inicial.

Também foi possível observar que algumas pesquisas revelaram a necessidade de aproximar a Universidade das escolas de Educação Básica, na direção do entrelaçamento das duas instituições de modo que possam criar um novo espaço formativo em que todos os saberes

e os saberes de todos sejam considerados e respeitados, contribuindo assim, para o processo de desenvolvimento profissional docente.

Foi visível, a partir das pesquisas investigadas, perceber as inúmeras dificuldades enfrentadas pelas professoras da Educação Infantil em fase de inserção profissional, como as relativas ao manejo de classe, à disciplina das crianças, ao domínio de conteúdos específicos dessa faixa de atendimento (OLIVEIRA, 2018). Por meio de situações complexas no ambiente de trabalho, dos obstáculos surgidos no cotidiano e dilemas impostos por esse contexto, os professores iniciantes encontram, em sua prática na instituição de Educação Infantil, espaço de aprendizagens mútuas (BARROS, 2015) que contribuem para a constituição da profissionalidade docente.

Nessa perspectiva, acreditamos que esta pesquisa nos possibilitou reconhecer que o acompanhamento pedagógico aos professores iniciantes de Educação Infantil pode constituir-se como uma possibilidade para o desenvolvimento profissional e como um tempo e lugar formativo, capaz de favorecer a aprendizagem da docência, a partir do compartilhamento de experiências vivenciadas em sala de aula, das reflexões do trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras e da construção de aprendizados entre os pares.

Além disso, foi possível constatar que o tema aqui investigado se faz presente nas produções acadêmicas brasileiras vinculadas a programas de pós-graduação *stricto sensu* em âmbito nacional ainda de forma incipiente, sem demandar uma preocupação contínua com o assunto. Salientamos, assim, a necessidade de aprofundamento e atualização de debates sobre o acompanhamento pedagógico aos iniciantes na Educação Infantil em teses e dissertações no contexto brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano da indução. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/108/97>. Acesso em: 15 maio 2021.

ANDRÉ, M. E. D. A.; PASSOS, L. F.; ALMEIDA, P. A. Apresentação do Dossiê: “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149/1081>. Acesso em: 15 maio 2021.

BARROS, B. C. **Ser professora iniciante na educação infantil**: aprendizados e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP\\_db7a-76043143b5ebf7bdbb113c547c80](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_db7a-76043143b5ebf7bdbb113c547c80) . Acesso em: 15 maio 2021.

BERNARDES, A. A. **A formação continuada em serviço dos professores da Educação Infantil na escola de tempo integral da rede municipal de ensino de Campo Grande-MS**. 2017. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&cid\\_trabalho=5012329](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&cid_trabalho=5012329) . Acesso em: 17 maio 2021.

BOGDAN, R. C.; B. K. S. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Artigo 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da famí-

lia e da comunidade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 15 maio 2021.

CARDOSO, S. **Professoras iniciantes**: encantos e desencantos da docência. 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=152323](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=152323). Acesso em: 17 maio 2021.

CHAVES, A. M. Q. **Professoras iniciantes da educação infantil**: percursos de aprendizagem da docência. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=220435](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=220435). Acesso em: 17 maio 2021.

CRUZ, G. B. **Projeto de Pesquisa Pesquisa com professores iniciantes**: um estudo sobre indução profissional. CNPq – Edital Universal. Rio de Janeiro, 2018. (mimeo).

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Reveduc**: Revista Multilingue do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar, São Carlos, v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível Em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 20 jan. 2021.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores** – para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação. Porto – Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

GARCÍA, C. M. Investigaciones y experiencias – El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. **Revista e Educación**, n. 300, p. 225- 277, 1993. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0e2a014c-16f9-4d42-b891-938f61282062/re3001000488-pdf.pdf>. Acesso em: 17 maio 2021.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GUARNIERI, M. R. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. *In*: GUARNIERI, Maria Regina (org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

MAIOLINO, E. A. **Formação continuada e acolhimento de professores da educação infantil a partir de narrativas docentes**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_f380404b483da731f0da83c066963a8f](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_f380404b483da731f0da83c066963a8f) . Acesso em: 18 maio 2021.

MALHEIRO, C. A. L. **Mapeamento das necessidades formativas do formador de professores atuante no programa de formação online de mentores**. 2017. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/tr>

balhoConclusao/viewTrabalh oConclusao.jsf?popup=true&id\_trabalho=5443342 . Acesso em: 17 maio 2021.

MATIAS, B. F. **Narrativas de professoras**: análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFV\\_6a3b4a9bd9f25dc34764d123138a8617](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFV_6a3b4a9bd9f25dc34764d123138a8617) . Acesso em: 18 maio 2021.

NASCIMENTO, A. D. G. **O Programa Mesa Educadora e suas contribuições para a formação de professores da Educação Infantil em São Caetano do Sul**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalh oConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3514973](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalh oConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3514973). Acesso em: 17 maio 2021.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. O estado da questão: aportes teórico- metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. *In*: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, João Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria (org.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhos no labirinto. Fortaleza: EdUece, 2010.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Fundação Carlos Chagas**, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2148>. Acesso em: 17 maio 2021.

OLIVEIRA, L. M. E. **A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB\\_547320725b18e94d4e54001cf75b75f5](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_547320725b18e94d4e54001cf75b75f5). Acesso em: 17 maio 2021.

OLIVEIRA, M. O. **A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC\\_SP-1\\_15359d2270805625c-1c57f0b7858b2b6](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_15359d2270805625c-1c57f0b7858b2b6) . Acesso em: 17 maio 2021.

PRADO, R.; GOMES, L. O. Entrevista Veras: Maria Malta Campos “Na Educação Infantil, o que funciona é formação em contexto”. **Revista Veras**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 134-151, julho/dezembro, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.14212/veras.vol6.n2.ano2016.art285>. Disponível: <http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/285>. Acesso em: 17 maio 2021.

SOUZA, R. P. **Professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil: significados e sentidos do trabalho docente**. 2018. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB\\_a279c80d1a72fc830df063b08b00931c](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_a279c80d1a72fc830df063b08b00931c). Acesso em: 17 maio 2021.

TROVA, A. G. **Desafios do primeiro ano da docência na Educação Infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/NOVE\\_99ba22de92b5e64829841733466b3a5e](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/NOVE_99ba22de92b5e64829841733466b3a5e) . Acesso em: 20 maio 2021.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

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

ZUCOLOTTO, V. M. **Primeiros anos da carreira docente**: diálogos com professoras iniciantes da educação infantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES\\_d03b4c49ffd4d62020e71e0b7f2fb100](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_d03b4c49ffd4d62020e71e0b7f2fb100) . Acesso em: 17 maio 2021.

O AGIR E REAGIR DE PROFESSORES INICIANTE  
NA DOCÊNCIA: CONTORNOS DE UMA PESQUISA-  
FORMAÇÃO SOBRE INDUÇÃO

LINHA TEMÁTICA:  
INVESTIGAÇÃO E EXPERIÊNCIAS DE INICIAÇÃO AO  
ENSINO

DR<sup>a</sup>. GISELI BARRETO DA CRUZ  
cruz.giseli@gmail.com Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Rio de Janeiro/RJ/BR

DR<sup>a</sup>. ISABEL MARIA SABINO DE FARIAS  
isabelinhasabino@yahoo.com.br Universidade Estadual do Ceará  
Fortaleza/CE/BR

DR<sup>a</sup>. MÁRCIA DE SOUZA HOBOLD  
mhobold@gmail.com Universidade Federal de Santa Catarina  
Florianópolis/SC/BR

### Resumo

O trabalho apresenta um estudo em andamento que se propõe a 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 em seus primeiros anos de exercício profissional. Inscrito no campo da narrativa enquanto atividade (auto) biográfica, é conduzido na perspectiva da pesquisa-formação como estratégia de indução profissional. Teoricamente fundamenta-se nas ideias de Cruz, Farias e Hobold (2020); Schaefer, Henning e Clandinin (2020); Kearney (2019); André (2018); Marcelo e Vaillant (2017; 2010), no tocante à indução profissional; e em Clandinin e Connelly (2015); Delory-Momberger (2016); e Josso (2006), em referência à pesquisa narrativa. O estudo constitui uma pesquisa interinstitucional

envolvendo três universidades públicas de três diferentes regiões do Brasil. O grupo de participantes é constituído de 69 professores iniciantes com atuação na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, organizados conforme os três núcleos da pesquisa: Núcleo Sudeste – Rio de Janeiro – UFRJ; Núcleo Sul – Santa Catarina – UFSC; Núcleo Nordeste – Ceará – Uece. A abordagem se dedica à apresentação dos aspectos teórico-metodológicos e breve descrição do desenvolvimento da pesquisa-formação em cada núcleo.

**Palavras-chave:** Professores iniciantes; Indução profissional docente; Pesquisa-formação; Narrativas docentes.

### Introdução

Neste trabalho apresentamos um estudo em andamento dirigido a investigar, por meio de uma pesquisa-formação, as possibilidades e os desafios da indução entre pares para o agir e reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de exercício profissional. 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.

Entendemos professores iniciantes como aqueles que se encontram em inserção profissional docente, vivenciando o período que abarca os primeiros anos do docente na carreira, marcado, em geral, por tensões decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar em um ambiente desconhecido, interferindo diretamente no seu processo de socialização profissional. Nesse contexto, a indução, compreendida como formação específica nessa fase, se expressa como acompanhamento orientado do professor em situação de inserção profissional, tendo por base um projeto colaborativo de assistência, apoio e mentoria, que se traduz em estar junto e fazer-se presença durante o caminho por meio da escuta, das trocas, das narrativas e suas análises. Partimos da compreensão de que a possibilidade de integrar, no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de mu-

tualidade, de partilha e de inovação, por meio da qual professores em inserção se formam em colaboração com os pares, pode constituir um processo de indução profissional docente.

Delinea-se nessa direção em face da necessidade de investimentos, tanto de pesquisa quanto de formação, voltados especificamente para o professor iniciante, que enfrenta em seu primeiro ciclo profissional tensões, desafios e demandas da docência, próprias dessa fase, que reverberam em seu processo de constituição profissional, conforme apontam trabalhos de Cruz (2020; 2019); Cruz, Farias e Hobold (2020); Schaefer, Henning e Clandinin (2020);

Kearney (2019); André (2018); Marcelo e Vaillant (2017; 2010).

Tal como já tivemos chance de discutir (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020), o início da docência nem sempre se desenrola como um processo harmônico, seja porque é um período tenso diante do novo papel social que o professor que está começando na profissão vivencia, seja pela ausência, insuficiência ou precariedade de apoio para encarar as dificuldades “científico-pedagógicas, burocráticas, emocionais e sociais”, nos termos de Alarcão e Roldão (2014, p. 111). É nessa fase que o professor iniciante passa a sentir e viver de dentro, portanto, sob outra perspectiva, as situações que atravessam a docência, percebendo-se como responsável principal por seu enfrentamento no contexto do ensino.

Marcelo e Vaillant (2010) apontam que os professores geralmente enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar, cabendo aos alunos serem os únicos testemunhos da ação docente. Ainda que pesquisas demonstrem a necessidade do trabalho colaborativo e cada vez mais se discuta a importância do trabalho em conjunto, a realidade ainda é de solidão e isolamento. Esse isolamento é favorecido pela arquitetura escolar, pelas condições de trabalho, pela desvalorização profissional, pela carga horária, dentre outros fatores. Nesse sentido, os autores assinalam que, embora o isolamento facilite a criatividade individual e libere os professores de algumas das dificuldades associadas com o trabalho compartilhado, também os priva da estimulação do trabalho pelos companheiros e da possibilidade de receber o apoio necessário para progredir ao longo da carreira.

Sobre a necessidade de romper com esse isolamento, Cochran-Smith (2012) utiliza o constructo *desprivatização da prática*. Ela afirma que se faz necessário interromper o ensino como ato privado, e a desprivatização ocorre por várias perspectivas e processos que abrem o ensino a outros, estimulando a cooperação daqueles que também estejam engajados no esforço para tornar o seu trabalho público e aberto a críticas.

Tendo em vista que a inserção é um período diferenciado no caminho de tornar-se professor, Marcelo Garcia (1993, 1999b, 2006) se destaca na literatura da área pela defesa que faz acerca da indução enquanto um tempo de aquisição de conhecimentos profissionais por parte do professor iniciante, que tem necessidade de ações sistematizadas de acompanhamento ao trabalho docente, seja por meio de programas de indução, via políticas públicas, ou outras ações voltadas para essa finalidade. Para o autor, são os programas de indução que vão estabelecer estratégias que possam contribuir para reduzir ou reelaborar os efeitos do denominado choque com a realidade. Todavia, essa fase, conforme evidências presentes em pesquisas de André (2012) e Vaillant (2009), apesar de determinante para o desenvolvimento profissional dos professores, mostra-se desassistida no âmbito das políticas educacionais destinadas à formação profissional.

Diante disso, entendemos que a indução profissional enquanto apoio sistemático ao professor que se encontra nessa fase desponta como estratégia imprescindível para atrair e reter novos professores. No entanto, conforme já salientamos, a compreensão crítica do sentido de indução não pode desmerecer as condições objetivas e subjetivas de trabalho vividas pelos professores.

Isso porque 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 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).

Esse cenário e compreensão nos levaram a delinear o problema principal da pesquisa 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 em seus primeiros anos de exercício profissional? Para orientar o percurso investigativo foram firmados os objetivos de:

- instalar Grupos de Indução para acompanhar professores em situação de inserção profissional no âmbito de redes públicas de ensino por meio de uma perspectiva investigativa e colaborativa;
- desenvolver iniciativa de pesquisa-formação voltada para indução profissional com foco no enfrentamento das dificuldades que afetam a docência dos professores participantes;
- analisar as narrativas de professores em situação de inserção profissional docente, no contexto dos Grupos de Indução com pesquisa-formação;
- Analisar diferentes contextos de indução profissional e o que pode ser interpretado como ponto em comum e ponto da especificidade cultural, local e institucional.

Frente às exigências epistemológicas e metodológicas suscitadas por uma investigação dessa natureza, propomos a pesquisa-formação como estratégia de indução profissional docente no contexto de redes municipais de ensino localizadas em estados distintos de três regiões do Brasil (Rio de Janeiro/Sudeste, Santa Catarina/Sul e Ceará/Nordeste), sob a articulação de pesquisadoras vinculadas institucionalmente a três Programas de Pós- Graduação em Educação (UFRJ, UFSC e Uece), na intenção de, em parceria interinstitucional, responder às transformações sociais, políticas, culturais e tecnológicas que põem em xeque o modo individualista de produção do conhecimento.

Desse modo, o presente estudo constitui uma pesquisa interinstitucional, apoiada pelo CNPq e pela Faperj, que agrega pesquisadores do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (LEPED) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didá-

tica e Formação de Professores (Geped) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas) da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Essas equipes de pesquisadores compartilham interesses e preocupações em torno do desenvolvimento docente, com ênfase no período da inserção profissional.

A realização da pesquisa em um contexto interinstitucional, que abarca três universidades públicas sediadas em estados diferentes, tem permitido o desenvolvimento da proposta de indução profissional, pela via da pesquisa-formação, em três núcleos regionais com professores iniciantes de todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio) no seio de diferentes redes públicas de ensino. Essa condição confere ao estudo a possibilidade de sistematizar um conjunto de dados sobre a diversidade de saberes e práticas envoltos na docência nos primeiros anos do exercício profissional no âmbito de diferentes contextos de indução profissional e o que pode ser interpretado como ponto em comum e ponto da especificidade cultural, local e institucional, além de favorecer a consolidação de grupos de pesquisa vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação que investigam a formação de professores, bem como o trabalho de cooperação entre universidade e escola no desenvolvimento de seus professores.

Nas próximas seções deste trabalho nos detemos na exposição acerca da pesquisa-formação como caminho epistêmico-metodológico, no andamento da sua realização em cada núcleo e na sinalização de aspectos apreendidos das primeiras aproximações analíticas.

### **A pesquisa-formação como caminho para fazer e produzir conhecimento sobre indução docente**

A pesquisa em tela se inscreve no escopo da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), na perspectiva da narrativa enquanto atividade (auto)biográfica (DELORY-MOMBERGER,

2016), que se traduz em pesquisa-formação (JOSSO, 2006). A pesquisa tem sido conduzida de modo que as narrativas construídas pelos professores participantes acerca da sua experiência durante o seu período de inserção profissional se constituam como um dispositivo de pesquisa-formação.

O movimento de pesquisa-formação engendrado por este estudo se apoia nos princípios epistemológicos e metodológicos da atividade (auto)biográfica que, segundo explicita Delory-Momberger (2016; 2012), leva em conta o indivíduo como ser social singular, bem como a biografização da experiência em uma dada temporalidade. Nesse sentido, a pesquisa-formação se orienta pela compreensão de que os indivíduos constroem suas singularidades, isto é, se fazem presentes no seio do social, em face dos significados que atribuem às suas experiências. Essa inscrição do singular no social se dá em um 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.

Tal definição metodológica 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 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.

Nesse sentido, o trabalho com narrativas insurgiu como estratégia metodológica potente para atender as exigências da indução (formação) e da pesquisa propriamente dita. Trata-se, pois, de um estudo que dialeticamente permite a investigação mediante a produção e análise dos textos de campo (dados) sobre o objeto pesquisado

*(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 em seus primeiros anos de exercício profissional?)* e a indução docente por meio dos encontros de socialização dos desafios que permeiam o trabalho docente durante a inserção, assumindo a narrativa enquanto estratégia de formação e de produção dos textos de campo (dados) da pesquisa.

Partimos do reconhecimento das três potencialidades da narrativa, segundo defende Galvão (2005): a narrativa como método de investigação que pressupõe uma interação entre investigador e participantes e permite aderir ao pensamento experiencial do docente; a narrativa como processo de reflexão pedagógica que permite ao professor, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e consequências de atuação, criar novas estratégias em um processo de reflexão, investigação e nova reflexão; e a narrativa como processo de formação que evidencia a relação investigação/formação, “pondo em confronto saberes diferenciados, provenientes de modos de vida que refletem aprendizagens personalizadas” (p. 343).

Desse modo, os princípios epistemológicos que orientam a pesquisa se inscrevem na abordagem qualitativa, visto que, tal como defendem Souza, Passeggi e Vicentini (2011), parte do reconhecimento de que as instabilidades e incertezas dos sujeitos se tornam experiências refletidas no ato de narrar-se, representando um virtuoso dispositivo de formação e de produção de conhecimento em Educação.

Tendo isso em mente, a pesquisa, como já salientado, se desenvolve com professores iniciantes da Educação Básica que, no contexto brasileiro, abarca a Educação Infantil, o Ensino Fundamental em suas duas etapas, e o Ensino Médio, com atuação em redes públicas de ensino situadas nos estados do Rio de Janeiro, Santa Catarina e Ceará, envolvendo três grandes momentos: etapa preparatória; etapa da pesquisa-formação enquanto indução; e, etapa de análise das narrativas.

A etapa preparatória foi desenvolvida no primeiro ano da pesquisa (2019), caracterizando-se pelos estudos de aprofundamento teórico e metodológico, pela produção de dados visando identificar professores em situação de inserção na escola e pela sensibilização

dos docentes para aderirem à pesquisa. Nessa fase foram realizados seminários locais e interinstitucionais para preparação das equipes de pesquisadores; elaboração de editais para seleção dos professores nos núcleos regionais; construção do protocolo de pesquisa e de seus instrumentais para nortear o trabalho de campo junto aos participantes; apresentação da proposta de indução profissional vinculada à pesquisa para gestores e professores de redes de ensino dos estados brasileiros envolvidos, visando mobilizar os docentes em situação de inserção profissional e com interesse de participação no estudo; e, levantamento de dados estatísticos e documentais, junto às redes para mapeamento das escolas e dos professores em situação de inserção ao longo do tempo e no momento do estudo.

A etapa da pesquisa-formação enquanto indução estava prevista para acontecer no segundo ano da pesquisa (2020) e, quando estava prestes a se desenrolar, teve que ser suspensa em face da pandemia provocada pela covid-19. Diante da impossibilidade de realização de encontros presenciais com os professores iniciantes, sujeitos da pesquisa, entendeu-se que seria preciso aguardar o momento propício. Assim, no ano de 2020, os trabalhos da pesquisa foram direcionados ao aprofundamento da primeira etapa e redimensionamento do trabalho de campo em face da impossibilidade de encontros presenciais. A segunda etapa da pesquisa-formação encontra-se em pleno desenvolvimento de modo virtual no ano em curso (2021), sendo caracterizada pelo acompanhamento assistido do professor em situação de inserção na docência no contexto da escola pública. Foram instalados sete Grupos de Indução, sendo dois no estado do Rio de Janeiro, três no Ceará e dois em Santa Catarina, conforme abordaremos mais adiante. Nesta fase, sob a orientação das pesquisadoras e colaboradores deste estudo, os grupos de indução têm sido estimulados à produção de narrativas por meio de diferentes estratégias – entrevistas coletivas, escritas de si, relatos orais, diários reflexivos, cenas e casos da docência. Nesta etapa, a ênfase do trabalho investigativo tem recaído sobre a produção das narrativas pelos sujeitos participantes e a observação durante os encontros, por parte dos pesquisadores, de como a escuta das narrativas uns dos outros afeta

a inserção profissional docente, se constituindo, pois em estratégia de acompanhamento, apoio e, portanto, de indução profissional. A pesquisa encontra-se cadastrada na Plataforma Brasil, com parecer favorável do Comitê de Ética Institucional e a realização dos encontros virtuais obedece aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica, tendo os participantes preenchido o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido.

A etapa das análises das narrativas percorre o desenvolvimento da segunda fase e se estenderá e se aprofundará após o seu término. A sua ênfase reside na organização e tratamento das narrativas produzidas pelos professores iniciantes participantes do estudo. Envolve, por conseguinte, atividades como: organização do material produzido por meio das gravações de narrativas orais, narrativas escritas, notas de campo, casos de ensino e entrevistas, ou outras demandadas acordadas entre os participantes; transcrição das narrativas produzidas a partir das diferentes estratégias metodológicas adotadas; análise das narrativas dos professores em situação de inserção profissional considerando eixos previamente estabelecidos em decorrência das exigências do objeto, mas, sobretudo, aqueles que têm emergido durante a pesquisa. Uma descrição sumária da pesquisa-formação em cada núcleo, acompanhada de uma visão preliminar acerca do que tem sido possível constatar a respeito da indução por sua via, será apresentada nas próximas seções deste trabalho.

### **Fazeres e saberes em construção: trilhas da pesquisa-formação com professores iniciantes em contextos diversos**

A pesquisa-formação, como mencionado anteriormente, em virtude da pandemia pela covid-19, teve uma reorganização em seu cronograma de encontros e forma de realização.

Retomamos os contatos com os docentes que haviam mostrado interesse em participar da pesquisa, após termos (re)planejado a estrutura da pesquisa-formação, para acontecer de forma remota, por meio de plataformas *on-line*. A nova organização se deu para um quantitativo de cinco a sete encontros, de forma quinzenal ou

mensal, em consonância com decisões acordadas com as secretarias de educação ou com os docentes que responderam ao edital, das diferentes cidades e estados.

Conforme planejamento realizado no Seminário Interinstitucional da pesquisa, em fevereiro de 2020, três eixos centrais seriam trabalhados durante os encontros: I – **acolhimento** nas instituições de ensino; impressões iniciais sobre as escolas, estudantes, familiares; as primeiras aulas e interação com a docência; II – os **desafios** no início da atuação docente e como os participantes foram atuando; e, III – **estratégias** utilizadas e aquelas que foram exitosas durante o momento de inserção. Ainda está prevista a avaliação do processo da pesquisa e um roteiro para o último encontro que consiga explicitar o reagir dos docentes após o período de formação e ampliação da experiência profissional.

Cada grupo de pesquisa-formação trabalhou com estratégias vinculadas a “encomendas de escrita”, por meio de cartas pedagógicas, mensagens, cartas a professores que ingressam na docência, registro de cenas sobre a chegada nas escolas, os desafios que encontraram etc., como atividade assíncrona, ou seja, um potente material de registro reflexivo, produzido anteriormente a cada encontro, e trabalhado nos momentos síncronos, proporcionado pelos encontros de discussão-reflexiva.

### Núcleo Sudeste: Rio de Janeiro – UFRJ

A pesquisa conduzida pelo núcleo da UFRJ se dá no contexto territorial do estado do Rio de Janeiro e se desenvolve em dois Grupos Formação (GF-Niterói e GF-Rio), sendo um composto exclusivamente por professores iniciantes da rede municipal de educação de Niterói, cidade da região metropolitana do estado; e outro por professores de diferentes redes municipais localizadas em vários pontos do estado.

Essa configuração foi uma escolha intencional, no sentido de, por um lado, olhar mais detidamente para a realidade de um sistema municipal de ensino, cuja política educacional tem priorizado a expan-

são da sua rede de escolas e, conseqüentemente, de seu corpo docente, alcançando o patamar de mais de 90% de professores efetivos. É o caso do GF-Niterói, constituído por 10 professores recém-empoados em escolas da rede municipal de educação desse município, que, no cenário estadual, se destaca pelo fortalecimento de princípios que inscrevem a formação do corpo docente como elemento significativo da sua concepção pedagógica. Por outro lado, olhar para o entrelaçamento de várias redes de ensino e depreender o que é comum e o que é singular de cada contexto no tocante à inserção profissional. É o caso do GF-Rio, constituído por 19 professores de escolas públicas filiadas às redes municipais de Araruama (1), Maricá (1), Paracambi (1), Rio de Janeiro (14), Saquarema (1) e Silva Jardim (1).

A escolha dos professores participantes se deu por meio de edital público de seleção, cujos critérios estabelecidos foram: a) ser professor efetivo de uma instituição pública de ensino; b) estar em efetivo exercício da docência (lotado em sala de aula); c) atuar em uma das seguintes etapas da Educação Básica e suas respectivas modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II ou Ensino Médio; d) ter, no máximo, cinco anos de exercício no magistério, considerando toda sua trajetória profissional; e) apresentar justificativa sobre seu interesse em participar da formação (até 2 laudas).

Do grupo de 10 professores selecionados para compor o GF-Niterói, cinco possuem licenciatura em Pedagogia, um, licenciatura em História, e quatro possuem o curso Normal (formação de professores em nível médio). Seis deles atuam na Educação Infantil, sendo quatro na modalidade Educação Especial, três no Ensino Fundamental I, sendo dois na modalidade Educação Especial, e um no Ensino Fundamental I e II. O grupo é predominantemente jovem e feminino.

Do grupo de 19 professores selecionados para compor o GF-Rio, a maioria (15) cursou a licenciatura em Pedagogia, sendo que um deles fez também a licenciatura em Letras, e, especificamente, há um professor formado nas seguintes licenciaturas: Geografia, História e Ciências Biológicas. Eles atuam na Educação Infantil (cinco), no Ensino Fundamental I (10), no Ensino Fundamental II (três) e um

professor atua na modalidade da Educação Especial no âmbito do Ensino Fundamental I e II. Tal como o GF-Niterói, o GF-Rio é jovem e predominantemente feminino.

Sendo assim, no geral, o grupo de 29 professores participantes da pesquisa no núcleo da UFRJ caracteriza-se pela formação inicial em Pedagogia (21) com atuação profissional predominante na rede de ensino no município do Rio de Janeiro (14) e na etapa do Ensino Fundamental I (15). A Educação Especial, como modalidade de ensino, apresenta-se como campo significativo de atuação de 8 dos 29 professores.

A proposta de formação desenvolvida, tal como já reportado, ocorre na perspectiva da indução profissional pela via das narrativas, visando apoiar os participantes no enfrentamento das dificuldades que afetam sua atuação docente. Assume como propósito, de um lado, problematizar os desafios que permeiam o fazer docente nos primeiros anos do magistério (a exemplo de questões de natureza curricular, didática, avaliativa, ligadas a gestão da classe, à relação com os pares, com a gestão escolar e/ou ao relacionamento interpessoal com os estudantes, ou ainda ao tratamento de temas controversos na sala de aula e na escola) e, de outro, propiciar subsídios teórico-práticos para a construção de formas de enfrentamento no atual contexto político e pedagógico da escola e da sociedade brasileira.

Os encontros de pesquisa-formação, nesse núcleo, têm carga horária total de 35 horas, sendo 14 horas de encontros síncronos através da plataforma Zoom e 21 horas em atividades assíncronas (estudos prévios). Aos participantes que alcançarem 75% da carga horária prevista será conferida certificação expedida pela Pró-reitoria de Extensão da UFRJ, o que poderá favorecer a sua progressão na carreira.

As 14 horas de encontros síncronos foram distribuídas em 7 encontros quinzenais (cada um com 2h), que acontecem através da plataforma Zoom, em uma agenda que percorre os meses de março a julho de 2021, no horário noturno.

As atividades assíncronas abarcam duas etapas: uma que perpassa a fase dos encontros síncronos, de março a julho, dedicada às encomendas de escrita apresentadas durante as horas *on-line*; outra a ser

desenvolvida em etapa posterior aos encontros virtuais, no período de agosto a dezembro de 2021, por meio de plataforma estruturada que propicie interface amigável e interativa, de modo a apoiar, interagir coletivamente, mediar e acompanhar os professores iniciantes em suas diferentes questões.

Para a realização dos encontros síncronos foram organizadas duas equipes de pesquisadores compostas, cada uma, de uma dupla de mediadores, um a dois observadores responsáveis pelos registros no caderno de campo, e dois apoios técnicos. Semanalmente, as equipes se reúnem para criação da pauta, cuja concepção considera além dos três eixos estruturantes da pesquisa – *Acolhimento pela escola – Desafios da docência – Estratégias de enfrentamento*, os acontecimentos do encontro anterior, a interface com a fruição estética pela literatura, música e artes plásticas e as encomendas de escritas com apoio do diário reflexivo. As gravações de cada encontro são assistidas, assim como as observações registradas no diário de campo são comentadas no sentido de favorecer a concatenação da proposta. Nesse percurso, o diário reflexivo, com base no que propõe Zabalza (2004), tem sido um importante recurso de formação, funcionando como catalizador das encomendas de escrita, das narrativas escritas de si dos participantes, cujas histórias/experiências vão balizando a prática reflexiva e potencializando a formação. Assim, a pesquisa-formação vai se constituindo como um movimento dinâmico de indução entre pares contribuindo para o agir e o reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de exercício profissional.

No tocante ao envolvimento dos professores com as propostas, é possível notar que aqueles que têm conseguido participar continuamente dos encontros virtuais e exercitar as escritas reflexivas de sua prática, deixam ver reações potentes frente aos desafios da docência nessa fase. Contudo, é possível sentir na frequência dos participantes os efeitos da intensificação do trabalho docente durante a pandemia, dado que muitos não têm conseguido fazerem-se presentes e as justificativas apresentadas apontam, em geral, trabalhos relacionados à preparação de aulas, gravação de vídeos, organização de apostilas

para o ensino remoto ou mesmo presencial em suas escolas. Em apenas dois casos, o motivo de ausência se refere às demandas referentes ao mestrado. No grupo GF-Niterói apenas 03 professores registram participação integral nos encontros realizados até o momento e no GF- Rio, 09.

Assim caminha o núcleo UFRJ da pesquisa-formação tendo sempre em mente que:

Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém, sozinho, domina completamente a profissão, como tantas vezes nos tem alertado Sérgio Niza (2012). Precisamos dos outros para nos tornarmos professores (NÓVOA, 2019, p. 10).

### **Núcleo Sul: Santa Catarina – UFSC**

No núcleo de Santa Catarina, foram organizados dois grupos de pesquisa-formação, um para professores das cidades de Florianópolis e Antônio Carlos e um outro para professores da cidade de Gaspar. Os grupos ocorrem com encontros mensais, de fevereiro a junho, totalizando cinco encontros, de uma hora e meia cada um, por meio da plataforma institucional da UFSC, denominada *Google Meet*. Os encontros, com autorização prévia dos participantes da pesquisa, são gravados para transcrição posterior. A pesquisa foi cadastrada no sistema da Pró-reitoria de Extensão da universidade, o que proporcionará certificação aos participantes, em um total de 20 horas, designadas às 7h30min de encontros síncronos e 12h30min para as horas assíncronas. Estes detalhes de funcionamento foram organizados em diálogo com a Secretarias Municipais de Educação de Florianópolis, Antônio Carlos e de Gaspar.

Como critérios para seleção dos professores, após envio de um convite para participação da pesquisa, por meio de um e-mail em modelo de carta convite, que as secretarias de educação enviaram aos docentes, era necessário que os interessados atendessem aos seguintes critérios: até cinco anos de experiência na docência, como profes-

sores efetivos ou contratos, dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou da Educação Infantil. Desse modo, de acordo com os contatos de interesse/aceite, temos as seguintes professoras participantes da pesquisa: i) grupo de Florianópolis e Antônio Carlos: sete professoras, formadas em pedagogia;

ii) grupo de Gaspar: 11 docentes, sendo nove professoras formadas em Pedagogia, um em Ciências Biológicas e um professor formado em Letras/Inglês. Assim, são participantes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

O planejamento dos encontros é sempre realizado coletivamente na semana anterior ao encontro, após a leitura da encomenda das escritas, que subsidiam o planejamento e, ajustado pelas pesquisadoras/mediadoras, conforme a realidade de cada um dos grupos.

Os eixos acolhimento, desafios e estratégias de atuação, mencionados anteriormente, são os que constituíram os encontros, sempre com atividades de “encomenda de escrita”, que são realizadas em forma de registro reflexivo, anteriormente à data do encontro virtual (síncrono).

Durante os encontros, pelos relatos dos professores-participantes, tem se constatado que os participantes estão sobrecarregados, tendo em vista a perceptível intensificação do trabalho docente, no contexto da pandemia, em que tem exigido dos docentes planejamentos para aulas presenciais, remotas ou, ainda, para atender aos “modelos híbridos”. Os participantes têm indicado que o estresse em virtude das aulas presenciais, daqueles convocados para o retorno às escolas, tem se tornado diário pelo receio do contágio no momento do deslocamento em transporte público, bem como, quando estão nos espaços da escola. Além é claro, do duplo planejamento diante da necessidade de elaborar um para os estudantes que vem à escola, metade da turma, e outro para a parte de estudantes que precisam receber as atividades em seus domicílios.

Além disso, os relatos também permeiam o contexto de sobrevivência diante do adoecimento e falecimento de familiares, colegas, vizinhos, amigos etc., que são contaminados pelo vírus. São recorrentes falas de exaustão em seus espaços de trabalho e, ainda mais,

em um período de início da atividade profissional na docência. Há, entre os participantes, professores que não exerceram a profissão em sala de aula presencial, ou seja, professores que estão com trabalho remoto com os estudantes desde o primeiro dia em que assumiram profissão. Certamente são situações diversas, que têm exigido e exaurido os docentes, observados nos relatos dos participantes.

Dessa forma, a criatividade no planejamento de cada encontro precisa ser persistente para que os professores-participantes da pesquisa-formação, tenham interesse e entusiasmo para permanecer no processo de formação. Por isso, atividades de diálogo, debate, nos encontros síncronos, são pensados tomando por base as atividades de encomenda de escrita, entregue sempre na semana anterior a reunião. São os registros reflexivos escritos que embasam o planejamento do encontro e, ao término deste, outra encomenda de escrita, sempre diferenciada e criativa, é solicitada aos docentes, em que se apresentam exemplos de cenas de filmes, poesia, excertos de falas e textos, músicas etc.

As atividades de encomenda de escrita são enviadas por meio de *e-mail*, bem como, com a concordância dos participantes, criou-se um grupo de *whatsapp*. Socializam-se com os participantes lembretes importantes, materiais utilizados, tais como: contos, poesia, relatos, cartas pedagógicas e pequenos textos teóricos que embasam as atividades, de forma que não sobrecarregue os docentes, mas, que contribua com os estudos, conforme interesse dos participantes.

### 3.3 Núcleo Nordeste: Ceará – Uece

O desenvolvimento da pesquisa-formação na região Nordeste do Brasil abrange o contexto territorial do Ceará, contemplando unicamente professores iniciantes atuantes em vários municípios desse Estado (15), precisamente 21 docentes que se encontram nos cinco primeiros anos de docência na rede pública de ensino. Com base no segmento da Educação Básica em que esses profissionais atuam, foram organizados três Grupos de Formação, a saber: Educação Infantil (GF EI); Anos Iniciais do Ensino Fundamental (GF AIEF); Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (GF AFEF e EM).

Diferentemente das regiões Sul e Sudeste, essa configuração dos Grupos de Formação não foi intencional, pois, em virtude do isolamento social advindo da crise sanitária causada pela covid-19, a seleção dos professores iniciantes foi realizada por meio de chamamento aberto, estruturado em um formulário eletrônico da plataforma *Google Forms* (<https://forms.gle/gVqk3M19sWkUjHvr9>), e divulgado nas redes sociais, no período de 19/03 a 05/04/2021. Esse chamamento convidava professores iniciantes de todo o estado a participarem de formação ofertada como Curso de Extensão.

Inscreveram-se 99 candidatos provenientes de 27 municípios cearenses, contudo, somente 81 inscrições foram consideradas válidas, pois as demais (=18) eram de docentes com mais de cinco anos de inserção na profissão. Prevaleceu, entre os inscritos válidos, vinculação de trabalho precária, uma vez que apenas 28 declararam ser efetivos da rede (concurados). Do universo de 81 inscrições válidas foram selecionados 30 professores iniciantes, considerando os seguintes aspectos: a) apresentar comprovação do efetivo exercício da docência; b) apresentar comprovação da atuação na rede pública de ensino; c) apresentar justificativa sobre o interesse em participar da formação. Para organizar, registrar e acompanhar todo o processo formativo foi adotado o uso do *Google Classroom*, plataforma na qual os documentos solicitados foram postados.

Dos 30 docentes selecionados, 21 confirmaram seu interesse ao apresentarem os documentos comprobatórios solicitados. Sobressaíram-se como desafios no momento da seleção a não comprovação do efetivo exercício da docência e da atuação na rede pública de ensino, bem como a constatação de certa negação do tempo de inserção na profissão por parte de alguns inscritos. Para dirimir dúvidas, foi realizado o contato por telefone caso a caso.

A composição final dos Grupos de Formação contemplou os diferentes segmentos de atuação dos docentes iniciantes que manifestaram interesse na pesquisa-formação. No geral, os três grupos de formação confirmam a marca do feminino no magistério (RABELLO, 2007), com apenas 5 professores iniciantes no gênero masculino, presença registrada nos GF AIEF e GF AFEF e EM.

O GF Educação Infantil é constituído por oito mulheres pedagógicas, vinculadas à rede municipal de educação dos municípios onde atuam (duas em Fortaleza; uma em Russas; uma em Frecheirinha; uma em Campos Sales; uma em Caucaia; uma em Maracanaú; uma em Senador Sá). Entre essas professoras iniciantes prevalece um vínculo estável de trabalho, com apenas três na condição de substitutas (vínculo temporário). Encontram-se atuando em creche (quatro), pré-escola três e na creche e pré-escola (uma).

Com composição mista, o GF anos iniciais do Ensino Fundamental conta com sete docentes iniciantes, sendo quatro mulheres e três homens, e com formação inicial em Pedagogia. Exercem a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de três cidades cearenses (Fortaleza –cinco; Caucaia –uma; Itaitinga –uma), predominando entre eles vínculo de trabalho precário (apenas duas efetivas).

Também com composição mista, mas com prevalência feminina (quatro mulheres), o GF anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio agrega 6 professores iniciantes distribuídos equitativamente entre as redes estadual e municipal de ensino. Predomina o vínculo de trabalho precário entre esses profissionais (apenas um efetivo), com cinco advindos do curso de Educação Física e apenas um do curso de Letras. Quanto ao efetivo exercício da docência, três atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, dois encontram-se no Ensino Médio e apenas um declarou atuar nas duas etapas. Esses profissionais se encontram em cinco municípios cearenses: Iguatu (dois), Caririçu (um), Juazeiro do Norte (um), Sobral (um) e Quixeré (um).

Os 21 professores iniciantes participantes da pesquisa-formação no Ceará compõem um grupo de licenciados; a distribuição geográfica desses profissionais, para além da capilaridade da iniciativa, apresenta possibilidade de evidenciar entrelaçamentos que podem aportar elementos sobre o que é ordinário e distintivo na rede pública e estadual no que se refere a esse tempo peculiar e importante da vida profissional docente, que é o início da docência.

Para desenvolver a formação na perspectiva da indução profissional pela via da narrativa, que, como já destacado noutras passagens desse escrito, assumiu como eixo estruturante a entrada na escola, os desafios da docência e as estratégias de enfrentamento, foram organizadas três equipes de formadores. A mediação dos encontros de formação foi assumida por duplas, as quais contaram com o suporte de observadores e de um apoio técnico. Os encontros foram gravados em áudio e imagem; os observadores são responsáveis pelo registro de sínteses do processo, enquanto o apoio técnico colabora com questões como acompanhamento da entrada dos participantes na sala virtual, projeções, gravação etc.

Os encontros de formação com os professores iniciantes, um total de cinco, acontecem mensalmente: o GF EI funciona no sábado à tarde, enquanto os GF AIEF e GF AFEF e EM acontece na segunda-feira, conforme calendário previamente definido. A formação, configurada como Curso de Extensão chancelado pela Pró-reitoria de Extensão da Uece, iniciou no mês de março e deve ser concluída em agosto de 2021, possui carga horária total de 40h/a, sendo 15 síncrona e 25 assíncrona (de atividade, estudos prévios e avaliação final). A realização dos encontros remotos síncronos utiliza a plataforma do *Google Meet*.

O momento de planejamento dos encontros acontece quinzenalmente, de modo colaborativo entre todos os formadores, sendo uma tarefa assumida coletivamente, tendo como ponto de partida um delineamento preliminar apresentado por um subgrupo de pesquisadores, responsabilidade realizada por rodízio. O momento de planejamento caracteriza-se, também, como formação dos formadores, pois neles são compartilhadas as dúvidas, as necessidades, definidas a adoção de estratégias didáticas, problematizados a resolução dos desafios identificados no contato com os iniciantes, feitas sugestões de aspectos a serem melhorados, além de socializadas situações e experiências que possam agregar valor ao aprendizado dos pesquisadores.

Como estratégia de mobilização e acompanhamento dos professores iniciantes durante o interstício de um encontro de formação e outro foi criado um grupo de *whatsApp* para cada GF, ferramenta

que tem propiciado manter a articulação mais diária com os iniciantes, socializar oportunidades e informações visando o enriquecimento e ampliação cultural dos participantes, a exemplo da indicação de filmes, de pequenos vídeos, de reportagens ou mesmo de mensagens de otimismo, entre outros conteúdos.

Os 21 professores iniciantes cearenses que participam da pesquisa-formação têm demonstrado adesão ao movimento de indução provocado pelo diálogo entre pares, são colaborativos, dispõem-se ao debate, manifestam com riqueza de detalhes suas experiências e preocupações, muito embora sejam visíveis as marcas da intensificação do trabalho docente no atual contexto pandêmico, tanto nos relatos de desgaste e crescente demanda de trabalho na escola, quanto na justificativa recorrente de falta de tempo para realizar as “encomendas de escritas” feitas nos encontros de formação.

#### **Primeiros indicativos: considerações sobre a continuidade do estudo**

O mapa delineado do caminho da pesquisa-formação com 69 professores iniciantes de três regiões do Brasil demarca alguns indicativos sobre o desenvolvimento da indução pela via da narrativa, apontamentos com os quais se encerram as reflexões desse escrito.

A princípio, o **desafio de desenvolver um movimento integrador e dinâmico de acompanhamento orientado do professor em situação de inserção profissional de modo remoto**, questão fartamente problematizada e ponderada pelos pesquisadores que participam dessa experiência. No percurso vivenciado até aqui, e sumariamente descrito nesse texto, aprendemos que a dinâmica da reflexão, da mutualidade, da colaboração e da partilha situa-se para além da presencialidade.

Outro indicativo que se desdobra desse “meio de caminho percorrido” do fazer pesquisa-formação refere-se ao seu **potencial mobilizador**, chamando atenção o interesse despertado juntos aos professores iniciantes que enxergam nessa participação uma oportunidade de crescimento profissional, de aprendizagem não solitária,

demonstrando credibilidade na socialização entre pares. É isso que tem se evidenciado na “entrega” que se percebe em seus relatos, na potência de suas reflexões e interações nos debates provocados durante os encontros de formação.

Do potencial mobilizador evidenciado nesse “meio de caminho percorrido” até aqui depreende-se um terceiro indicativo que reside na **renovação das práticas formativas**. Observa-se a oportunidade de romper com o confinamento ideológico e epistemológico das experiências de formação docente que nos acompanham desde sempre, para reconhecer a incompletude de todos os saberes como condição propícia ao diálogo e a (re)significação das experiências formativas em cada contexto.

#### REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, ago./dez, 2014.

ANDRÉ, Marli. Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência. **Relatório de Pesquisa Interinstitucional**. Brasília: CNPq, 2018.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr., 2012.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: UFU, 2015.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: learning to teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, 48, p. 108-122, jul./set., 2012.

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência na visão de professores iniciantes. Dossiê “Pedagogia, didática e formação docente: velhos e novos pontos crítico-políticos”. **Revista Cocar**. Edição Especial. n. 8. jan./abr. 2020. p. 45-66.

CRUZ, Giseli Barreto da. Professores principiantes e sua visão acerca da formação: aspectos didático-pedagógicos. **Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado**. 23(3), 93-112, 2019.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel M.S. de; HOBOLD, Márcia de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr., 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set./dez., 2012.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n.2, p.373-383, maio/ago, 2006.

MARCELO GARCIA, Carlos. Políticas de Inserción a la docencia: Del es labón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. **Taller Internacional: Conversemos sobre Educación**. Bogotá, 2006. p. 1-35.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução Isabel Narciso. 1. ed. Portugal: Porto Editora, 1999. 272 p.

MARCELO GARCIA, Carlos. Investigaciones y experiencias: el primero año de enseñanza. Análises del proceso de socialización de profesores principiantes. **Revista de educación**, Sevilla/ES, n. 300, 1993. p. 225-277.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción em la docência en latino américa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p.1224-1249, out./dez., 2017.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

NIZA, Sérgio. **Escritos sobre educação**. Lisboa: Tinta da China, 2012.

NÓVOA, António. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

SCHAEFER, Lee; HENNIG, Lauren; CLANDININ, Jean. Intentions of early career teachers: should west a yor should we go now? **Teaching Education**, 2020.

KEARNEY, Sean. The challenges of beginning teacher induction: a collective case study. **Teaching Education**, 2019.

RABELO, Amanda Oliveira. A mulher e docência: historicizando a feminização do magistério. **Revista do Mestrado de História**, Vassouras, v. 9, n. 9, 41-53, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. v. 27, n. 1, Belo Horizonte, abr. 2011.

VAILLANT, Denise. Políticas de inserción a la docência em America Latina: la deuda pendiente. **Profesorado**. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, Sevilla/ES, v. 13, n. 1, p. 27-41, 2009.

ZABALZA, Miguel. *Diário de aula*: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: ArtMed, 2004.



# EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO DE LOS DOCENTES PRINCIPIANTES EN CENTROS DE DIFÍCIL DESEMPEÑO A TRAVÉS DE LA MENTORÍA

ANA MARÍA MARTÍN CUADRADO  
Facultad de Educación, UNED.  
España. amartin@edu.uned.es

ANTONIO F. ESTRADA PARRA  
Centro Asociado de la UNED, Sevilla.  
España. antestrada@sevilla.uned.es

MARÍA JOSÉ CORRAL CARRILLO  
Centro Asociado de la UNED, Sevilla.  
España. marcorral@sevilla.uned.es

## Resumen

El acompañamiento de docentes y estudiantes en territorios de difícil desempeño se convierte en una práctica formativa que, por un lado, garantiza al profesorado el entrenamiento de las competencias y conocimientos que necesitan para trabajar con alumnado que presentan desventajas de diverso tipo; y, por otro, asegura que los estudiantes alcanzarán el nivel básico mínimo de competencias, evitando una situación de falta de equidad e inclusión que suele derivar en un mayor fracaso escolar. En el *Polígono Sur* de Sevilla (España), espacio urbano en el que su población presenta situaciones estructurales de pobreza grave y marginación social, se realizan actuaciones educativas que implican a la comunidad educativa, en su totalidad. Centraremos el foco en el acompañamiento de docentes noveles para evitar la excesiva y constante rotación que existe en los centros educativos, lo cual contribuiría al desarrollo de su identidad

profesional docente y a una mejor acción educativa y repercutirá en elevar, de alguna manera, las tasas de rendimiento escolar. Se elaboró un proyecto de investigación subvencionado por la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía que abarcó un período bianual (2019-2020 y 2020-2021). El plan de inducción resultante, basado en los principios de la mentoría (construcción de la relación, definición y consecución de metas, evaluación y planificación del futuro) y, en el modelo de acción-reflexión-acción (ciclo de mejora), se implementó en 7 centros educativos. Participaron 30 docentes nóveles y 27 docentes expertos. Los resultados obtenidos concluyen en la necesidad de institucionalizar programas de mentoría desde la administración educativa que faciliten el desarrollo profesional del docente en contextos multiculturales y diversos.

**Palabras clave:** Programa de formación de docentes; Mentoría; Programa de desarrollo profesional; Enseñanza pública; Zona de prioridad educativa

**Abstract:**

Accompaniment of teachers and students in areas of difficult performance becomes a training practice. On the one hand, teachers get the needed skills and knowledge to work with students who have several kinds of disadvantages. On the other hand, it ensures that students will reach the basic level of competencies, avoiding a situation of lack of equity and inclusion that usually leads to greater school failure. Polígono Sur area of Sevilla, Spain, is an urban space of structural severe poverty and social marginalization. Educational actions “are needed” and being carried out by the whole educational community. We will focus on the accompaniment of novice teachers to avoid the excessive and constant rotation that exists in educational centers. The professional teaching identity of these novice teachers will evolve to a better educational action, raising school performance rates. A research project subsidized by the Andalusian Regional Government’s Ministry of Education

and Sports was developed, covering a biannual period (2019-2020 and 2020-2021). The resulting induction plan, based on the principles of mentoring (relationship building, definition and achievement of goals, evaluation and planning of the future) and, on the action-reflection-action model (improvement cycle), was implemented in 7 educational centers. 30 novice teachers and 27 expert teachers participated. Institutionalize mentoring programs from the educational administration that facilitate the professional development of the teacher in multicultural and diverse contexts appeared as a necessity in light of the results.

**Key Words:** Teacher education curriculum; Mentoring; Professional development program; Public education; Educational priority areas.

### **Introducción**

En la actualidad y a nivel global, encontramos territorios en los que habitan ciudadanos y ciudadanas con cultura(s) diferente(s) a la población autóctona. Su concentración se debe a múltiples y variadas causas, como la inmigración sin control, desalojos y desplazamientos impersonales, interés urbanístico, entre otros. En la mayoría de ocasiones, se convierten en *comunidades gueto*, invisibles a una sociedad blanda, indolora, acostumbrada a ver la realidad como si de un mosaico se tratara, de tal modo que lo denominado importante tiene una duración breve, casi imperceptible... Es todas las Comunidades Autónomas del país, encontramos centros o plazas con calificación especial de especial dificultad por tratarse de difícil desempeño o de zonas de actuación educativa preferente (Real Decreto 1364/2010) regulados por normativa específica. Estos centros suelen encontrarse en zonas desfavorecidas y de prioridad educativa, como es el caso del Polígono Sur de Sevilla, uno de los barrios más pobres del país. Los servicios sociocomunitarios y educativos que reciben son los mínimos o los justos para sobrevivir. Los centros educativos se convierten en uno de los focos más potente para fomentar el cambio social en los entornos vulnerables. La labor de docentes, educadores y

trabajadores sociales está, ante todo, destinada a funciones primarias, a la creación de hábitos necesarios en las personas, que les permita acercarse con una mochila de recursos personales a una sociedad que no es tolerante con sus principios, ideas y valores (OECD, 2011; 2018). Actuaciones diversas con y desde las familias y los clanes para que los estudiantes acepten al docente como “su maestra(o)”, para ir construyendo una relación de respeto y confianza. Actuaciones informativas con la sociedad circundante, local y comunitaria, con las que se comparte el conocimiento de otras culturas, en las que se subraya el concepto de equidad y tolerancia, en las que se visibiliza lo que nos iguala y, al mismo tiempo, lo que nos enriquece como diversos y únicos (Martín Cuadrado *et al.*, 2021; Martín Cuadrado y Corral-Carrillo, 2017).

Los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible aprobada por las Naciones Unidas (2015), han de guiar a los gobiernos para acabar con situaciones de desventaja e injusticia social desarrollando medidas reales y efectivas que mejoren la calidad de la educación.

La formación de docentes es una de las variables influyentes en la calidad de la enseñanza de un país por el efecto directo que proyecta sobre la ciudadanía (Talis, 2013; 2018). Desde el momento del autodescubrimiento de la vocación profesional a la formación en el puesto de trabajo, las personas caminan por una serie de etapas que van marcando su identidad profesional y personal (Cardona, 2021). Nos situamos en el profesional docente y su desarrollo como profesional. Se reconocen etapas formativas de carácter formal entremezcladas con otras de carácter informal y no formal. Todas ellas constituyen los pasos del docente en su trayectoria profesional (Vaillant y Marcelo, 2015; Haas y Martín-Cuadrado, 2021). Establecer cuál es la etapa mayormente significativa en la profesión, lo debe decidir el docente. En esta ocasión, por la temática de la investigación, se centra la mirada en la etapa de la formación del novel o principiante a través de programas de inducción, como es la mentoría.

Durante los primeros años de la vida del docente (3-5 años), el docente se inserta en un mundo profesional que considera conocido, pero pronto descubre que sus creencias, generadoras de puntos de partida, no son reales del todo. Supone un proceso de socialización docente, desde el cual la aculturación y la enculturación facilita que el docente nuevo comprenda y aprehenda la forma en la cual allí se valoran, priorizan, organizan y hacen las cosas (Haas y Martín-Cuadrado, 2021). Según Leithwood (1992), el proceso óptimo de socialización que deberá seguir el docente en el centro educativo tendría que pasar por una serie de etapas facilitadoras, sucesivas, interactivas, debidamente planificadas y supervisadas (a ser posible) por compañeros-docentes expertos: se partiría del desarrollo y entrenamiento de destrezas de supervivencias y finalizaría con la adquisición de la competencia profesional.

La adaptación al contexto educativo dependerá de muchos factores. El factor social y cultural es decisivo y puede complejizar este proceso. Si el docente pertenece a una cultura diferente a su forma de vida, personalidad... la situación será compleja y dura (Marcelo y Vaillant, 2009; Vaillant y Marcelo, 2015; Marcelo *et al.*, 2018). Facilitar las claves que conecten culturas diversas entre un docente novel y estudiantes es uno de los objetivos de los programas de mentoría llevados a cabo en centros de difícil desempeño. Conseguir que un docente perciba que ha encontrado el centro educativo donde puede desarrollar su carrera profesional es una de las metas de la formación en los primeros años. Contribuir a elevar el rendimiento de los estudiantes en centros de difícil desempeño es la misión de los programas de mentoría y acompañamiento de docentes nóveles (Martín-Cuadrado y Corral-Carrillo, 2017).

El plan de inserción de docentes nuevos que se ha puesto en marcha en los centros educativos del Polígono Sur, Sevilla, España persigue que la escuela sea uno de los factores de calidad educativa en la formación de los ciudadanos(as). Para ello, nuestro foco de atención reside en el docente nuevo que se incorpora en

un centro educativo. Integrar la formación del profesor nuevo en el *Programa de inserción docente en un centro educativo* sería el lugar en el que se situaría nuestra actuación. Facilitar el tránsito entre la formación inicial y la formación de principiantes es el punto culminante. Elegimos para ello, ***programas de inserción profesional del docente fundamentados en el asesoramiento de un profesor mentor***. El docente mentor será seleccionado entre un grupo de docentes con experiencia de aula, y se emparejará con un docente novel, al que acompañará a lo largo de un curso académico, con el objetivo de que tome conciencia sobre su figura y aprenda *el ser y estar* de la profesión desde la *reflexión y la co-reflexión*. De acuerdo a Vaillant y Marcelo (2015) los tres momentos más importantes en el *Programa de inserción docente en un centro educativo*: preparación, orientación y práctica.

1. **(P)reparación (Plan de Acogida)** incluye orientación general del centro educativo y conocimiento de los documentos y materiales básicos para funcionar.
2. **(O)rientación** supone formación curricular y la puesta en contacto con un mentor(a).
3. **(P)ráctica** implica descubrir sus necesidades, reflexionar y compartir con el mentor, otros principiantes, etc. descubrir/ construir la respuesta y ensayar su práctica.

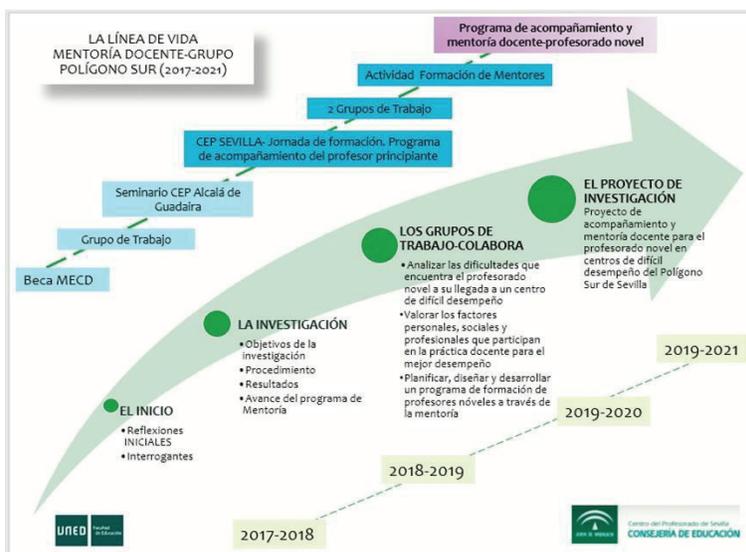
Las tres etapas persiguen el acompañamiento del docente novel. En este proyecto, nuestra función se ha centrado en el desarrollo de las dos últimas: **orientación y práctica**. Sin perder de vista, el asesoramiento de la primera (Preparación del Plan de Acogida).

A continuación, se presentan las fases del Plan de *Acompañamiento y Mentoría docente para el profesorado novel en centros de difícil desempeño del Polígono Sur de Sevilla*. Proyecto financiado por la Consejería de Educación y Deporte. Junta de Andalucía. España.

## Metodología

La investigación surgió en un contexto de formación universitaria y se extendió a un contexto de formación no universitaria, situado en la realidad que queríamos conocer y analizar. Desde ahí, y a través de procesos formativos alineados desde centros de profesores (CEP) y departamentos universitarios, se consiguió un proyecto financiado por la Consejería de Educación y Deporte. Junta de Andalucía. España por un período de dos cursos académicos (2019-2020; 2020-2021). Se denominó *Plan de Acompañamiento y Mentoría docente para el profesorado novel en centros de difícil desempeño del Polígono Sur de Sevilla*. En la imagen 1 se visualiza la historia de vida del proyecto

Imagen 1.  
Historia de vida del Proyecto de Investigación



El objetivo formativo fue aprovechar el entusiasmo y motivación de los docentes principiantes para que no abandonen y realicen su labor educativa con la comunidad a través de los estudiantes, respetando el contexto social y cultural. El proyecto personal y profesional del docente sería participar en el cambio social de estos territorios desde la generación de otros modelos sociales y vitales, que permitan a estos barrios incorporarse a la sociedad; y, al mismo tiempo, que desde la sociedad se visualice desde otra mirada las situaciones tan diversas que nos rodean (Martín-Cuadrado, 2020).

El objetivo de la investigación fue contribuir al desarrollo e implantación de un modelo de acompañamiento e inducción de profesionales noveles de la educación en los centros educativos del Polígono Sur, con la introducción de un programa de mentoría adecuado a las demandas y expectativas de la comunidad educativa. Se llevó a cabo en cuatro etapas (diseño, desarrollo, evaluación y prospectiva), de acuerdo a los objetivos específicos propuestos (Imagen 2).

**Objetivo 1:** Diseñar un modelo de mentoría sobre el que configurar el programa de inserción a la docencia, que incluya una justificación y fundamentación teórica, unos elementos básicos de desarrollo y una propuesta organizativa adaptada a las peculiaridades de los centros educativos del Polígono Sur.

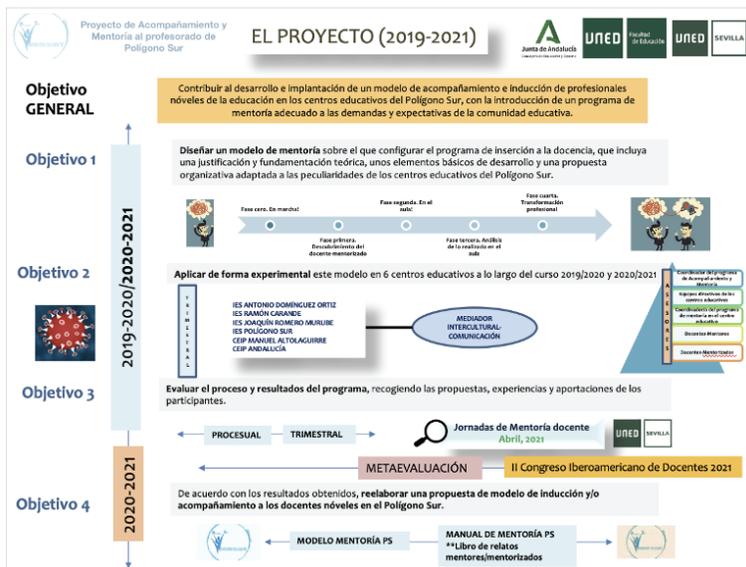
**Objetivo 2:** Aplicar de forma experimental este modelo en seis centros educativos a lo largo de los cursos académicos 2019/2020 y 2020/2021.

**Objetivo 3:** Evaluar el proceso y resultados del programa, recogiendo las propuestas, experiencias y aportaciones de los participantes.

**Objetivo 4:** De acuerdo con los resultados obtenidos, reelaborar una propuesta de modelo de inducción y/o acompañamiento a los docentes noveles en el Polígono Sur, durante el curso

## Imagen 2.

### Resumen del proyecto en cuanto a objetivos marcado



Pasamos a enumerar y a especificar los momentos más importantes del proyecto realizado:

- Propósito/Justificación del Plan y su programa de mentoría como estrategia didáctica** La formación del principiante en su contexto, con profesores expertos del centro educativo. Conocer la casuística del entorno y del centro educativo, descubrir sus dilemas, reflexionar sobre actuaciones concretas, reestructurar su experiencia y construir su identidad profesional serán, algunas de los objetivos específicos que se perseguirán con el programa de mentoría. De acuerdo a Sánchez-García *et al.* (2011), las fases del proceso de modelo de mentoría son las siguientes:

- Construcción de la relación: etapa inicial de presentación y de creación de un buen clima de confianza.
- Intercambio de información y definición de metas: fase de establecimiento de la relación de mentoría.
- Trabajo encaminado a la consecución de metas y profundización del compromiso: etapa generalmente más larga, de seguimiento, de resolución de problemas y de toma de decisiones.
- Terminación y evaluación de la relación formal de mentoría y planificación para el futuro: etapa de cierre formal de la relación de mentoría, con balance de logros y clarificación de las siguientes metas.

A través del CEP de Sevilla y en colaboración con la universidad organizaron el modo de trabajo para llevar a cabo el programa de Mentoría.

- Grupos de trabajo (etapa educativa primaria/etapa educativa secundaria).
- Diagnóstico (necesidades en las escuelas sobre los temas “gordianos” o “nucleares” sobre la realidad escolar: conflicto y gestión del aula, trabajo en equipo, evaluación, adaptación a la diversidad etc.). El informe resultante fue el punto de partida del siguiente paso.

**Selección de mentores.** De acuerdo a las características señaladas (misma disciplina que el docente principiante, expertos en metodología, buena práctica, dialogantes, analíticos etc. Con vivencias parecidas a las que deberá hacer frente como mentor).

- Grupos de trabajo (etapa educativa primaria/etapa educativa secundaria)
- Encuentro con los docentes representativos (por cada centro educativo)

- Técnicas de investigación (observación, entrevistas, análisis documental, etc.)
- Delimitar los temas nucleares que se pretenden afrontar como base de la formación del profesor principiante
- **Formación de los mentores (Tabla 1).** El mentor debe mentorizar y aprender a mentorizar. Características del aprendizaje a través de la experiencia. Qué debe hacer y qué no debe hacer un mentor.
  - La formación se impartió por el grupo de expertos en la materia:
    - Formación presencial (diversas sesiones de 6 horas).
    - Entrenamiento de las competencias a través de metodología de casos e incidentes críticos (25 h.).
    - Aplicación del programa. Pareja de mentor/mentorizado (curso académico).
  - Asesoramiento presencial y semipresencial
- **Roles y prácticas de los mentores:** proximidad y accesibilidad, interactividad, observación de la práctica, guía individualizada y retroalimentación.
- **Selección de los mentorizados:** momento, procedimiento y técnicas.
- **Administración, desarrollo y evaluación del programa** (durante el programa de mentoría). Coordinados y gestionados desde el CEP y el centro educativo, además de la universidad.
- **Cultura y responsabilidades de la escuela y centros de formación docente:** consolidar la relación para establecer modelos de buena praxis.

Tabla 1.  
Formación de los mentores

Fase	Pregunta	Temática/por módulos	Lugar	Modalidad	Materiales	Fechas
Conceptual	¿Qué debe conocer?	1. La mentoría como modelos de formación: estrategias, roles, responsabilidades. 2. El aprendizaje de las personas adultas. 3. La práctica educativa de los docentes. 4. La práctica educativa reflexiva. 5. Habilidades de relación e interacción: la comunicación y la empatía 6. Habilidades de supervisión. 6. Habilidades de observación. 4. Factores de éxito y factores de fracaso en los ámbitos educativos	CEP+Comunidad de aprendizaje virtual	Presencial	Grabaciones Documentos: guías de aprendizaje, unidades didácticas, cuadernos de evaluación.	A decidir (sesiones de 6 horas)
Procedimental	¿Qué debe saber hacer?	Entrenamiento de competencias a través de la observación y supervisión	CEP+Comunidad de aprendizaje virtual	Presencial Seminarios Metodología del Caso	Expertos Profesores Casos prácticos Parejas de mentores (observadores y observados)	A decidir (25 horas)
Aprendizaje en la tarea	¿Cómo debe aplicar?	Asesoramiento a docentes principiantes durante el primer año de profesión en centros de difícil desempeño	Aula-Centro educativo	Presencial/ Semipresencial	Pareja (mentor-mentorizado)	Inicio-final del curso académico

A continuación, aportamos una descripción de lo que entendemos que significa el aprendizaje en la tarea de la pareja o diada mentor-mentorizado (Tabla 2). Se recogen los principios conceptuales de la mentoría y de los círculos de aprendizaje, basados en el método ALACT y en la reflexión-acción (Alsina, 2010; Esteve, 2004; Korthagen, 2010; Sánchez- García et al., 2011)

Tabla 2.  
Descripción de la diada mentor/mentorizado

Fases	Círculos de mejora/ Método alact	Desarrollo
<b>Fase Inicial - Construcción de la relación (inicio del curso académico).</b> Tareas encaminadas a la presentación del programa y al conocimiento del mentor-mentorizado.	<b>Planificación-</b> El pensamiento del docente: el diseño de su enseñanza, la interacción educativa en el aula y la evaluación	Construir la relación mentor-mentorizado <input type="checkbox"/> Entrevistas <input type="checkbox"/> Autobiografía <input type="checkbox"/> Historias de vida
<b>Fase de intercambio y definición de metas (a decidir).</b> Establecimiento de la relación de mentoría: tareas relacionadas con la elaboración de preguntas adecuadas para poder escuchar activamente y orientar al mentorizado (propiciar la actitud reflexiva del mentorizado y el fomento del feedback positivo en sus respuestas etc.) relación de mentoría: tareas relacionadas con la elaboración de preguntas adecuadas para poder escuchar activamente y orientar al mentorizado (propiciar la actitud reflexiva del mentorizado y el fomento del feedback positivo en sus respuestas etc.)	<input type="checkbox"/> Planificación <input type="checkbox"/> Acción + observación	El mentorizado descubre sus necesidades/dificultades a través de su experiencia (focaliza a través de la reflexión): — <b>Diario de aula</b> — <b>Observación del mentor en el aula</b> ■ Asesoramiento individualizado-feedback — <b>Grupos de discusión- otros mentorizados</b> <input type="checkbox"/> Feedback de los otros de su experiencia (focaliza a través de la reflexión): — <b>Diario de aula</b> — <b>Observación del mentor en el aula</b> ■ Asesoramiento individualizado-feedback — <b>Grupos de discusión- otros mentorizados</b> <input type="checkbox"/> Feedback de los otros
<b>Fase de consecución de metas y profundización de compromisos (a decidir).</b> Tareas relacionadas con el seguimiento, resolución de problemas y toma de decisiones del mentorizado.	Revisando la acción+toma de conciencia + creación de métodos alternativos	El mentorizado <b>toma conciencia</b> de su situación, de su forma de hacer, de su práctica. <input type="checkbox"/> <b>Explora y Reflexiona</b> sobre alternativas de actuación — Seminarios temas gordianos — Comunidades de prácticas (expertos, docentes y nóveles)

Continuação (Tabla 2).

Fases	Círculos de mejora/ Método alact	Desarrollo
<b>Final de la mentoría y evaluación formal (planificación futura) (a decidir).</b> Tareas relacionadas con el balance de logros/ reflexión y análisis y la elaboración de propuestas de futuro	<b>Ensayo + Análisis</b>	<b>Reestructura</b> su respuesta y <b>plantea</b> otra forma de actuar. <input type="checkbox"/> <b>Ensayo/investiga:</b> construye su escenario, diseña instrumentos específicos para recoger información sobre su actuación. <input type="checkbox"/> <b>Innova,</b> aportando su teoría en la que subyace su identidad profesional <input type="checkbox"/> <b>Formula un plan de acción para la mejora.</b>
<b>Metaevaluación.</b> Valoración de la mentoría y futuras alianzas y compromisos entre mentor y mentorado.	<b>Identidad profesional</b> ¿Quién soy? Dimensiones (emocional, social, didáctica e institucional)	¿Qué se ha adquirido como fortaleza, que se ha reducido como debilidad, cómo se quiere mantener la relación en el futuro?

## Resultados

Se recogen los principales resultados del proyecto desarrollado durante los cursos 2019 y 2021.

La aparición de la pandemia covid-19 perjudicó la ejecución del proyecto, por lo que hubo que replantearse el seguimiento de este (Martín-Cuadrado, 2020), derivando el foco de atención a temas varios como escasez de recursos tecnológicos en las familias; estudiantes desaparecidos; docentes y estudiantes con inadecuada formación digital; confusión de enseñanza en línea con enseñanza a distancia, etc. Y, lo más importante, las necesidades básicas como la alimentación.

### 1. Diseño y desarrollo inicial de un modelo de acompañamiento e inducción para profesionales noveles en centros educativos de difícil desempeño:

Durante estos dos cursos se ha desarrollado y puesto en práctica un modelo de acompañamiento e inducción para el profesorado novel de siete centros educativos situados en el Polígono Sur de Sevilla.

## **2. Diseño de instrumentos específicos para la recogida y análisis de la información del proyecto:**

Se han diseñado distintos instrumentos para el estudio de cada fase, ya explicados en el punto anterior de este artículo.

## **3. Análisis inicial de los datos obtenidos en el proyecto**

Tras el trabajo inicial de análisis de los datos, se puede concluir que los principales temas que han trabajado las diadas de mentores/as y mentorizados/as han sido los siguientes:

- Gestión de la convivencia en el aula.
- Características del alumnado.
- Elaboración de materiales adaptados.
- Organización y evaluación de la asignatura.
- Ejercicios de refuerzo y contenidos no adquiridos.
- Aspectos relacionados con las comunidades de aprendizaje.

Por otra parte, las principales dificultades que ha encontrado el profesorado mentorizado en estos dos cursos para adaptarse a los centros de la zona de Polígono Sur han sido:

- Desarrollo de aspectos burocráticos del centro
- Comprender las particularidades del alumnado
- Trato con las familias del alumnado
- Control del aula
- Falta de formación específica en atención a la diversidad
- Falta de formación en resolución de conflictos en el aula
- Falta de formación en educación emocional

Finalmente, el nivel de satisfacción con el proyecto ha sido el siguiente (Imagen 3) :

Imagen 3. Nivel de satisfacción con el proyecto (mentores y mentorizados)



Los aprendizajes han sido bastantes, aunque entendemos que la situación de la pandemia haya creado una situación distópica que no nos permita conocer si el proyecto que habíamos diseñado se hubiera realizado de otro modo. Creemos que debemos profundizar en algunos apartados, así como mantener otros que han sido clave en este tiempo.

- Elaboración y organización del plan anual de acompañamiento y mentoría, antes del inicio del curso académico, aprobado por los centros educativos, apoyado por la administración.
- La selección de mentores y su plan de formación debe iniciarse antes del mes de septiembre.
- La selección del profesorado mentorizado debe realizarse en septiembre.
- o Necesidad de un programa de formación Temática común y diversa (de acuerdo a la casuística contextual)
- Los encuentros de mentores/as y mentorizados/as se deben establecer de forma ordenada, procurando espacios y tiempos para que la relación se inicie y construya sin prisas y obligaciones. El vínculo entre el mentor y el mentorizado debe ser el punto de partida (Sánchez-García *et al.*, 2011).

- Visitas al aula (mentor/a)/Visitas al aula (mentorizado/a). La observación en/del aula y la posterior retroalimentación es una necesidad en la formación del mentor (Alsina, 2010; Esteve, 2004; Korthagen, 2010)
- El trabajo de reflexión pedagógica es crucial en este proceso. Momentos de autoreflexión y coreflexión se pueden aunar a través de la mejora de los diarios de aula, en los cuales se comprueban los nudos gordianos del docente novel, y se pauta el seguimiento y evolución de los mismos (Aranda *et al.*, 2020; Marcelo *et al.*, 2018).
- Concentración de profesorado mentor/concentración de profesorado mentorizado para compartir y aprender.
- Incorporación de una figura mediadora intercultural para facilitar la comprensión del contexto-barrio, de la influencia de la familia gitana-valores, de las claves de la comunicación cultural de la etnia gitana (Martín-Cuadrado y Corral Carrillo, 2017; Martín Cuadrado *et al.*, 2017; Marcelo y Vaillant, 2009; Vaillant y Marcelo, 2015).

### Conclusiones<sup>1</sup>

En cuanto al objetivo general que sería la elaboración y puesta en marcha del proyecto.

El “*Proyecto de acompañamiento y mentoría docente para el profesorado novel en centros de difícil desempeño del Polígono Sur de Sevilla*” es un proyecto complejo debido a la zona en la que se desarrolla, las características particulares de los centros educativos y el número de agentes implicados para trabajar de manera coordinada.

Además, durante el desarrollo del proyecto se produjeron los acontecimientos y medidas desarrollados por el gobierno de la nación y de la comunidad para el control de la enfermedad covid-19. Esta situación ha supuesto la necesidad de modificar algunos de los

---

1. Se pueden consultar las conclusiones de este proyecto en Canal UNED (4 y 6 de mayo 2021), por motivo de la celebración de las *I Jornadas de Acompañamiento y Mentoría de docentes noveles en centros de difícil desempeño*.

pasos y actividades proyectadas, y ha influido notablemente en los resultados que se esperaban obtener.

No obstante, gracias al trabajo desarrollado, no solo durante estos dos años, sino también en cursos anteriores, el proyecto comienza a dar frutos, que resumiremos en los siguientes puntos respecto a los objetivos planteados:

- **Conclusiones en relación con el Objetivo 1:** Diseñar un modelo de mentoría sobre el que configurar el programa de inserción a la docencia que incluya una justificación y fundamentación teórica, unos elementos básicos de desarrollo y una propuesta organizativa adaptada a las peculiaridades de los centros educativos del Polígono Sur.  
Durante el primer curso de implementación del proyecto se ha diseñado un modelo de mentoría e inserción en consonancia a los objetivos previstos.  
Este modelo estuvo sustentado en la bibliografía general, siendo de capital importancia las formaciones iniciales del profesorado mentor y las creaciones de comisiones de centro, que han servido de apoyo para la coordinación del proyecto. Por ello, consideramos importante la participación y ayuda del CEP de Sevilla en estas formaciones.
- **Conclusiones en relación con el Objetivo 2:** Aplicar de forma experimental este modelo en seis centros educativos a lo largo del curso 2019/2020.  
El curso 2019/2020 estuvo marcado por la pandemia provocada por la covid-19 y las medidas que fue necesario tomar. Durante más de un trimestre, la docencia se realizó de manera virtual, por lo que cambiaron las dinámicas habituales en los centros educativos. No obstante, el número de centros educativos de la zona en los que se implementó el proyecto puede considerarse representativo, siendo implantado en cinco centros educativos:

Para la aplicación del modelo se contó con la selección de 14 mentores/as activos y 18 mentorizados/as.

Como se ha comentado en el punto anterior, el perfil del profesorado mentor, además de su formación inicial, es de gran importancia para el desarrollo del proyecto. Por ello es necesario conseguir cerrar un perfil inicial claro, y, sobre todo, darles una formación inicial que les permita realizar su trabajo de manera óptima y acelerar la adaptación del profesorado recién llegado a los centros.

Es importante desatacar que, a pesar de la situación de pandemia, y de las dificultades que se produjeron, las diadas de profesorado mentor/mentorizado se adaptaron al nuevo contexto y continuaron desarrollando el acompañamiento y mentorización.

- **Conclusiones en relación con el Objetivo 3:** Evaluar el proceso y resultados del programa, recogiendo las propuestas, experiencias y aportaciones de los participantes.

Tras la evaluación del primer curso del proyecto, se detectó que las temáticas que era necesario abordar en las reuniones de cada pareja de trabajo coincidían con los problemas que habitualmente se recogen en la literatura educativa: gestión de aula y disciplina, motivación, relaciones con las familias o adaptación del currículo (Marcelo y Vaillant, 2009; Vaillant y Marcelo, 2015).

No obstante, el llamado choque con la realidad que sufre el profesorado recién incorporado a la zona se percibe como más fuerte que el producido en otros contextos. Y lo que es más importante, se produce tanto en profesorado novel como el experimentado en otras zonas. De ahí la importancia de este proyecto.

Por otra parte, se detectaron problemas de adaptación en el trato con alumnado y familias. Por eso se propuso la participación de la figura de un enlace intercultural que ayudara y acelerara esta adaptación ((Martín-Cuadrado y Corral Carrillo, 2017; Martín Cuadrado *et al.*, 2017)

- **Conclusiones en relación al Objetivo 4:** De acuerdo con los resultados obtenidos, reelaborar una propuesta de modelo de inducción y/o acompañamiento a los docentes nóveles en el Polígono Sur.

La evaluación del programa ha hecho patente la necesidad de adaptación del proyecto a la realidad de la zona. Las fuentes bibliográficas consultadas hacen referencia a modelos de inducción y mentoría generales. Pero en la zona será necesario realizar una adaptación mayor, sobre todo en relación a la formación y trabajo del profesorado mentor.

Como principal problema detectado, aparece la falta de tiempo del profesorado para realizar el proyecto. Los horarios del profesorado son muy encorsetados, y es complicada la búsqueda de tiempos de calidad que permitan realizar el trabajo previsto, sobre todo a la hora de realizar las observaciones y realizar las reuniones.

## REFERENCIAS

ALSINA I PASTELLS, À. (2010). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial del profesorado: un modelo para aprender a enseñar matemáticas. **Educación Matemática**, 22 (1), 149-166. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40516662007>

ARANDA-VEGA, E. M.; MARTÍN-CUADRADO, A. M. y CORRAL-CARRILLO, M. J. (2020). Diarios de clase: Estrategia para desarrollar el pensamiento reflexivo de profesores. **Educación y Educadores**, 23(2), 243-266.

CANAL UNED (4 y 6 de mayo de 2021). **I Jornadas de Acompañamiento y Mentoría de docentes nóveles en centros de difícil desempeño** [Archivo de Vídeo]. CANAL UNED <https://canal.uned.es/series/60336509b6092358f644b785>

CARDONA, J. (2021). La vocación para la profesión docente. Factor de crecimiento y desarrollo profesional. En: A. M. Martín Cuadrado, B. Campos Barrionuevo y L. Pérez Sánchez (coord.). **El desarrollo de la profesión docente**. Una nueva visión desde la acción pedagógica, (p. 37- 77). UNED. ISBN: 978-84-362-7676-3.

ESTEVE, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el“aprendizaje reflexivo” o “aprender a través de la práctica”. » Actas I Jornadas Didácticas de Español y Alemán como Lenguas Extranjeras; 2003 Sept 25-26; Bremen, Germany. Instituto Cervantes y Edelsa, 2004, p. 8-21.

HAAS PRIETO, V. y MARTÍN-CUADRADO, A. M. (2021). Desarrollo y aprendizaje(s) docente(s) en su fase de inserción a la docencia. Adquisición de buenas prácticas. En: A. M. Martín Cuadrado, B. Campos Barrionuevo y L. Pérez Sánchez (coord.). **El desarrollo de la profesión docente**. Una nueva visión desde la acción pedagógica.p. 309-356. UNED. ISBN: 978-84-362-7676-3.

KORTHAGEN, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, **68** (24,2), 83-101.

LEITHWOOD, K. (1992). **The Move Toward Transformational Leadership**. Association for Supervision and Curriculum Development.

MARCELO, C. y VAILLANT, D. (2009). **Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprender a enseñar?** Narcea S.A.

MARCELO, C.; GALLEGO, C.; MURILLO, P. y MARCELO, P. (2018). Aprender a acompañar: Análisis de diarios reflexivos de mentores en un programa de inducción. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, **22**(1), 461-480.

<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63653>

MARTÍN-CUADRADO, A. M. (27 de abril de 2020). **Acompañamiento y Mentoría docente para el profesorado novel en centros de difícil desempeño del Polígono Sur de Sevilla**. Formación IB. <http://www.formacionib.org/noticias/?Acompanamiento-y-Mentoria-docente-para-el-profesorado-novel-en-centros-de>

MARTÍN-CUADRADO, A. M. y CORRAL-CARRILLO, M. J. (2017). Mentoría y formación del profesorado novel en centros de especial dificultad. En: J. L. Herrera Hueso y C. Méndez Pérez (coord.). **Estrategias educativas innovadoras en ámbitos de difícil desempeño**. Egregius Ediciones. ISBN: 978-84-17270-08-7

MARTÍN-CUADRADO, A. M.; CORRAL CARRILLO, M. J. y CATALÁN MÁRQUEZ, M. J. (2017). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje de estudiantes de etnia gitana en centros de difícil desempeño. Propuesta de evaluación y actuación. **Tendencias Pedagógicas**, 30, 153-174. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.009>

MARTÍN CUADRADO, A. M.; CORRAL CARRILLO, M. J. y ESTRADA PARRA, A. (2021). El acompañamiento pedagógico en centros educativos de difícil desempeño: un derecho de los docentes noveles. **Revista Ethika+**, 3, DOI: 10.5354/2452-6037.2021.61040

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2013; 2020). Informe Talis. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis.html>

NACIONES UNIDAS (2015). **Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible**. Septuagésimo periodo de sesiones. Temas 15 y 116 del programa.

OECD. (2011). **Against the Odds** – Disadvantaged students who succeed in school. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264090873-en>

OECD (2018). **Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility**, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>

REAL DECRETO 1364/2010, de 29 de octubre, por el que se regula el concurso de traslados de ámbito estatal entre personal funcionario de los cuerpos docentes contemplados en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y otros procedimientos de provisión de plazas a cubrir por los mismos. **Boletín Oficial del Estado**. Madrid, 30 de octubre de 2010, p.16.

SÁNCHEZ GARCÍA, M. F.; MANZANO SOTO, N.; OLIVEROS, L.; RÍSQUEZ, A. y SUÁREZ, M. (2011). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la educación superior a distancia. **Revista de Educación**, 356, 719-732.

VAILLANT, D. y MARCELO, C. (2015). **El ABC y D de la formación docente**. Madrid, España: Narcea.



## O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O PROCESSO DE INDUÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE

DRA. MARIA DE FÁTIMA RAMOS DE ANDRADE  
(UPM/USCS) – Brasil mfrda@uol.com.br

DRIELLY ASSIS MUNIZ  
(USCS) – Brasil driellyassis@hotmail.com

DRA. ANA SILVIA MOÇO APARÍCIO  
(USCS) – Brasil anaparicio@uol.com.br

### Resumo

Se é dever do professor acolher o aluno na sua singularidade, também esse mesmo professor deveria ser acolhido na escola, especialmente, no início de sua carreira docente. O período inicial da docência requer atenção e cuidado no sentido de criar situações que ajudem o professor iniciante na gestão da sala de aula. Tal processo de integração entre professor e escola é conhecido como indução. A presente pesquisa tem como foco as investigações sobre o processo de indução de professores iniciantes. A intenção foi fazer um balanço do tema a partir de pesquisas realizadas no Brasil, tendo em vista a atual tendência dos estudos sobre essa etapa do desenvolvimento profissional do professor. Para tanto, foram analisados os trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), nos anos de 2000 até 2018 e as pesquisas disponíveis no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), nesse mesmo período. As pesquisas analisadas apontaram que, o professor iniciante quando bem tratado pelas políticas públicas de educação, promovem sua permanência na profissão. Logo programas de indução deveriam ser compreendidos como um elemento importante entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional ao longo

da carreira docente. Com os resultados da pesquisa, esperamos contribuir com os estudos sobre o processo de indução de professores iniciantes no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Processo de indução; Professor iniciante; Estado do conhecimento.

### **Introdução**

A formação inicial do professor é o período em que começa, de forma sistematizada, a profissionalidade docente. A formação inicial e a formação contínua não são vistas como momentos estanques, ou seja, tanto um momento quanto o outro estão interligados e fazem parte de um longo processo de aprendizado tanto individual quanto coletivo. Ao conceituar “formação docente” encontraremos diferentes maneiras de conceber como ela poderia ocorrer e o que poderia ser uma formação qualificada. Garcia (1999), no livro “Formação de professores: para uma mudança educativa” discute, entre outros temas, o conceito de formação docente, entendido como:

a área do conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que no, âmbito da Didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (p. 26)

Para Marcelo (2009, p. 10), o desenvolvimento profissional é considerado como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos e de oportunidades e experiências planificadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento pro-

fissional dos professores”. O desenvolvimento profissional docente, para o autor depende de alguns princípios. Entre eles, destacamos:

- A concepção construtivista. O desenvolvimento profissional só é possível quando o aprendizado docente parte de numa concepção construtivista, ou seja, depende tanto de um movimento que vem do professor quanto de ações oferecidas pelo meio. É o professor que assume o desejo de seu desenvolvimento, de forma ativa, envolvido em tarefas reais de ensino que ocorrem em seu contexto profissional, num ambiente de colaboração. É um aprendizado contínuo, aberto, transformador, num ambiente escolar que promova rupturas, conflitos e reelaborações. Nesse sentido, se distancia de modelos transmissivos, prontos, preestabelecidos. É uma concepção que considera as experiências vividas, os conhecimentos prévios, que permite que os professores relacionem suas experiências aos conhecimentos que estão sendo trabalhados.

- Um lugar adequado para aprender a ser professor. Garcia reforça a ideia de que deveríamos valorizar o que ambiente escolar contém como conteúdo privilegiado de aprendizagem da docência. É nesse local que ocorrem as práticas reais de ensino e de aprendizagem.

- O professor é um profissional prático reflexivo. O desenvolvimento profissional docente depende da reflexão que o professor faz acerca da sua prática, ou seja, para aprender a ser docente é necessário pensar de maneira sistemática sobre o que está sendo feito. É assim que conseguirá avançar tanto no campo teórico quanto no prático. Pensar o trabalho docente de maneira sistemática significa assumir uma postura investigativa criteriosa, referenciada pela teoria, tanto individual quanto coletivamente. “O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assume que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão” (p. 11).

A formação inicial e a formação continuada são processos interligados e que o desenvolvimento profissional docente depende de como a escola acolhe o professor iniciante. Segundo Nóvoa:

A indução profissional é um tempo decisivo para os professores. Mas então por que razão este período é tão descuidado? 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. (2017, p. 1124)

Em diferentes momentos de sua carreira profissional, o professor enfrenta diferentes necessidades, problemas, expectativas, desafios, dilemas e vai construindo seu conhecimento profissional. Este conhecimento, segundo Imbernón (2001) é dinâmico e não estático que se desenvolve ao longo de sua carreira profissional em diversos momentos:

1. Experiência como discente: ainda como o aluno;
2. Formação Inicial: enquanto está adquirindo conhecimento;
3. Vivência Profissional: consolidação de um conhecimento profissional;
4. Formação Permanente: questionar ou legitimar o conhecimento profissional em prática.

Nesse sentido, o processo de indução no contexto escolar, dependendo de como acontece, é fundamental para o desenvolvimento do desenvolvimento profissional. Por mais que a formação inicial tenha propiciado aos futuros professores subsídios que colaboram para o desenvolvimento do conhecimento prático é no dia a dia da escola, numa prática reflexiva que o professor, aos poucos, avança na construção do seu conhecimento prático. Esse avanço pode acontecer de maneira harmoniosa ou não, podendo o processo de indução tornar esse momento mais acolhedor ou não.

Se é dever do professor acolher o aluno na sua singularidade, também esse mesmo professor deveria ser acolhido na escola onde atua, especialmente no início de sua jornada pedagógica. Tal processo de integração entre professor e escola é conhecido como indução,

o qual pode ser definido por “um processo (...) organizado por um distrito escolar para formar, apoiar e reter novos professores e fazê-los progredir em um programa de aprendizagem ao longo da vida.” (WONG, 2004, p. 42).

Dessa forma, seu intuito é o de promover um processo de socialização dentro da escola, a fim de iniciar a assimilação da cultura organizacional escolar por parte do professor recém-contratado (ALMEIDA *et al.*, 2018). Esse recurso ganha importância vital haja vista as altas taxas de desistência na carreira docente, como aponta a literatura, logo nos primeiros anos de atuação profissional, revelando que esses primeiros anos são cruciais para a permanência do professor na escola – Wong (2004), ao tratar do contexto americano, afirma que mais de 50% dos novos professores desistem da carreira logo nos cinco primeiros anos, sendo esta taxa ainda maior em escolas de baixa renda.

Há muito tempo se estuda as dificuldades enfrentadas por professores no início de sua carreira profissional, esse “choque de realidade” é um período marcado por sentimentos paralelos e de sobrevivência e de descoberta, gerando muitas vezes efeitos negativos nele. É também um período de construção de identidade do profissional. (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014).

Promover uma boa indução significa dar condições para que as primeiras experiências profissionais do professor sejam positivas e garantam sua permanência na escola. Mais do que isso, um bom processo de socialização é tido como um facilitador do desenvolvimento profissional, sendo capaz de minimizar o mal-estar característico dos anos iniciais e antecipar todo processo de crescimento do professor em sua carreira docente (ALMEIDA *et al.*, 2018). Esse progresso precoce, por sua vez, trará consequências imediatas para o ensino e aprendizagem, pois, como ressalta Wong (2004), o desempenho do aluno está diretamente relacionado com a atuação do professor em sala.

A indução do professor iniciante deveria ser abrangente e pautada num processo colaborativo. Além disso, a indução é um processo com funções bem definidas, fazer parte de um sistema

de desenvolvimento profissional continuado e gerar um senso de identidade grupal (WONG, 2004). Assim, nenhum professor trabalhará de modo isolado e sua experiência pedagógica se enriquecerá com as contribuições dos colegas.

A indução, portanto, objetiva primordialmente a formação e a inserção do novo professor dentro do universo escolar, munindo-o de recursos que permitam enfrentar de modo mais confiante o desafio da sala de aula. Porém, tal empreitada só é efetiva quando existe empenho de todos, resultando em um ambiente colaborativo e de trocas na comunidade escolar. A confluência de todos esses fatores tem por consequência a formação de professores com alto potencial de desenvolvimento profissional, os quais permitem melhor aprendizagem aos seus alunos. Induzir é garantir o aprender a ensinar e, com isso, garantir um ensino eficaz.

Diante do exposto, a presente de pesquisa pretende investigar como vem ocorrendo o processo de indução no contexto escolar. Para tal, estruturamos a seguinte pergunta de pesquisa: A partir do estudo e análise no banco da Capes (trabalhos de mestrado e doutorado) e de artigos publicados nos anais do evento da Anped no grupo de trabalho (GT 08) “Formação docente”, que tenham como descritores “professor iniciante/iniciante” e “processo de indução”, pretendemos descrever e sistematizar o conhecimento que foi produzido nestes trabalhos, no período de 2000–2018. Inicialmente, apresentamos o conceito de desenvolvimento profissional docente, na sequência, os trabalhos encontrados são explicitados e por últimos, tecemos algumas conclusões.

Como vimos, o foco da pesquisa foi investigar o processo de indução do professor iniciante. Afinal, como ocorre o processo de indução do professor iniciante no contexto escolar? Será que os professores são bem recebidos a formação inicial. Pensar a formação inicial como uma das etapas de desenvolvimento do professor é perceber que o professor está sempre aprendendo. É perceber que o seu trabalho é uma profissão que se aprende.

Perrenoud (2002, p. 18-19) aponta algumas características do professor iniciante. São elas:

1. Um principiante está entre duas identidades: está abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões.
2. O estresse, a angústia, diversos medos e mesmo os momentos de pânico assumem enorme importância, mas eles diminuíram com a experiência e com a confiança.
3. O principiante precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira.
4. A forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão.
5. Ele passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar.
6. Geralmente, se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado com o grupo e nem sempre sente-se acolhido por seus colegas mais antigos.
7. O iniciante está em um período de transição oscilando entre modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional.
8. Ele não consegue se distanciar de seu papel e das situações.
9. Ele tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por eles.
10. O novo profissional mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com sua incompetência nem com a sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conheceu.

Como vimos, ser professor principiante não é algo simples. É uma etapa que todo o professor experiente passa e quando no processo de indução não há um acompanhamento, muitos acabam desistindo.

Para Shulman (2014), ao discutir a base de conhecimento do professor, há pelo menos quatro fontes para a composição desta base. São

elas: formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas, os materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado, pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento, e outros fenômenos sociais e culturais que afetam o que os professores fazem, e a sabedoria que deriva da própria prática. O desenvolvimento dessa base começa na formação inicial e se estende por todo o período de atuação profissional. Além disso, o autor ressaltou a necessidade de propiciar o desenvolvimento profissional dos professores a partir de casos de ensino, a fim de aproximar a relação existente entre teoria e prática e ajudar ingressantes na carreira docente a pensarem com os professores mais experientes.

A iniciação profissional no ensino é o período marcado pela transição de estudante em docente. É um período conturbado, com imensas aprendizagens dos pais os professores iniciantes precisam adquirir conhecimento profissional além de conseguir equilíbrio com o seu pessoal.

Huberman (2000) descreveu diferentes fases ao analisar o ciclo de vida profissional dos professores, levando em conta que é um processo, são elas: 1. Entrada na Carreira: período de sobrevivência e descoberta; 2. Fase de Estabilização; 3. Fase de Experimentação ou Diversificação; 4. Fase de Procura de Uma Situação Profissional Estável; 5. Fase de Preparação da Jubilação.

Nesse sentido, podemos afirmar que o professor, ao ingressar na carreira passa por muitas etapas sendo que a primeira é o momento da indução, o início da carreira que é marcado por um período de muitos aprendizados e caso o professor não tenha um bom acolhimento sua permanência na carreira pode não acontecer. Trata-se de uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contextos muitas vezes desconhecidos, durante a qual os iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de manter equilíbrio pessoal. (GARCIA, 1999).

## Metodologia

Esta pesquisa se configura como bibliográfica, um “estado do conhecimento”. Cumpre lembrar que definimos como “Estado do conhecimento” e não como um “Estado da arte”, uma vez que

escolhemos apenas dois bancos de pesquisa: banco de teses da Capes e o GT 08 do evento da Anped.

Conforme definem Morosini e Fernandes (2014, p.156), “estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses e livros sobre uma temática específica”. Em outras palavras, o estado de conhecimento garante uma visão ampla e atual do tema abordado por meio de um mapeamento de ideias, localizando e norteando os passos de futuras investigações.

Não obstante, o estado de conhecimento está longe de ser mera reprodução de tudo o que foi dito a respeito de certo tema. Muito pelo contrário, é também construção de algo novo, pois graças ao levantamento bibliográfico é possível (re) elaborar a produção existente e apontar para suas lacunas. Assim, o próprio estado de conhecimento torna-se parte do campo de conhecimento que ele mesmo pretende mapear.

A função de tal estudo é, portanto, servir de “chave para tudo que veio antes e depois”: sublinhar o caráter inovador das pesquisas atuais, por meio do resgate e valorização da produção acadêmica prévia (afinal, só é possível reconhecer sua originalidade se se conhece a fundo o que já foi produzido). Nesse sentido, o estado de conhecimento insere a pesquisa em um horizonte significativo, ou seja, uma linha de continuidade histórica do discurso científico, conferindo-lhe um sentido, em ambas acepções do termo (significado e direção). Para parafrasear o poeta metafísico inglês John Donne, nenhum saber é uma ilha.

Resumidamente, a intenção com essa investigação é sistematizar o conhecimento produzido de pesquisas que tratam do processo de indução do professor iniciante no contexto escolar, no período entre 2000 até 2018. Para a realização do estudo, seguimos os seguintes passos: 1ª. Etapa: Mapeamento, no banco de teses da Capes, de pesquisas que tratam do processo de indução do professor iniciante, no período de 2000 até 2018. Para tal, trabalhamos com os seguintes descritores: professor iniciante e processo de indução; 2ª. Etapa:

Mapeamento, nos anais da Anped/grupo de trabalho (GT 08), de artigos que tratam do processo indução do professor iniciante, no período de 2000 até 2018; 3ª Etapa: Descrição de todo o material identificado, considerando os seguintes aspectos: resumo do trabalho, a problemática do trabalho, referencial teórico e dos principais achados; 4ª Etapa: Análise dos dados gerados.

## Resultados

Inicialmente, para o levantamento, utilizamos os seguintes termos: “professor iniciante” e “processo de indução”. Com isso, encontramos apenas três trabalhos, sendo dois relacionados ao contexto escolar. Na sequência optamos em substituir o termo “indução” por “acolhimento”.

Com isso encontramos dez trabalhos de mestrado. A seguir, apresentamos no quadro 1 os trabalhos encontrados. Cumpre lembrar que retiramos, inicialmente, de cada pesquisa o resumo, palavras-chave e os dados de identificação dos trabalhos. A intenção foi a partir ressaltar as conclusões dos estudos. A seguir apresentamos, um quadro das pesquisas que retiramos do Banco de teses da Capes.

Quadro 1 – Banco de teses da Capes

IDENTIFICAÇÃO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
Ângela Cancherini Universidade Católica de Santos/ 2009.	A socialização do professor iniciante: um difícil começo	escuta sensível; professor iniciante; pesquisa-ação existencial; práticas docentes; acolhimento institucional.
Solange Lemes da Silva Mendes Universidade Federal de Mato Grosso	Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes	Formação Continuada. Práticas Formativas Educacionais. Professor Iniciante.
Susyê Naya Seixas Santos Universidade Católica de Santos	Professor bacharel iniciante no ensino superior: dificuldades e possibilidades pedagógicas	Ensino superior. Professor bacharel. Início de docência. Formação docente
Andressa Wiebusch Universidade Federal de Santa Maria	Aprendizagem docente no ensino superior: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante	Professor Iniciante Ensino Superior Aprendizagem da Docência Desafios e Enfrentamentos Trabalho Pedagógico

Continuação (Quadro 1).

IDENTIFICAÇÃO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
Miriane Zanetti Giordan Universidade da Região de Joinville	Professores Iniciais dos Anos Finais do Ensino Fundamental: Desafios e Dilemas	Trabalho docente. Professor iniciante. Desafios e dilemas dos docentes iniciantes. Anos finais do Ensino Fundamental.
Patrícia Mallmann Schneiders Universidade Federal de Santa Maria	Possibilidades de acompanhamento pedagógico de professores iniciantes frente aos desafios do trabalho em um Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia	Trabalho Docente Acompanhamento Pedagógico Professores Iniciais Educação Profissional
Jose Antônio Silva Universidade Federal de Goiás	A iniciação à docência do professor de música em escolas públicas de Goiânia-GO.	Iniciação à docência Educação básica Formação docente profissional Professor de música em início de carreira.
Dirlene Glasenapp Universidade da Região de Joinville	Professores Iniciais: Acompanhamento e Ações de Apoio no Ensino Fundamental	Trabalho docente Professores iniciantes Ações de apoio e acompanhamento Diretores e supervisores escolares Ensino Fundamental
Andreia Dias Pires Ferreira Universidade de Taubaté	Professores iniciantes na educação infantil da rede municipal de ensino de São José dos Campos: ingresso profissional, expectativas e possibilidades	Professores iniciantes Formação de professores Educação Infantil
Cristiane Ribeiro Cabral Rocha Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	“Quando o contar de si desvela uma história sobre nós”: narrativas (auto) biográficas de professores iniciantes egressos do curso de pedagogia da UEMS/Campo Grande	Professores iniciantes método (auto)biográfico ateliês biográficos de projeto Curso de Pedagogia PIBID.

Fonte: As autoras.

A Anped – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – fundada em 16 de março de 1978, é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área, sua finalidade é contribuir para o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura. Até 2013, as Reuniões Nacionais

aconteciam anualmente; depois passou a ser em anos ímpares e as Reuniões Científicas Regionais, nos anos pares.

Fizemos o levantamento dos artigos publicados nos anais do evento da Anped no grupo de trabalho (GT 08) “Formação docente”, a partir dos descritores “professor iniciante/principiante” e “processo de indução”. A intenção foi descrever e sistematizar o conhecimento que foi produzido nestes trabalhos, no período de 2000-2018. Considerando isso, analisamos sete anais (específicos).

Com a palavra “indução”, não encontramos nenhum trabalho nesse período. Com os descritores “professor iniciante” ou “professor principiante”, encontramos 21 trabalhos no período de 2000 a 2018. Dos 21, selecionamos 12 trabalhos. Nove trabalhos foram retirados, pois, ao serem lidos, verificamos que o foco não era o professor iniciante.

Dos 12 trabalhos, dois eram direcionados ao campo da Educação Infantil; quatro ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais; dois aos contextos da Educação Infantil e Ensino Fundamental; um ao

Ensino Fundamental Anos Iniciais e aos Anos Finais e Ensino Médio; dois ao Ensino Superior; um não definiu o segmento. A seguir, apresentamos no quadro 2 os trabalhos selecionados. Nele, procuramos identificar os autores/instituições e os títulos dos trabalhos.

Quadro 2 – Trabalhos encontrados nos anais da Anped.

IDENTIFICAÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO
João Batista Carvalho Nunes - UNEB - Universidade do Estado da Bahia Ano: 2002	1. Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente.
Adriana Maria Corsi – UFSCar Ano: 2005	2. Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental.
Maévi Anabel Nono – Unesp São José do Rio Preto, Maria das Graças Nicoletti Mizukami – Universidade Presbiteriana Mackenzie/ Universidade Federal de São Carlos Ano: 2006	3. Processos de formação de professoras iniciantes.
Silvia Maria de Aguiar Isaia – UFSM / UNIFRADóris Pires Vargas Bolzan – UFSM Estela Maris Giordani – UFSMA Ano: 2007	4. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente.
Alvanize Valente Fernandes Ferenc – UFV Ano: 2007	5. Narrativas de professores universitários sobre seu processo de socialização profissional.

Continuação (Quadro 2).

IDENTIFICAÇÃO	TÍTULO DO TRABALHO
Silmara de Oliveira Gomes Papi – UEPG Ano: 2011	6. Professoras iniciantes bem-sucedidas: elementos de seu desenvolvimento profissional
José Angelo Gariglio – UFMG Ano: 2015	7. Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de educação física.
Andrea Jamil Paiva Mollica – PUC-SP Laurinda Ramalho de Almeida – PUC-SP Ano: 2015	8. O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico.
Flavinês Rebolo – UCDB Marta Regina Brostolin – UCDB Ano: 2015	9. Os encantamentos da docência na voz de professoras iniciantes na educação infantil.
Rosana Maria Martins – UFMT Ana Paula Gestoso de Souza – UFSCar Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira – UFSCar Ano: 2017	10. Licenciadas em pedagogia e professoras iniciantes: diálogo por meio de narrativas online.
Solange Cardoso – UFOP Ano: 2017	11. “Eu era muito insegura, não fazia nada sem perguntar a outra professora”: professores iniciantes da educação infantil.
Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva - Universidade de Brasília - Faculdade de Educação Ano: 2017	12. Professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola.

Fonte: As autoras.

### Conclusão e discussão

Para estruturar a conclusão do presente trabalho foi necessário retomar os objetivos propostos. Não é de hoje que se estuda os desafios enfrentados por professores no início de sua carreira profissional, o chamado “choque de realidade”. Esse período, muitas vezes, é marcado por sentimentos de sobrevivência e de descoberta, gerando efeitos negativos. Contudo, também pode ser um período de construção de identidade profissional (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014).

Mesmo com um contexto tão difícil para o professor iniciante, para Marcelo Garcia (1999, p. 112), a formação de professores tem crescido cada vez mais, visando abordar os cursos de formação inicial e de questões relacionadas aos futuros professores, como também, temas relacionados aos professores iniciantes e em exercício.

O objetivo estabelecido para a pesquisa foi sistematizar o conhecimento produzido nas pesquisas que tratam do processo de indução

do professor iniciante no contexto escolar. Para tal, como primeira etapa, a partir dos descritores “professor iniciante” e “processo de indução” foi feito mapeamento, no banco de teses da Capes, de pesquisas que tratassem do processo de indução do professor iniciante, no período de 2000 até 2018. Na sequência, o mapeamento foi feito nos anais da Anped, no grupo de trabalho (GT. 08). Consideramos, na descrição do material, os seguintes aspectos: resumo do trabalho, a problemática do trabalho e os principais achados.

A maioria dos trabalhos aponta os dilemas que o professor iniciante enfrenta no começo de sua caminhada profissional. Dentre eles, teríamos: - Ingressam nas escolas consideradas “mais difíceis” e ficam com horários e turmas “sobrantes”; - Dificuldade em relacionar a teoria e a prática; - Falta de acompanhamento e apoio tanto na escola que atuam quanto na da Secretaria da Educação; - Sentimento de solidão; stress; conflito em sala de aula; - Indisciplina e desmotivação dos alunos da sala que atuam; - A ausência da família na vida escolar dos alunos; a organização e trabalho docente; dificuldade de trabalhar com alunos com deficiência;

- Dificuldade com o uso das tecnologias; e Falta de recursos e materiais.

Constatamos também que, de modo geral, o professor iniciante possui o repertório de conhecimentos teóricos, porém, enfrenta dificuldades na realidade escolar. A formação continuada foi lembrada como uma saída e precisa ser efetiva na escola. Em relação aos professores bacharéis, pode-se perceber que muitos, por não terem formação pedagógica, acabam tornando o ensino transmissivo, mas depois de um tempo conseguem adquirir algumas estratégias didáticas que favoreceram suas práticas de ensino.

Os trabalhos também apontaram algumas estratégias para auxiliar o professor iniciante. São elas: recepção, repasse de informações sobre o funcionamento da escola e auxílio quanto à gestão da turma. Percebe-se também, que a direção, muitas vezes, parece estar presente apenas no início da recepção e na avaliação do estágio probatório (quando existe) ou apenas quando solicitado pela supervisão escolar.

Confirma-se então que a formação inicial não consegue suprir tudo que envolve a prática docente e que o início da profissão é marcado pela necessidade de acolhimento por parte da escola, dos programas de formação e de possibilidades da existência de um mentor que acompanhe o docente em suas atividades. Portanto, a Secretaria de Educação precisa investir em programas de formação que atendam as especificidades de cada fase da docência, buscando como exemplo os programas que aconteceram em cidades como Sobral-CE e Campo Grande-MS.

Devemos dar uma atenção especial para o investimento de políticas públicas que ofereçam apoio ao professor iniciante, em especial, ao primeiro ano, para que haja acolhimento do docente nas escolas e o acesso às informações necessárias para a adaptação da rotina escolar.

Algo muito importante é o papel do coordenador pedagógico nesse processo de indução do professor iniciante na escola. O coordenador pedagógico sozinho não consegue solucionar os desafios enfrentados pelos docentes, então o apoio aos iniciantes precisa acontecer por meio de ações intraescolares quanto extraescolares sendo auxiliado por políticas públicas educacionais, com o intuito de contribuir com o ingresso e a permanência do educador na carreira. Mas, não podemos deixar de lado a ideia de que precisa existir um profissional na escola para ligar as ações de apoio à inserção, sendo o coordenador pedagógico então um facilitador dessas ações.

Outro fator muito importante e que é citado em um dos estudos é o encantamento pela docência, que ele existe e até auxilia os professores iniciantes a encararem seu trabalho de forma positiva, sentindo-se satisfeitas e que demonstrem atitudes positivas em suas ações. Conforme afirma a pesquisa:

Encantar, segundo o Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (online) significa submeter (algo, alguém ou a si mesmo) à ação de encanto, feitiço ou magia, enfeitiçar, envolver ou ser envolvido por algo sedutor, maravilhar(-se), causar grande prazer; e encantamento é a condição do que está encantado, é o ato ou efeito de encantar(-se): sensação de deslumbramento, admiração, grande

prazer que se tem como reação a alguma boa qualidade do que se vê, ouve, percebe, estado de quem assim se deslumbrou, sensação ou estado de quem é tomado por uma grande admiração por algo ou por alguém. (REBOLO; BROSTOLIN, 2015)

Outra maneira de superar os enfrentamentos, no início da docência, seria por meio do estágio, que é visto como forma positiva, pois com as experiências adquiridas nele, as professoras ficariam entusiasmadas e mais seguras.

Finalizamos a pesquisa, ressaltando a ideia de que o Brasil ainda precisa perceber a importância de acolher os professores iniciantes em seu processo de indução. As pesquisas analisadas apontaram que, o início da docência quando bem tratada pelas políticas públicas de educação, promovem a permanência do professor na profissão, logo programas de indução deveriam ser compreendidos como um “[...] elo imprescindível que deve unir a formação inicial a desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente” (GARCIA, 1999, p. 119).

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. do C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.formaçãodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

ALMEIDA, L. R. *et al.* **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Cortez, 2018.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77), 2001.

MARCELO, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1999.

MARCELO, G. C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **SISIFO – Revista de Ciências da Educação**, Porto, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <[http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELODesenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELODesenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2019.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos. **Revista de Educação da UFSM**, Santa Maria: Centro de Educação, v. 40, 2015.

NÓVOA, A. Desafios do Trabalho do professor no mundo contemporâneo – Nada Substitui o Bom Professor. **Palestra feita no SINPRO**, SP, 2006. Disponível em [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf) Acesso em: 10 jun. 2016.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Educa, Lisboa 2009. Disponível em [http://www.etepb.com.br/arq\\_news/2012texto\\_professores\\_imagens\\_do\\_futuro\\_presente.pdf](http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf). Acesso em: 10 maio 2016.

REBOLO, F.; BROSTOLIN, M. R. **Os encantamentos da docência na voz de professoras iniciantes na educação infantil**. 37<sup>a</sup> Reunião Nacional da Anped. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4231.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

PERRENOUD, P.A. **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica. Tradução de C. Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SHULMAN, Lee. A. Conhecimento e ensino: fundamentos para uma nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014.

WONG, H. K. Induction Programs That Keep New Teaching and Improving. **NASSP Bulletin**, v. 88, n. 638, p. 41-58, mar. 2004. Tradução: Adriana Teixeira Reis.

A INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NA SECRETARIA  
DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO:  
O CURSO DE PROFESSORES INGRESSANTES  
EM DISCUSSÃO

ANDRÉ DOS ANJOS CANGUEIRO SILVA  
Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)

NONATO ASSIS DE MIRANDA  
Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)

ANA SÍLVIA MOÇO APARÍCIO  
Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)

### **Introdução**

Preocupadas com o desempenho escolar dos estudantes, as redes públicas de ensino tomaram para si, de forma mais incisiva, a responsabilidade pela formação continuada docente. Além disso, algumas dessas redes de ensino passaram a desenvolver cursos de formação voltados para os professores iniciantes com a intenção de criar meios para que eles se apropriassem melhor da cultura escolar, das políticas educacionais e, especialmente, do currículo. Tais práticas convergem para um movimento que vem ocorrendo em diferentes países no mundo numa perspectiva de política pública de formação docente e, até mesmo, por meio de casos ainda pontuais no Brasil tendo em vista que, até então, aqui o assunto ainda é muito incipiente e não entrou na agenda das políticas de educação em âmbito nacional (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Dentre as iniciativas pontuais, destacamos o “Curso Específico de Formação aos Ingressantes nas Classes Docentes do Quadro do Magistério do Estado de São Paulo”, que tem como objetivo geral oferecer formação continuada aos ingressantes em exercício, aprovados no Concurso Público para Provimento de Cargo de Professor de

Educação Básica, de 2014, nomeados e em exercício. O curso compõe o estágio probatório, de modo a promover a complementação, a revisão e a renovação de conhecimentos, além de metodologias e perspectivas presentes em sua formação, e a reflexão sobre sua prática profissional. (SÃO PAULO, 2016).

Embora esse curso não seja exclusivo para professores iniciantes, consideramos que é uma proposta de acompanhamento intencional e institucional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (Seduc) que, dentre outros aspectos, busca possibilitar aos professores “a vivência de situações pedagógicas, considerando as peculiaridades, quer sejam regionais ou locais, por meio da reflexão sobre a gestão da escola, da aula, das situações de aprendizagem e das metodologias propostas nos materiais de trabalho disponibilizados pela Seduc” (SÃO PAULO, 2016, p. 4).

Em uma análise preliminar do Regulamento desse curso constatamos que há elementos que nos permitem inferir que seja um programa de apoio aos professores iniciantes, assim como de indução profissional, tendo em vista que:

Os programas de iniciação à docência, também denominados programas de indução, são aqueles voltados para os professores nas suas primeiras inserções profissionais. [...] No geral, esses programas oferecem apoio e orientação, na perspectiva de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da base de conhecimento profissional e auxiliar na socialização com a cultura escolar desses profissionais. (FERREIRA; REALI, 2005, p. 2).

Ações como a que vem ocorrendo na SEDUC são importantes por entendermos que, para além das possíveis fragilidades da formação inicial docente, “[...] o início do exercício profissional docente vem sendo apontado, na literatura, como um período crítico, sendo recorrentemente experienciado pelo professor principiante como sendo um choque com a realidade” (VEENMAN, 1984 *apud* ALMEIDA *et al.*, 2018, p. 196). Isso é preocupante porque, dependendo da forma como essa realidade se manifestar, a frustração do

professor ingressante poderá assumir uma dimensão indesejada cuja consequência poderá ser inclusive a desistência da docência, conforme tem ocorrido, por exemplo, na rede estadual paulista.

Assim, a criação de programas de indução profissional tal como o Curso Professores Ingressantes da SEDUC pode ajudar os professores no enfrentamento dos desafios cotidianos para melhor lidar com as rotinas de sala de aula e da escola com um todo (ANDRÉ, 2015; MARCELO GARCIA, 1999a; 2009a). Esses programas ganham relevância porque:

O início da docência configura-se como uma das etapas do processo de Desenvolvimento profissional (DP), que tem origem na experiência acumulada pelos sujeitos, enquanto estudantes, nos muitos anos escolares frequentados, período no qual são criadas representações de docência, do que é ensinar e do como ensinar (PRINCEPE; ANDRÉ, 2019, p. 63).

Trata-se, portanto de um período crucial para o exercício da docência, que exigirá atenção tanto das redes de ensino quanto das equipes escolares e até mesmo professores mais experientes. Período esse que demandará “[...] a existência de programas – e preferencialmente de políticas – de capacitação, suporte e acompanhamento aos professores no início da carreira.” (ANDRÉ, 2015, p. 115).

Tendo isso em vista, buscamos, em uma pesquisa mais ampla, analisar a concepção dos professores iniciantes na Rede Estadual Paulista, que participaram do Curso de ingressantes, sobre as contribuições desse Curso para o seu desenvolvimento profissional. No presente artigo, fizemos um recorte nos dados e analisamos os relatos de 6 professoras.

### **Metodologia**

A pesquisa caracteriza-se como um estudo descritivo-analítico de abordagem qualitativa, com a participação de seis professoras iniciantes da rede estadual paulista. Para definirmos a amostra, ini-

cialmente buscamos na Diretoria Regional de Ensino (DRE) da capital informações sobre o número de professores iniciantes que participaram da última edição (2018) do curso de Professores Ingressantes da Seduc e obtivemos a resposta que eram 21. Todavia, solicitamos também que nos informassem o tempo de docência desses professores, pois o curso não se destina somente aos professores iniciantes, mas a todos os professores ingressantes dessa rede de ensino. Com base nos dados recebidos, constatamos que cinco professores têm três anos de docência, e, cinco, quatro anos. Dentre esses 10, enviamos o convite para todos, mas obtivemos retorno de seis. Como os participantes fazem parte de um grupo específico em razão dos objetivos da pesquisa, assim como o número de professores ingressantes na Seduc que participaram do Curso é bem superior a seis, essa amostra se caracteriza como intencional.

Os dados da pesquisa foram obtidos por meio da realização de um Grupo de Discussão com as 6 professoras iniciantes da rede estadual paulista. Trata-se de “um grupo artificial, convocado em função dos objetivos da pesquisa e controlado pelo pesquisador”. (ALONSO, 1998 *apud* GODOI, 2015, p. 635). Noutras palavras, podemos afirmar que a finalidade dessa prática consiste em buscar a participação ativa do sujeito na pesquisa, permitindo-se a liberdade para expressar sua opinião sobre o objeto investigado ou às suas ações cotidianas.

Como a intenção era dar voz às participantes e como elas não se conheciam, inicialmente, foram apresentados os objetivos da pesquisa, assim como os da realização do Grupo de discussão e, em seguida, foi solicitado a cada participante que fizesse uma breve apresentação, falando seu nome, sua trajetória formativa e de início na docência. Foi permitido que elas falassem à vontade, sem interrupção com o propósito de criar um clima agradável e favorável às discussões.

Cabe destacar que as professoras participantes, apesar de terem realizado o mesmo curso, este foi ofertado na modalidade a distância contando com apenas dois encontros presenciais de 4 horas cada sendo um em cada ano. Portanto, esse contato não se constituiu em vínculo afetivo e profissionais entre os participantes, conforme foi

constatado na reunião do Grupo de Discussão. Ademais, elas fazem parte de diferentes escolas que estão localizadas em bairros distintos e até mesmo em mais de um município (São Paulo e Santo André). Da mesma forma, nós pesquisadores, não conhecíamos as participantes.

A reunião do Grupo de Discussão durou 1h30 minutos, atentando-se para que todas as participantes pudessem expressar à vontade suas opiniões sobre o objeto investigado, assim como fizessem todas as considerações e ponderações que julgassem necessárias.

Os depoimentos das participantes da pesquisa foram organizados e discutidos na perspectiva na Análise de Prosa proposta por André (1983) como:

[...] uma forma de investigação do significado dos dados qualificativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias (ANDRÉ, 1983, p. 67).

Depreende-se, portanto, que os pesquisadores deverão debruçar sobre os dados de pesquisa com a intenção de identificar o significado atribuído por eles. No nosso caso, debruçamos sobre os depoimentos dos professores iniciantes com o intuito de identificar o significado atribuído por eles em relação ao Curso de Professores Ingressantes da Seduc.

Tendo isso em mente, os depoimentos das professoras iniciantes foram descritos e analisados simultaneamente tomando-se como referência a literatura que versa sobre o assunto, assim como os achados de outras pesquisas que vêm tratando desse assunto. Na expectativa de darmos sentido às mensagens das professoras, buscamos analisar não somente as palavras descritas por elas, mas também os comportamentos e as atitudes delas percebidos durante a realização do GD.

## Resultados e discussão dos dados

O ingresso da Seduc não é uma tarefa fácil, ao contrário, em razão de suas características, é um processo bastante desafiador. Por essa e outras razões, essa rede de ensino, pelo menos até o ano de 2018, vinha oferecendo um curso focalizando os professores ingressantes aprovados no concurso público de 2014.

Ao ofertar esse curso, a Seduc buscou oferecer a esses profissionais um programa de formação continuada com vistas a “promover a complementação, a revisão e a renovação de conhecimentos, além de metodologias e perspectivas presentes em sua formação, e a reflexão sobre sua prática profissional” (SÃO PAULO, 2016, p. 5). Adicionalmente, o curso de ingressantes (PEB I) da Seduc tem a intenção de orientar os professores acerca da aplicação do currículo, bem como “suas concepções, seus conteúdos e suas metodologias de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2016, p. 6).

Esses objetivos são reconhecidos pelos participantes nesta pesquisa como positivos tendo em vista que ele focaliza também a organização da rede buscando situar o professor no âmbito das políticas públicas da Seduc:

*O curso, para mim, foi importante porque, como eu te falei, eu não sabia como a rede funcionava. Um dos primeiros módulos do curso era justamente sobre isso, como estão organizadas as secretarias, qual é a responsabilidade de cada uma, como funcionava as coisas na rede. Então, para mim, que estava entrando naquele momento, que não tinha noção nenhuma, isso para mim foi importante no curso. Saber como funciona a rede, ter uma noção. Para quem está chegando, eu acho isso muito importante. (PROFESSORA NILCE).*

Inserir o professor no contexto profissional se constitui num processo de indução necessário para todos aqueles que estão iniciando na docência (NASCIMENTO; FLORES; XAVIER, 2019), mas não exclusivamente tendo em vista que esses programas podem dirigir-se, também aos professores que têm alguma experiência prévia,

como é o caso dos participantes desta investigação (MARCELO GARCIA, 1988).

Noutras palavras, mesmo tendo um longo período de experiência, a mudança de emprego pode representar um desafio grande para o professor que, por sua vez, demandará por um processo de indução. Esse ponto de vista é corroborado no depoimento apresentado a seguir, que vai ao encontro com as concepções dos demais participantes da pesquisa:

*Para mim, que não conhecia a rede, não entendia o funcionamento do estado, porque é muito diferente você trabalhar na rede particular. Eu sempre... 15 anos na rede particular e aí você muda. Eu, sinceramente, a princípio, levei um choque. Porém, foi muito bom o curso para que eu pudesse entender um pouco sobre a funcionalidade, o funcionamento das secretarias, diretoria de ensino, organização da rede. Então, foi muito importante, porque, se não fosse isso, chegar no estado, em uma sala de aula, sem ter tido essa noção de como se organiza a rede, seria muito difícil, ao ponto até de chegar e falar: "Olha, eu vou embora. Não quero isso para mim. Não quero mais, porque não sei como funciona. Não sei trabalhar aqui." Então, você se vê em um lugar onde você fala: "Meu Deus, não sei como funciona, não vou conseguir." É muito complicado para quem não tem esse curso. Inclusive, alguns colegas de trabalho, no período em que eu fiquei na gestão, que eu tive contato, a todo momento perguntavam: "Paula, como foi o curso? Como é o curso?". E muitas vezes eu sentei para conversar com elas sobre a funcionalidade do estado, como se organizava. (PROFESSORA PAULA).*

Se os primeiros anos de docência para professores iniciantes são tidos como choque de realidade e, até mesmo, entusiasmo com a descoberta da profissão (HUBERMAN, 2000; GONÇALVES, 2009), o professor com alguma experiência (MARCELO GARCIA, 1988) também pode "levar um choque" quando se depara com uma realidade como a da Seduc. Isso ocorre porque é uma realidade nova e, portanto, mesmo diante da experiência docente anterior (nesse caso a professora Paula tinha 15 anos de experiência da rede privada) essa professora deparou-se com uma situação de descoberta.

Conforme pode ser observado, ela deixa claro que, num primeiro momento, chegou a falar que iria embora porque não queria aquilo (o cargo de PEB I) para ela. Esse desespero deu-se porque ela desconhecia a Seduc, não tinha a mínima experiência sobre a funcionalidade da rede, dos órgãos do currículo, ou seja, encontrava-se num verdadeiro obscurantismo.

O curso de professores ingressantes foi sua “salvação”, pois ele a ajudou a superar seus desafios, se apropriar do currículo e das políticas da Seduc. Por essa razão, a professora Paula entende que “é muito complicado não ter esse curso” verbalizando, inclusive que durante um período que atuou na gestão de uma escola, professores iniciantes indagaram sobre ele: “*Paula, como foi o curso? Como é o curso?*”. Complementarmente ela disse que, nessas ocasiões, buscou sentar-se com esses professores e explicar o funcionamento da Seduc. Esse ponto de vista sobre o curso é ratificado nesse depoimento:

*Bom, eu faço das palavras das meninas as minhas, porque também, eu não tinha conhecimento nenhum de estado, eu não tinha ideia de como funcionava e, realmente, foi muito importante para eu entender como funcionava e te dá até mais segurança para entrar em uma sala de aula. Então, eu acho que o importante foi isso, o conhecimento que a gente adquiriu fazendo isso. (PROFESSORA ELIANA).*

Mais uma vez é reiterado que o curso de professores ingressantes da Seduc contribui, principalmente, para a inserção desses profissionais no contexto dessa rede de ensino. Mesmo tendo experiência prévia na docência, a professora Eliana “*não tinha conhecimento nenhum de Estado, não tinha ideia como funcionava*” por essa razão o curso teve um papel preponderante em ajudá-la a entender o funcionamento da rede, mas não só isso, o curso lhe deu mais segurança para entrar em sala de aula (PROFESSORA ELIANA).

Ao ouvir as falas da professora Eliana, a professora Paula solicitou para complementar seu ponto de vista sobre o curso:

*Eu acho que, como ingressante, mesmo você já ter dado aula no particular, a rede estadual é muito diferente. Várias questões. Então o positivo foi isso, a gente conhecer mais, a gente se integrar, entender principalmente a hierarquia de como funciona, de onde vem a ordem, quem manda em quem. Então, essa parte foi legal. Porque até mesmo a gente sendo a parte da pirâmide um pouco mais...*

Sua ênfase está no processo hierárquico da Seduc, assim como a possibilidade de poder conhecer mais sobre a rede e integrar com outros professores. Ter essas informações, na perspectiva da professora Paula é importante, pois ela também passou a “*fazer parte da pirâmide*” (Seduc). Sua preocupação em conhecer o funcionamento da Seduc mostrou-se presente em vários momentos, conforme pode ser observado nesse depoimento:

*A gente se... É. A gente precisa entender de onde vem, para não ficar na sua cabeça aquela coisa: “Não, mas foi o diretor que inventou? Mas foi a diretoria que inventou?” Então, essa questão de saber a hierarquia, de onde vêm as leis e tudo isso foi legal para entender.*  
(PROFESSORA PAULA)

É importante sinalizar que essa professora esteve um período da gestão da escola, portanto, para além de suas preocupações em conhecer o funcionamento da rede, estão seus anseios em aprender a lidar com os demais colegas numa perspectiva menos horizontal. É sabido que cabe aos gestores fazer a formação dos professores (GARCIA; MIRANDA, 2017) e, para tanto, eles (gestores) precisam conhecer bem sobre as políticas da rede de ensino da qual fazem parte.

O curso tem o propósito, também, de complementar a formação dos professores ingressantes acerca da gestão e das práticas pedagógicas, mas nem todos os participantes têm essa percepção:

*O pouco que eu me recordo é que foi falado sobre as nossas atribuições, dever do professor, entre outras coisas. Eu acho super válido esse tipo de curso para o professor poder mais aprender sobre a rede, mas já se passaram três anos. Então, o que eu lembro que ficou um pouquinho a desejar foi*

*alguns esclarecimentos mais sobre evolução funcional, nesses aspectos, algumas outras dúvidas pequenas. Foi feito também uma conversa, eu lembro que era mais para os professores se conhecerem também, que eu me recordo. (PROFESSORA BÁRBARA)*

Embora essa professora reconheça a importância do curso, ela o critica por entender que não houve esclarecimentos sobre “evolução funcional”. Sobre esse assunto, cabe esclarecer que o curso de professores ingressantes não pontua para a evolução funcional desses profissionais, pois ele faz parte do processo seletivo, ou seja, o curso é obrigatório, sem o qual ele não conseguirá sua efetivação no cargo.

A professora Bárbara não se lembrava bem do curso, mas, ainda assim, buscou deixar entender que muitos cursos não dialogam com o cotidiano da sala de aula e, por essa razão, ela não faz uma boa avaliação sobre eles:

*Mas basicamente é isso, porque não adianta também a gente ficar falando... igual eu, eu sempre estou fazendo curso, está lindo e maravilhoso. Mas, na prática, não é nada daquilo do que se fala na teoria. A prática em sala de aula, só aquele professor que está em sala de aula sabe como é essa realidade. Ficaria bonito eu falar: “Foi maravilhoso”. Eu mesma não me recordo. Eu não sei se eu tenho problemas de memória, mas, enfim, três anos, então muitas coisas aconteceram. Desculpa. (PROFESSORA BÁRBARA).*

Noutras palavras a professora Bárbara chama a atenção pelo fato de haver certa discrepância entre o que é preconizado no curso e a prática em sala de aula, diferentemente do que pensam as demais participantes do GD. Todavia, ela não chega a desconsiderar o curso, ao contrário, enfatiza sua importância:

*Mas esses cursos, eu acho muito válido, porque... e também tinha a questão que eu já tinha uns “contatinhos” no grupo e tal e a gente já se esclarecia e já se orientava. Mas muitas vezes tinha professores que chegavam na rede e não tinha esse conhecimento, às vezes, das redes na época. Porque hoje em dia eu acho que está mais... com a pandemia, o pessoal está bem mais*

*conectado. Então, para aqueles professores, por exemplo, que não tinham os grupos de orientações nas redes sociais, ele chegava ali, principalmente para aqueles, e esclarecia várias dúvidas. Porque eu lembro que a gente também chegava com muitas dúvidas. Algumas delas eram esclarecidas e trabalhadas, mas umas partes mais burocráticas e no que diz respeito à nossa evolução, planos de carreira, de formação, nossa, eu acho que ficou um pouco a desejar. (PROFESSORA BÁRBARA)*

Essa professora reconhece o curso da Seduc como um instrumento de apoio aos professores iniciantes, assim como aqueles que já têm alguma experiência inerente à docência obtida na rede privada, mas numa perspectiva informacional, não pedagógica. Ela acrescenta que essa necessidade de informação não faz parte do conjunto de professores com um todo, pois eles buscavam orientação entre si mesmo não sendo uma prática não comum à época do curso (2018). Essas dúvidas, ou seja, necessidade de informações sobre a SEDUC eram mais comuns entre os professores que não tinham redes sociais.

Ela reitera que muitas dessas dúvidas, embora esclarecidas, focalizavam aspectos burocráticos e relativos à evolução funcional e o plano de carreira, mas deixa claro que o curso “ficou um pouco a desejar” (PROFESSORA BÁRBARA). Um pouco mais para o final das discussões ele voltou a falar sobre a importância do curso e sua preocupação com sua descontinuidade:

*Então, eu acho que com certeza o curso tem que continuar. E eu acho interessante fazer um levantamento do que ficou a desejar e das potencialidades, do que foi bom com o curso e para fazer essa atualização para os próximos ingressantes. Principalmente, sobre as práticas pedagógicas. O que eu achei mais marcante também foram os encontros presenciais. O que eu citei foi, especificamente, mais o primeiro encontro presencial. Agora me veio pela mente também a parte online, que eu também acho que está inclusa... é o curso no geral. Então, eu acho bem válido, eu acho que online poderia ter algumas outras didáticas, igual palestras também, teóricos, pensadores ou até mesmo encontros online, igual a esse que a gente está tendo... (PROFESSORA BÁRBARA).*

Em face ao exposto, a despeito da suposta fragilidade do curso acerca de não informar adequadamente os professores sobre a evolução funcional, a professora sinaliza outros aspectos positivos que justificam sua continuidade. Mas recomenda que seja feita uma avaliação identificando as potencialidades e eventuais fragilidades com vistas a reestruturá-lo e chega até mesmo a fazer algumas sugestões.

Todavia, parte de seu ponto de vista diverge das demais participantes, conforme pode ser constatado no depoimento apresentado, a seguir, assim como no dos demais participantes do GD:

*Oi. Eu devo lhe confessar que eu, escutando as meninas falarem aí, eu achei o curso muito válido, sim. Eu achei o curso muito interessante e usei muito conteúdo do curso para as minhas pautas de ATPC. Porque eu acho que o professor fica muito sozinho na maioria do tempo. A gente é obrigada a receber tanto conteúdo de fora que algumas coisas que a gente realmente não sabe, a gente fica até com medo de perguntar. E eu sinto isso, que fica faltando essa parte de sondagem, essa parte de aprendizagem. Como o professor tem que se comportar mesmo em sala de aula? Ele deve agir mesmo em sala de aula? Então, eu não sei. Eu usei muita coisa do curso para as minhas professoras hoje, lá do (nome da escola), porque eu acho válido, eu acho que o professor tem que ter esse caminho, o professor tem que saber as coisas. Mas eu vou te contar outra coisa também, André. As pessoas geralmente não falam as coisas para nós. Quando a gente é ingressante, você é meio ET. Você é exatamente como se fosse um O. “Mas aquele professor pode ser que nem volte.” Mas não é assim. O professor tem vontade de conhecer e a gente tem que explicar. Pena que os cursos começam e terminam assim, do nada. (PROFESSORA ANNE)*

Assim como a maioria dos participantes da pesquisa, a professora Anne reconhece as contribuições do curso de professores ingressantes no processo de indução profissional e, inclusive, o validou fazendo uso de parte de seu conteúdo nas reuniões de formação continuada de professores na escola onde atua com Professora Coordenadora (PC). Ela entende que o professor fica sozinho a maior parte do tempo e, o que é pior, ele recebe muitas demandas curriculares da Seduc e não sabe a quem recorrer.

Na sua concepção, nesses momentos, o professor acaba se perdendo diante das demandas e da ausência de informação. Por essa razão, o curso é válido e pode ser utilizado para o desenvolvimento da formação em serviço por parte dos PC, como é o caso dela. Isso é necessário porque o curso, apesar de suas contribuições, foi descontinuado com a mudança de governo em 2018. Sobre esse assunto ela pontuou “*pena que os cursos começam e terminam assim, do nada*” (PROFESSORA ANNE). A professora reforça seu ponto de vista citando outros cursos que também foram descontinuados:

*Como o Letra e Vida. O Letra e Vida era um curso maravilhoso e foi tirado. O Ler e Escrever, o EMAI, eram cursos que a gente aprendia muito, ricos, e infelizmente, eles começam e terminam do nada. É isso que eu sinto na rede. Um pecado fazer esse tipo de coisa.*

Sua queixa aqui diz respeito não somente à descontinuidade do curso de professores ingressantes, mas uma prática relativamente comum na Seduc. Considerando seu ponto de vista sobre essa política de descontinuidade da formação docente na Seduc, complementarmente, indaguei à professora Anne se o curso de professores ingressante, de fato, vir a ser extinto qual seria o prejuízo para os professores iniciantes e ela disse:

*Eu acho que, nossa, eu mais do que nunca posso te falar por experiência mesmo. Eu tenho professores muito perdidos. Eu tenho professores perdidos, que não sabem o que ele está fazendo ali. Porque, gente, nem todo mundo tinha experiência. Eu tenho professores que estavam na creche, cuidavam de bebês e, de repente, estão com uma sala de aula de 4º ano com 30 alunos. Ele precisa de ajuda. E o PC e a escola [...] não dá para dar todo esse apoio que ele precisa. O tempo nosso é curto, os ATPC são curtos e nós temos inúmeros assuntos para tratar. Geralmente, você pega uma pessoa pela mão e fala: “Olha aqui, não é assim que funciona.” Mas nem sempre a pessoa aceita isso. Então, eu acho que, como um curso obrigatório, o ingressante tem que fazer o curso. Eu acho que é por esse caminho aí que tem que ir. (PROFESSORA ANNE)*

Observamos nessa fala uma preocupação com o cotidiano da escola, com a falta de apoio aos professores iniciantes, não porque não se tenha conhecimento dessa necessidade formativa, mas por não ter como empreendê-la. O PC, que é o responsável pela formação em serviço, na Seduc, tem muitas demandas, mas são apenas duas aulas semanais para desenvolver a formação de todos os professores.

Esse cenário é bastante preocupante pelo entendimento de que:

Os primeiros anos de magistério afetam e contribuem decisivamente para a aprendizagem da docência e para o desenvolvimento profissional. Trata-se, portanto, de uma fase importante, caracterizada pelas primeiras experiências vividas pelo professor, o que implica a necessidade de cuidados e de uma atenção especial. (NASCIMENTO; FLORES; XAVIER, 2019, p. 155).

Mas se em um primeiro momento, a Seduc mostrou-se preocupada com essa realidade, desde 2018 não tem mais o mesmo olhar sobre o assunto, pois desde então não foram criadas novas edições para o curso de ingressantes apesar de haver professores com essas características na rede. Por essa razão, a responsabilidade sobre a formação dos professores iniciante fica a cargo somente dos PC, mas conforme a professora Anne sinaliza, não é possível dar conta dessa empreitada.

### **Conclusões**

Conforme evidenciando pelas professoras participantes, entendemos que o Curso de ingressantes da Seduc, para além da formação continuada, se constitui num programa de indução profissional docente porque ele se torna uma extensão da formação inicial e um programa de formação continuada que busca inserir os professores no contexto laboral da rede estadual paulista, mas não numa perspectiva de desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

As professoras participantes da pesquisa foram unânimes na defesa da importância do curso de professores ingressantes da Seduc no que concerne à sua inserção nessa rede de ensino. Todas elas tinham algum

tipo de experiência prévia na docência, mas não nessa rede de ensino que, pela sua dimensão e complexidade, requer esse tipo de formação.

Dentre outras justificativas, elas destacaram que o desconhecimento das políticas educacionais e curriculares da Seduc deixam os professores novos muito inseguros, mas o curso de ingressantes garante uma formação não somente na perspectiva cognitiva, mas também docente, deixando-os bem mais seguros para assumir a sala de aula. Ficou evidente que os professores iniciantes, na maioria das vezes, são bem acolhidos nas escolas, mas isso não é uma regra e nem tampouco suficiente, faz-se necessário, portanto, a existência de um programa de indução profissional ofertado pela Seduc.

Todavia, a despeito da importância atribuída pelas participantes a esse curso, constatamos que ele foi descontinuado com a mudança de comando no âmbito da Seduc ocorrida em 2018. A partir de então, não foram criadas novas edições do curso. As participantes desta investigação fizeram parte da última turma do curso.

Para finalizar, é oportuno sinalizar que esses achados de pesquisa não podem ser generalizados, pois dizem respeito às concepções de um grupo de professores que apesar de serem de diferentes escolas da Seduc, podem não refletir a opinião dos demais profissionais dessa rede de ensino. No entanto, achados desta pesquisa podem ser de grande valia para a avaliação do curso de professores ingressantes, assim como para a proposição de um programa de acolhimento do professor iniciante nas escolas da rede estadual paulista.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marta Mateus et al. Atuar na indução de professores: Que implicações para os diretores escolares portugueses? **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31 n. 2. p. 196-214, 2018.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Textos, contextos e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **CADERNOS DE PESQUISA**, n. 45, maio, 1983. p. 66-71.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil Educação. **Educação Unisinos**, v. 19, núm. 1, jan./abr., 2015, p. 34-44.

FERREIRA, Lílian Aparecida; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprendendo a ensinar e a ser professor: Contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de Educação Física. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005. **Anais [...]**. Caxambu, 2005. p. 1-17. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/aprendendo-ensinar-e-ser-professor-contribuicoes-e-desafios-de-um-programa-de>. Acesso em: 05 set. 2020.

GARCIA, Paulo Sergio; MIRANDA, Nonato Assis. A gestão escolar e a formação docente: um estudo em escolas de um município paulista. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araquara, v. 12, n. 4, p. 2210-2230, out./dez. 2017.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GODOI, Christiane Kleinübing. Grupo de discussão como prática de pesquisa em estudos organizacionais. **RAE –Revista de Administração de Empresas**, v. 55 n. 6 nov./dez. 2015, p. 632-644.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 23-36, 2009.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. **Vida de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2000, p. 33-61.

MARCELO GARCIA, Carlos. Profesores principiantes y programas de inducción a la practica docente. **Enseñanza & Teaching**, v. 6, 1988, p. 61-78.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos (org.). **El profesorado principiante.** Inserción a la docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

NASCIMENTO, Maria das Graças; FLORES, Maria José Batista Pinto; XAVIER, Daianne Bastos. Indução profissional docente: desafios e tensões no contexto de uma política pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 151-166, jan./abr. 2019.

PRÍNCIPE, Lisandra; ANDRÉ, Marli. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, jan. /abr. 2019.

SÃO PAULO (ESTADO). **Regulamento:** Curso Específico de Formação aos Ingressantes nas Classes Docentes do Quadro do Magistério – PEB I, Etapa 1 – Fundamentos Básicos – 1ª edição. São Paulo: EFAPE, 2016.



# LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, UNA PREOCUPACIÓN DEL PROFESOR PRINCIPIANTE

LAURA KATERINE VALENCIA SEPÚLVEDA  
Facultad de Educación – Universidad de Antioquia  
Medellín, Colombia lkaterine.valencia@udea.edu.co

VALENTINA RAMÍREZ ZULETA  
Facultad de Educación – Universidad de Antioquia  
Medellín, Colombia valentina.ramirez1@udea.edu.co

LUZ STELLA MEJÍA ARISTIZABAL  
Facultad de Educación – Universidad de Antioquia  
Medellín, Colombia luz.mejia@udea.edu.co

MA. MERCEDES JIMÉNEZ  
Facultad de Educación – Universidad de Antioquia  
Medellín, Colombia maria.jimenez@udea.edu.co

## Resumen

Se presenta en esta comunicación avances de un proyecto de investigación en desarrollo<sup>1</sup>, que tiene como propósito analizar el proceso de inserción profesional de los maestros principiantes, egresados de la Universidad de Antioquia, mediante la implementación de una propuesta de acompañamiento con Investigación-Acción-Formación y narrativas. Los egresados participantes, procedentes de diferentes áreas de conocimiento, mencionaron que el trabajo con estudiantes que tienen capacidades diversas es una de las principales tensiones que viven en su ingreso al mundo laboral. A través de los talleres propuestos se logró implementar algunas estrategias

---

1. Proyecto titulado: Un Programa de acompañamiento para la inserción profesional de los maestros egresados de la Universidad de Antioquia. Financiado por la Convocatoria Programática 2018: Área de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, UdeA.

que ayudaron a reflexionar sobre la educación inclusiva. Para un profesor principiante los primeros días en su trabajo se convierten en un reto constante, compartir sus experiencias con otros colegas es una posibilidad para combatir la soledad y buscar en conjunto otros puntos de vista para solucionar sus problemas.

**Palabras clave:** Inserción profesional docente; profesor principiante; educación inclusiva; narrativas.

### **Introducción**

En Colombia, la inserción profesional docente como tema de investigación y formación de los maestros es relativamente reciente (Marcelo, 2006; Calvo, 2006; Fandiño y Castaño, 2006; Jiménez, 2006). Aunque entre 2012 y 2013 el Ministerio de Educación Nacional -MEN- se hicieron algunos acercamientos con la estrategia de “profesores nóveles”<sup>2</sup> a la fecha no hay registros del seguimiento o continuidad de la misma. También, se identificaron otras investigaciones con profesores principiantes de inglés (Mesa, 2017; Higuita y Díaz, 2015) y del área de ciencias naturales en la Universidad Surcolombiana (Mosquera y Amórtegui, 2017). En este sentido, se puede decir que en nuestro contexto se requiere continuar trabajando para que se reconozca la importancia de conocer lo que viven los maestros que apenas se inician en el campo laboral y profesional.

Los distintos autores iberoamericanos y las experiencias mundiales reiteran la necesidad de identificar los problemas que viven los principiantes y la generación de estrategias dirigidas y situadas a los mismos, pues dependiendo del contexto pueden tener sus particularidades, por ejemplo en Uruguay se reporta que las dificultades están ligadas a las relaciones que se establecen con los padres de familia (Elgue y Salle, 2014), mientras que en los trabajos

---

2. Ver síntesis de la estrategia [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-345822\\_ANEXO\\_24.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-345822_ANEXO_24.pdf) y informe final de la estrategia de acompañamiento [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-345822\\_ANEXO\\_25.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-345822_ANEXO_25.pdf)

realizados desde el Grupo PiEnCias en Medellín en colaboración con el CRIFPE (Canadá)<sup>3</sup>, los problemas reiterativos han sido: la gestión del aula (manejo de grupo y control de disciplina), el trabajo con estudiantes que tienen capacidades diversas (o llamadas necesidades educativas especiales) y enfrentar la realidad escolar (Cividini, Jiménez, Mejía y Morales, 2016; Mejía, et al., 2018).

Se entiende la inserción profesional docente, desde la propuesta de Tardif y Borges (2013) y:

Abarca dos dimensiones que han sido estudiadas a menudo independientemente por los investigadores. En primer lugar, la inserción como el proceso de búsqueda de un empleo: este proceso comienza normalmente al final de la formación (a veces antes o en algunos casos durante) y termina con la obtención de un primer empleo estable, o permanente. El énfasis está entonces puesto aquí en la trayectoria que precede la ocupación de un empleo. En segundo lugar, la inserción como fase de entrada en la profesión docente, o como la primera fase de la carrera docente. Esta dimensión se trata entonces del periodo en el que el docente novel aprende a dominar su trabajo, a descubrir sus propios recursos y limitaciones, a constituirse un bagaje de conocimientos y habilidades que vienen de la experiencia misma de la profesión docente. El énfasis no está ni en el proceso de búsqueda de empleo ni en la introducción en el mercado laboral, sino en el aprendizaje del trabajo y la consolidación de la carrera una vez obtenido un primer empleo. (p. 27)

Se adopta esta definición pues en Colombia, existen condiciones particulares en el ingreso al magisterio oficial, determinado desde el Estatuto de profesionalización docente (MEN, Decreto 1278 de 2002), que regula el concurso de ingreso, el periodo de prueba y entre otros asuntos, la permanencia en el gremio oficial hasta la jubilación. Además, desde esta normatividad cualquier profesional

---

3. Equipo interuniversitario, integrantes de la Facultad de Educación - UdeA - Grupo PiEnCias y Profesoras de la Universidad de Montreal y de Quebec en Chicoutimi pertenecientes al CRIFPE.

(de diferente área de conocimiento) puede acceder a una plaza fija en las mismas condiciones de un Licenciado que ha dedicado entre 4 y 6 años de su formación específicamente para ejercer la docencia. Esto hace que la búsqueda de empleo y precisamente, lograr una plaza definitiva, se convierta en un proceso competitivo y arduo, ya que, además, depende de la disponibilidad presupuestal de los entes territoriales. A su vez, la segunda dimensión de la inserción profesional, permite comprender los distintos aspectos que implica esta etapa de la carrera docente, los aprendizajes, los retos y desafíos que vive un principiante.

Para esta comunicación se hace énfasis en esta segunda dimensión de la inserción profesional, y sobre todo en la temática de educación inclusiva, pues los egresados manifestaron las dificultades y preocupaciones que les genera el trabajo con estudiantes que tienen capacidades diversas. En el proyecto llamó la atención que este fue uno de los temas que la mayoría de los participantes, maestros egresados procedentes de diferentes áreas de conocimiento, mencionaron de forma unánime como tensionante y difícil en su ingreso a los sitios donde empezaron a trabajar, la escuela y fundaciones educativas.

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017), establece las orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, y en este se habla sobre los elementos teóricos y normativos tanto del ámbito nacional e internacional; las “acciones que son necesarias para los procesos de gestión territorial y de los establecimientos educativos, en articulación con los entes gubernamentales (locales, territoriales y nacionales) que las apoyan” (p. 12) y la gestión a realizar en el aula de acuerdo a la caracterización pedagógica de los estudiantes, los ajustes razonables, las flexibilizaciones curriculares y las adaptaciones que se requieren en aras de facilitar y estimular los procesos de aprendizaje.

Ahora bien, dado la ambigüedad en cuanto a la terminología en el ámbito educativo para referirse a la educación inclusiva, en el marco de esta investigación se adopta la definición acogida por el MEN en el Decreto 1421 de 2017, a lo cual refiere:

Es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (p. 5)

Finalmente, durante este escrito se describen algunos de los resultados obtenidos durante las sesiones en las que se abordó la temática; las experiencias, tensiones, inquietudes y reflexiones que se suscitaron desde los participantes al narrar y socializar las vivencias en el aula al enfrentarse por primera vez con estudiantes en condición de discapacidad y que en numerosas ocasiones desafiaron su quehacer docente.

### **Metodología**

El proyecto consiste en la implementación de un programa de formación dirigido a profesores principiantes, egresados de dependencias formadoras de maestros de la Universidad de Antioquia; su diseño está fundamentado en la Investigación – Acción – Formación (Paillé, 1994) y las Narrativas (Connelly y Clandinin, 1995). El programa consistió en 12 sesiones desde septiembre del 2019 hasta julio del 2020; la estrategia pedagógica privilegiada en estas sesiones fue el taller (Hernández, 2015) y en cada uno (3 horas de duración) se abordaron temáticas priorizadas por los mismos participantes.

El cuestionario adaptado de Reyes (2011) nos sirvió como insumo para una primera organización de los problemas y preocupaciones de los participantes, el cual consta de 36 enunciados que se agrupan en las dimensiones de socialización profesional

propuesto por Jordell (1987): personal, aula, institucional y social. La sistematización de los datos, mostró mayor incidencia en la dimensión de aula, con mayor puntuación en tres ítems: la gestión del aula; el trabajo con estudiantes que tienen capacidades diversas y enfrentar la realidad escolar.

De las 12 sesiones, queremos describir tres que corresponden a la segunda temática. Con esta descripción se está haciendo referencia de igual manera, a la estrategia que se empleó para ayudar a explicitar las vivencias de los participantes y a su vez, favorecer el diálogo y que manifestaran sus propias estrategias para afrontar las situaciones de discapacidad en el aula.

En la sesión tres se les propuso contar de manera individual un caso desafiante o problemático que hayan tenido en los primeros días de ejercicio docente, luego en grupos socializaron la información y construyeron un “aviso clasificado” que correspondiera a la dimensión “aula”, todos revisaron los casos y construyeron uno para la elaboración de un cartel con la imagen del clasificado. Para la socialización de esta información se implementó la estrategia de Co-desarrollo (Payette, 2000), que facilitó el relato de sus vivencias donde identificaron esas problemáticas, comentaron los cuestionamientos y el análisis que suscitaba cada caso, en la parte final del co-desarrollo presentaron la manera como ellos lo hubiesen afrontado y las formas o estrategias que desde su experiencia consideraban pertinentes para su solución.

Para la sesión 4, se continuó con la actividad del aviso clasificado pues algunos casos quedaron pendientes de la socialización; después, se realizó una actividad dirigida por una especialista en el tema de atención a la diversidad. Al iniciar se realizó una sensibilización con el vídeo “*los ojos de un niño*” para discutir los estereotipos que en ocasiones surgen de los adultos; luego, se desarrolló una actividad en Kahoot para identificar conocimientos previos sobre las discapacidades, y se presentó una explicación de conceptos y tipos de discapacidades. Después, en equipos de tres o cuatro participantes, se realizó la lectura de un caso de discapacidad y la complementaron con una tabla de datos que incluía: caso, tipo de discapacidad, habilidades, necesidades de apoyo

y estrategias a implementar; para finalizar, se hizo la socialización por grupos y las aclaraciones respectivas.

En la sesión 5, la última que se trabajó directamente con este tema, la mayor parte del taller se dedicó a la sensibilización sobre algunas discapacidades. En esta actividad se conformaron tres equipos de trabajo en los que cada uno eligió un dibujante y los demás integrantes salían del aula para observar una imagen (símbolo precolombino) durante 40 segundos. Cuando regresaban debían describir al dibujante la imagen, al terminar se hacía la comparación del dibujo con la imagen correspondiente y se socializaba la experiencia para reflexionar sobre las formas de representación y comunicación que utilizamos en el aula. En el siguiente momento y con el propósito de acercarlos a la temática del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), como posibilidad para lograr aulas más inclusivas, se les entregó a los participantes unas notas adhesivas, en la cual se les propuso que escribieran las estrategias que utilizan en sus clases. Luego, se reflexionó sobre las múltiples actividades que realizan en sus aulas y que tal vez no sabían que estaban alineadas con el DUA. Esta socialización fue además importante, pues los participantes organizaron las estrategias siguiendo las diversas formas de implicación, de representación y explicación de la información, pensando en cómo en las clases pueden implementar estos principios.

Ahora bien, las demás sesiones del programa de acompañamiento se realizaron a partir de las otras temáticas priorizados y otros asuntos que surgieron en abril del 2020 con la declaratoria de la pandemia por la Covid-19, no obstante, toda esta información está en proceso de análisis y por ahora, se presentarán algunos avances de esta parte de la investigación.

## **Resultados y discusión**

### **Atendiendo la diversidad en el aula**

A continuación, se presentan algunos de los casos relacionados con la atención educativa a estudiantes con discapacidad o trastornos

que mencionaron los profesores participantes del proyecto y, se presentan las estrategias de intervención que surgieron a partir de las experiencias de los mismos maestros principiantes.

Es importante destacar que las estrategias de intervención relatadas por los maestros fueron valoradas y retroalimentadas por los compañeros a partir de la praxis de cada uno de ellos y no necesariamente desde una fundamentación teórica o un conocimiento amplio de la atención educativa a estudiantes con capacidades diversas, ya que, como ellos mismos lo aclaran se sienten solos y sin elementos para afrontar los asuntos relacionados específicamente con la educación inclusiva, incluso como un elemento débil en su formación inicial en el pregrado, así por ejemplo, lo manifiesta Guayaba<sup>4</sup> cuando afirma: “hay muchos vacíos desde nuestra carrera y nos quedamos

muchas veces en el limbo, entonces tenemos que buscar cursos, capacitaciones, cuando eso debería estar ya estipulado en el pensum de nosotros” (TS4, p. 4).

### *Reconociendo a los estudiantes*

En un primer caso, se hace referencia a un estudiante “muy piloso”, con agilidad mental y con dificultades para mantener sus manos quietas. La estrategia que utilizó el maestro fue conseguir una bolsa sensorial relajante para que el estudiante las manipulara durante la clase. Dicha estrategia fue posible, según relata porque: “el niño era muy piloso y no tenía necesidad de tomar nota, la cuestión era mantener sus manos ocupadas para que tanto él como los otros niños prestaran atención” (Carlinoe Acemari<sup>5</sup>, TS3, p. 9).

Otro de los casos lo relata la maestra Lau:

este año recibí en mi grupo un niño con parálisis cerebral, y yo estaba negada a que el niño entrara a mi grupo porque yo decía: ¡me

---

4. Los participantes firmaron desde el inicio un consentimiento informado aprobado por el Comité de Ética FSCH – UdeA y los fragmentos utilizados en este documento están autorizados por los participantes bajo su pseudónimo.

5. Q.E.P.D 1/02/2021.

lo aporrean, se cae, lo tumban!, porque los otros chicos todos tienen habilidades motoras gruesas. Y yo decía: no, no, no lo quiero en mi grupo, busquenle otro grupo, (y le decían), no, él cumple con la edad para su grupo, él tiene que estar ahí (Lau, TS3, p. 10).

La participante consideró como estrategia, la necesidad e importancia de que los maestros eliminen las etiquetas y prejuicios ante un estudiante con un diagnóstico y así se puedan generar mayores oportunidades y disminuir barreras actitudinales, pues tal y como lo afirma: “ellos también demuestran las capacidades que tienen” (Lau, TS3, p. 10).

Se puede evidenciar en estos casos y en las estrategias propuestas por los maestros la necesidad emergente e importancia de reconocer y conocer a los estudiantes, no solo por sus necesidades de apoyo sino también por las fortalezas o potencialidades que tienen, pues es claro que todos los seres humanos aprenden a ritmos y de formas distintas, poseen una individualidad que tal y como lo expresa Ariza (2016), ha de ser reconocida y respetada. La misma autora considera que:

Este conjunto de características, que forman la personalidad y la esencia de cada uno de nosotros, está formado por fortalezas y debilidades, talentos desarrollados y talentos ocultos. Formas de ser, pensar y hacer. Estas diversas maneras de acercarnos y percibir el mundo que nos rodea de interactuar con el entorno y con las demás personas, nos indican que no existe una única forma de inteligencia, como se creía hasta el siglo XX. (p. 18)

Al respecto de lo anterior, otro de los maestros principiantes afirma: “en este caso, sobre las necesidades educativas especiales, somos muy dados a juzgar porque las personas no son capaces de hacer ciertas cosas o tienen alguna disfuncionalidad y quizás tienen más habilidades que nosotros mismos que supuestamente somos tan normales”. (Pirry, TS4, p. 12).

Lo que relatan los maestros y las estrategias que proponen, van en pro de hacer visible al Otro, identificar sus motivaciones, sus

destrezas y también sus necesidades, ya que a partir de ello se aborda al estudiante desde su integralidad. Pues según Verdugo y Gutiérrez, (2009): “en un individuo las limitaciones a menudo coexisten con capacidades” (p. 34). En efecto, estos maestros están reconociendo con sus acciones y reflexiones que:

En el contexto educativo es fundamental centrar la atención en las potencialidades de los estudiantes, en lo que pueden lograr y en los recursos que precisan para ser exitosos. Nuestra meta debe ser aprender a ver al estudiante con discapacidad (a Andrés, Liliana, Martha, Sergio) y no a la discapacidad solamente. (MEN, 2017, p. 23)

Todo lo anterior va de la mano de la pedagogía restaurativa, tal y como lo afirma Andrea:

Lo otro que me pareció fundamental es el tema de la pedagogía restaurativa como decía la profe, porque muchas veces el día a día nos consume, entonces abordamos ciertas situaciones como juzgando mucho la situación del chico, del: ¿por qué estás fumando? O ¿por qué te estás montando otra vez en las ventanas? Y es más como decía la compañera, es más de entender las emociones [...] porque es muy difícil cuando un chico no tiene apoyo [...] encima tiene un trastorno opositorista desafiante. Entonces si se va a montar en una ventana, no le importa nada, porque la norma para él es diferente. Entonces es entender un poco esa emocionalidad, esa parte me pareció fundamental, no es llegar allá y juzgar, sino que es tratar de entender la historia que viene de atrás, el por qué y que él se sienta acompañado y no juzgado (TS4, p. 8).

### *La familia: un asunto de corresponsabilidad*

El involucrar a la familia es otra de las estrategias tal y como lo relata Roger, (TS. 3, p. 11) quien cuenta que:

en la institución hay un estudiante de 14 años, que se encuentra en cuarto grado porque tiene una discapacidad. Entonces lo que hacemos los profesores es un trabajo en equipo e involucrar a la familia para no sentirnos solos y entre todos ayudarnos en ese proceso de acompañamiento.

Como puede evidenciarse, la familia sigue siendo uno de los pilares fundamentales en el proceso de formación de los estudiantes, de ahí que se reconozca su papel y su corresponsabilidad, para ello es necesario que desde las instituciones educativas y desde los maestros se conozca el contexto familiar, estilos de crianza y nivel de aceptación de la discapacidad, como un paso importante para que se constituyan en punto de apoyo y contribuyan con el proyecto de vida de sus hijos, tal y como la ratifica el MEN (2017):

Uno de los aspectos que constituyen asuntos críticos en la atención educativa a los estudiantes con discapacidad y que es poco atendido tiene que ver con la necesidad de trabajar en conjunto con las familias de estos estudiantes, en pro de generar alianzas y fomentar la corresponsabilidad de los cuidadores, habida cuenta de que lo educativo no se agota ni se reduce a la escuela. (p. 173).

Por ello, es importante que las instituciones educativas, desde sus posibilidades, realicen un acompañamiento a las familias, se promueva el respeto por la diferencia y se les informe y forme en el acompañamiento escolar a un estudiante con discapacidad. Lo anterior, implica conocer el nivel de aceptación de la familia frente a la discapacidad y abordar los mitos que surgen alrededor de esta.

### *El acompañamiento de otros profesionales e instituciones*

Los maestros principiantes, igualmente, consideran que el acompañamiento de otros profesionales e instituciones es una de las estrategias más importantes, pues ellos mismos reconocen que su formación al respecto de la educación inclusiva y la discapacidad

es baja en comparación con profesionales que se forman para la atención de esta población.

Uno de los casos lo presenta la maestra Andrea, quien cuenta:

el caso de un niño, bueno, ya es un adolescente, tiene 14 años y lleva tres grados segundos. El diagnóstico es un retardo mental severo, [...]. Hay varias cosas que decir, primero; es que la institución apenas este año tiene el apoyo de la UAI (Unidad de Atención Integral) que acompaña para diagnosticar el perfil neuropsicológico o para alguna ayudita que necesitemos, y son muchos elementos, pero realmente lo que hemos hecho es que desde la Secretaría de Inclusión se ha autorizado para que pueda ingresar al aula y hacer unas nivelaciones en lectoescritura porque es lo que requiere el muchacho (Andrea, TS3, p. 12).

También cuenta otro caso:

En esa misma aula hay un niño que es opositorista desafiante, entonces cuando él ve otros niños, se empiezan a montar a las ventanas, a las paredes, a las lámparas, a cualquier cosa que se pueda trepar, también se vuela y no ingresa a clase. Entonces de mi parte lo que hago es un acompañamiento para dirigirlos a otra aula para calmarlo o si hay agresiones o violencia física por parte de los compañeros [...], y contamos también con Comfenalco que apoya este tipo de situaciones (Andrea, TS3, p. 12).

Sin embargo, aunque los maestros reconocen como estrategia la necesidad de contar con el acompañamiento de otros profesionales e instituciones, también manifiestan que en muchas ocasiones no es posible por situaciones como las que relata Ye:

las citas con psiquiatría y con psicología, todas esas citas son eternas, entonces uno tiene que hacerles más ameno el día y eso ayuda en muchas cosas, sobre todo el afecto, los abrazos, hacerles un poco de charlas, de chistes, eso también va en las ideas que tengan los

muchachos, si son más adolescentes es un poquito más complicado y más a uno como mujer no le van copiar mucho. Pero sobre todo el psicólogo ayuda mucho, el trabajador social, todas las ayudas que uno tenga y puedan ayudar como recurso (TS4, p. 5).

Andrea manifiesta su sentimiento de soledad en este periodo de reconocimiento de los estudiantes y cómo va acercándose a otras personas para solicitar ayuda:

Antes me sentía más sola en ese aspecto, ahora he logrado conversar en la institución y formar estrategias de asistencia, que las enfermeras estén como más pendientes de eso, y que puedan llegar a acompañar y a atender más rápido, que las instituciones estén como más prestas a acompañar estas situaciones (TS3, p. 13).

Tal y como lo expresan Andrea y Ye, la mayoría de las veces el maestro principiante se siente solo y se angustia. De ahí que el contar con articulaciones entre entidades o tener profesionales prestos a guiar, acompañar y brindar apoyo, hace que el maestro sienta seguridad y tranquilidad para saber cómo desempeñarse en estas situaciones y cómo intervenir con el estudiante en particular y con sus compañeros de clase. Y así lo expresa:

el tema de apoyarse en un equipo, porque en la institución hay un equipo interdisciplinario, formado por psicólogo, trabajador social, nutricionista, pedagogo, en torno a este tipo de casos. Entonces es continuar fortaleciendo este vínculo en casos específicos, entre el área de psicología y pedagogía, para darle más luces a los profes en este tipo de casos (Andrea, TS4, p. 8).

#### *Involucrar a los compañeros de la clase*

Otra estrategia a la que recurren los maestros cuando se presenta el caso de niños con trastornos comportamentales o psicosociales, es:

por ejemplo, cuando yo estoy en el grupo como tal, me he visto enfrentada a tratar de sensibilizar al resto de compañeros de que no se involucren, lo que pasa es que hay unos que se frustran y quieren ellos realizar la contención física con los compañeros que están detonados para tratar de ayudar. (Andrea, TS3, p. 13).

Como se puede evidenciar el trabajo no es solo con el niño, sino con todo el grupo de estudiantes en general, pues es necesario llevarlos a comprender por qué sucede esto, cuál es la forma más asertiva y segura de ayudar al compañero y cómo se puede prevenir o disminuir su frecuencia.

De igual manera, el involucrar a los compañeros abre posibilidades para el aprendizaje entre pares. Al respecto, la profesora Andrea relata:

Comparto la historia de Mili que es un niño de 12 años que pudo matricularse en procesos básicos, es un niño indígena que llegó sin saber leer y escribir, al que solo le encanta dibujar, solo quiere dibujar todo el tiempo. Entonces intentamos involucrarnos en trabajo colaborativo, que nos ha permitido dibujar e iniciar a escribir palabras en medio de sus creaciones con el apoyo de sus compañeros que los respetan y se interesan por aprender de su cultura (TS5, p. 16).

### *El trabajo colaborativo*

El trabajo con los pares, es decir, con los mismos profesores de la institución es otra de las estrategias que los maestros principiantes consideran necesaria ante las diferentes situaciones que enfrentan en la escuela relacionadas con la educación inclusiva. Shohamy por ejemplo relata la importancia y necesidad del trabajo colaborativo contando lo siguiente:

Hubo algo que no pensamos y fue, si tengo esta situación y no sé cómo manejarla, cómo la abordaría otro profesional [...], porque puede que en el momento, ya sea por la emocionalidad, el estrés o lo que sea, a

uno no se le ocurre y otro compañero o compañera que lo vea desde otra perspectiva e inclusive desde afuera, puede ver las cosas más claras que uno, para mí sobre todo es estrategia (TS3, p. 14).

Como se puede apreciar, los maestros resaltan la necesidad del trabajo colaborativo, para atender a las diferentes problemáticas con las que se enfrentan en el aula y específicamente cuando se trata de estudiantes con discapacidades, pues reconocen que muchos de ellos se quedan sin herramientas o no tienen la formación necesaria que de pronto otro compañero si la puede tener o les puede brindar herramientas para atender estos asuntos. Tal y como lo afirman Walls y Valdes (2010):

Los cambios vertiginosos a los que nos enfrentamos, nos obligan a los docentes a buscar actualizarnos constantemente, no sólo en nuestra área de especialidad y en técnicas didácticas, sino en la manera de interactuar efectivamente con nuestros colegas, para beneficiarnos en conjunto y lograr el propósito final del trabajo colaborativo: aprender juntos para crecer en nuestra competencia individual (p. 3).

Lo anterior, lo confirma el mismo profesor Shohamy, cuando dice:

La idea es que la estrategia sea del conjunto como tal y no de la particularidad, porque finalmente a diferencia de las educadoras especiales, no tenemos un conocimiento específico de esos temas, por eso la importancia del educador especial, de ese programa de formación como tal (TS3, p. 14).

### *Otras posibilidades para la formación de estudiantes con discapacidad*

Al respecto la profesora Andrea, cuenta sobre la forma como vienen trabajando en la institución, “los chicos tienen que estar en una institución o en un aula de clases, pero cuando no ingresan,

tenemos otras opciones como por ejemplo: acompañamiento en papelería, en la huerta, en espacios musicales, que les llama más la atención estar”, sin embargo, esta flexibilidad también puede generar otros inconvenientes al pensarlo en términos de la evaluación y certificación de los aprendizajes:

pero entonces, después cuando hay que entregar el boletín (calificaciones), se genera la pregunta: ¿qué boletín se le tiene que entregar del muchacho si tiene que rendir en unas competencias de educación formal?, ¿le compete o no a la escuela?, ¿el muchacho está bien?, ¿se está integrando?, ¿está socializando?, ¿está siendo atendido en otras necesidades?, pero también está la pregunta: ¿el chico se está formando o enriqueciendo en esas actividades específicas?, ¿está respondiendo por esos intereses? (Andrea, TS.3, p. 15).

En esa misma dirección el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia -UNICEF- (2001), orientó, al respecto: “Los alumnos con discapacidad requieren de respuestas adecuadas a sus necesidades educativas individuales y de los apoyos que les permitan participar y progresar en el currículum escolar común con las adaptaciones pertinentes” (p. 52).

Sin embargo, esto no es lo que se presenta en algunas instituciones educativas del país, pues los niños con discapacidad se han integrado al aula regular, pero no se han realizado las adaptaciones curriculares requeridas. En otras palabras: “estos niños y niñas no encuentran respuesta a sus requerimientos individuales, aumentando así las cifras de repetición y fracaso escolar, y la frustración de los profesores y las familias” (Unicef, 2001, p. 52).

Como se evidencia, este tipo de situaciones son un punto neurálgico, no sólo para los profesores principiantes. De ahí que sea necesario que desde las mismas instituciones educativas se reflexione frente a las competencias que esperan que el estudiante con discapacidad desarrolle, el cómo enseñar, pero también el cómo evaluar.

### **El Programa de Acompañamiento como posibilidad para reflexionar sobre la práctica profesional docente**

Abordar la temática sobre las capacidades diversas de los estudiantes, fue una experiencia enriquecedora no solo por el hecho de reconocer que este tema hace parte de las tensiones que viven los profesores principiantes o el miedo a enfrentarlo, sino también porque en la medida que los participantes compartieron sus experiencias y al ir ampliando sus conocimientos, les permitió reflexionar sobre su propia práctica y reconocer la importancia de ahondar en este tema. Frente a los temores, una de las participantes que está buscando empleo y hasta esa fecha no lo había conseguido, menciona: “conozco muy poco del tema y confieso que es uno de mis temores al llegar al aula, porque no cuento con el saber ni con las herramientas para dar la atención adecuada y pertinente en caso de requerirlo” (Chocolatina, NS.5, p. 1). A su vez, el participante Guayaba valora de manera positiva lo trabajado en los talleres pues considera que, “estos encuentros han diluido muchos los errores que como docente cometemos a diario y que puede que muchas veces no nos demos cuenta de ello o no les demos relevancia, pero no debemos dejarlos pasar por alto” (NS5, p. 2).

En esta misma vía, la participante Vainilla considera relevante que los docentes evalúen las implicaciones que tiene su trabajo en los estudiantes, y tenga una postura crítica sobre su quehacer:

considero de gran importancia analizar diversas acciones y actitudes que, como profesores realizamos en el aula y que el efecto que tiene en los estudiantes, es, en muchos casos, contraproducente para su desarrollo. Además, comprender que cada uno tenemos diferentes intereses, pero orientarlos es la labor del maestro. ¿Cómo lo estamos haciendo?” (NS5, p, 5).

Por su parte, Sophia relata sobre los encuentros referidos a la educación inclusiva:

me han parecido significativos, ya que me han permitido fortalecer las estrategias para trabajar desde la individualidad de cada uno de los niños y niñas, ya que todos tienen diferentes formas de aprender, ya que muchas veces como docente he caído en el error de enseñarles de una misma forma (NS5, p. 4).

Ahora bien, con respecto a los discursos de los maestros se evidencia un aspecto fundamental en la educación inclusiva y es el reconocer que cada estudiante tiene sus propios intereses de aprendizaje y diversidad de aprendizaje, esto permite rápidamente identificar que las barreras están centradas no precisamente en la discapacidad, lo que no sabe o no tiene el estudiante, sino en el currículo mismo, tal como lo menciona CAST (2011):

[...] el peso de la adaptación debe recaer en primer lugar sobre el currículum y no sobre el estudiante. Puesto que la mayoría de los currículos no se pueden adaptar a las diferencias individuales, tenemos que reconocer que son dichos currículos, y no los estudiantes, los que están “discapacitados”. Por tanto, debemos “arreglar” currículos y no estudiantes. (p. 1).

Otra de las participantes quien labora en el ámbito universitario indicó saber poco sobre el tema de la discapacidad y que, a pesar de haber recibido información en su trabajo, lo pasaba desapercibido, sin embargo, después de los talleres expresa que: “comprendo mejor los diferentes tipos de capacidad, sus implicaciones y mi responsabilidad frente a mis estudiantes”, y que, aunque considera le falta aprender más sobre el tema, lo visto durante el Programa la ha movilizó a ser más consciente en sus clases, sobre esto expresa:

Por ejemplo, estoy en una investigación en la cual trabajamos con estudiantes de pregrado y me di cuenta que uno de los participantes tiene una discapacidad sistémica, pues tiene una condición que le impide atender a algunas clases. Ya planteé el caso en la oficina de bienestar y seguiré pendiente, pues noto que tanto mis colegas como

la institución no son muy conscientes o informados de estos temas (CM, NS5, p. 2).

Este relato deja en evidencia que, la invisibilidad de los estudiantes en condición de discapacidad no es un asunto exclusivo de la educación escolar, sino que es un problema de la educación en general. Asimismo, cabe mencionar que, si bien desde el 2013 el MEN expuso los *Lineamientos de la política de educación superior inclusiva*, con el objetivo de promover una educación que se base en el respeto y valor por la diferencia, actualmente las Instituciones de Educación Superior tienen como desafío fomentar “en su cultura organizacional una educación inclusiva desde la gestión directiva, administrativa, financiera, académica y comunitaria, como una oportunidad para lograr identificar y superar las barreras de aprendizaje de sus estudiantes” (Arizabaleta y Ochoa, 2016, p. 43).

Por otro lado, uno de los propósitos del programa de acompañamiento es favorecer la reflexión que hacen los profesores sobre su propia práctica, que según Tezanos (2017), “implica [...] poner en conflicto diferentes visiones sobre un acontecimiento, un hecho o una idea” (p. 16). En este sentido, se resaltan las estrategias de socialización del Programa de Acompañamiento, pues en los talleres se posibilitan diversas actividades, entre ellas las narrativas, para generar momentos de reflexión individual y colectiva, donde reconocen y comparten las dificultades que vivencian al enfrentar la discapacidad en el aula y por ende contemplar que este es uno de los diversos problemas que experimentan en su quehacer docente, “escuchar las vivencias y reacciones de profesores de diferentes áreas del conocimiento de diferentes instituciones, me hizo reflexionar sobre mi propia práctica docente” (CM, NS5, p. 2).

En esta medida, es importante señalar que, para que las reflexiones que hacen los profesores contribuyan o impacten en su formación profesional, requiere desplazarse de ella, es decir, “ser explicada por los mismos docentes para tomar distancia, y así entonces pueda ser expuesta, cuestionada y teorizada” (Castellanos y Yaya, 2013, p. 5), tal como se busca a través de la investigación acción formación

y la narrativa, que sean los mismos participantes, en este caso los profesores, quienes al identificar los problemas que enfrentan en la cotidianidad del aula, sean ellos mismos quienes gestionen las estrategias y den solución a las dificultades que día a día desafían su propio saber y las dinámicas clase. Y así lo expresa el profesor Ruda al referirse a los estudiantes con discapacidad psicosocial (psiquiátrico), son: “problemáticas que a veces lo desbordan a uno como maestro, desbordan al aula de clase” (TS7, p. 7), pero que al ponerlos en evidencia en los talleres:

Me han hecho reflexionar un poco más con la población con la que trabajo, ya que muchas veces uno se enfoca en las dificultades que surgen con los niños y niñas, dejando de lado el porqué de estas, [...]. Cuando me permito conocer mejor sus problemáticas puedo hacer más efectivo mi labor (Pirry, NS5, p. 4).

Finalmente, estas participantes expresan que los talleres sobre esta temática en particular les han permitido articularla a su formación inicial que fue en la misma área, pero que ahora la empiezan a ver de otra manera:

he podido fortalecer toda la temática vista en mi pregrado de la Licenciatura en Educación Especial, realmente ha sido muy provechoso poder observar y analizar las percepciones de los compañeros frente de sus posturas sobre lo que es la discapacidad y cómo eso se convierte en todo un reto, sin embargo, están en la disposición de aceptarlo y aprender de él con el fin de lograr una verdadera inclusión educativa (Marcega, NS5, p. 3).

Estas reflexiones, ponen una vez más en manifiesto la importancia del Programa de Acompañamiento en la medida que enriquece la formación docente y la necesidad de seguir potenciando el diálogo entre los docentes como estrategia que posibilita constante deconstrucción y re-construcción de la práctica profesional.

## Conclusiones preliminares

El programa de acompañamiento posibilitó la indagación de las problemáticas a la que se ven enfrentados los maestros que recién inician en la docencia, permitiendo reconocer que la educativa inclusiva es una de las dificultades en común, frente a la que todos en algún momento se han sentido solos y sin herramientas para intervenir adecuadamente, pues como ellos mismos lo expresaron, no tienen la formación para afrontarlas.

La explicitación de sus angustias y miedos durante las sesiones también fue el detonante para empezar a reconocer que muchos de sus compañeros tienen las mismas inquietudes y dificultades, pero también fue la posibilidad para la reflexión y el compartir experiencias y estrategias. Es en ese compartir que los aprendizajes entre pares se hacen posibles, pues se reconocen y se valoran todas aquellas iniciativas que desde el plano individual han gestado en sus instituciones y que se convierten en posibilidades para los otros.

Con respecto a la problemática relacionada con la educación inclusiva, cada uno de los casos que relataron los maestros principiantes permitió comprender no solo las dificultades, sino también reconocer posibles estrategias de solución tales como: la necesidad e importancia de reconocer a los estudiantes, aceptarlos y valorar sus potencialidades; trabajar en conjunto con la familia, con los otros profesores, compañeros de clase y con instituciones y profesionales; así como también, proponer cambios al respecto del currículo, realizando las adaptaciones respectivas.

Los relatos y diálogos entre los profesores principiantes ponen en evidencia la necesidad de crear espacios que les permita el encuentro con el otro, dado que la profesión docente es una construcción que se teje día a día en la experiencia vivida y a la vez, compartida. Si bien, desde la formación inicial se va forjando el carácter reflexivo sobre el oficio de enseñar, la práctica profesional es la que permite enfrentarse a las situaciones en un contexto real, ya que como lo plantea Larrosa (2006), “no hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva” (p. 44).

Es decir, el maestro y por ende su labor se transforma al llegar al aula, al enfrentarse a los acontecimientos, dinámicas de clase y contextos escolares, los cuales no siempre resultan fáciles de encarar. Es por ello, que estos espacios de encuentro posibilitan que los maestros se desahoguen, compartan saberes, reflexionen sobre la experiencia propia y del otro.

Identificar los problemas que enfrentan los profesores principiantes permite demostrar la corresponsabilidad que tienen las instituciones formadoras de maestros y las entidades que los reciben en sus primeros trabajos. En el ámbito universitario, se logra evidenciar la necesidad de abordar desde la formación inicial, con mayor especificidad, los temas relacionados con la educación inclusiva, puede ser integrando herramientas básicas para gestionar las situaciones en el aula con los estudiantes en condición de discapacidad y sobre todo, la información necesaria para que puedan ser críticos y propositivos sobre ella, dado que en Colombia desde la década del 90 esta población de estudiantes tiene que ser integrada al aula y por tanto, ya no es solo responsabilidad de los Licenciados en educación especial, sino por docentes de todas las áreas del conocimiento. En el ámbito laboral, las instituciones también tienen que generar canales claros de comunicación y procedimientos académicos para que en conjunto, entre profesores y familias, puedan integrar de una manera más adecuada a los estudiantes con discapacidad, tal como lo sugieren las normas vigentes.

Finalmente, este estudio muestra la necesidad de generar estrategias formativas (posgraduales o de formación continua) para los profesores principiantes, en aras de seguir fortaleciendo su formación en los distintos ámbitos del conocimiento profesional docente (pedagógico, didáctico, disciplinar, investigativo). Además, de programas específicos que acompañen a los profesores principiantes durante su inserción profesional, para disminuir las experiencias negativas que les generan mayor impacto al enfrentarse a las realidades educativas y de esta manera garantizar su permanencia en el sistema educativo escolar.

## REFERENCIAS

ARIZA, S. (2016). **Aprovechando los talentos y fortalezas de cada alumno para desarrollar su potencial: análisis de la posibilidad de generación de espacios de afinidad enriquecedores a través de la pertenencia a grupos de trabajo temáticos en alumnos con dificultades de aprendizaje** [Trabajo de fin de Master, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:masterComEdred-Sariza/Ariza\\_Garcia\\_Susana\\_TFM.pdf](http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:masterComEdred-Sariza/Ariza_Garcia_Susana_TFM.pdf)

ARIZABALETA, S. y OCHOA, A. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. **Pedagogía y Saberes**, 45, 41-52 <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a05.pdf>

TEZANOS, A. (2007). Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante. **Revista Educación Y Ciudad**, (12) 7-26. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175>.

CALVO, G. (2006, 23 de noviembre). La inserción de los docentes en Colombia. Algunas reflexiones. [Taller Internacional]. **Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano**. Bogotá, Colombia.

CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines. C. Pastor; P. Sánchez; J. Sánchez y A. Zubillaga. (trad.). 2. ed. Universidad Complutense de Madrid. (Trabajo original publicado en 2013).

CASTELLANOS, S. y YAYA, R. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. **Sinéctica**, 41, 1-18. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n41/n41a6.pdf>

CIVIDINI, M.; JIMÉNEZ, M.; MEJÍA, L. y MORALES, A. (2016, del 6 al 8 de junio). “Y llega uno y se estrella con un montón de cosas”: saberes y problemas de profesores principiantes de

ciencias naturales. **V Congreso Internacional sobre el profesorado principiante y la inducción a la docencia**. República dominicana. [http://congressoprinc.com.br/artigo?id\\_artigo=636](http://congressoprinc.com.br/artigo?id_artigo=636)

CONNELLY, M. y CLANDININ, J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En: J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez, M. Connelly, J. Clandinin y M. Greene. **Déjame que te cuente**. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.

ELGUE, M. y SALLÉ, C. (2014). **Narrar las primeras experiencias laborales: un aporte de maestros y profesores al conocimiento profesional**. ANEP-CODICEN Consejo de Formación en Educación. <http://www.cfe.edu.uy/index.php/publicaciones/de-interes-general/811-narrar-las-primeras-experiencias-laborales>

FANDIÑO, G. y CASTAÑO, I. (2006). Haciéndose maestro. **Revista Educación y Pedagogía**, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 46 (18), septiembre – diciembre, 111-124.

HERNÁNDEZ, A. (2015). El taller como dispositivo de formación y socialización de las prácticas. En: L. Sanjurjo (ed). **Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales**. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones. 4ta Reimpresión, p. 71-106.

HIGUITA, M. y DÍAZ, A. (2015). Docentes noveles de inglés en *shock*: ¿qué factores lo generan? Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 20(2), 173-185. doi: 10.17533/udea.ikala.v20n2a03 Jiménez, M. M. (2006). La profesora principiante de preescolar y su modelo didáctico para enseñar ciencias naturales: un estudio de caso. Trabajo de Investigación Maestría en Educación. Facultad de Educación Universidad de Antioquia. 134 p. Asesora Dr. Fanny Angulo Delgado.

LARROSA, J. (2006). Sobre la experiencia I. **Revista Educación Y Pedagogía**, 18, 43-51. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>

MARCELO, C. (2006, 23 de noviembre). Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional [Taller Internacional]. **Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano**. Bogotá, Colombia. [http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas\\_de\\_insercion\\_a\\_la\\_docencia\\_del\\_eslabon\\_perdido\\_al\\_p\\_uente\\_para\\_el\\_desarrollo\\_profesional\\_docente\\_garcia\\_c\\_m.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_p_uente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf)

MEJÍA, L.; JIMÉNEZ, M.; CIVIDINI, M.; MORALES, A.; TORRES, A. y VALENCIA, L. (2018, del 14 al 17 de agosto). Acompañamiento a maestros principiantes: el valor de empezar. [Ponencia] **VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía (CIP)**, Buenos Aires, Argentina.

MESA, C. (2017). **La socialización de un docente novato de inglés: convirtiéndose en agente de cambio**. *HOW*. 24(1), 83-100. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-59272017000100006](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-59272017000100006)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2017). **Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva**. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360293\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. **Decreto 1278**. (2002, 19 de junio). [http://legal.legis.com.co/document/Index?obra=legcol&document=legcol\\_75992041cdd8f034e04\\_30a010151f034](http://legal.legis.com.co/document/Index?obra=legcol&document=legcol_75992041cdd8f034e04_30a010151f034)

MOSQUERA, J. y AMÓRTEGUI, E. (2017, del 9 al 11 de octubre). El conocimiento profesional de docentes principiantes de ciencias naturales: un estudio con profesores del Departamento del Huila. [Ponencia]. **IX Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. IV Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología**. Bogotá, Colombia. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/7315>

PAILLÉ, P. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation: le cas d'une recherche- action-formation. **Revue Canadienne De L'éducation**. 19, 3, 215-230.

PAYETTE, A. (2000). Le groupe de codéveloppement et d' action learning : Une approche puissante encore trop méconnue. **Revue Effectif**, 3(2), 30-35. <http://www.aqcp.org/wp-content/uploads/2018/05/Codev-Effectif-2000.pdf>

REYES, L. A. (2011). **Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la Docencia**. Preocupaciones, Problemas y Desafíos. Tesis doctoral sin publicar. Didáctica y Organización Educativa Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

TARDIF, M. y BORGES, C. (2013). La inserción profesional de docentes n6veles: tendencias recientes y retos futuros. En: E. Correa, M. Cividini, R. Fuentealba y I. Boerr (ed.). *Formación e Inserción Profesional: Desafíos y pistas para la Profesionalización Docente*. (p. 19-44). Santiago: OEI Metas Educativas, 2012.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (2001). **Ciclo de Debates**: Desafíos de la Política Educativa. Inclusión de niños con discapacidad en la Escuela Regular. Oficina de Área para Argentina, Chile y Uruguay. <https://www.unicef.cl>.

WALLS, M. y VALDÉS, U. (2010). **El Trabajo Colaborativo como herramienta de los docentes y para los docentes**. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/78639/el-trabajo-colaborativo-como-herramienta-de-los-docentes-y-para-los-docentes>. [https://www.researchgate.net/publication/285579972\\_El\\_trabajo\\_colaborativo\\_una\\_herramienta\\_de\\_los\\_docentes\\_y\\_para\\_los\\_docentes](https://www.researchgate.net/publication/285579972_El_trabajo_colaborativo_una_herramienta_de_los_docentes_y_para_los_docentes)

# O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE MENTORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROGRAMA HÍBRIDO DE MENTORIA

JANAILZA MOURA DE SOUSA BARROS  
UFSCar – Brasil janailzabarros92@gmail.com

BRUNA CURY DE BARROS  
UFSCar – Brasil brunacury.b@gmail.com

CAROLINA MARINI  
UFSCar – Brasil emailcarolinamarini@gmail.com

ALINE MARIA DE MEDEIROS RODRIGUES REALI  
UFSCar – Brasil alinereali@gmail.com

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral analisar as possibilidades e contribuições do trabalho colaborativo desenvolvido por três mentoras da Educação Infantil (EI) – participantes do Programa Híbrido de Mentoria (PHM) – no enfrentamento das demandas de ensino decorrentes do contexto da pandemia. O PHM, iniciativa desenvolvida por pesquisadoras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no Brasil, refere-se a um programa de apoio aos professores iniciantes da Educação Básica por meio da mentoria, isto é, pelo acompanhamento de professores experientes que atuam como mentores. A investigação caracteriza-se como uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, sendo que a análise de dados foi feita por meio de uma perspectiva descritivo-interpretativa. Foram analisadas narrativas escritas produzidas pelas três mentoras da EI provenientes de diferentes atividades propostas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do PHM. Os resultados obtidos apontam que as mentoras da EI encontravam-se diante de desafios semelhan-

tes aos das professoras iniciantes que acompanhavam. Assim, diante das dificuldades no período da pandemia (relacionadas tanto a como ensinar quanto ao ensinar a ensinar), as mentoras mobilizaram-se para desenvolverem ações formativas coletivas no PHM junto às iniciantes. Dentre as estratégias elaboradas e adotadas, evidenciou-se a troca de experiências entre mentoras e professoras iniciantes em *lives* e fóruns. Esses momentos favoreceram para que as participantes se sentissem confortáveis para expor suas dificuldades, opiniões e sentimentos. Assim, o desenvolvimento de um trabalho colaborativo parece ter proporcionado tanto o combate ao isolamento docente, agravado pelo isolamento social provocado pela pandemia, como a construção de aprendizagens sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

**Palavras-chave:** Trabalho colaborativo; Mentoria; Pandemia.

## INTRODUÇÃO

Ao se depararem com o novo cenário educacional impactado pela pandemia do novo Coronavírus (covid-19) no ano de 2020, professores de diferentes etapas de ensino viram-se diante de um contexto desafiador e imprevisível. No caso daqueles que atuavam com turmas da Educação Infantil (EI) o desafio tornou-se maior diante das demandas específicas derivadas do trabalho com crianças pequenas, uma vez que elas não possuem autonomia para lidar sozinhas com os recursos tecnológicos utilizados no Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Sabe-se que os conhecimentos relacionados à docência na EI são construídos ao longo de toda a trajetória profissional e pessoal do professor, a qual advém de suas experiências como aluno, dos cursos formais de formação, da troca com os pares, da própria prática em sala de aula etc (MIZUKAMI *et al.*, 2010; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011). Tal fato demonstra que, independentemente do tempo de carreira docente, esses professores estão em um processo contínuo de aprendizagens sobre os conhecimentos peculiares que envolvem o fazer docente na EI e que estão suscetíveis a situações que podem provocar desafios, conflitos, dúvidas etc. É evidente que

professores iniciantes (PIs) desta etapa tendem a sentir ainda mais as dificuldades provenientes da tarefa complexa que envolve ensinar crianças pequenas bem como os imprevistos que acontecem nas escolas. Por não estarem completamente capacitados devido à falta de experiência, o domínio restrito dos conhecimentos sobre a docência e por, muitas vezes, não contarem com o apoio institucional e dos pares, os PIs podem apresentar dificuldades em planejar, gerir práticas pedagógicas e lidar com o processo de aprendizagem de crianças pequenas (ALMEIDA *et al.*, 2020; CIRÍACO; BARROS; MARINI; 2020). Essas dificuldades típicas do início da carreira podem, assim, terem sido intensificadas no contexto do primeiro ano da pandemia.

Deve-se ter clareza que a situação de emergência sanitária mundial ainda não havia sido vivenciada por nenhum professor neste século. Por isso, assim como os PIs, professores experientes da EI também não possuíam conhecimentos ou experiência prévia para lidar com os desafios do novo contexto. Isso foi evidenciado nos relatos de professoras experientes da EI que atuavam simultaneamente como mentoras de PIs no Programa Híbrido de Mentoria (PHM), uma pesquisa-intervenção coordenada por pesquisadoras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). Apesar dos anos de experiência na docência na EI, essas mentoras do PHM também demonstravam dúvidas sobre como lidar com a educação em tempos de pandemia.

Tal fato também impactou a sua atuação como formadoras de PIs, fazendo com que elas reestruturassem as suas práticas de mentoria (BARROS; MARINI; REALI, 2020).

Tendo em vista que as PIs buscam apoio na mentoria para lidar com suas próprias dificuldades, as mentoras estavam diante de uma situação em que não apresentavam recursos para auxiliar as iniciantes, já que elas próprias precisavam de ajuda. Isto é, a situação demandava das mentoras um trabalho de acompanhamento, mas como poderiam fazer isso se estavam enfrentando as mesmas dificuldades que as iniciantes? Os desafios mobilizaram as mentoras a trocarem entre si as dificuldades enfrentadas para que, desta forma, buscassem

em conjunto possíveis soluções. Tal ação era similar ao que faziam quando tinham dúvidas ou dificuldades na condução da mentoria, no período anterior à pandemia de covid-19.

Tomando por base esse episódio, propõe-se aqui analisar - a partir de narrativas escritas pelas participantes - as possibilidades e contribuições do trabalho colaborativo desenvolvido por mentoras da EI do PHM no enfrentamento das demandas de ensino decorrentes do contexto da pandemia.

### **O trabalho colaborativo na mentoria**

Compreende-se aqui que atuar como mentor se relaciona a desempenhar um papel de formador de professores que estão em início de carreira. Para isso é necessário que ele disponha de uma base de conhecimentos tanto relacionada a *ensinar* como a *ensinar a ensinar*. Com isso queremos dizer que o mentor deve ter tanto longa experiência docente (VAILLANT; MARCELO, 2015), a qual lhe possibilitará ter domínio sobre conhecimentos e conteúdos para ensinar crianças, como também ter conhecimentos relacionados à aprendizagem profissional para desenvolver ações voltadas para ensinar PIs a ensinar. Para tal, é necessário que o mentor participe de um processo formativo específico que possibilite que ele construa saberes e habilidades necessárias para a atuação da mentoria, isto é, para apoiar e acompanhar o desenvolvimento profissional de PIs. Nesse sentido, o exercício da mentoria não consiste apenas de um processo de assistência à docentes principiantes, mas trata-se também de uma ocasião para que os próprios mentores deem continuidade aos seus processos de desenvolvimento profissional (MIZUKAMI; REALI, 2019).

No PHM, todos os docentes experientes que ingressavam no programa para atuar como mentores recebiam formação voltada para a mentoria. Pois esses professores possuíam experiência profissional e uma base de conhecimento docente já consolidada, mas necessitavam aprender a atuar como formadores de docentes em início de carreira. A formação para a mentoria oferecida pela equipe

de pesquisadoras do PHM – composta por docentes da UFSCar e estudantes de pós-graduação – partiu de uma perspectiva construtivo-colaborativa em que as relações estabelecidas entre todos os participantes do programa não eram hierárquicas. É nesse cenário em que as aprendizagens foram construídas – tanto as aprendizagens das PIs, com relação ao aprender a ensinar, quanto às aprendizagens das mentoras, com relação ao ensinar a ensinar.

A estrutura do próprio PHM e seu funcionamento favoreciam esse tipo de troca conjunta entre as participantes, já que as atividades formativas dirigidas para as mentoras e nas interações entre mentoras-PIs (M-PI) promoviam reflexões sobre situações de ensino, troca de experiências, compartilhamento de saberes, sugestões, ideias etc. (MARINI; BARROS; REALI, 2020). Isso se deve não apenas ao aspecto construtivo-colaborativo do programa, mas também devido ao caráter híbrido do PHM: essas atividades articulavam saberes de diferentes naturezas (teóricos e práticos; acadêmicos e profissionais), integrando momentos síncronos e assíncronos ao disponibilizar atividades tanto por meio um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) quanto por meio de encontros presenciais na universidade. Nesse sentido, possibilitou-se a construção de uma parceria colaborativa que visa minimizar a divisão histórica entre acadêmicos e práticos (GAMA; FIORENTINI, 2009), tendo em vista que o PHM visa contribuir para o desenvolvimento dos participantes.

Partimos, então, do entendimento que o trabalho colaborativo entre as participantes acontecia por meio do diálogo “caracterizado por trocas, conversações, na consideração de múltiplos pontos de vista e possibilidades interpretativas postas pelas situações cotidianamente vividas que refletem em seu desenvolvimento profissional” (MIZUKAMI; REALI, 2019, p. 116). As interações que têm o ensino como foco, isto é, que proporcionam reflexões sobre a prática docente, são momentos formativos importantes para professores e formadores. Isso porque favorecem a construção de novos conhecimentos e tomada de decisões e viabilizam, por meio do respeito mútuo, a discussão de diferentes pontos de vista que seguem em uma mesma direção:

proporcionar aprendizagens aos professores visando o compromisso (coletivo) com a aprendizagem dos alunos (PASSOS *et al.*, 2020).

Dois aspectos importantes para o trabalho colaborativo – em especial com relação à parceria docente – referem-se ao debate intelectual estabelecido entre pares (e que abre-se para o diverso ao invés de contentar-se com os consensos) e a construção de laços e clima afetivo de confiança. Isso permite a abertura para experimentar novas formas de lidar com as situações de trabalho sem medo dos riscos ou das incertezas. Nesse sentido, a prática da reflexão é fundamental para que esses dois aspectos (intelectual e afetivo) constituam-se como a base para quaisquer processos de mudança que se queira realizar (PASSOS *et al.*, 2020). Nesse sentido, compreendemos que o trabalho colaborativo constitui-se como um processo no qual cada indivíduo participa e contribui para um compromisso comum, em que o resultado beneficia todas as pessoas envolvidas. As decisões são tomadas de maneira conjunta (tendo em vista que a maneira de trabalhar é negociada entre os participantes) e visam atingir esses objetivos comuns (GAMA; FIORENTINI, 2009), baseando-se na reflexão coletiva e troca entre pares.

No caso específico das mentoras do PHM, essas trocas colaborativas podiam ser observadas, principalmente, nas reuniões presenciais semanais que aconteciam entre elas e a equipe de pesquisa na universidade. Nesses momentos eram compartilhados as experiências vivenciadas com as PIs, dúvidas, sentimentos, inseguranças, dificuldades advindas das interações com as iniciantes, planejamentos das ações de mentoria, materiais utilizados. Assim, as mentoras tinham espaço tanto para compartilharem os seus casos de mentoria como também receberem apoio, ideias e sugestões de suas colegas e da equipe de pesquisa (MARINI; BARROS; REALI, 2020). Observa-se que essas trocas podem favorecer a construção e ampliação de conhecimentos sobre ser formadora de PIs, uma vez que propiciam que as mentoras reflitam sobre as situações narradas, se projetem e construam, colaborativamente, estratégias para o enfrentamento das demandas indicadas (MIZUKAMI; REALI, 2019). Esse processo reflexivo pode, ainda, proporcionar maior compreensão das mento-

ras sobre suas práticas bem como desenvolverem maior segurança com a função relacionada a ser formadora (MARINI; BARROS; REALI, 2020).

Esse aspecto também está relacionado com a compreensão do conhecimento como algo que está distribuído entre os indivíduos, grupos e ambientes; isto é, o conhecimento não está centralizado ou restrito em apenas uma única pessoa (MARCELO, 2010; VAILLANT; MARCELO, 2012). Nesse sentido, trabalhar de forma colaborativa pode ser uma maneira de partilhar e distribuir esse conhecimento entre os indivíduos, por meio das trocas entre pares e da reflexão coletiva. Portanto, o trabalho colaborativo envolve descentralização, protagonismo dos indivíduos e autonomia - tanto dos próprios sujeitos quanto da instituição, para que ocorra a gestão dos processos colaborativos (PINTO; LEITE; 2014). No caso do PHM, o próprio programa possuía autonomia suficiente para gerir os processos colaborativos que ocorriam ao longo do desenvolvimento da formação.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória. As pesquisas exploratórias possuem um planejamento mais flexível. Isso é possível porque elas visam proporcionar mais familiaridade com o problema pesquisado, tendo como objetivo principal a descoberta de intuições ou o aprimoramento de ideias, buscando construir hipóteses ou tornar o problema mais explícito (GIL, 2002). No caso da presente pesquisa, foi feita uma análise de exemplos que estimulem a compreensão do problema e buscou-se fazer um diálogo com a literatura da área de formação docente, mentoria, aprendizagem profissional e trabalho colaborativo na docência.

As participantes referem-se às três professoras experientes da EI - Cláudia, Nara e Joana - que atuavam simultaneamente como docentes em escolas municipais em uma cidade do interior do estado de São Paulo (Brasil) e também como mentoras no PHM. A escolha por esse grupo, deu-se pelo fato de elas terem a iniciativa de desenvolver um trabalho em conjunto para o enfrentamento das

dificuldades advindas do contexto de crise sanitária e auxílio às PIs. Buscando, portanto, analisar as possibilidades desse trabalho colaborativo, utilizamos como fonte de dados as narrativas escritas dessas mentoras, disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do PHM, no período de junho a dezembro de 2020.

As narrativas postadas no AVA foram lidas na íntegra a fim de selecionar excertos que respondessem à questão de pesquisa. Tomando como fundamento autores que tratam sobre mentoria, aprendizagem profissional e trabalho colaborativo na docência, a análise e interpretação dos dados foi realizada de maneira descritiva-interpretativa. Segundo Santos (2008), este tipo de análise tem como foco a relação entre os indivíduos e seus contextos. Neste caso, valoriza-se a atribuição de sentidos fornecida pelos próprios sujeitos investigados e também pelos pesquisadores. Portanto, a identificação, a descrição, a explicação e a compreensão de processos que envolvem a vida humana constituem-se como sendo fundamentais neste tipo de análise. Assim, faz-se necessário “construir significados a partir de um conjunto de dados obtidos nos contextos em que o fenômeno ocorre, utilizando-se de métodos que permitam uma leitura compreensiva do objeto investigado” (SANTOS, 2008, p. 103-104).

## RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

O ano de 2020 foi marcado mundialmente pela necessidade do isolamento social como um caminho possível para o controle da pandemia da covid-19. Diante desta nova circunstância, foi possível perceber mais fortemente a importância da comunidade na vida dos indivíduos. Algo semelhante pode ser evidenciado nas questões relativas ao contexto escolar (PASSOS *et al.*, 2020). Se, geralmente, os professores já enfrentavam o isolamento docente no desenvolvimento cotidiano de suas tarefas relativas ao ensino (MARCELO, 2010), depois da pandemia isso pode ter se intensificado. Entretanto, a necessidade de ter que lidar sozinho com as dificuldades provenientes de uma situação inédita e imprevisível, pode ter reforçado o fato de que “é no coletivo que as interações acontecem e nele que os

processos de aprendizagem profissional podem ser potencializados e ter efeitos sobre o desenvolvimento profissional dos professores” (PASSOS *et al.*, 2020, p. 2).

Transpondo essa situação para o contexto do PHM, ficou evidente que tanto professores iniciantes quanto os mais experientes viram-se na pandemia diante de inúmeras incertezas, dúvidas, dificuldades, no que diz respeito à profissão e prática docente. O ERE fez com que os professores repensassem e ressignificassem as suas práticas pedagógicas. Como consequência desse novo cenário educacional, o trabalho de mentoria desenvolvido pelas professoras experientes no PHM também foi afetado. Nesse sentido, apresenta-se neste trabalho, primeiramente, as dificuldades enfrentadas pelas mentoras (no desenvolvimento de seu trabalho de mentoria) e, posteriormente, a forma que elas encontraram para enfrentar os problemas (provocados pelo contexto da pandemia) que estavam impactando a mentoria.

### **Choque com o novo: como ensinar a ensinar em tempos do ERE?**

O trabalho de mentoria no PHM acontecia a partir dos relatos das PIs sobre as suas vivências em sala de aula, as suas necessidades relativas ao ensino, as dificuldades enfrentadas na prática em sala de aula etc. As narrativas das iniciantes possibilitavam que as mentoras elaborassem ações voltadas a essas demandas específicas, de forma a promover tanto estudos sobre o tema abordado como sugestões de práticas pensadas, especificamente, para o contexto de trabalho de cada iniciante. Em outras palavras, as ações de mentoria eram pensadas e voltadas para as situações de práticas de ensino vivenciada em sala de aula pelas PIs. Com o início da pandemia da covid-19 as aulas presenciais foram suspensas e, desta forma, as mentoras não tinham mais a fonte que viabilizava o trabalho delas no PHM: o contexto de sala de aula. Outro fator que dificultou a realização da mentoria foi a imprevisibilidade da situação: nem as mentoras e nem as PIs tinham meios para prever o que iria acontecer no cenário

educacional, pois não sabiam quando as aulas retornariam ou de que maneiras isso seria feito (Como funcionaria o ERE? As aulas seriam presenciais ou a distância? Haveria rotatividade de alunos em caso de aulas presenciais? Etc.).

O relato da mentora Cláudia expressa de que maneira a pandemia e as dúvidas referentes ao ensino provocadas pelo novo contexto impactaram as ações de mentoria. O fato de estarem diante de uma situação inédita e imprevista – sem possuir experiência ou repertório para lidar com o contexto – gerou dúvidas sobre os meios e estratégias para auxiliar as PIs. Como elaborar ações de mentoria, se as PIs não estavam na sala de aula presencialmente? Sem a sala de aula, como trabalhar com as demandas e necessidades formativas das PIs, sendo que houve mudanças repentinas na fonte que viabilizam o trabalho de mentoria?

Todas essas mudanças interferiram no **trabalho como mentora**, de repente não tínhamos mais a sala de aula para desenvolver os trabalhos no PHM. Como encontrar evidências que ajudariam na formação das PIs se todas nós estamos mesmo barco? (Narrativa – Balanço das atividades de mentoria – Mentora Cláudia – Jun./2020).

Além da ausência de visualização da sala de aula – fonte de trabalho de mentoria – e da imprevisibilidade (no que diz respeito ao retorno das aulas), as mentoras viram-se diante de uma não uniformidade das ações desenvolvidas pelas secretarias de Ensino. As mentoras destacaram que cada PI estava situada em um contexto de trabalho diferente, com cenários, demandas, informações e orientações diversas, o que dificultava ainda mais a organização do trabalho de mentoria.

A impressão que me vem num primeiro momento é que a pandemia dificultou um pouco nosso **trabalho de mentoria**, parece que estamos estagnadas, o **cenário é diferente em cada município**, e as PIs estão buscando aprender sobre tecnologias para enviar as sugestões pedagógicas às famílias. Cada uma dialoga e se divide

na elaboração dessas sugestões, esse aspecto exige novos caminhos na mentoria que eu ainda não consegui alinhar e colaborar com as PIs (Atividade de reflexão sobre o acompanhamento das PIs – mentora Cláudia set/2020).

Com a prorrogação da suspensão das aulas, as escolas passaram a orientar o corpo docente a planejar atividades pedagógicas que pudessem ser desenvolvidas de maneira remota como forma de garantir, minimamente, o direito das crianças à educação. Entretanto, em se tratando da EI, muitos aspectos devem ser considerados para que seja possível desenvolver uma prática coerente às especificidades das crianças pequenas. Isto é, considerando que essa etapa de ensino tem como eixos norteadores as interações e brincadeiras, como fazer isso a distância? Ademais, crianças com até 6 anos de idade não possuem autonomia para realizarem sozinhas as atividades no ERE; neste caso, os pais ou responsáveis conseguiriam ter um tempo disponível para oferecer auxílio às crianças? (BARROS; MARINI; REALI, 2020). Muitas foram as dúvidas, dificuldades e inseguranças enfrentadas pelas mentoras sobre como realizar o trabalho pedagógico na EI no contexto do ERE, assim como fica explícito o relato da mentora Joana:

Hoje estamos em um momento que me sinto um pouco perdida, as **demandas levantadas pelas PIs, são as mesmas demandas que eu tenho**. Como **melhorar a interação com os pais**? Como propor atividades remotas na Educação Infantil? Como explicar aos pais qual é o papel da Educação Infantil? (Atividade de reflexão sobre o acompanhamento das PIs – Mentora Joana – Ago./2020).

Esse cenário enfrentado pelas mentoras e suas PIs explicita o fato de que o trabalho docente não pode ser encarado como um fazer técnico, isto é, o professor não é um especialista que irá desenvolver ações generalistas para toda e qualquer situação de ensino. Em outras palavras, a pandemia demonstra que os docentes – por mais experiência profissional que possam ter – estão suscetíveis a

situações imprevistas e que deverão tomar decisões pensadas nos sujeitos envolvidos. As escolhas dos professores para enfrentar essas situações serão influenciadas por suas reflexões referentes ao contexto, aos estudantes e também a como se concebe o processo de ensino e aprendizagem (CARDOSO, 2016). Esse movimento fica perceptível no excerto acima da mentora Joana. Assim, não bastava que ela apenas utilizasse de recursos tecnológicos para propor atividades para as crianças de sua turma, mas sim, a questão era sobre como poderia adequar um trabalho pedagógico para crianças pequenas considerando o contexto da pandemia. Isso indica, assim como afirma Passos *et al.* (2020), que não basta que o professor seja detentor de conhecimentos especializados, mas deve ser reconhecido como sendo um parceiro de um saber coletivo.

Percebe-se, assim, que apesar dos vários anos de experiência profissional, as mentoras sentiram a necessidade de buscar novos conhecimentos, novas teorias, de compartilhar e trocar informações com os outros profissionais para desenvolverem suas ações junto às PIs.

Esse movimento vivo da sala da aula que foi paralisado pelo vírus, e nos empurrou para o ensino remoto sinalizou **que como mentora preciso estar também sempre em movimento e buscar apoio e novos conhecimentos**, seja com colegas, ou na universidade, ou ainda, outros meios, como a internet. (Balanço das atividades de mentoria, Mentora Cláudia, junho 2020)

Nesse momento em que as demandas das PIs são as nossas demandas também, **buscar auxílio com a equipe do PHM e experiências positivas para compartilhar é fundamental**. Continuar com um espaço para **troca de experiências entre as mentoras e equipe** é de extrema importância (Atividade de reflexão sobre o acompanhamento das PIs- mentora Joana, agosto 2020).

O reconhecimento da necessidade de construir novas aprendizagens profissionais revela a importância de se aprender por meio da prática e da experiência. Pois, como não havia conhecimentos teó-

ricos já elaborados sobre como atuar em um contexto de pandemia, então foi necessário que os docentes construíssem conhecimentos e teorias sobre o ensino, elaborados a partir do que estavam vivenciando. Por isso a importância de se aprender pela experiência, especialmente quando se está inserido em um contexto que propicia o trabalho colaborativo e as trocas de ideias entre pares, como acontece no PHM. Isso porque, além de construir conhecimentos em cursos de formação, os professores também podem aprender por meio de trocas colaborativas – presenciais e/ou virtuais – com os seus pares, rompendo o isolamento docente e possibilitando a socialização das práticas de ensino (CARDOSO, 2016).

Partindo de tais pressupostos, considera-se que “o percurso profissional docente consiste em uma aprendizagem permanente, tendo como foco contextos, experiências, conhecimentos e relações específicas” (CARDOSO, 2016, p. 45). Assim, por estarem inseridas em um espaço formativo em que se podia compartilhar vivências com profissionais que atuavam em contextos distintos e também com pesquisadoras da universidade, as mentoras puderam construir novos conhecimentos. Tais saberes podem ter auxiliado para que elas enfrentassem as dificuldades relativas a ser professora da EI na pandemia como também desempenhar o papel de formadoras de PIs neste mesmo contexto.

O fato de as mentoras vivenciarem o trabalho colaborativo que desenvolviam com a equipe de pesquisa no PHM, pode ter favorecido para que elas vislumbrassem a construção e a possibilidade de atuar de forma semelhante com as suas PIs. O caráter construtivo-colaborativo do PHM constituiu-se, portanto, como um cenário que propiciou a intensificação das interações entre mentoras e PIs, favorecendo a construção coletiva de conhecimentos sobre como atuar no ERE na EI. No excerto a seguir é possível perceber a sugestão de mobilização das mentoras para trabalharem de forma colaborativa com as PIs: “O que penso em propor é que **juntas [M-PIs] possamos analisar** o material e encontrar um equilíbrio entre o que elas desejam, o que a secretaria propõe e o interesse dos alunos” (Balanço das atividades de mentoria, Mentora Joana, jun./2020).

A partir do relato de Joana é possível perceber que a proposta de trabalho colaborativo entre mentoras e PIs é coerente com as perspectivas dos autores que apresentamos ao longo do presente trabalho. Pois o objetivo de desenvolver ações de mentoria que proporcionassem experiências colaborativas era levar em consideração os diferentes fatores que interferem na atuação das docentes no cenário do ERE. Nesse sentido, as mentoras não estariam apenas focando no desenvolvimento e aquisição de técnicas ou conteúdo especializado para ser trabalhado durante esse período, mas sim, era necessário abordar as necessidades e demandas das PIs a partir dos elementos que o contexto fornece (neste caso, as propostas das secretarias de Ensino), sem perder de vista o objetivo principal da docência: a aprendizagem das crianças. Assim, o trabalho coletivo proposto pelas mentoras buscava contemplar a complexidade da função docente.

Mas, afinal, como viabilizar experiências colaborativas entre docentes, considerando o contexto do ERE? As mentoras Cláudia e Nara dão exemplos sobre como esse trabalho coletivo foi proporcionado: “No primeiro semestre nós mentoras trabalhamos em conjunto, propusemos lives e fóruns para discussão sobre ensino remoto” (Atividade de reflexão sobre o acompanhamento das PIs, mentora Cláudia, Ago./2020). A mentora Nara também ilustra as ações de mentoria desenvolvidas neste período da pandemia:

**Tenho compartilhado algumas *lives*, os nossos fóruns, muita escuta** sensível, alguns materiais como o de avaliação com a PI e trocado atividades remotas. Imagino que o cenário será prepará-las para um retorno presencial com ou sem vacina (pois penso que retornaremos de qualquer maneira em fevereiro de 2021) (Fórum de Discussão sobre o trabalho de mentoria, mentora Nara, setembro 2020).

Partindo da nossa compreensão sobre experiências colaborativas, baseada em Cardoso (2016), nota-se que esse movimento – propiciado pelas mentoras – possibilitou o estabelecimento de um espaço de discussão e reflexão sobre a prática, de tal forma que fosse possível socializar conhecimentos que contribuíssem para o desenvolvimento

profissional tanto das professoras experientes como das iniciantes. Isso demonstra que a formação do professor vai além de meras técnicas, necessitando que eles se coloquem em um processo de questionamento permanente sobre suas práticas e busquem por soluções diante dos problemas advindos dos contextos educacionais em que estão inseridos.

O relato de Nara também traz um elemento importante para lidar com o contexto da pandemia, que também viabiliza as interações em experiências colaborativas: a escuta sensível (BRAGA *et al.*, 2019). Em situação de pandemia e, conseqüentemente - do isolamento social, o oferecimento de apoio profissional e emocional tornou-se fundamental para que as docentes pudessem compartilhar os sentimentos relacionados ao contexto que vivenciam.

Nesse sentido, as trocas entre as professoras permitiam que fosse possível compartilhar não apenas conhecimentos, ideias e experiências, mas também sentimentos (positivos e negativos) e inspiração para enfrentamento dos desafios. As trocas também são viabilizadas por meio da percepção que as mentoras têm de que as dificuldades que as PIs apresentavam eram semelhantes às suas próprias, o que por si só já mobiliza as docentes para o trabalho colaborativo: uma vez que elas percebem que estão lidando com situações parecidas, então trabalhar conjuntamente torna-se um meio possível para lidar com o contexto. Os excertos de Nara retrata as contribuições positivas que trocas proporcionam: “Também penso que é um momento de compartilhar coisas positivas e trocar muitas **ideias**”. (Fórum de Discussão sobre o trabalho de mentoria, mentora Nara, Set/2020). Já a mentora Joana indica o quanto essas trocas permitem construir conhecimentos com relação à prática:

Vejo esse momento como **um momento importante para a troca de experiências**, pois assim vemos que existem outras professoras com as mesmas dificuldades, com os mesmos sentimentos e que elas não estão sozinhas. **As trocas nos possibilitam que tenhamos um olhar para o que está sendo feito**, para o que está dando resultado e para o que não deu resultado positivo. Por meio dos momentos de troca

conseguimos **compartilhar angústias, medos, alegrias, energizar e nos inspirar com bons exemplos!!** (Fórum de Discussão sobre o trabalho de mentoria, mentora Joana, set./2020).

E falando no futuro gostaria de alcançar uma mentoria como foi nossa troca neste fim de **semana senti como se trabalhássemos juntas**, ali lado a lado, dividindo aquela cadeira da sala dos professores ou, ainda, trocando atividades, ideias e experiências na porta, um vínculo que possibilita trocas, confiança (sem julgamento) e conhecimento. (Balanço das atividades de mentoria, Mentora Nara, jun./2020).

Assim como relata Joana, a troca de experiências proporcionou que mentoras e PIs percebessem que todas passam por dificuldades em decorrência do contexto da pandemia. Consideramos, portanto, que o fato de as professoras experientes relatarem as suas inseguranças pode encorajar as PIs a enfrentarem os desafios da sala de aula bem como desenvolverem uma percepção mais realista da docência, fortalecendo – dessa forma – a construção da relação mentor-mentorado. Neste sentido, “é como se as professoras experientes da pesquisa dessem os ‘conselhos’ e ‘alertas’ do que pode acontecer às [...] iniciantes. Nesse ciclo, uma geração orienta e acalma as outras” (CRUZ, 2019, p. 170).

As narrativas das mentoras também indicam que, mesmo estando em uma posição de formadoras e profissionais mais experientes que as PIs, elas se sentiram confortáveis para compartilhar suas próprias dificuldades, dúvidas, limitações e expressar seus sentimentos. Assumiram, portanto, uma posição de “aprendentes” sobre como ser professora da EI na pandemia. Isto é, ao mesmo tempo em que as mentoras auxiliavam as dificuldades de suas PIs também aprendiam a partir do compartilhamento das vivências das iniciantes, o que contribui com o desenvolvimento profissional de ambas. Tal fato pode ser observado na narrativa de Joana: “**O que sou hoje se completa nas minhas interações.** Apesar de ter conhecimentos sobre a área

que atuo, esses conhecimentos são complementados nas interações com meus pares” (mentora Joana, ago./2020).

Tal fato pode ser considerado como um indicativo de que o PHM trata-se de um espaço formativo com caráter colaborativo, onde houve a união e articulação dos elementos “escuta sensível”, “fala respeitosa” (BRAGA *et al.*, 2019), “construção de vínculo de confiança”, “apoio e acolhimento” e “respeito mútuo” na interação entre mentoras e PIs. Diante de uma situação inédita e imprevisível, em que professoras experientes e iniciantes se viram sem as ferramentas e conhecimentos necessários para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico adequado com as propostas da EI, as participantes indicaram como uma das aprendizagens ser empática aos dilemas vivenciados por seus pares:

Tendo em vista esse período que estamos passando, com certeza serei uma mentora muito mais preocupada com as PIs, que valoriza muito mais as relações interpessoais, durante esse período tenho visto que não é só trabalhar questões pedagógicas, mas dilemas pessoais também!! (Balanço das atividades de mentoria, Mentora Joana, junho 2020).

Sabe-se que a cultura escolar, muitas vezes, não proporciona espaços para que os professores conversem sobre docência, fazendo com que eles se isolem em suas salas e busquem – sozinhos – possíveis soluções para suas dificuldades enfrentadas. Esse isolamento docente é favorecido pela arquitetura escolar, pela distribuição do tempo, dos espaços e também pelas normas de privacidade e autonomia dos professores. Nesse cenário, os alunos são as únicas testemunhas da atuação profissional, como se a sala de aula fosse um “santuário”, no qual outros docentes não poderiam acessá-lo (MARCELO, 2010). Porém, esse fenômeno acaba tornado-se um grande paradoxo: “enquanto as correntes atuais expõem a necessidade de que os professores colaborem e trabalhem conjuntamente, nos encontramos com a pertinaz realidade de docentes que se refugiam na solidão de suas salas de aula” (MARCELO, 2010, p. 15-16).

No contexto de mentoria, é necessário que ocorram conversas sobre a escola e sobre o ensino, fazendo com que as trocas e interação entre docentes sejam não apenas incentivadas, mas esperadas e necessárias. Sem que ocorram interações e diálogos entre professores, não há processo de mentoria. Nesse sentido, é também esperado e necessário que o mentor apresente algumas características que podem favorecer a construção de uma relação saudável e produtiva entre mentor-mentorado. Dentre essas características, está a capacidade de ser empático, o que favorece o mentor a “se colocar no lugar” do PI e oferecer-lhe apoio (BRAGA *et al.*, 2019).

Assim, contrastando o fenômeno do isolamento docente com os processos de mentoria – bem como do trabalho colaborativo que a mentoria pode proporcionar –, pode-se dizer que a solidão docente e a falta de trocas entre pares acaba privando os professores de “estimulação do trabalho pelos companheiros e da possibilidade de receber o apoio necessário para progredir ao longo da carreira” (MARCELO, 2010). A mentoria, por sua vez, mostrou-se como sendo uma maneira de combater o isolamento docente e a falta de apoio nas instituições. Por meio do diálogo entre docentes em diferentes fases da carreira foi possível estabelecer no PHM trocas que contribuíram para a construção de novas aprendizagens sobre ser professor da EI em contextos atuais que se caracterizam por constantes mudanças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em algumas atividades propostas pela equipe do PHM, encontramos depoimentos das mentoras da EI que demonstraram desabafos, dificuldades, preocupações e inseguranças em relação ao acompanhamento das suas PIs durante o período da pandemia da covid-19. Diante desses desafios, percebeu-se um movimento de organização – por parte das mentoras – em desenvolverem um trabalho colaborativo com suas PIs a fim de, juntas, buscarem caminhos que ao menos amenizassem as demandas do ERE na EI.

De modo geral, os caminhos adotados pelas mentoras foram: busca por auxílio junto à equipe de pesquisadores do PHM; unir-se para

organizarem juntas as ações de mentoria; oferecer suporte às PIs por meio de *lives*, fóruns, conversas etc. É possível perceber que esses caminhos estão relacionados com a promoção do trabalho colaborativo docente. Entretanto, deve-se ressaltar que as próprias bases que fundamentam o PHM – uma vez que esse programa é proveniente de uma pesquisa-intervenção de caráter construtivo-colaborativo – pode ter influenciado a escolha das mentoras em atuarem de forma coletiva.

As narrativas das participantes sobre o desenvolvimento das ações de mentoria no contexto da pandemia dão indícios que iniciativas como o PHM tornam-se um meio para lidar com a solidão profissional, ao estimular que docentes conversem sobre a escola e o ensino, bem como realizem trocas. Considerando que nenhum professor em particular pode conhecer a totalidade de conhecimentos profissionais que a docência possui, então faz-se necessário realizar uma distribuição do conhecimento entre os docentes (MARCELO, 2010). Nesse sentido, proporcionar trabalho coletivo e trocas entre pares é fundamental não apenas como forma de lidar com o isolamento docente, mas também para compartilhar saberes e possibilitar a construção de novos conhecimentos.

Conclui-se, assim, que iniciativas como a mentoria – em que é possível estabelecer diálogos e trocas entre pares, permitindo a realização de experiências colaborativas – constituem-se como uma possibilidade de proporcionar desenvolvimento profissional docente. Especialmente em tempos de pandemia, a mentoria e o trabalho colaborativo podem minimizar os efeitos dos possíveis sentimentos negativos relacionados ao contexto.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. de; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-20, e4152113, jan./dez. 2020.

BARROS, B. C. DE; MARINI, C.; REALI, A. M. DE M. R. Percepções sobre a Docência na Pandemia: Trocas entre Professoras Iniciantes e Experientes no Programa Híbrido de Mentoria. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3, 17 dez. 2020.

BRAGA, Fabiana Marini; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; CESÁRIO, Priscila Menarin; CASTRO, Mariângela Machado de. Conversas interativas virtuais em um Programa Híbrido de Mentoria: temas tratados e abordagens adotadas de professoras experientes- mentoras. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22 n. 3 p. 712-730 jul./set. 2020.

CARDOSO, L. C. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação**: o terceiro espaço. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, UFSCar, 2016

CRUZ, Eliana Marques Ribeiro. **Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino**: pontas de icebergs. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

CIRÍACO, K. T.; BARROS, B. C.; MARINI, C. Professoras iniciantes na Educação Infantil e as necessidades formativas reveladas em teses e dissertações paulistas (2009-2019). **Colloquium Humanarum**, v. 17, p. 169-187, 2020.

GAMA, Renata Prenstteter; FIORENTINI, Dario. Formação continuada em grupos colaborativos: professores de matemática iniciantes e as aprendizagens da prática profissional. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 441-461, 2009.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 11-49, 18 dez. 2010.

MARINI, C.; BARROS, B. C. de.; REALI, A. M. de M. R. Casos de ensino e casos de mentoria: contribuições para a formação de mentoras. *In: V Congresso Brasileiro de Ensino e Processos Formativos (CBEPF)* (trabalho). Anais do V Congresso Brasileiro de Ensino e Processos Formativos. São José do Rio Preto: Unesp/IBIL-CE, 2020, 927 p.

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline M. M. R. Aprender a ser mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 113-133, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In: MACHADO, M. L. A. (org.). Encontros e desencontros em educação infantil.* São Paulo: Cortez, 2011.

PASSOS, Laurizete Ferragut; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de; APARICIO, Ana Silvia Moço; COSTA, Elana Cristiana dos Santos Costa. Comunidades de Aprendizagem e práticas colaborativas nos processos de inserção profissional. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-18, e4261115, jan./dez. 2020.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; LEITE, Carlinda. Trabalho Colaborativo: um conceito polissêmico. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 143-170, set./dez. 2014.

SANTOS, S. **Processos formativos e reflexivos**: contribuições para o desenvolvimento profissional docente de professores. 2008, 262f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, 2008.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **El ABC y D de la formación docente**. Madrid: Narcea, 2015.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

# MOTIVAÇÕES, EXPECTATIVAS E DEMANDAS FORMATIVAS DE PROFESSORAS INICIANTES EM UM PROGRAMA DE INDUÇÃO À DOCÊNCIA

JANAILZA MOURA DE SOUSA BARROS  
UFSCar –Brasil janailzabarros92@gmail.com

ANA PAULA GESTOSO DE SOUZA  
UFSCar –Brasil anapaula@ufscar.br

## RESUMO

Este artigo é recorte de uma pesquisa de dissertação de mestrado defendida em fevereiro de 2021, cujo objeto de estudo foi identificar e analisar, a partir de narrativas orais e escritas, se/e de que maneira o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) contribuiu para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes. Para atingir tal objetivo partiu-se da análise e discussão de aspectos como: expectativas e motivações que levaram as docentes iniciantes a ingressar no programa; as demandas formativas manifestadas no decorrer da participação; os elementos da base de conhecimento para o ensino das mesmas, e por fim as aprendizagens desenvolvidas durante o programa. O referencial pautou-se na literatura sobre formação docente, professor iniciante, aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência e programas de indução. Para este texto selecionamos apenas as motivações, expectativas e demandas formativas. Os dados utilizados neste trabalho foram as narrativas e produções desenvolvidas no Ambiente Virtual de aprendizagem (AVA) por quatro professoras iniciantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os dados apontaram que as principais motivações das docentes em ingressar no programa estavam relacionadas à possibilidade de: compartilhar conhecimentos; aprender com professores mais experientes; melhorar a prática pedagógica. No que concerne às expectativas elencadas

pelas docentes elas estavam direcionadas a: compartilhar experiências, dificuldades, inseguranças; aprender novos conhecimentos; tirar dúvidas em relação à sala de aula, ao aluno; melhorar a ação docente e auxiliar os alunos nas dificuldades. Enquanto isso, as demandas manifestadas/percebidas diziam respeito à: gestão da classe, ao processo de ensino- aprendizagem; à profissão docente e à escola.

**Palavras-Chave:** Formação docente; Professor iniciante; Programa de indução.

### **Introdução**

Busca-se neste texto apresentar e discutir parte de uma pesquisa de dissertação de mestrado que foi defendida em fevereiro de 2021. Neste primeiro estudo tomamos como objetivo central identificar e analisar, a partir de narrativas orais e escritas, se/e de que maneira o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) contribuiu para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes que participaram da iniciativa. Para isso foram identificados e analisados alguns aspectos como: as expectativas e motivações que levaram as professoras iniciantes a ingressar no programa de mentoria; as demandas formativas manifestadas pelas docentes durante a participação na iniciativa; elementos da base de conhecimento para o ensino das mesmas, e por fim as aprendizagens construídas pelas docentes no decorrer do programa.

Para este recorte, selecionamos apenas dois dos quatro objetivos abordados na dissertação, sendo eles: i. Compreender as motivações e expectativas das professoras iniciantes sobre o Programa Híbrido de Mentoria (PHM); ii. Identificar as demandas formativas manifestadas pelas professoras iniciantes ao ingressarem no programa;

O Programa Híbrido de Mentoria foi uma pesquisa-intervenção idealizada e desenvolvida, no período de 2017 a 2020, por professores e pesquisadores da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e por mestrandos e doutorandos do Programa de Pós- graduação em Educação da referida instituição, além de contar com a participação de professores experientes da rede municipal de educação da cidade

de São Carlos, São Paulo, e com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp<sup>1</sup>).

O PHM visou o desenvolvimento de um processo de acompanhamento e apoio intitulado: Mentoria. Através deste, um Professor Experiente (mentor) e com formação adequada pode auxiliar Professores Iniciantes (PIs) a desenvolverem competências profissionais mais rapidamente, ajudando-os também na fundamentação de novas práticas profissionais por meio de atividades presenciais e virtuais (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008). O programa de mentoria considera professor iniciante aquele docente que tem até cinco anos de carreira docente. E professores experientes aqueles que, além de possuírem mais de 10 anos de atuação em sala de aula, são considerados pela comunidade escolar como docentes que apresentam resultados satisfatórios em seu trabalho, ou seja, têm/evidenciam práticas de êxito em suas salas, na aprendizagem de seus alunos.

Enquanto esteve ativo, o programa contou com a seguinte estrutura: professoras experientes (denominadas de Mentoras), professores iniciantes (chamados de PIs), Bolsistas Técnicos TT3 (Tutores), além dos já mencionados pesquisadores da universidade.

A proposta do programa era que docentes experientes, com formação adequada para serem mentores, acompanhassem e apoiassem professores em início de carreira, auxiliando-os a estabelecerem o seu desenvolvimento profissional de modo a atingirem uma maior autonomia na prática docente, superando os desafios e incertezas que cercam essa fase da profissão docente. Esse auxílio dava-se por parte de um Professor Experiente para um docente iniciante, mas o programa considerava a existência de mais do que ajuda unilateral, havia uma aprendizagem recíproca, uma troca de aprendizagens e experiências.

O PHM atendeu, do período de 2017 a dezembro de 2020, 80 professores iniciantes (sendo 25 docentes da Educação Infantil, 45 dos Anos Iniciais e 10 da EJA). Quanto ao número de mentores, o programa contou com a colaboração de 18 professores experientes auxiliando os iniciantes, distribuídos nas três modalidades de ensino. Em dezembro de 2020 (mês e ano de finalização do PHM), o programa contava com a participação

---

1. Projeto do PHM tem aprovação no comitê de ética sob o nº 2093978.

ativa de 8 mentores (5 nos anos iniciais, 2 na educação infantil e 1 que atende tanto a educação infantil quanto os anos iniciais) e de 24 professores iniciantes (sendo: 10 da EI, 13 dos AI e apenas 1 da EJA).

Desenvolver um programa de indução é fundamental, uma vez que o início da carreira docente é um período de aprendizagens intensas em contextos pouco conhecidos, nos quais professores iniciantes vivenciam uma rede de desafios e demandas, marcados por inseguranças, medos, dúvidas, tensões, angústias e dificuldades; deste modo, se os iniciantes não tiverem suporte e apoio, o otimismo inicial pode ser convertido em desânimo e levar ao abandono da carreira docente (LIMA, 2006; PAPI; MARTINS, 2010).

Estudos mostram que espaços de aprendizagem docente, assim concebidos, superam o já conhecido isolamento do professor, preveem a troca de conhecimentos e podem, à medida que as relações se fortalecem, ser transformados em comunidades de aprendizagem fortes (CARDOSO; REALI, 2014). A colaboração é considerada, assim, um elemento de grande relevância, “sendo compreendida como diálogo, implicando pessoas engajadas em conversações, trocas e desenvolvimento profissional recíproco” (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2014, p. 1040).

Estudos e pesquisas têm revelado que o processo de mentoria é uma iniciativa promissora de formação docente, cujo objetivo é promover aprendizagens e desenvolvimento profissional docente por meio da interação entre professores experientes e iniciantes, visando amenizar as dificuldades tipicamente encontradas durante o “período de sobrevivência” (MIGLIORANÇA; TANCREDI, 2010).

Na seção a seguir, apresentamos o percurso metodológico desenvolvido neste estudo.

### **Metodologia**

Este trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) com proposta de análise na perspectiva descritiva-interpretativa (SANTOS, 2008). Teve como cenário o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) e contou com a colaboração de quatro

docentes dos anos iniciais do ensino fundamental que participaram da referida iniciativa de acompanhamento docente. A escolha das quatro iniciantes deu-se a partir dos seguintes critérios: i. participar de forma assídua do PHM, no sentido de realizar todas as fases e atividades propostas pela mentora; ii. interagir em todos os momentos de formação e interagir frequentemente com a mentora, de modo que fosse possível perceber que a díade (PI e Mentora) desenvolve um diálogo formativo significativo, com início, meio e fim ou possível fechamento (em alguns casos, a interação pode estar no meio, mas é possível entender que há um processo).

O quadro a seguir apresenta algumas características das professoras iniciantes.

Quadro 1. Características pessoais e profissionais das participantes

Participante	Idade	Estado	Formação acadêmica	Tempo de experiência docente <sup>2</sup>	Turma em que atuava na época de ingresso no PHM	Mês e ano de ingresso no programa
Alexia	47	SP	Normal Superior e Pedagogia	2 anos e 7 meses	2º ano-AI	Mar. 2019
Ananda	35	PR	Matemática (2005) Pedagogia (2010)	3 anos e 9 meses	2º ano-AI	Nov. 2017
Elane	55	SP	Técnico em processamento de dados  Graduação em Tecnologia (1995) Pedagogia (2012)	3 anos e 4 meses	2º ano-AI	Mar. 2019
Lara	37	SP	Ciências Biológicas (2005)  Pedagogia (2011)	4 anos	1º ano-AI	Nov. 2017

Fonte: Elaboração da autora com base no quadro 3 e nos demais dados presentes na dissertação de mestrado.

Quanto ao processo de produção e análise de dados, a pesquisa teve como principal fonte as narrativas orais e escritas produzi-

2. Tempo de experiência docente na época de ingresso no programa.

das pelas referidas professoras iniciantes ao longo da participação no PHM, e que foram disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do programa. As narrativas analisadas foram: Memorial de formação; Diário Reflexivo; Atividades de acompanhamento propostas pelas mentoras e entrevista.

Optamos pelas narrativas por considerar que são instrumentos relevantes, tanto para o ensino quanto para a pesquisa, uma vez que possibilitam identificar, compreender e analisar indicativos sobre os processos de construção da docência, revelando as influências da história de vida e dos contextos de formação e de atuação profissional (CUNHA, 1997).

Clandinin e Connelly (2015) consideram as narrativas como um caminho que leva ao entendimento das experiências vividas pelos professores. A partir das narrativas é possível perceber as diversas situações e momentos percorridos pelos docentes. Segundo os autores, experiências são as histórias vividas pelos sujeitos, histórias estas que podem servir de aprendizado tanto para quem as descreve quanto para quem escuta/pesquisa, para si e para o outro.

## **Resultados e Discussão**

### **Motivações e Expectativas em relação ao PHM**

As professoras iniciantes revelaram os seguintes motivos que as impulsionaram ingressar no Programa Híbrido de Mentoria:

Pela oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional, trocar experiências e poder aplicar novos procedimentos no dia a dia do trabalho com os alunos (PI Alexia)

Por acreditar que o compartilhamento de experiências com professores mais experientes vem agregar na forma de ensino e enriquece o professor. Por ser uma iniciante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para se aperfeiçoar (PI Ananda)

[...] melhorar minha prática pedagógica, e com isso minha qualificação profissional. Seria interessante ter uma tutora que iria me orientar, pra ela ver minha prática e me dizer se tá boa, se tá mais

ou menos, porque eu sempre acho que tá mais ou menos né (risos)  
(PI Elane)

Possibilidade de aprender algo diferente e trocar experiências e ainda por acreditar que posso aprender mais sobre alfabetização (PI Lara)

Com base nos depoimentos das professoras iniciantes percebemos que a grande motivação pela busca ao programa de mentoria estava intrinsecamente relacionada à busca pelo apoio de professores experientes para que pudessem auxiliar na melhoria do desenvolvimento pessoal e profissional e conseqüentemente na melhora da prática docente. Percebe-se que elas têm a compreensão de que essas interações podem proporcionar esse processo de crescimento e que a troca de experiências oportuniza maiores e melhores aprendizagens.

Os programas de indução têm como objetivo principal ajudar no processo de desenvolvimento profissional tanto de professoras iniciantes quanto das mais experientes. Desse modo, tem sido bastante recorrente a procura pelos mesmos. Professores iniciantes buscam esse apoio, por considerar essa troca de experiências essencial para a sua formação. Sobre o papel dos programas de indução no acompanhamento de professores iniciantes, Marcelo e Vaillant (2017) afirmam que:

Los programas de inducción aparecen como la respuesta institucional a la necesidad de ofrecer a los docentes que se inician un entorno favorable para su crecimiento y desarrollo profesional [...] Los programas de inducción ayudan a los docentes a insertarse en la realidad escolar de una forma más adecuada y controlada, lo que por lo general ocurre con el apoyo de mentores (MARCELO E VAILLANT, 2017, p. 1228-1229).

Entretanto, segundo Reali *et al.* (2008, p. 86) “programas de indução ou de acompanhamento do Professor Iniciante por profissionais mais experientes nas primeiras etapas de sua carreira são poucos no Brasil”. Apesar disso, a autora afirma ainda que essas iniciativas auxiliam o Professor Iniciante a analisar a Base de Conhecimento

profissional e a ampliá-la, tendo como objetivo a aprendizagem de todos os alunos.

Nóvoa (2019, p. 201) defende a ideia de que devem existir “ambientes propícios ao processo de aprendizagem e socialização profissional” docente. Um lugar onde possam ser construídas habilidades, competências e conhecimentos que ainda não foram totalmente desenvolvidos durante a formação inicial do professor. Para tanto, o autor argumenta que “o período de transição entre a formação e a profissão é fundamental no modo como nos tornamos professores, no modo como vamos viver a nossa vida de ensino”, e dessa forma deve ser realizado da melhor forma possível, tendo como centro a escola e as necessidades dos docentes iniciantes.

No que tange às expectativas manifestadas pelas docentes iniciantes, quando ingressaram no PHM, temos as seguintes:

Melhorar meus conhecimentos em relação à área que atuo (PI Alexia, ferramenta: formulário).

Visualizo uma oportunidade única de aprendizado e aquisição de conhecimento, em um momento de minha carreira em que estou com muitas, mas muitas dúvidas sobre o ambiente de sala de aula e sobre como lidar com tanta diversidade, em um lugar só. (Alexia, diário, 06/09/2019)

[...] possamos somar experiências com o objetivo de encontrar caminhos para aprimorar nossas práticas pedagógicas e tentar fazer com que os educandos avancem em suas hipóteses e iniciem uma trajetória de um bom leitor, um bom escritor, talvez. (Alexia, diário, 06/09/2019)

Troca de experiências, compartilhamento das dificuldades e principalmente receber soluções e ideia de aplicações em sala que ajude nas aulas. (Ananda, formulário)

Minha expectativa era assim, de me ajudar na minha prática docente né, inexperiente, começando e tal [...] a minha expectativa era melhorar a minha prática docente [...]. (Ananda, Entrevista, 14/01/2020)

Poder tirar minhas dúvidas ao elaborar atividades e ao analisar a performance dos meus alunos. (Elane, formulário) (Grifos nossos)

Entrei para o programa de mentoria para melhorar minha prática e encontrar meu caminho. (Elane, Ativ. Analisando um memorial de formação, 14/04/2019)

Poder trocar experiências e aprender com essa troca e compreender melhor alguns processos da alfabetização. (Lara, formulário)

O PHM surgiu exatamente por conta desse meu entendimento de que eu aprenderia mesmo era na relação com os pares. Então pensei que seria uma grande contribuição para minha formação estar em contato direto com uma professora mais experiente. Fiquei no programa por 2 anos. (Lara, entrevista narrativa 18/04/2020)

As expectativas pontuadas estavam relacionadas a possibilidade de troca e compartilhamento de conhecimentos e vivências com professores mais experientes. No intuito de que essa troca pudesse colaborar na melhoria da prática docente em sala de aula, que pudessem ter a oportunidade de tirar dúvidas surgidas no dia a dia, receber auxílio na elaboração de atividades, no encaminhamento das aulas e no acompanhamento e melhor desenvolvimento dos alunos.

Esses dados remetem ao que afirmam Marcelo e Vaillant (2017, p. 1229), os programas de indução têm se tornado, atualmente: “[...] un elemento central en el proceso de retención del docente principiante y de mejora de la calidad de su enseñanza [...] un componente fundamental de un enfoque comprensivo del desarrollo del docente”.

Evidenciamos que as motivações vão ao encontro das expectativas. Ambas estão direcionadas à ampliação e aperfeiçoamento da vida profissional das mesmas. Ao destacarem a possibilidade de aprender novos conhecimentos (principalmente em relação à área que atuam), aprender e compartilhar experiências com professores mentores, ter alguém que possa auxiliar e apoiar nas várias demandas da sala de aula; pelo fato de serem professoras iniciantes e estarem enfrentando diversos dilemas, desafios, medos no trabalho com os estudantes em sala de aula.

Os programas de indução surgem como um elemento central no processo de inserção docente, à medida que proporciona uma melhoria da qualidade do ensino. Ajudam os docentes a ingressarem no contexto escolar de modo mais adequado e sem muitos desafios, tudo isso por meio de um acompanhamento realizado por um professor experiente (MARCELO; VAILLANT, 2017).

Destacamos a ênfase dada aos fatores: possibilidade de aprender com professor experiente e ampliar o repertório de conhecimentos (principalmente a área em que atua). Isso nos remete ao que estudiosos da área afirmam: entende-se que o professor experiente possui um leque maior de saberes e vivências, que podem auxiliar/contribuir no processo de formação dos docentes iniciantes. Possam ajudar os iniciantes a vivenciarem os primeiros anos de carreira de maneira mais leve e sem muitos percalços (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008). As docentes acreditavam e apostavam nessa aprendizagem entre pares, especialmente por considerar que aprender sobre a prática e sobre a profissão docente seria mais fácil e mais produtivo por meio da troca e vivência com professores mais experientes.

Outro fato percebido está relacionado à escolha pela profissão. As docentes optaram pela docência nos anos iniciais do ensino Fundamental como segunda ou até mesmo terceira opção profissional. Além disso, elas destacaram uma certa fragilidade nos cursos de formação inicial que realizaram: divergência entre teoria e prática; ausência de atividades práticas formativas; maior oferta de conteúdos teóricos em detrimento dos práticos; ausência de disciplinas direcionadas à cada fase de ensino etc.

Com tudo isso, concluímos que esses fatores podem ter ocasionado a busca, por parte das docentes, ao PHM, como um meio/ambiente que pudesse lhes oferecer auxílio, apoio e assim melhorarem a sua formação e prática docente. Destacamos a ênfase dada aos fatores: possibilidade de aprender com professor experiente e ampliar o repertório de conhecimentos (principalmente a área em que atua).

Isso nos remete ao que estudiosos da área afirmam: entende-se que o professor experiente possui um leque maior de saberes e vivências, que podem auxiliar/contribuir no processo de formação dos docentes iniciantes. Possam ajudar os iniciantes a vivenciarem os primeiros anos de carreira de maneira mais leve e sem muitos percalços (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008). As docentes acreditavam e apostavam nessa aprendizagem entre pares, especialmente por considerar que aprender sobre a prática e sobre a profissão docente seria mais fácil e mais produtivo por meio da troca e vivência com professores mais experientes.

Ter o apoio e acompanhamento de mentores é fundamental durante esse processo de inserção profissional docente, à medida que os mesmos podem ajudar a amenizar o “choque de realidade” muito presente nos primeiros anos de docência. Além disso, iniciativas de acompanhamento docente possibilitam uma apreciação da base de conhecimento profissional do professor e a busca por meios apropriados para ampliação, com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em sala de aula. (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2008).

Juntos podem pensar/refletir sobre as diversas possibilidades de enfrentamento e superação dos desafios e dificuldades do dia a dia em sala de aula. Além do mais, essa troca/compartilhamento entre mentor e professor iniciante possibilita uma ampliação do repertório de conhecimentos de ambos, com destaque maior para o professor que está ingressando na carreira. Conhecimentos relacionados não apenas ao conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, mas também sobre planejamento, rotina escolar, prática docente, elaboração e aplicação de atividades, estratégias avaliativas, papel e relevância social do professor etc.

Como qualquer outro profissional, os professores buscam uma formação de qualidade, que lhes proporcione uma prática docente de qualidade, como afirma Wong (2020, p. 8): “Eles querem formação, querem se sair bem e querem que seus alunos o façam”. O docente, principalmente aquele que está na fase inicial da docência, busca uma qualificação não apenas para si, mas com pensamento além, sabendo da responsabilidade que sua prática pedagógica pode vir a interferir e refletir em sala de aula, na aprendizagem de seus alunos.

Na próxima seção destacamos as principais demandas formativas manifestadas pelas professoras iniciantes no período em que as mesmas participaram e foram acompanhadas pelas mentoras no Programa Híbrido de Mentoria.

#### *Demandas Formativas manifestadas pelas docentes iniciantes durante a participação no programa*

No que diz respeito às demandas formativas das docentes iniciantes, que foram identificadas a partir das narrativas, tanto orais quanto escritas e em outras produções, construídas durante a participação no programa de mentoria, percebemos a existência de demandas de diferentes naturezas, sendo elas relacionadas à: Gestão da classe, ao Processo de ensino-aprendizagem, à Profissão docente e à Escola.

Essa categoria fez-se relevante no sentido de podermos perceber quais as dificuldades e os anseios trazidos pelas docentes para que o programa lhes auxiliasse nesse processo de desenvolvimento profissional docente. Com base nessas demandas, as professoras experientes (mentoras) tiveram a possibilidade de auxiliar, elaborar estratégias para que a docente iniciante pudesse melhor desenvolver sua prática em sala de aula, desenvolver sua autonomia.

#### *Demandas relacionadas a gestão da Classe*

Nesta seção estão descritas as demandas – que foram identificadas e analisadas – e que dizem respeito à gestão da sala de aula. Inclui-se aqui as dificuldades de aprendizagem dos alunos, dificulda-

des em lidar com turmas heterogêneas, trabalhar/atender alunos especiais; comportamentos dos alunos (falta de interesse, desrespeito, indisciplina), questões relacionadas ao manejo da sala de aula.

Com base nos dados identificados e analisadas podemos inferir que a demanda formativa mais presente nas narrativas das professoras iniciantes diz respeito ao comportamento dos estudantes em sala de aula, citada pelas professoras Alexia, Ananda e Lara. Outras demandas destacadas foram sobre o trabalho com turmas heterogêneas (diferentes níveis e dificuldades de aprendizagem, principalmente nas disciplinas de língua portuguesa e matemática) e ao atendimento e acompanhamento aos alunos público alvo da educação especial.

Essas dificuldades em relação à gestão de classe estão muito presentes nos discursos de professores em início de carreira (TANCREDI, 2009; GOBATTO, 2020). Lidar com as especificidades dos alunos, as singularidades, as demandas individuais de cada um, o comportamento, as dificuldades de leitura e escrita têm sido alguns dos pontos mais destacados quando nos referimos ao início da docência. Sobre isso, Tancredi (2009) afirma:

Pesquisas sobre professores iniciantes têm revelado algumas de suas dificuldades, entre as quais se pode destacar a gestão da classe, tanto em termos de acompanhamento da aprendizagem e no envolvimento dos alunos nos diferentes componentes curriculares como em termos de organização e controle do ambiente físico e social (TANCREDI, 2009, p. 45).

Demandas relacionadas ao comportamento e às dificuldades de aprendizagem dos alunos são temas mais citados pelos docentes em início de carreira e o que mais acarreta na busca por programas de auxílio e acompanhamento docente como o PHM.

#### *Demandas relacionadas ao Processo de Ensino-Aprendizagem*

Aqui foram identificadas e analisadas as dificuldades da docente iniciante em desenvolver atividades adequadas à faixa etária de

cada aluno, da turma; no que diz respeito também a organização do tempo; como diagnosticar as dificuldades dos alunos, conflitos na hora de selecionar os conteúdos apropriados para a turma, de acordo com as características e especificidades de cada aluno; relacionadas a didática, metodologia, ao planejamento, aos objetivos e ao conteúdo específico a ser ensinado (o que ensinar, como ensinar, o porquê de ensinar e para quem ensinar?)

No que tange às demandas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, percebemos que o Planejamento, elaboração e realização das aulas foram as demandas mais destacadas pelas PIS, estando presente nas narrativas de três das quatro professoras iniciantes participantes deste estudo – Ananda, Eliane e Lara.

As demandas que ficaram em segundo lugar como as mais citadas foram: como desenvolver, elaborar e utilizar atividades e como direcionar a prática docente de acordo com as características, especificidades e dificuldades dos alunos, pontuada pelas professoras Lara, Alexia e Ananda. O que ensinar e como ensinar de modo a atingir todos os alunos foi a terceira demanda em destaque nas narrativas e produções das professoras iniciantes, sendo citada pelas PIs Ananda, Elane, Lara. O Gerenciamento do tempo, dificuldade com imprevistos, quantidade de conteúdos e atividades, e ainda como avaliar os estudantes; elaborar e aplicar estratégias avaliativas, foram demandas citadas ao mesmo tempo pelas docentes Ananda e Lara.

Ananda e Elane indicaram como demanda formativa ao programa e que foi tema desenvolvido na mentoria: como trabalhar as dificuldades dos alunos nas disciplinas de Língua portuguesa e matemática.

Por fim, as PIs Elane e Lara trouxeram, ainda, ao programa, uma mesma demanda formativa: como relacionar teoria e prática. Tema trabalhado e discutido junto às suas respectivas mentoras.

Esses dados nos remetem ao que Veenman (1988) destaca sobre as principais dificuldades dos docentes iniciantes, que são: i. à manutenção da disciplina e estabelecimento de regras de conduta dos alunos; ii. à motivação e ao trato com as características individuais dos alunos; iii. ao relacionamento com os pais, alunos e comunidade;

iv. à preocupação com a própria capacidade e competência; e v. à docência, vista como trabalho cansativo, tanto para o físico quanto para a mente.

Corroborando, ainda, com as dificuldades e dilemas citados por Almeida *et al.* (2020) que dizem respeito ao período inicial da profissão docente: i. o pouco domínio dos conhecimentos profissionais; ii. o pouco domínio da gestão da sala de aula e; iii. a falta de apoio da escola. Silveira (2007) destaca o entender e trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes em sala de aula e o choque de realidade (diferença do que se aprende na formação inicial e a realidade do contexto escolar) como fatores que interferem, e que são destacados como demandas formativas pelos professores, durante os primeiros anos de atuação profissional.

Percebemos, diante dos dados encontrados, que foram várias as demandas destacadas pelas PIs e que foram temas de estudo/trabalho realizado no processo de mentoria. Frente a isso, compreendemos o quanto ser professor tem se constituído como uma atividade de grandes desafios e incertezas, bem como de muitas aprendizagens e descobertas.

Ao analisarmos mais sistematicamente as demandas pontuadas pelas docentes iniciantes compreendemos que a maioria pode estar relacionada ao período que as mesmas encontravam-se à época de ingresso no programa: professoras em início de carreira (pouco tempo de experiência em sala de aula), formação inicial fragilizada, experiências anteriores diferentes do contexto de atuação no qual estava inserida e sem apoio da gestão escolar e/ou dos pares.

Esses fatores só reafirmam aspectos bastante pontuados e que fazem referência ao início da docência: uma fase permeada por grandes desafios, mas que também traz consigo aprendizagens significativas para o desenvolvimento profissional do professor.

O início da docência, primeira fase do desenvolvimento profissional, é mencionado por Marcelo (1999, p. 113) como um “[...] período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos e, durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem

manter certo equilíbrio pessoal”. Não apenas os docentes que estão iniciando a carreira, mas também aqueles mais experientes, passam diariamente por diversos desafios e/ou dificuldades no dia a dia docente, ainda que de maneiras distintas.

#### *Demandas relacionadas à Profissão Docente*

Nesta seção foram descritas e analisadas as narrativas que evidenciaram demandas relacionadas ao ser professor, ou seja, aquelas que estavam intimamente ligadas à profissão docente, sobre a questão do vínculo com os pais, com os alunos; a falta de experiência, as inseguranças, a falta de reconhecimento pela escola, pelos pais, pela sociedade.

Com base nos dados analisados, percebemos que a Insegurança, a pouca autonomia em sala de aula e a ansiedade foram as demandas mais recorrentes nas narrativas das professoras iniciantes, sendo citada por todas as quatro participantes deste estudo. Como segunda demanda mais presente nesta seção encontra-se o papel docente (ser professor) destacado pela professora Ananda como uma demanda formativa trazida ao programa e discutida no trabalho de mentoria.

A profissão docente é permeada por diversos fatores que podem interferir no trabalho docente e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes. “Somando-se a eles os efeitos decorrentes da inexperiência e da complexidade da função pedagógica há, inevitavelmente, o surgimento de necessidades que expressam a insegurança no exercício profissional” (PASSALACQUA, 2017, p. 151).

Como afirma Freire (1996, p. 91), ensinar é uma especificidade humana e para tal exige segurança, competência profissional e generosidade. “É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se.”

#### *Demandas relacionadas à Escola (contexto de atuação)*

Essas demandas dizem respeito aos problemas, dificuldades relacionadas a rotina da escola, a gestão, as reuniões com os pais, relação

com a família, aos materiais e recursos disponíveis/disponibilizados e a relação da professora com os pares.

Ponderamos relevante citar, apesar de estar presente apenas nas narrativas e produções da PI Ananda, às demandas relativas à Escola, que foram: rotina da escola, falta de apoio da gestão escolar, dificuldades na realização de reuniões com os pais, na utilização de materiais e recursos disponíveis/disponibilizados pelo sistema/órgão de ensino e na relação com os pares.

Em seu estudo, Silveira (2007) destaca o sentimento de solidão (falta/pouco apoio da instituição e dos colegas de profissão) e o relacionamento com os pais/família dos alunos como fatores difíceis e que os professores iniciantes enfrentam nos primeiros anos de atuação docente.

Acrescentamos ao fator “solidão docente”, não apenas a falta de apoio da escola/instituição educacional no cotidiano do professor iniciante, mas também a ausência de apoio dos colegas de profissão, dos próprios pais dos alunos, das instituições de ensino superior e da falta de políticas públicas direcionadas ao acompanhamento desses docentes em início de carreira.

Esse silêncio por parte das instituições de ensino e também por parte dos colegas de profissão pode interferir de forma negativa na atuação profissional do professor iniciante, podendo culminar até no abandono da profissão. Sobre isso, Sousa *et al.* (2020, p. 6) afirmam que essa situação é bastante preocupante quando o “iniciante é inserido em um ambiente escolar hostil e pouco acolhedor, no qual tanto os pares profissionais como os responsáveis pela formação não manifestam predisposição ao diálogo, orientação e acompanhamento”.

### **Considerações Finais**

A partir do presente estudo inferimos o quanto faz-se relevante a presença de programas de indução à docência como o Programa Híbrido de Mentoria (PHM) para o desenvolvimento profissional de professores, principalmente no acompanhamento e auxílio nas demandas formativas dos docentes nos primeiros anos de profissão.

O intuito deste texto foi apresentar parte dos resultados obtidos em uma pesquisa de dissertação de mestrado, no que diz respeito às expectativas, motivações e demandas formativas manifestadas por quatro professoras iniciantes que participaram de um programa de inserção profissional.

Com base nos depoimentos das professoras iniciantes percebemos que a grande motivação pela procura ao programa de mentoria estava relacionada à busca pelo apoio de professores experientes para auxiliá-las na melhoria do desenvolvimento pessoal e profissional. Notamos que elas têm a compreensão de que essas interações poderiam proporcionar crescimento profissional e que a troca de experiências oportuniza melhores aprendizagens.

As expectativas pontuadas pelas docentes vão ao encontro dos motivos que as fizeram ingressar, e dizem respeito à possibilidade de troca de experiências com professores mais experientes que pudessem ajudá-las na prática docente em sala de aula, tirar dúvidas surgidas no dia a dia, auxiliar na elaboração de atividades, no encaminhamento das aulas e acompanhamento e melhor desenvolvimento dos alunos.

Tanto as motivações quanto às expectativas podem estar relacionados ao perfil das professoras, a medida que identificamos, a partir de algumas narrativas descritas por elas, que as suas experiências anteriores foram totalmente diferentes das que estavam vivenciando, ou seja, o contexto de trabalho/atuação anterior era distinto do atual.

Percebemos que as demandas formativas mais presentes nas narrativas das professoras iniciantes estavam relacionadas à: Gestão da classe: o trabalho com os alunos, as dificuldades de aprendizagens, com turmas diversificadas quanto ao nível de aprendizagem; comportamento dos alunos; imprevistos; dificuldades dos alunos nas disciplinas de português e matemática; dificuldade em reconhecer e trabalhar com alunos Público Alvo da Educação Especial; ao Processo de Ensino-Aprendizagem: como elaborar e aplicar atividades de acordo com as especificidades dos alunos; planejar, elaborar e executar aulas; como trabalhar as dificuldades dos alunos em língua portuguesa e matemática; à Profissão docente: insegurança e falta de experiência; A Escola: manejar e utilizar materiais solicitados/disponibilizados pela instituição e/ou órgão educacional.

Este estudo contribuiu para o fortalecimento de discussões sobre a importância de voltarmos nosso olhar e ação para o apoio aos docentes iniciantes. E, mais ainda, para percebermos a relevância de iniciativas de acompanhamento, como o PHM, para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes; o quanto é importante a implementação de programas que auxiliem o docente nos primeiros anos de carreira, ajude-os a superar os vários desafios impostos pela profissão docente.

#### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. de; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa.** Revista Eletrônica de Educação, v. 14, 1-20, e4152113, jan./dez. 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997.

CLAUDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de pesquisa Narrativa e Educação de professores ILEEL/UFU. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

GOBATO, P. G. **Programa de Formação Online de Mentores da UFSCar: Contribuições para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes participantes.** 2020. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos/UFSCar.

LIMA, E. F. (org.). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livro, 2006.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción en la docencia en latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, out./dez. 2017

MARCELO, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 26, n. 3, 2010.

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Programa de mentoria online**: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**. [Online]. 2008, v. 34, n. 1, p.77-95.

SANTOS, S. **Processos formativos e reflexivos**: contribuições para o desenvolvimento profissional docente de professores. 2008, 262f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, 2008.

SOUSA, S. N.; ROCHA, S. A. da; OLIVEIRA, M. A. L. de; FRANCO, M. J. do N. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: concepções e revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-20, e4175116, jan./dez. 2020.

SILVEIRA, M. de F. L. da (org.). **Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela**. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Revista educação & linguagem**. ano 10. n. 15. p. 138-160, jan./jun. 2007.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCAR, 2009.

A IDENTIDADE DA VOZ: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA  
COMO RECURSO NA FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES PRINCIPIANTES

KELLY BEATRIZ DANELON

Professora PROFEI – Universidade de São Paulo – Brasil  
kellyanselmo@usp.br

TALITA MAYARA DE MORAES

Professora, estudante de Pedagogia, Colégio Épico – Brasil  
talitamoraes013@gmail.com

ADRIANA ALVES

Diretora pedagógica, Colégio Épico – Brasil  
alvestheoadriana@gmail.com

ROSEBELLY NUNES MARQUES

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Departamento de Economia, Administração e Sociologia (LES)  
USP – Brasil rosebelly.esalq@usp.br

**Resumo**

Este trabalho teve por objetivo refletir a prática educativa dos professores principiantes por meio de atividades organizadas em uma Sequência Didática (SD) com a Educação Inclusiva como um dos eixos temáticos. A SD escolhida para sistematizar a prática educativa foi realizada em uma escola de Ensino Infantil e Fundamental, da rede particular de ensino da cidade de Piracicaba-SP –Brasil, em parceria com o Centro de Referência em Ensino de Ciências da Natureza (CRECIN) que se trata de um grupo de pesquisa e extensão vinculado ao serviço de Cultura e Extensão Universitária da ESALQ (Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiróz”

– USP). Como resultados se identificou necessidades apresentadas pela professora principiante e a importância do apoio da equipe escolar na construção da carreira docente e ao aluno se observou que aprender sobre a importância da voz trouxe além de elementos fisiológicos e anatômicos, questões comportamentais sobre as potencialidades e capacidades da deficiência visual.

**Palavras chaves:** educação inclusiva; deficiência visual; formação em serviço; identidade profissional.

### **Introdução**

O início da docência é marcado por anseios, dúvidas e intensas descobertas sobre a prática e seus problemas, contudo, a formação dos professores é uma maneira de sistematizar essa prática educativa e oferecer alternativas possíveis para reflexões acerca das práticas cotidianas, da carreira docente e seu comprometimento social com a educação.

Segundo Huberman (1992), a carreira docente denominada como “ciclo de vida profissional dos professores” compreende um processo contínuo que agrega conhecimentos, experiências, atitudes, concepções e práticas ao longo da vida profissional.

Deste modo, os primeiros anos da carreira são essenciais para o crescimento profissional e como TARDIF (2002, p. 84) aponta “... é um período muito importante da história profissional do professor, determinando, inclusive, seu futuro e sua relação com o trabalho”. O autor ainda complementa que o professor iniciante é aquele profissional que se constitui entre os três e cinco primeiros anos de trabalho, o qual vai se construindo ao longo da carreira docente. Percebe-se, então, a importância de ter, no momento inicial da vida profissional, espaços de reflexões coletivas, acolhimento entre pares e orientações individuais para dialogarem sobre suas necessidades.

A voz pensada neste trabalho teve a intenção de trazer um entrelaçamento nas formações tanto do aluno quanto do professor principiante. Cabendo ao aluno conceitos e informações sobre a im-

portância da voz para as pessoas portadoras de deficiência visual e ao professor a possibilidade de promover novos diálogos acerca da temática da identidade profissional.

Cabe aqui ressaltar que segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC; 1998, p. 19) as escolas têm autonomia para “incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora”. Entre os temas, foi escolhida a Lei Brasileira da Inclusão (LBI) nº 13.146/2015.

Segundo Mendes (2006) num contexto em que uma sociedade inclusiva passa a ser considerada um fator primordial para a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começa a configurar-se como parte de um debate maior sobre a função da escola e como os indivíduos podem aprender melhor.

Para Behlau e Pontes (1994) é através da voz que “o homem busca outros valores, valores derivados, ligados a qualquer uma das dimensões, quer à biológica, a psicológica ou à sócio-educacional”. Como ela faz parte da identidade do sujeito, está intrinsecamente associada à socialização do ser humano, como uma ferramenta da linguagem oral e da relação entre as pessoas.

Nóvoa (1995) traz o conceito de identidade da profissão como um processo de construção que entra em questionamentos de foco e comportamento subjetivo, com destaque no “aprendizado do exercício”. A formação de professores, destacada pelo autor, pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. Um equívoco comum apontado por Nóvoa (1995) e o fato de se confundir “formar” e “formar-se”, pois nem sempre a atividade educativa coincide com as dinâmicas próprias da formação, em outras palavras, não se tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas. Esse “esquecimento” inviabiliza a dupla formação, do professor individual e do coletivo docente.

Para atender os objetivos do trabalho que foi refletir a prática educativa dos professores principiantes, organizou-se as atividades em uma Sequência Didática (SD) intitulada A Identidade da Voz, com a Educação Inclusiva como um dos eixos temáticos.

### **Metodologia**

A Sequência Didática foi escolhida para sistematizar a prática educativa por oferecer aos professores uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. A SD é definida por Zabala (1998, p. 18) como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Desta forma, ela pode ser classificada como um instrumento metodológico para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

#### *Local e sujeitos*

O presente trabalho foi realizado em uma escola de Ensino Infantil e Fundamental Colégio Épico, da rede particular de ensino da cidade de Piracicaba-SP –Brasil, em parceria com o Centro de Referência em Ensino de Ciências da Natureza (CRECIN) que se trata de um grupo de pesquisa e extensão vinculado ao serviço de Cultura e Extensão Universitária da ESALQ (Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiróz” – USP) e que apresenta projetos que abordam a formação de professores, considerando aspectos como currículo, metodologia e práticas, visando a intensificação dos processos formativos da docência.

#### *Desenvolvimento*

Em reunião de planejamento realizada de forma online, a proposta da Sequência Didática (SD) foi apresentada em *Power Point* para as professoras e coordenação pedagógica e em comum acordo optaram pelo desenvolvimento das atividades com a turma do integral da tarde, que se trata de uma turma multisseriada de primeiro a quinto ano do Ensino Funda-

mental. É importante ressaltar que a professora que se voluntariou para mediar as atividades foi uma professora principiante que recebe acompanhamento semanal da coordenação pedagógica da escola.

A professora principiante organizou o cronograma de acordo com os objetivos de ensino da escola, dividindo as ações em cinco etapas (segunda a sexta), seguindo as orientações da coordenação para a preparação do semanário escolar.

1º dia. História “Ouvir” da autora Ruth Rocha e realização das atividades propostas no próprio livro.

2º dia. A lenda do quero-quero. Construção de um minilivro a partir da história. Brincadeira “escute o som” e roda de discussão.

3º dia. Vídeo “De onde vem a nossa voz?”<sup>1</sup> e uso de um aplicativo de modificação da voz.

4º dia. História em quadrinhos “Dorinha” do autor Maurício de Souza e brincadeira da “cabra-cega” tradicional e adaptada.

5º dia. Avaliação da atividade

Com o semanário pronto e aprovado pela coordenação, a professora desenvolveu presencialmente as atividades com os alunos, registrando por meio de fotos, vídeos e relatos dos estudantes. É importante salientar que no período do desenvolvimento das atividades a escola estava autorizada a funcionar com 35% da sua capacidade de acordo com o Protocolo Sanitário do Estado de São Paulo.

Após o término da SD, foi agendada uma entrevista com a professora principiante e com a coordenação pedagógica. Os contatos se deram via remota, em virtude do atual panorama enfrentado pela pandemia. As entrevistas foram abertas, pois o objetivo era refletir a prática desenvolvida pela professora e sua contribuição para a formação docente, pois segundo LUDKE e ANDRÉ (1994, p. 34) a entrevista “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna eficaz na obtenção das informações desejadas”.

---

1. [https://www.youtube.com/watch?v=xFvKe\\_MbL5A&list=PL--jkLMoBakVfyfzjI9TBslnUcLPtaZVV&index=2&t=1s](https://www.youtube.com/watch?v=xFvKe_MbL5A&list=PL--jkLMoBakVfyfzjI9TBslnUcLPtaZVV&index=2&t=1s)

## Resultados

Para análise dos dados foram definidos dois eixos, que seguem:

1) Necessidades apresentadas pela professora principiante e apoio da equipe escolar na construção da carreira docente; 2) Resultados da aplicação da SD e sua importância na formação do professor.

Necessidades apresentadas pela professora principiante e apoio da equipe escolar na construção da carreira docente:

Questionou-se, junto à professora, sobre o que ela percebia a respeito da necessidade da formação continuada e sua relação com as práticas no início da profissão. O depoimento da professora principiante destacou a importância do apoio dos colegas mais experientes, principalmente da coordenação pedagógica com o acompanhamento semanal. Em seu relato (informação verbal) ela explica um pouco da dinâmica do trabalho “... *chega uma parte do tempo que eles estão exaustos e não prestam mais atenção, aí eles começam a discutir, e eu sinto que eles estão exaustos, aí então a coordenadora me aconselhou a fazer isso mesmo, algo mais dinâmico...*”.

A narrativa sinaliza que a construção do conhecimento sobre o ensino é complexa, demanda aprendizagens sobre o ensinar e sensibilidade. Esse período é considerado de transição, pois o novo professor deixa de ser aluno e passa a aprender sobre ser professor, tornando o apoio aos professores iniciantes imprescindível. É no fazer diário do professor que vai se constituindo sua identidade profissional. Há dois movimentos acontecendo mutuamente: um movimento no grupo/coletivo, ao qual este professor está inserido, e que contribui para sua formação profissional de professor e um outro movimento individual/interno, no qual cada professor vai acumulando experiências e formações e se fazendo professor no dia a dia. Esses dois movimentos constituem a jornada da carreira docente e quanto mais rico este ambiente, mais os profissionais que dele fazem parte, trocam suas experiências impulsionando a formação da identidade profissional do professor.

“É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional” (NÓVOA, 2009, p. 20). As angústias do professor principiante, presentes no início da docência, poderão marcar significativamente sua trajetória profissional se não forem corretamente direcionadas. Em conversa com a diretora da escola, ela explicou que a preocupação é com a equipe toda, não apenas com os iniciantes, entendendo que a formação em serviço é contínua e acontece ao longo da carreira docente. Esta formação em serviço é feita desde numa rápida orientação na porta da sala de aula, desenvolvendo a atividade junto ao professor para que a modelização ocorra, como também nas formações mais sistematizadas de formação coletiva e/ou individual. Vale ressaltar que os formadores, coordenação e direção pedagógica, também estão sempre em formação, para que possam trazer conteúdos atuais e dinâmicos a toda equipe. Tanto o semanário, quanto os atendimentos individuais abrangem todos os professores em serviço. O suporte é dado em cursos, reuniões de formação e durante as aulas, prestando assessoria na aplicação prática do semanário.

Resultados da aplicação Sequência Didática (SD) e sua importância na formação do professor.

Em reunião a posteriori, a professora relatou como os alunos reagiram com as atividades propostas. A História da autora Ruth Rocha e o vídeo “De onde vem a nossa voz?” e os quadrinhos da “Dorinha” foram passados no telão da sala de multimídia (figura 1) em dias diferentes e os alunos “ficaram surpresos e queriam ver de novo” (informação verbal). A professora comentou que estavam muito empolgados com as novas descobertas e a todo momento perguntavam qual seria a atividade do dia seguinte.

Figura 1. Brincadeira da cabra cega adaptada



Fonte: Acervo pessoal da professora

Os alunos se interessaram pela brincadeira da cabra cega adaptada<sup>2</sup> e segundo a professora “foi a primeira vez que ficaram quietos e respeitaram a vez de falar” (informação verbal). Houve vários questionamentos sobre a cegueira e como o cachorro da personagem Dorinha sabia “ir no lugar certinho” (informação verbal). Na roda da conversa, após a realização da brincadeira, os alunos concluíram juntamente com a professora como é importante esperar a vez de falar para poder entender o que está sendo dito. “Eles até comentaram comigo que agora eles entendem, depois da brincadeira, que quando está falando três ou mais pessoas, fica difícil entender o que cada um está falando” (informação

---

2. A brincadeira da cabra cega adaptada segue as seguintes regras: todos em pé ou sentados em círculo. Um aluno é escolhido para o centro da roda e, vendado, precisa distinguir a voz do colega que está lendo uma frase proposta pela professora.

verbal), relatou a professora. O aluno no centro da roda concluiu “*não enxerga e o barulho atrapalha*” (informação verbal).

Na sequência a professora explicou que a mesma reação eles tiveram com o jogo do quero-quero dizendo que “*ouvir o pássaro de olhos fechados era diferente, ouvia-se mais*” (informação verbal). Aqui, cabe ressaltar que a professora seguiu com o debate sobre a deficiência visual evidenciando a importância de se conhecer e de aprender sobre determinado assunto antes de ter uma opinião sobre ele.

Embora se perceba que o debate acerca da inclusão escolar vem sendo um assunto recorrente, são poucos os professores e educadores do ensino regular que estão dispostos a investir em formação profissional para atender alunos com dificuldades especiais. A professora principiante relatou seu interesse pela área e o apoio que a escola ofereceu se ela decidir cursar pós-graduação em educação especial.

Entretanto, ressalta Mendes (2006), não é suficiente traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade das escolas, tudo isso requer conhecimento e prática. Os efeitos dessa prática da educação inclusiva podem ser percebidos quando todos os envolvidos no processo educativo, ou seja, professores, alunos, familiares e toda a comunidade entenderem que o objetivo da educação inclusiva é garantir que todos os educandos, com ou sem deficiência, sejam ativos nas atividades propostas pela escola. Para isso, é necessário um movimento de conscientização de todos os envolvidos.

A atividade de pintura para a montagem do minilivro também fez sucesso, bem como o uso do aplicativo “mudança de voz”.

Uma informação pertinente apresentada pela professora foi “*eles me procuravam no corredor para falar das atividades*” (informação verbal). E quando questionada sobre os seus sentimentos em relação a isso ela disse: “*me senti muito bem*” (informação verbal).

Dois pontos ficam evidentes como contribuição da SD na prática educativa. o primeiro é defendido por Huberman (1992) que destaca o aspecto da “descoberta” como o entusiasmo inicial por estar finalmente em posição de responsabilidade (ter sua sala, seus alunos e seu programa) e principalmente por se sentir pertencente ao corpo profissional daquela escola.

E o segundo ponto quando Zabala (1998) afirma que as relações que se produzem na aula entre professor e alunos ou alunos e alunos, afeta o grau de comunicação e os vínculos afetivos e que dão lugar a um determinado clima de convivência.

Portanto, o planejamento das atividades seguindo uma SD dentro de um semanário, como é orientado pela escola, não só agiliza e transmite segurança ao professor, mas cria-se um ar de mistério entre os alunos quando a intervenção pedagógica segue uma sequência de atividades com conteúdo dinâmico. É importante salientar que o planejamento semanal é um documento e a SD outro documento, um não exclui o outro.

Cabe ressaltar também que a escola orienta seus professores a usar a SD pra trabalhar um assunto específico com um objetivo específico, por exemplo: alfabetizar, escrever em cursiva, conhecer um autor e suas obras. No caso desta experiência prática, a voz e a cegueira.

### **Discussão**

A estabilização pedagógica como aponta Huberman (1992) trata-se de um tempo que ocorre entre o professor comprometer-se definitivamente e a nomeação oficial. O professor passa a ter domínio da situação, no plano pedagógico, causando uma sensação de libertação, ou seja, ele adquire um sentimento de segurança e descontração em relação aos seus objetivos didáticos.

A Sequência Didática enquanto instrumento de análise das interações da sala de aula oferece ao professor nesse “tempo” definido por Huberman (1992) novos estímulos, novas ideias e desta forma alimenta novos compromissos com a profissão criando a identidade profissional.

Um dos maiores desafios da Educação 4.0 é atender a demanda do educando nesse ambiente ciber arquitetônico engajando-os em projetos interdisciplinares que possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades para corresponder a sociedade 4.0.

O que se destaca na utilização da SD na formação do professor é que não adianta trazer um único tema e desenvolver as atividades. Para se constituir coletivamente um conceito é necessário uma viga mestra. Desta forma, ao propor a sequência didática com foco na educação in-

clusiva, tanto o professor quanto o aluno partiram do desconhecido, uma vez que a turma não tinha nenhuma pessoa com deficiência visual.

Aprender sobre a importância da voz trouxe além de elementos fisiológicos e anatômicos, questões como “a audição e o tato ficam mais aguçados para identificar uma pessoa ou objeto” (informação verbal) relatadas pelos alunos ao refletirem sobre o quadrinho da Dorinha (figura 2). É válido destacar que presença de personagens com deficiência sem ressaltar a deficiência e sim suas potencialidades e capacidades, reforçam muito positivamente a questão da diversidade humana e o papel da escola nesse processo.

Figura 2. Página retirada da história em quadrinho “Dorinha”



Fonte: Dorinha, a nova amiguinha, Mauricio de Souza in: [www.deficienciavisual.pt/r-Dorinha- Mauricio\\_Sousa.htm](http://www.deficienciavisual.pt/r-Dorinha- Mauricio_Sousa.htm).

É importante ressaltar, que a identidade profissional também está associada ao uso da voz como instrumento de comunicação que legitima um saber.

E nada disso acontece sem a escola, como aponta Nóvoa (1995) é um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer. A formação completa, enfim, se dá pela união do formar com o formar-se, é o mundo externo do professor carregado de significados que se une ao mundo interno da escola, com sua missão e seus valores.

### Conclusões

A Sequência Didática como recurso na formação de professores funcionou como um instrumento estético e sistematizado que fundamentou e conduziu atividades práticas de maneira lúdica, a partir de um objetivo e contribuiu para o empoderamento da professora principiante no processo de construção da sua identidade profissional.

Por fim, este trabalho não esgota a possibilidade de estudos que relacionam o uso da SD, porém, de modo objetivo, trouxe a aceitação do “especial” com enfoque nas potencialidades, mostrando ao aluno que todos são capazes de interagir e reduzir as diferenças para uma melhor convivência.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL, 2015. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm): Acesso em: 20 jun. 2020

BEHLAU, M.; PONTES, P. **Conceito de voz normal e classificação das disfonias**. Rio de Janeiro: Revinter, 1994.

GIORDAN, M. Z.; HOBOLD, M. de S. Necessidades formativas dos professores iniciantes: temáticas prioritárias para a formação continuada. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 7, n. 12, p. 49-66, 30 jun. 2015.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

MENDES E. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 n. 33. set./dez. 2006. 387.

NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1994.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



**INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL  
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA:  
APRENDIZAGENS ARTICULADAS AO PROGRAMA  
VEREDAS FORMATIVAS**

OSÉIAS SANTOS DE OLIVEIRA

E-mail: oseias@utfpr.edu.br Universidade Tecnológica Federal do  
Paraná – UTFPR-Curitiba –Brasil

MARIA SÍLVIA BACILA

E-mail: bacila@utfpr.edu.br Universidade Tecnológica Federal do  
Paraná – UTFPR-Curitiba Brasil

**Resumo**

O artigo objetiva analisar as ações promovidas com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores de Educação Infantil ingressantes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (Paraná/Brasil), no período de 2019 a 2021. A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba operacionaliza o Programa Veredas Formativas, oportunizando a participação dos sujeitos da educação em ações que contribuem para o seu desenvolvimento profissional. O Curso para Professores Iniciantes da Educação Infantil é ofertado aos docentes contratados que passam por formação específica, em momento anterior à estreia em sala de aula, que abrange temáticas relacionadas às suas atribuições profissionais e às articulações pedagógicas e administrativas vinculadas ao trabalho docente, bem como ao reconhecimento da legislação e ampliação cultural. A abordagem qualitativa tem sua estrutura definida em uma pesquisa descritiva, se pauta por uma análise bibliográfica e documental, sendo revisitados autores que discutem a temática do desenvolvimento profissional docente como Marcelo (1999), Marcelo e Vaillant (2009; 2012), Tardif (2009), Imbernón (2010), André (2018) dentre outros e, também, os documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil (BRASIL, 2010), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC (CURITIBA, 2020), o Programa Veredas Formativas (CURITIBA, 2021), entre outros. Considera-se que a proposta de desenvolvimento profissional em análise é efetiva pois os docentes iniciantes têm a oportunidade de ampliar: a) o conhecimento sobre a proposta pedagógica da Educação Infantil; b) a compreensão dos aspectos administrativos e organizativos do cotidiano de atuação e c) o seu repertório cultural e pessoal.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais; Desenvolvimento Profissional Docente; Inserção à Docência; Professor de Educação Infantil; Programa Veredas Formativas.

### **Introdução**

A inserção à docência, em qualquer nível ou etapa de ensino, é sempre um momento desafiador, onde o profissional necessita de aportes institucionais, pedagógicos e pessoais que se constituirão em bases para o seu fazer profissional. Notadamente, a inserção docente na Educação Infantil traz consigo algumas singularidades, próprias da especificidade do trabalho pedagógico desenvolvido com crianças, na primeira infância, o que passa a requerer ações formativas que contribuam no desenvolvimento dos profissionais que atuam nesta etapa da Educação Básica.

O presente artigo objetiva analisar as ações promovidas com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores de Educação Infantil ingressantes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (Paraná/Brasil), no período de 2019 a 2021. A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME/Curitiba) estruturou e desenvolveu, desde 2018, o Programa Veredas Formativas, que impulsiona as ações voltadas ao desenvolvimento profissional na rede municipal de ensino, oportunizando a participação dos docentes e demais profissionais técnico-administrativos em cursos, palestras, oficinas, workshops, ampliação cultural e outras ações singulares.

A partir de 2019 todos os professores de Educação Infantil contratados para atuação na rede municipal de ensino de Curitiba participam de um curso específico, programado com 24 horas. Esta formação é voltada aos professores iniciantes e abrange temáticas relacionadas às suas atribuições profissionais e às articulações pedagógicas e administrativas vinculadas ao trabalho docente. O curso oportuniza os aportes iniciais para a inserção do docente no contexto da educação pública municipal e, a partir dele, são elencadas as demais possibilidades de desenvolvimento profissional docente, integradas ao Programa Veredas Formativas, de modo que cada profissional da rede curitibana de ensino escolha como fazer a formação continuada.

O intento desta produção, ao voltar-se para as ações formativas dos professores iniciantes na Educação Infantil, explora as possibilidades e potencialidades de um programa institucional como aporte para o desenvolvimento profissional e pessoal destes profissionais.

### **Caminhada Metodológica**

A pesquisa realizada se calca em uma abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 2006) com objetivo descritivo, pois visa descrever as características da formação de professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba assumindo a forma de levantamento, o que implica em analisar os processos formativos do professor de Educação Infantil, ingressantes entre os anos de 2019 e 2021, com o recorte da etapa de inserção profissional nessa rede.

Em um estudo de natureza descritiva se requer do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar, uma vez que este tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 2006). Na visão de Gil (2017), neste tipo de estudo se busca efetivar uma análise em profundidade de modo a descrever, classificar e interpretar o objeto estudado.

A estratégia de coleta de informações pauta-se em análise documental. As condições de uso dos documentos a serem analisados, como orientam as prerrogativas da estratégia, são originais, livres de

análises preliminares, quando se mantém o foco no documento, sem perder de vista o contexto em que o documento foi elaborado (FLICK, 2009). O cenário no qual os documentos foram elaborados fez parte desta investigação, pois concebe o repertório do processo de desenvolvimento dos profissionais no Programa Veredas Formativas proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e documentos oficiais do Ministério da Educação, que integram a base legislativa brasileira, no tocante ao currículo e organização da etapa da Educação Infantil.

O referencial teórico tem sustentação em autores que discutem a temática do desenvolvimento profissional docente, que são revisados com vistas ao alargamento deste conceito, tais como Marcelo (1999), Marcelo e Vaillant (2009; 2012), Tardif (2009), Imbernón (2010), André (2018) entre outros. Ressalta-se a temática de desenvolvimento profissional docente com o recorte na inserção profissional.

Ainda, são considerados os documentos produzidos no contexto da educação brasileira e que instituem, em amplitude nacional, as orientações para a organização da Educação Infantil, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e, em contexto local, o documento intitulado Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC (CURITIBA, 2020), entre outros.

A partir dos pressupostos teóricos e da base legal é explorada a proposta do Curso para Professores Iniciais da Educação Infantil, atrelado ao Programa Veredas Formativas, como elemento propulsor do desenvolvimento profissional dos docentes da Educação Infantil que ingressam na rede municipal de ensino de Curitiba.

## **Resultados**

A Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba conta com 255 equipamentos, distribuídos em Escolas de Ensino Fundamental, Escolas Especiais, Centros Municipais de Atendimento Educacional Especializados (CMAEEs), Unidades Educacionais Integradas (UEIs), Centros de Desenvolvimentos Profissionais (CDPs), Uni-

versidade Livre do Professor (UNILIVRE), Núcleos Regionais de Educação, Faróis do Saber e Inovação, Bibliotecas Especializadas, e demais espaços administrativos. Também integram a rede municipal os 230 Centros Municipais de Educação Infantil.

A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba atende 140.883 crianças e estudantes e para a garantia educacional dispõe de 16.284 servidores, sendo que destes 4.578 são Professores de Educação Infantil, atuantes nos Centros Municipais de Educação Infantil. Além da rede própria, o município de Curitiba conta com 93 Centros de Educação Infantil Contratados (CEIs Contratados) para atendimento de vagas públicas nas etapas de creche e pré-escola. O total de atendimento na Educação Infantil, considerando CMEIs, CEIs Contratados e Escolas chega a 49.429 matrículas.

Conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n. 9.394/1996, em específico em seu art. 62, a formação dos profissionais da educação é premissa fundamental para a consecução dos objetivos educacionais. Para além da formação inicial, em nível superior, admitindo-se a formação em nível médio para atuação na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a legislação brasileira prevê a formação continuada como mecanismo indispensável para valorização e aperfeiçoamento dos profissionais da educação. Conforme previsto no § 1º do Art. 62 da LDB, cabe à União, ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios, atuarem em regime de colaboração com vistas a promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério (BRASIL, 1996).

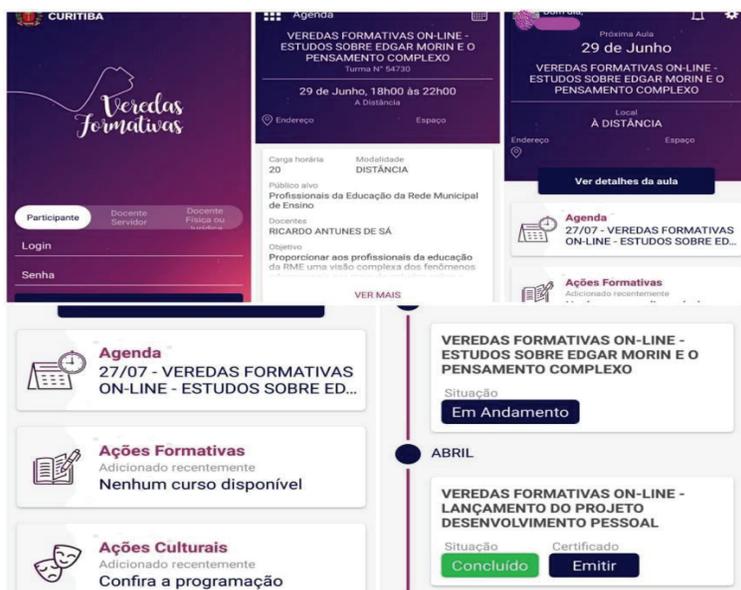
Em atendimento a este preceito legal, a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba promove a formação continuada dos profissionais da educação articulada ao Programa Veredas Formativas, que foi discutido e formatado, em 2017, após ampla pesquisa realizada com todos os profissionais, na qual estes manifestaram os temas de interesse para compor a programação formativa.

O Programa Veredas Formativas visa o desenvolvimento profissional de todos os servidores lotados na SME/Curitiba e também é aberto à participação da comunidade, quando se constata o interesse

de estudantes de cursos de magistério e cursos universitários, pais, profissionais da educação das redes estadual e privada, entre outros profissionais.

A oferta de desenvolvimento profissional, configurada em ações formativas como palestras, encontros, cursos, oficinas, workshops, momentos culturais, e outras iniciativas são propostas a cada ano, com ampla divulgação aos profissionais da SME/Curitiba, que contam com o Aplicativo Veredas Formativas, para visualização das oportunidades de desenvolvimento profissional disponíveis, bem como para a efetivação de inscrições, agendamentos de formações de seu interesse, acompanhamento e certificação das formações concluídas. O aplicativo também possibilita que o participante confirme presença, de modo on-line, nas formações ofertadas. A interface do Aplicativo Veredas Formativas é apresentada, conforme Fig. 1:

Fig. 1 – Interface do Aplicativo Veredas Formativas



Fonte: Aplicativo Veredas Formativas (SME/CURITIBA, 2021).

As oportunidades de desenvolvimento profissional, vinculadas ao Programa Veredas Formativas, no período entre 2018 e 2021, podem ser visualizadas, conforme Tabela 1:

Tabela 1 – Programa Veredas Formativas (oferta de vagas, inscritos e concluintes no período de 2018-2021)

<b>Ano</b>	<b>Oferta Vagas Ações Formativas</b>	<b>Inscritos</b>	<b>Concluintes</b>
<b>2018</b>	131.231	96.045	74.687
<b>2019</b>	145.944	105.122	85.185
<b>2020</b>	259.348	223.512	211.554
<b>2021</b>	150.000	74.738 *	**
<b>Total</b>	686.523	499.417 *	371.426 **

Fonte: Departamento de Desenvolvimento Profissional – Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (2021).

\* Inscrições em andamento (totalizador referente a maio/2021)

\*\* Dados dos Concluintes em processamento

O Curso para Professores Iniciais da Educação Infantil está inserido na política de desenvolvimento profissional da rede de ensino de Curitiba sendo que, desde 2019, o curso foi ofertado em 19 edições, tendo como público-alvo os professores iniciantes na Educação Infantil.

Além dos profissionais admitidos a partir da aprovação em concurso público, a Administração Municipal de Curitiba, efetivou, por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS), a contratação temporária de agentes públicos para o exercício da função pública de Professor de Educação Infantil (PEI), sendo que no total 904 profissionais foram contratados entre janeiro de 2019 e maio de 2021. As ofertas do curso foram realizadas concomitantemente às contratações, sendo que o número de participantes, por ano, é apresentado conforme Tabela 2:

Tabela 2 – Quantitativo de Professores de Educação Infantil (PEI) contratados no período entre janeiro/2019 e maio/2021 e participantes do Curso para Professores Iniciantes da Educação Infantil

ANO	Professores de Educação Infantil Contratados - SME/Curitiba (chamamento concurso e contrataçãoPSS) e participantes do Curso
2019	252
2020	571
2021	81
<b>Total</b>	<b>904</b>

Fonte: Núcleo de Gestão de Pessoal da SME – NGPE (2021).

A proposta do Curso para Professores Iniciantes na Educação Infantil, articulada ao Programa Veredas Formativas, foi estruturada conforme descrito no Quadro 01:

Quadro 1 – Programa do Curso para Professores Iniciantes na Educação Infantil

Encontro	Programação
1º Encontro(4 horas)	<input type="checkbox"/> Momento Cultural <input type="checkbox"/> Atribuições dos Professores de Educação Infantil
2º Encontro(4 horas)	<input type="checkbox"/> Momento Cultural <input type="checkbox"/> Articulações Pedagógicas e Administrativas
3º Encontro(4 horas)	<input type="checkbox"/> Momento Cultural <input type="checkbox"/> Princípios da Educação Infantil <input type="checkbox"/> Documentos vigentes: DCNEI – BNCC – Currículo da EI:Diálogos com a BNCC
4º Encontro(4 horas)	<input type="checkbox"/> Momento Cultural <input type="checkbox"/> O cotidiano das turmas dos Berçários <input type="checkbox"/> O cotidiano das turmas dos Maternais <input type="checkbox"/> O cotidiano das turmas da Pré-escola
5º Encontro(4 horas)	<input type="checkbox"/> Momento Cultural <input type="checkbox"/> Saúde e Segurança na Educação Infantil
6º Encontro(4 horas)	<input type="checkbox"/> Momento Cultural <input type="checkbox"/> Conversando e Trocando Ideias sobre os encontros

Fonte: Departamento de Educação Infantil – DEI/SME/Curitiba (2021).

A partir da proposta do Curso para Professores Iniciantes na Educação Infantil, em execução na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, insere-se a análise e discussão a seguir, notadamente explicitando-se as compreensões, potencialidades e perspectivas de desenvolvimento profissional docente, fomentadas ao longo da carreira.

## Discussões

### Desenvolvimento profissional docente: aprender a ensinar

Ao contextualizar o processo de desenvolvimento profissional contínuo Day (2001) define que o ensino, dada a sua natureza, requer dos professores um empenho formativo que se estende ao longo de toda a carreira. Ainda, considera que as diversas circunstâncias, as histórias pessoais, as trajetórias profissionais, as disposições do momento, dentre outros elementos, poderão regular as necessidades individuais e a forma como estas podem ser identificadas. Deste modo, o desenvolvimento profissional estaria intimamente relacionado às aprendizagens naturais, esporádicas ou planejadas.

A perspectiva de aprendizagem ao longo da carreira pode ser compreendida sob a ótica de Marcelo (1999, p. 112) que destaca a formação de professores como um “processo contínuo, sistemático e organizado e que abarca toda a carreira docente”. A aprendizagem da docência, percebida como um *continuum*, possui exigências específicas e diferenciadas que perpassam por processos que abrangem aspectos pessoais, profissionais, institucionais, psicológicos, corporativos, éticos, didáticos, pedagógicos, dentre outros. Neste processo de aprender a ensinar, diferentes etapas estão interligadas, que vão desde a pré- formação, formação inicial, iniciação até a formação permanente.

Ao destacar a concepção de que a formação humana é um fenômeno altamente complexo e diverso, Marcelo (1999, p. 144) discute o conceito de desenvolvimento profissional docente como “o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência”.

### Iniciação à docência: processo de socialização e de aprendizagens

A etapa da entrada na carreira docente pode ser entendida, a partir da análise de Tardif (2002, p. 84) como “um período realmente importante na história profissional do professor determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Isto posto, cabe considerar que ao ingressar na carreira o docente vivencia um processo de aprendizagem e de interiorização da chamada cultura escolar, quando então se deparam com o gerenciamento de questões pertinentes a sua atuação, como o atendimento de questões administrativas e pedagógicas, interlocução com os pares, mediação de processos comportamentais e da aprendizagem dos discentes, reconhecimento de atribuições funcionais, identificação dos documentos que orientam sua prática, dentre outras. Estas diferentes situações podem provocar insegurança e instabilidade a um docente, o que pode ser minimizado com ações voltadas à socialização profissional.

No período de iniciação profissional três objetivos podem ser destacados, conforme discute Martín (1986, *apud* MARCELO, 1999), a saber: a) transmitir a cultura docente ao professor principiante; b) integrar a cultura na personalidade do próprio professor e c) adaptar o professor principiante ao meio social em que decorre a sua atividade docente. A imbricação destas ações favorece a aquisição da cultura escolar, configurada na socialização do profissional, na integração e pertença do profissional ao contexto da escola e do ensino.

Deste modo, é imperativo que sejam pensadas, institucionalmente (pelos governos e pelas próprias escolas), políticas, ações e programas que favoreçam o pleno desenvolvimento dos professores iniciantes. André (2018, p. 7) ao discutir esta necessidade, aponta que:

É importante que as políticas ou as iniciativas institucionais sejam especialmente desenhadas para a inserção profissional, momento que se diferencia da formação inicial e continuada, pelas suas

peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão. Isso significa que não só devem ser elaborados e implementados programas de apoio à inserção na docência pelos gestores das políticas públicas, mas também pelos gestores das escolas, que devem propiciar a criação de um ambiente que favoreça a socialização profissional dos iniciantes.

Conforme destaca Marcelo (1999), a concepção de um programa de iniciação aos docentes principiantes daria resposta à necessidade de assessoria e formação aos profissionais em seu primeiro ano de atuação. Assim, Carter e Richardson (1989, *apud* MARCELO, 1999) destacam três componentes fundamentais precisariam ser contemplados, em um programa de formação destinado aos professores iniciantes, integrados por a) um conceito de ensino e formação, b) uma seleção do conhecimento que se considera adequado e necessário ao professor principiante, e c) uma ideia de como se adquire este conhecimento (estratégias formativas que facilitam a sua aquisição).

Cabe destacar que um programa voltado aos professores iniciantes na carreira precisa ir além do suporte configurado na socialização da cultura escolar e abarcar, também, as demais possibilidades de desenvolvimento, que envolvem a formação no exercício da profissão, mediada por colegas, por formadores, e, até mesmo, pela autoformação. Esta perspectiva, é encampada pelo Programa Veredas Formativas, planejado e executado pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

### **O Programa Veredas Formativas: diversificação das trilhas formativas**

A Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba implementou, em 2018, um programa de desenvolvimento profissional destinado aos sujeitos da educação denominado Veredas Formativas. Sob a vocação do seu nome propõe diferentes per-

curso formativos aos profissionais em diversas áreas do conhecimento, inclusive na dimensão pessoal com a perspectiva também de repertório cultural.

As ações formativas do Programa Veredas Formativas foram estruturadas a partir de ampla consulta aos profissionais da educação da RME/Curitiba com o intuito de compreender suas necessidades formativas no que tange aos saberes curriculares, o modelo de formação na perspectiva presencial, híbrida ou a distância e as diferentes dimensões formativas, no tocante à formação inicial, formação ampla (destinada a todas as áreas, independentemente da etapa do profissional na rede) e formação específica, esta voltada às ações exclusivas ao interesse de grupos específicos de profissionais, como ações de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) e intercâmbios pedagógicos internacionais.

A Secretaria Municipal da Educação junto ao seu Departamento de Desenvolvimento Profissional identificou nas respostas as áreas de preferência dos profissionais, no entanto, sobressaltou a preferência para a organização de cursos em modelo híbrido, ou seja, em 2017, antes do período pandêmico, já havia o desejo dos profissionais desta rede em realizar a formação parte presencialmente e parte a distância em plataformas de aprendizagem on-line. Outra necessidade observada à época, foi a preferência dos profissionais ao realizarem suas inscrições em diferentes modalidades ações formativas para as que proporcionavam maior interação, tais como oficinas, workshops e menor opção por aquelas onde a ação dos profissionais seria mais passiva em modelos reprodutivos.

A Figura 2 do documento que institui o Programa Veredas Formativas identifica as etapas de desenvolvimento propostas aos profissionais da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba.

Fig. 2 – Etapas do Desenvolvimento Profissional da RME



Fonte: Programa Veredas Formativas (2021)

Essas questões das predileções dos profissionais por ações formativas mais interativas são corroboradas por Placco e Souza (2006) ao pesquisarem como ocorre a aprendizagem do adulto professor. Identificaram que processos que envolvem estratégias colaborativas, partilha de experiências, acessam a memória, atribuem sentido à prática é que subsidiam com essa etapa de aprendizagem. Como sintetizam “*Sófica o que significa*” (2006, p. 38).

Este programa de desenvolvimento profissional convoca uma visão da totalidade do profissional diante da totalidade dos seus estudantes e crianças, como atesta Flores:

Espera-se que eles pensem sobre sua prática, que mudem e se desenvolvam profissionalmente enquanto aprendentes ao longo da vida, mas também se lhes exige que envolvam todos os alunos na aprendizagem promovendo o seu bem-estar e o seu desenvolvimento numa perspectiva holística (FLORES, 2003, p. 129).

Conforme elucida Imbernón (2010, p. 66), no desenvolvimento profissional, a metodologia deveria fomentar processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio de diferentes experiências. Essa concepção é apoiada por Placco e Souza (2006) ao destacarem que processos formativos precisam oferecer oportunidades para que os adultos professores busquem pontos de intersecção com seus pares, especialmente por meio de relatos de experiências e depoimentos.

Sob essas orientações o programa foi constituído, de maneira reflexiva, pautado na experiência, tendo a escola como lócus das questões a serem analisadas. A perspectiva metodológica do programa proporciona aos cursistas a problematização, a instrumentalização, ou seja, a ampliação teórica do tema em estudo, a aplicação na unidade educacional em que o cursista está lotado e, por conseguinte, desenvolve sua atividade laboral e o momento de síntese do conhecimento.

No tocante à formação inicial, o presente programa busca a superação da condição de ingresso de profissionais em redes que são, geralmente, de uma convocação à unidade. A perspectiva do programa cinde com esse modelo comumente realizado e propõe um programa formativo, além de um monitoramento dos Departamentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental junto aos Núcleos Regionais e Unidades Educacionais ao novo profissional, com o objetivo de superar precariedades na contratação de novos profissionais.

Desde sua criação, em 2018, o Programa Veredas Formativas estima uma oferta de 686.523 vagas, em diversas ações formativas que incluem, cursos, seminários, oficinas, palestras, encontros, semanas pedagógicas, momentos de ampliação cultural, dentre outras.

Quanto aos inscritos e concluintes observa-se um aumento no número de concluintes, em especial considerando que o atual momento pandêmico passou a exigir ações on-line, o que em muito contribuiu para a ampliação da oferta e da participação nas formações desenvolvidas pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Nos três primeiros anos do Programa Veredas Formativas (2018-2020) foram ofertadas

634.563 vagas, com 498.323 inscritos e 433.230 concluintes. Somente em 2021 estima-se uma oferta de 150 mil vagas, sendo que

efetivamente, até o mês de maio já foram oportunizadas 74.737 vagas, distribuídas em 188 ações formativas.

As ações formativas vinculadas pelo Programa Veredas Formativas, estruturadas a partir de uma ampla pesquisa com os profissionais da SME/Curitiba, ocorrida em 2017, permitem que cada participante possa fazer suas escolhas, para compor o seu itinerário de desenvolvimento profissional, de acordo com seus interesses e necessidades das unidades de ensino. Cada participante recebe uma certificação, chancelada pela SME/Curitiba.

### **O Curso para Professores Iniciais na Educação Infantil**

No período entre janeiro de 2019 e maio de 2021 foram contratados 904 Professores de Educação Infantil (PEIs) para atuação na RME de Curitiba. Estes profissionais, oriundos de concursos ou de Processo Seletivo Simplificado (PSS), foram contratados para substituição de aposentadorias, demissões e exonerações que ocorreram no período, bem como para dar conta da ampliação do atendimento da rede de Educação Infantil, com a implantação de 25 novos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), viabilizados na Gestão 2017-2020.

O presente estudo revela superação apontada por Romanowski, Mira, Martins e Cartaxo (2016) ao destacarem que os profissionais iniciantes desta mesma rede não tinham direito à formação continuada. Denominaram as contratações como precárias aos estagiários, provisórias aos profissionais com condição de substitutos e por nomeação os convocados por concurso. Vale ressaltar a superação do Programa Veredas Formativas ao promover a formação continuada ao iniciante de maneira indistinta, seja o profissional oriundo de estágio ou contrato por Processo Seletivo Simplificado (PSS).

O Curso para Professores Iniciais na Educação Infantil foi ofertado a todos os contratados neste período, com um total de 24 horas de duração. As 19 edições do curso foram organizadas de acordo com os chamamentos de contratação dos profissionais, com grupos de composição variada, conforme estes eram contratados.

Inicialmente o curso foi estruturado em turmas presenciais. Contudo, com a suspensão das atividades presenciais, a partir de março de 2020, em decorrência da Pandemia do Novo Coronavírus, a oferta passou a ocorrer de modo on-line, pela Plataforma Google Meet, sendo as atividades formativas realizadas no formato síncrono.

Os professores-formadores, responsáveis pela mediação com os docentes iniciantes, foram os professores lotados no Departamento de Educação Infantil (DEI) da SME/Curitiba. Estes profissionais planejaram as ações e as executaram, tendo por base a legislação nacional e municipal, no tocante à organização curricular, pedagógica e administrativa referente à Educação Infantil. Também foram inseridas as temáticas atinentes às atribuições dos profissionais e aspectos de desenvolvimento cultural.

A atuação dos professores-formadores, enquanto professores de carreira, integrados ao cotidiano de Educação Infantil ofertada na rede pública municipal de ensino de Curitiba, pode ser analisada a partir da concepção de que estes profissionais articulam os conhecimentos acadêmicos em um processo de reelaboração que contempla a prática da escola, por eles já vivenciada. Isso revela a dimensão da prática em justaposição com a dimensão teórica, o que potencialmente favorece a aproximação destes professores-formadores com os docentes iniciantes na carreira, quando na interlocução entre os pares, se perpassa por questões que vão desde os dilemas, as experiências bem-sucedidas, os resultados esperados no contexto da atuação profissional.

A formação de profissionais da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Curitiba parte dos princípios destacados por Marcelo e Vaillant (2009, p. 48) de que nos estudos de desenvolvimento profissional que “a formação inicial importa”. Importa em várias dimensões, pois além de acolher o profissional em sua escolha e encorajá-lo a enfrentar os desafios iniciais da ação docente, é nesta etapa que se pode conhecer aspectos fundantes da atividade laboral relacionada à docência, as quais estão muito além de saber uma disciplina.

Ancorado nos referidos autores, o Curso para Professores Iniciantes na Educação Infantil tem o propósito de dialogar entre os

saberes trazidos da universidade e de instituições em que os cursistas vivenciaram a docência anteriormente e relacioná-los ao universo da rede municipal, suas necessidades, normas, condições e ações curriculares. Insto contempla a necessidade explicitada por Marcelo e Vaillant (2009, p. 49) de que “Universidade e escola devem conversar para que a formação inicial docente fale a linguagem da prática”.

No tocante ao currículo do Curso para Professores Iniciais na Educação Infantil, esse se pauta, em aspectos fundamentais, delimitados pela legislação educacional brasileira. Em específico a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), insere como parte do trabalho do educador, na etapa da Educação Infantil, ações voltadas ao “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2018, p. 37). As concepções articuladas entre o educar e o cuidar, que orientam os processos pedagógicos da Educação Infantil preconizam o cuidado como algo indissociável do processo educativo sendo que o professor precisa “acompanhar tanto essas práticas quanto às aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de *cada criança* e de *todo o grupo* – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens” (BRASIL, 2018, p. 37, com grifos do autor).

Ainda, no conjunto dos textos legais produzidos, a resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIS) preconiza, em seu Art. 9º que a interação e a brincadeira são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica, “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2009).

O documento “Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC” produzido, em 2020, pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba reflete sobre os saberes a serem desenvolvidos pelos professores que atuam nas etapas da creche e da pré-escola, inserindo que:

Além de compreender bebês e crianças e suas formas próprias de desenvolvimento e construção de conhecimentos, existem outros saberes que são pertinentes ao trabalho do professor que atua na Educação Infantil: entender os elementos do currículo (a centralidade nos bebês e nas crianças, a indissociabilidade do cuidar/educar, as interações e a brincadeira como eixos estruturantes, os princípios éticos, políticos e estéticos, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiências e seus objetivos); ampliar seu conhecimento de mundo a partir de repertórios culturais; valorizar o saber construído no cotidiano; conhecer as teorias que sustentam seu fazer; conscientizar-se das relações estabelecidas no cotidiano, as quais perpassam a relação entre os professores que atuam na turma, o agrupamento de bebês e crianças como um todo, a equipe dos profissionais que atuam na unidade educativa, os familiares e a comunidade (CURITIBA, 2020, p. 147).

Deste modo, é esperado do professor que atua na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Curitiba o reconhecimento das orientações que emanam da DCNEIS, da BNCC e do Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC. Assim, a proposta do curso ofertado, insere discussões que abarcam o universo da legislação, sempre relacionando-a com o contexto da prática, que é o espaço da escola e do sistema de ensino, onde o instituído ganha sentido e é vivido, interpretado e reelaborado.

Para além dos fundamentos postulados nos Diplomas Normativos, também se inserem, no curso em questão, as perspectivas relacionadas às atribuições do profissional da Educação Infantil, notadamente quanto à compreensão do espaço educativo, à organização do trabalho pedagógico, às articulações entre o pedagógico e o administrativo, em aproximação com o fazer pedagógico dessas da rede municipal.

A proposta do Curso para Professores Iniciantes na Educação Infantil, ao abarcar a legislação que dispõe sobre o currículo e a organização desta etapa da Educação Básica e também às questões de atribuições de organização administrativa e pedagógica da rede

municipal de ensino, busca articular a ideia de desenvolvimento profissional, conforme preconizada por Imbernón (2010), ou seja o entrelaçamento de ações sistemáticas para a melhora da prática profissional, das crenças e dos conhecimentos profissionais, com vistas a aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão.

A formação, no viés defendido por Imbernón (2010), envolve para além do conhecimento pedagógico e específico, também o conhecimento e compreensão de si mesmo. O reconhecimento do contexto profissional onde o docente está se inserindo é igualmente essencial para que este possa desenvolver-se e firmar-se na profissão que abraça. Assim, questões referentes às suas atribuições, à remuneração, ao clima de trabalho, à carreira, à legislação trabalhista e educacional, e à organização pedagógica e administrativa são pressupostos intrínsecos ao fazer e ser docente. Este amplo processo formativo tem espaço no contexto do Programa Veredas Formativas.

As ações do Curso para Professores Iniciantes na Educação Infantil preveem momentos culturais, realizados a cada encontro, com o objetivo de ampliação do repertório cultural e pessoal de cada participante. A proposta de ampliação cultural insere discussões que vão do local ao global, com apreciação e análise de produções artísticas, como o universo da fotografia, da literatura, do cinema, englobando, ainda, o reconhecimento de espaços culturais da própria cidade.

Na análise defendida por Day (2001, p. 203), a formação contínua pode contribuir sobremaneira para o desenvolvimento profissional dos professores, porém essa precisa representar oportunidades “significativas e relevantes para as necessidades de aprendizagem dos próprios professores”. A perspectiva de ampliação cultural imbricada em um curso para professores iniciantes na Educação Infantil parte deste princípio e fomenta a percepção crítica e reflexiva sobre o contexto sociocultural onde os docentes atuam profissionalmente, pois, de acordo com Tardif (2002, p. 15) “o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional, para a ela adaptá-lo e transformá-lo”.

Desse modo, é possível a compreensão do conceito desenvolvimento profissional, como resultante do reconhecimento da necessidade de formação ao longo da vida, o que pressupõe uma evolução e também a continuidade que guia o professor no que concerne ao aprofundamento dos seus conhecimentos em construção no decurso de sua carreira profissional (MARCELO, 1999). Daí a importância de uma formação ampliada, que possibilite uma visão crítica do mundo, e que extrapole o debate sobre os conceitos e sentidos pedagógicos ou administrativos da profissão docente.

Como ação integradora do Curso para Professores Iniciantes na Educação Infantil é proposto, para o último encontro, um período para sistematização das temáticas abordadas, para trocas de experiências e de socialização de aprendizagens. Pautada nesta interação entre pares é que se espera promover a criação de uma comunidade de aprendizagens, que possa ser compreendida sob a ótica da aprendizagem colaborativa, onde os saberes são socializados, os anseios e dilemas revisitados, as experiências são avaliadas.

Neste sentido Vaillant e Marcelo (2012, p. 48) refletem que “o desafio em nossos dias consiste em criar condições que permitam aos professores em todos os níveis aprender e às escolas melhorar”. Na ótica desses autores, a imagem do espaço escolar como ambiente de formação, de desenvolvimento profissional e de aprendizagem possibilita a superação da realidade, muitas vezes “caracterizada pelo isolamento dos docentes, por uma concepção burocrática do local de trabalho, por um sistema de incentivos pouco profissional, por uma ideia de educação mais transmissora que renovadora” (Idem, p. 50).

Assim, o Programas Veredas Formativas é apresentado aos professores iniciantes da Educação Infantil da rede municipal de Curitiba, como um mecanismo que compõe a política pública de formação profissional, na qual estes sujeitos poderão construir os sentidos de seu desenvolvimento profissional docente.

O reconhecimento das oportunidades formativas é primordial para que o docente da Educação Infantil possa trilhar seu percurso de desenvolvimento profissional na área em que atua,

sendo que a proposta é de que ele possa ir além, explorando sentidos em áreas de interesse distintas daquela em que originalmente se insere. Assim professores da Educação Infantil participam, ativamente, de ações formativas cujas temáticas perpassam por áreas específicas do currículo como literatura, artes, matemática, linguagem, ensino religioso, temas transversais, entre outros, e, também pela gestão da educação e do sistema de ensino, pelas questões filosóficas e sociológicas da educação, pelos aspectos culturais e políticos, dentre outros.

A interlocução entre professores iniciantes, professores mais experientes, e professores formadores pode ser elemento que desencadeia em uma produção colaborativa diferenciada. No contexto do Programa Veredas Formativas busca-se construir uma comunidade de práticas, conforme sugere Nóvoa (2009), quando se estabelece um compromisso com a reflexão sobre a prática e se evidencia o pacto dos docentes com a pesquisa, com a inovação e com a ética. Estes elementos possibilitam respostas mais apropriadas aos desafios da própria aprendizagem docente, bem como do cotidiano de sua ação em sala de aula, na escola e no sistema de ensino, com vistas a sua transformação.

### **Conclusões**

Este estudo objetivou analisar as ações promovidas com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores de Educação Infantil ingressantes na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (Paraná/Brasil), no período de 2019 a 2021. As concepções e práticas articuladas ao Programa Veredas Formativas, enquanto mecanismo institucional para a concretude da política de formação dos profissionais da educação municipal foram explicitadas, de modo a apresentar a dimensão das ações planejadas e executadas.

O Curso para Professores Iniciantes na Educação Infantil, inserido como a oportunidade formativa de entrada, abarca os elementos constitutivos da carreira, os delineamentos normati-

vos, os saberes e o reconhecimento do espaço pedagógico e administrativo das unidades de ensino. A partir desse curso, ofertado, tão logo os docentes ingressam na rede municipal de ensino de Curitiba, estes profissionais são inseridos na sala de aula e na cultura das Centros Municipais de Educação Infantis. Começa então a construção dos percursos formativos individuais, quando cada docente buscará a formação que melhor responda aos seus anseios, necessidades e interesses. Nesta trilha de aprendizagens o docente da Educação Infantil encontrará o apoio de seus colegas mais experientes, dos professores-formadores atuantes na Secretaria Municipal da Educação, de docentes universitários convidados, que estarão intimamente integrados à concepção do Programa Veredas Formativas.

Evidencia-se, com este estudo, a necessidade de que administração pública, notadamente a Secretaria Municipal da Educação, desenvolva, no âmbito de sua rede de ensino, políticas efetivas que oportunizem aos docentes aprendizagem ao longo da carreira. Assim, corrobora-se a ideia defendida por Day (2001), de que pleno desenvolvimento profissional, precisa proporcionar uma variedade de experiências de aprendizagem que animem os professores nos processos de reflexão e de investigação do seu pensamento e a sua prática, por meio da interação entre a sua experiência e a experiência de seus pares, para que estes profissionais possam abraçar os novos papéis que assumem no tocante ao ensino e que sintam-se capazes de encará-los como desafios em vez de pesos a carregar. A análise da prática, “permite pôr em questão as próprias ideias e avançar em direção a uma maior autoconsciência do conhecimento profissional” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 41).

A rede colaborativa firmada, no contexto do Programa Veredas Formativas, constitui-se no suporte institucional, para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes na Educação Infantil, que construirão aprendizagens significativas sobre a cultura escolar, mas sobremaneira, sobre sua própria carreira e identidade docente.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. (2018). Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 23 e230095.

BRASIL. (2009). Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. (2018). Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF.

CURITIBA. (2020). Secretaria Municipal da Educação. **Currículo da Educação Infantil**: Diálogos com a BNCC. Curitiba-PR: SME.

CURITIBA. (2021). Secretaria Municipal da Educação. **Programa Veredas Formativas**. Curitiba-PR: SME.

FLICK, U. (2009). **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. FLORES, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. *In: MORAES, M.*

C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (org.). **Formação de Professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto, Portugal: Porto Editora, cap. 7, p. 127-160.

GIL, C. A. (2017). **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas.

IMBERNÓN, F. (2010). **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 8. ed. São Paulo-SP: Cortez Editora. Coleção *Questões da Nossa Época*; v. 14.

MARCELO, C. (1999). **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. (2009). **Desarrollo Profesional Docente:** ¿Cómo se aprende a enseñar? 3. ed. Madrid: Narcea.

NÓVOA, A. (2009). **Professores Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L.T. de. **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ROMANOWSKI, J. P.; MIRA, M. M.; MARTINS, P. L. O.; CARTAXO, S. R. M. (2016). Inserção Profissional dos Professores da Educação Básica: dos desafios iniciais às proposições de superação. *In:* SOUZA, F. D. de (org.). **Professores Principiantes e a Inserção à Docência:** contextos, programas e práticas formativas. Curitiba: Editora UTFPR.

TARDIF, M. (2002). **Saberes docentes e formação profissional. 2.** ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

TRIVIÑOS, A. N. S. (2006). **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

CONTRIBUIÇÕES DE UM CASO DE ENSINO NA  
FORMAÇÃO DE FORMADORES DE PROFESSORES  
INICIANTEs DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO  
DE SÃO PAULO

RODNEI PEREIRA – USCS  
LISANDRA PRÍNCIPE – UNIP- SP  
WALKIRIA RIGOLON – SEDUC-SP  
LAURIZETE FERRAGUT PASSOS – PUC-SP

**Resumo**

O presente trabalho analisa as contribuições de um caso de ensino, em uma pesquisa- formação em andamento, realizada com 38 coordenadores pedagógicos que atuam na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, e cuja principal atribuição é desenvolver processos de formação continuada de professores, nos contextos escolares. Tal pesquisa está inserida em um estudo maior intitulado *Processos de Indução a Professores Iniciantes nas escolas de educação básica: o que cabe à escola e à Secretaria Municipal de Educação?*. Os dados discutidos são um recorte que pretende fomentar iniciativas de indução profissional docente, e se referem ao momento inicial do trabalho com os coordenadores participantes, cuja intenção era sensibilizá-los quanto à importância do acompanhamento a professores em início de carreira. Para tanto, utilizou-se como estratégia a discussão de um caso de ensino, que foi lido e discutido em grupo. A análise sugere que o uso do caso estimulou a reflexão crítica dos coordenadores pedagógicos, que compreenderam a importância do tema da iniciação na carreira docente, identificaram impedimentos a um trabalho de acompanhamento a professores que estão em processo de inserção profissional e conseguiram compartilhar algumas ações de acolhimento a tais professores. Para além da contribuição que um caso de ensino propiciou

para desencadear reflexões iniciais construídas pelos participantes da ação formativa, vale destacar que o exame preliminar dos dados da pesquisa reforça a importância de processos de indução profissional docente que sejam elaborados e implementados como políticas cuidadosamente articuladas e executadas de forma colaborativa entre os sistemas de ensino e as escolas.

**Palavras-chave:** Professor iniciante; Indução Profissional; Coordenador Pedagógico; Pesquisa-formação; Casos de ensino.

### Introdução

A análise da literatura sobre a formação de professores revelou que ainda são pouco privilegiados os estudos sobre o tema do professor iniciante (LIMA, 2004; MARIANO, 2006a; PAPI; MARTINS, 2010; CORRÊA; PORTELLA, 2012; PERRELLI, 2013; MIRA; ROMANOWSKI, 2014), apesar de ter crescido o interesse dos pesquisadores.

Dentre as temáticas que se destacaram na literatura revista pelos autores anteriormente referenciados, citamos os estudos que abordaram questões sobre a prática pedagógica e a inserção no campo profissional; a formação continuada de professores em período de iniciação, como análise de um programa de mentoria; a socialização profissional; a relação entre o início na profissão e a formação inicial; os desafios enfrentados no início da carreira e a aprendizagem da docência. Nesses trabalhos foram bastante recorrentes as evidências dos sentimentos de abandono vivenciados pelos professores na inserção profissional.

Em uma revisão mais recente, Almeida *et al.* (2020) apontaram que houve um aumento considerável de estudos sobre os docentes iniciantes e os processos de inserção profissional, especialmente a partir de 2014. As pesquisadoras identificaram, entre outros aspectos, nas pesquisas selecionadas, o interesse pelo estudo com egressos de programas públicos de iniciação à docência na formação inicial, com destaque ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID) e a ações de formação continuada para professores iniciantes, propostas em secretarias estaduais e municipais de educa-

ção, além de pesquisas, em menor número, que “tratam das relações entre a formação inicial e a inserção profissional, e, também, estudos sobre as necessidades formativas tanto daqueles que ingressam na docência, como dos mentores (p. 18)”.

Essa recente revisão constata que, a despeito desse crescimento, ainda é reduzido o número de estudos que analisa as potencialidades de ações e práticas de apoio ao professor iniciante, bem como de políticas de indução e, diferentemente das outras revisões, apresenta várias recomendações. Duas delas estão relacionadas ao tema aqui proposto: a primeira se refere à viabilização de apoio institucional ao professor iniciante nas escolas, aliado a programas e políticas de iniciação/inserção e a segunda, à formação e ao reconhecimento da figura do coordenador pedagógico (CP) como sujeito representante da rede, mais próximo do professor que está iniciando na docência e que pode promover um acolhimento e acompanhamento desse professor nesse período.

O presente texto, ao destacar a questão do apoio institucional, focará no papel do CP como o profissional de dentro da escola e responsável direto pelos processos de acompanhamento dos professores que iniciam na docência, o que demanda um processo formativo específico para esse coordenador. É com base nessa proposta de formação de CPs que o objetivo do texto foi discutir as potencialidades de um caso de ensino para sensibilizá-los quanto à importância do acompanhamento de professores iniciantes, no contexto de uma pesquisa-formação.

### **O contexto da pesquisa: de onde partimos?**

A pesquisa aqui tratada faz parte de um estudo maior intitulado *Processos de Indução a Professores Iniciantes nas escolas de educação básica: o que cabe à escola e à Secretaria Municipal de Educação?*, coordenado em sua fase inicial pela pesquisadora Marli André. Os resultados da pesquisa que precedeu a esta e que fora coordenada pela mesma pesquisadora, abrangeu um contexto de três programas públicos de iniciação à docência, a partir da análise do processo de inserção

profissional de seus egressos e trouxeram provocações em relação ao apoio e acolhimento dos professores iniciantes por parte das secretarias de educação e das escolas, e da existência ou não de formas de delineamento de ações institucionais de acompanhamento (indução) a professores iniciantes no contexto de trabalho.

Tais provocações geraram novos questionamentos voltados, agora, para o conhecimento de ações efetivas de acompanhamento e supervisão das práticas dos iniciantes em exercício, realizadas pelas escolas e/ou secretarias de educação, constituindo-se, assim, em processos de indução. Nesse sentido, nesse projeto em desenvolvimento, importa compreender e analisar como essas ações são desenvolvidas em diferentes contextos escolares, de modo a fomentar o planejamento e a implementação de processos formativos voltados aos professores e formadores das escolas e das secretarias de educação.

Estão alocados nesse projeto maior, 14 subprojetos que vêm sendo desenvolvidos por pesquisadores de diferentes regiões do Brasil e com o objetivo de fomentar a criação de parcerias entre universidades, escolas e Secretarias Municipais de Educação para proposição e/ou indicativos para a constituição de programas e políticas de indução.

A discussão aqui realizada refere-se ao subprojeto desenvolvido junto à Secretaria de Educação do Município de São Paulo e tem como intento provocar iniciativas de indução de professores iniciantes, realizadas pelos CPs, que na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) são responsáveis pela formação continuada de professores, conforme o Decreto 54.453/2013:

Art. 10 - O coordenador pedagógico é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, respeitada a legislação em vigor. [...]

Art. 11 - São atribuições do coordenador pedagógico:

- coordenar a elaboração, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico da unidade educacional, visando a melhoria da qualidade de ensino, em consonância com as diretrizes educacionais do município;

- elaborar o plano de trabalho da coordenação pedagógica, articulado com o plano da direção da escola, indicando metas, estratégias de formação, cronogramas de formação continuada e de encontros para o planejamento do acompanhamento e avaliação com os demais membros da equipe gestora;

- coordenar a elaboração, implementação e integração dos planos de trabalho dos professores e demais profissionais em atividades docentes, em consonância com o projeto político-pedagógico e as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação; [...]

VIII - planejar ações que promovam o engajamento da Equipe Escolar na efetivação do trabalho coletivo, assegurando a integração dos profissionais que compõem a unidade educacional; [...]

XIII - promover o acesso da equipe docente aos diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis na unidade educacional, garantindo a instrumentalização dos professores quanto à sua organização e uso; [...]

XV - promover e assegurar a implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, por meio da formação dos professores, bem como a avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, no que concerne aos avanços, dificuldades e necessidades de adequação; [...]

XIX - participar das atividades de formação continuada promovidas pelos órgãos regionais e central da Secretaria Municipal de Educação, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa (SÃO PAULO, 2013).

O decreto prevê 14 atribuições para os coordenadores pedagógicos. Na citação anterior, selecionamos apenas aquelas de cunho explicitamente formativo, haja vista que entendemos que as demais atribuições extrapolam funções dos coordenadores, bem como podem dificultar ou impedir seu trabalho. Além disso, é importante frisar que entendemos que dentre as funções destacadas há um campo fértil para as ações formativas institucionais, que tenham as fases da carreira docente como variável importante, quando os projetos pedagógicos das escolas são pensados, dentre outros aspectos, em

uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente (DPD), pois como argumenta Pereira (2017) a atribuição basilar do coordenador pedagógico é a formação continuada dos professores. E sendo essa sua principal função, o processo de desenvolvimento profissional docente “pode ser desencadeado pelas formações realizadas pelo coordenador pedagógico” (PEREIRA, 2017, p. 107).

Nessa perspectiva, concordamos com Day (2001) quando explica que o DPD dos professores depende de suas trajetórias de vida (pessoais e profissionais), bem como das políticas e contextos nos quais realizam seu trabalho. Por isso, apostamos no CP como um profissional que pode apoiar e acompanhar os professores, zelando pelo seu DPD ao longo de sua carreira. É uma vez adotada tal concepção, é essencial que se tenha especial cuidado com os passos iniciais dados pelos docentes, desde sua entrada na carreira.

O início na carreira docente tem sido apontado na literatura (GUARNIERI, 2005; LIMA, 2004; LIMA *et al.*, 2006; 2007; MIZUKAMI *et al.*, 2002; MIZUKAMI, 2013; GARCÍA, 1999; 2009; 2010; VAILLANT, 2009; VAILLANT; MARCELO, 2012;

AVALOS, 2009) como uma fase extremamente desafiadora, complexa e difícil, um período em que os professores devem ensinar e aprender a ensinar e no qual também vivenciam intensas aprendizagens relacionadas à profissão, à escola, aos estudantes e às características próprias do sistema ou rede de ensino.

Não há, entre os estudiosos dos ciclos de vida profissional ou até mesmo entre os autores que estudam a formação e o trabalho docente, um consenso sobre o recorte temporal que caracterizaria a fase de iniciação na carreira. Lima *et al.* (2007) fazem uma consideração a esse respeito:

Huberman (1995) considera inicial a fase que se estende até o terceiro ano de profissão; para Cavaco (1995) vai até o quarto ano de exercício profissional; Veeman (1988) argumenta que tal fase se prolonga até o quinto ano; Tardif (2002) defende que esse momento inicial compreende os sete primeiros anos de profissão (LIMA *et al.*, 2007, p. 65).

Observa-se, nos autores citados por Lima *et al.* (2007) que a duração do tempo que pode demarcar o início da docência, a depender da perspectiva teórica ou pesquisas realizadas, abarca os primeiros três, quatro, cinco ou sete anos. Todos os pesquisadores citados realizaram seus estudos em outros contextos, que não o brasileiro, e, portanto, concordamos com Príncipe e André (2019) que para delimitar o período de iniciação na carreira é preciso considerar as condições de trabalho do professor, uma vez que no Brasil, “existe uma grande diversidade de modos de organização e de realização da docência, de acordo com os estados, as regiões e mesmo os municípios” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 11).

De acordo com Príncipe e André (2019) faz-se fundamental ponderar situações muito peculiares encontradas nas carreiras brasileiras, como: as trocas contínuas de escolas e de níveis de ensino; jornadas de trabalho diferenciadas que condicionam uma participação maior ou menor em momentos de formação continuada; a própria organização e tamanho da escola que trazem muito mais complexidade ao trabalho dos gestores e, talvez, mais impedimentos para o acompanhamento ao professor iniciante, entre outros fatores ligados às condições de trabalho. Para as autoras,

[...] Todas essas situações que não são favoráveis ao desenvolvimento profissional, vão exigir a constante adaptação do professor e o sentimento de ter que começar de novo, um variado número de vezes. Enquanto o docente não atingir a estabilidade funcional, caracterizada pela escolha de uma sede na qual vai estabelecer uma fixação, ele continuará vivenciando a fase de exploração e lutando pela sobrevivência no trabalho, pela adaptação aos diferentes contextos e níveis de ensino. Por este motivo, considera-se que o recorte do período que caracteriza o início da docência – a fase de indução – tem, necessariamente, que levar em conta as condições de trabalho que são destinadas aos professores (PRÍNCEPE; ANDRÉ, 2019, p. 76).

Portanto, a experiência relativa à aprendizagem da profissão dos professores que trabalham em situações precariedade é mais complexa e difícil, como já nos alertaram Tardif e Lessard (2014). Segundo os autores “[...] os professores em situação precária levam mais tempo para dominar as condições peculiares ao trabalho em sala de aula, pois mudam frequentemente de escola e defrontam-se com turmas mais difíceis.” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 90). Assim, reforçamos que a definição do período de tempo que pode ser considerado “início da docência” vai depender das condições de carreira e desenvolver em conta muitos fatores que precisam ser analisados, com cuidado especial, pelos pesquisadores brasileiros que estudam a temática.

Além disso, mesmo os professores que acumulam um tempo maior de exercício da docência e ingressam em uma nova rede de ensino, também podem vivenciar os desafios típicos do início na carreira profissional (BURKE, CHRISTENSEN; FESSLER, 1984), uma vez que precisarão apropriar-se de uma nova cultura profissional e, portanto, necessitarão de apoio, acompanhamento e formação para que os problemas enfrentados sejam superados ou minimizados.

### **Professores iniciantes: o choque com a realidade**

Em seus estudos sobre os ciclos de vida profissional de professores Huberman (2013) identifica a primeira fase como de “entrada na carreira”, que é caracterizada pela sobrevivência e descoberta. A sobrevivência traduz o que Veeman (1988) denominou como “*choque do real*”, ou seja, quando o professor se depara com uma situação real detrabalho, com toda sua complexidade e começa a perceber a distância entre o idealizado enquanto estudante e a realidade da sala de aula. Entretanto, uma característica que também marca essa fase é a descoberta que significa o entusiasmo, a vontade de experimentar, a euforia por ter seus próprios alunos, por sentir-se parte de um grupo profissional. Segundo Huberman (2013), quando a descoberta não consegue fazer face à sobrevivência, grande parte dos docentes abandonam a carreira prematuramente.

Um relatório publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento econômico – OCDE (2006), que reuniu dados coletados em 25 países, demonstrou que a evasão do magistério tende a ser mais alta nos primeiros anos de atividade profissional, diminuindo com o aumento do tempo de profissão. Ainda a esse respeito, o estudo de Príncipe (2017) apontou que de um total de 573 docentes iniciantes em uma rede municipal de educação, 148 (25,8%) pediram dispensa nos dois primeiros anos de atuação. Esse dado corrobora o relatório da OCDE, indicando alta taxa de desistência no início da docência e fortalecendo a necessidade da intensificação de ações de apoio, acompanhamento e melhoria das condições de trabalho para potencializar o DPD dos professores que ingressam na docência.

Compreendemos o início da docência como uma das etapas desse processo de DPD, que tem sua origem nas experiências prévias acumuladas pelos professores em seu longo período como estudantes, em que são criadas representações e crenças do que é ser professor, do que é ensinar, avaliar e gerir uma sala de aula, por exemplo. A segunda etapa é a formação inicial, onde o estudante da licenciatura, aspirante a professor, vivenciará um “momento formal em que os processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada” (MIZUKAMI, 2013, p. 27).

A terceira etapa do DPD é a iniciação, designada pelos primeiros anos de exercício profissional. É um período em que o professor iniciante “tem que desenvolver sua identidade como docente e assumir um papel concreto dentro de uma escola específica” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 123). Dadas as características peculiares dos primeiros anos da docência essa etapa não pode ser desconsiderada, uma vez que uma parte da aprendizagem do ser professor ocorre em exercício, num contexto de múltiplas interações, cuja prática traz à tona problemas muito específicos, não generalizáveis e que exigirão muitos conhecimentos, habilidades e disposições ainda não constituídos pelos professores (PRÍNCEPE, 2017).

A última etapa refere-se ao Desenvolvimento Profissional Contínuo, que deverá acontecer ao longo da carreira do professor. Essa noção de “desenvolvimento” traduz e reconhece a especificidade da função docente, que é o ensino, além de considerar o local onde ela ocorre, a escola, e ainda que o professor atua em uma sociedade em mudanças constantes, que impõe constantemente novas exigências ao seu trabalho, trazendo uma necessidade para que se desenvolvam continuamente.

Garcia (2009) coloca relevo no caráter intencional dos processos de DPD, reiterando que eles não acontecem espontaneamente e devem agregar alguma coisa aos professores, visando mudanças em sua prática.

Um aspecto importante a ser considerado é que a formação é um elemento importante do DPD, no entanto é preciso levar em conta a situação concreta que atravessam trabalho docente, ou seja, as condições de trabalho e de carreira, o clima escolar etc. (IMBERNÓN, 2006; GARCÍA, 1999). Incluímos nas condições de trabalho, o acompanhamento sistemático, o apoio ao professor iniciante em todas as suas necessidades profissionais.

Hargreaves (1994 *apud* DAY, 2001, p. 27-28) descreve um modelo de formação profissional no qual o DPD é retratado a partir de quatro pontos inter-relacionados, nos quais as necessidades profissionais são interligadas.

O primeiro ponto desse modelo de DPD considera que os professores têm necessidades profissionais ao longo de toda a carreira e que só serão consolidadas se tiverem como premissas a continuidade e a progressão. O segundo ponto refere-se à avaliação das necessidades de DPD para consolidar essas duas premissas. O terceiro ponto sinaliza que as necessidades para o DPD derivam do plano de desenvolvimento da escola e, por último, o quarto ponto, indica que as necessidades formativas identificadas devem ser conciliadas com as necessidades da escola.

Desse modo, não é possível pensar no desenvolvimento profissional do professor iniciante sem considerar as necessidades profissionais, sem promover um encadeamento de ações que sejam contínuas

e levem em conta a progressão e o contexto em que essas necessidades são geradas, uma vez que toda necessidade só tem existência objetiva a partir da consideração dos sujeitos e contextos. Tomamos as palavras de Rodrigues (2006, p. 97) para afirmar nosso posicionamento de que “a identificação de necessidades é um processo que, mais do que anteceder a formação, deveria acompanhar o exercício do trabalho docente, território por excelência da sua emergência”.

Portanto, sintonizados com a premissa de que para ter sucesso na preparação de docentes eficientes, a formação docente deve estabelecer as bases para a aprendizagem ao longo da vida (HAMMERNESS; DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2019, p. 306) e que a escola tem um papel essencial no acolhimento, acompanhamento e formação dos professores, apresentamos, a seguir, uma análise de um dos encontros realizados com coordenadores pedagógicos da RMESP.

### **Metodologia**

A pesquisa proposta tem como objetivo construir e executar, coletivamente, uma proposta de formação com CPs de uma Diretoria Regional de Ensino (DRE), pertencente à RMESP, com vistas à indução profissional de professores em início de carreira, e analisar suas repercussões no contexto em que ocorreu.

Trata-se de uma pesquisa-formação, definida por Pereira (2017), como uma modalidade de pesquisa-ação que integra procedimentos de investigação e ação formativa, com base em quatro etapas: 1 – diagnóstico de uma situação prática ou problema prático que se quer melhorar ou resolver; 2 – formulação de estratégias de ação; 3 – desenvolvimento das estratégias e avaliação de sua pertinência; 4 – análise da nova situação; 5 – repetição dos mesmos passos para a nova situação prática.

Com base em tais princípios, organizamos os encontros formativos no grupo de pesquisa, que integra outros pesquisadores, além dos autores da presente comunicação, alocadas na referida pesquisa-formação.

A investigação, em andamento, teve início no segundo semestre de 2019, com ações formativas desenvolvidas mensalmente, com duração de 8 horas, com um grupo de 38 coordenadores pedagógicos (CPs), que atuam em escolas que atendem diversos segmentos, etapas e modalidades de ensino. A DRE conta com 39 unidades educacionais diretas: 34 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF); dois Centros Educacionais Unificados (CEU); dois Centros de Integração de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) e uma Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS). A rede parceira conta com 162 Centros de Educação Infantil (CEI).

A pesquisa foi interrompida, temporariamente, no início de 2020, pois a gestão da DRE solicitou que aguardássemos o ingresso de um novo grupo de participantes, em virtude de um concurso de provas e títulos, de provimento ao cargo de CP, que alteraria consideravelmente a configuração do grupo. Além disso, algum tempo depois, teve início a pandemia de covid-19 em curso, e a RMESP precisou se adequar ao ensino remoto emergencial. Passado esse tempo de adequação, a pesquisa será retomada no segundo semestre do corrente ano.

Por esse motivo, selecionamos como objeto de análise do presente texto os dados produzidos durante o primeiro encontro realizado com os CPs participantes, ocorrido no mês de agosto de 2019<sup>1</sup>.

Neste encontro, preparamos uma pauta que tinha como objetivo específico apresentar os objetivos da pesquisa-formação bem como sensibilizar os coordenadores quanto à importância de realizar um acompanhamento aos professores iniciantes em sua entrada na carreira.

Para tanto, o encontro teve início com a leitura do conto “*Nasce um escritor*”, de Carlos Drummond de Andrade, com a intenção de sensibilizar o grupo para a atividade seguinte, uma exposição de dados de diferentes investigações sobre o professor iniciante no Brasil.

---

1. O caso de Ensino e as questões problematizadoras foram elaborados por Lisandra Príncipe, Rodnei Pereira e Walkiria Rigolon. O encontro de formação foi desenvolvido pelas pesquisadoras Laurizete Ferragut Passos, Patrícia Albieri de Almeida, Ana Lúcia Madsen e Adriana Reis, integrantes do grupo de pesquisa.

Em seguida, o grupo foi convidado a ler o caso de ensino “Os nove trabalhos de Helena: desafios enfrentados em sua inserção na profissão docente”, construído com base em uma entrevista realizada com uma professora iniciante para um estudo de doutorado. O caso apresentou nove cenas que colocaram a professora iniciante, Helena, em situações desafiadoras e que exemplificavam o conceito de choque com a realidade (VEEMAN, 1988), a saber: a escolha da escola na qual a professora atuaria, a descoberta da localização da escola, o trajeto até a escola, a entrada em sala aula de um professor especialista em Artes, que interrompeu o planejamento que Helena havia feito para sua primeira aula com sua turma, em seu primeiro dia de trabalho, as dificuldades em como lidar com um estudante com deficiência intelectual na turma, a primeira reunião de pais que a professora teve de reger, logo nos primeiros anos como docente, a mudança de escola, ao final do primeiro ano como professora e o retorno à primeira escola, em seu terceiro ano como professora.

O caso foi escrito com base nesses episódios e inspirado no mito grego “Os doze trabalhos de Hércules”.

A escolha pelo caso de ensino também se deu pela experiência dos pesquisadores com o uso desse gênero discursivo em situações de formação de professores, e por acreditar que seu uso como estratégia poderia apoiar o alcance do objetivo previsto para o encontro de trabalho com os CPs. Sobre os casos de ensino, é relevante, também, explicitar que:

são situações escolares devidamente registradas, na forma de histórias/narrativas, nas quais os professores em situação de formação podem perceber quais conhecimentos foram utilizados na atividade profissional de um docente, para enfrentar determinados dilemas da profissão, para lidar com alunos com diferentes formas de aprender ou com dificuldades, entre outras situações. Mais que isso, os casos podem servir para discutir ou analisar como tais conhecimentos que os professores possuem sobre as melhores formas de agir foram ou podem ser construídos. [...] Essas histórias de situações escolares têm sido chamadas de casos de ensino (PEREIRA, 2017, p. 152).

O caso da professora Helena, então, foi escolhido para apoiar os CPs em um exercício de meta-análise sobre as situações escolares vividas pela docente. Para tanto, após a leitura, foi sugerido que os participantes se dividissem em grupos e refletissem sobre as seguintes questões:

1. Como você faria o acolhimento de Helena, se fosse CP na escola em que ela iniciou na profissão docente?
2. Quais são as ações que precisam ser garantidas pela rede, no acolhimento dos professores iniciantes?
3. Quais estratégias poderiam ser colocadas em prática para minimizar os choques sofridos por Helena?

O produto dessas discussões foi tomado como objeto de análise deste texto, como se apresentará a seguir.

### **Resultados**

Ao exporem suas discussões acerca das questões propostas, as primeiras afirmações dos coordenadores pedagógicos participantes do encontro sugeriam alguma dificuldade em lidar com os professores iniciantes, pela falta de condições objetivas para apoiá-los:

[...] Como a professora deve assumir uma classe com 30, 35 alunos então como você vai fazer o acolhimento para ela e os 35 alunos vão ficar no pátio? Não dá! Então você vai colocar a professora dentro de sala de aula e, logicamente [e depois] nós vamos conversar. Mas ela não pode, pois vai ter que ir para outro lugar. Então não consigo conversar. A gente acha que a rede teria de oferecer para esse professor que está ingressando um momento de acolhimento diferenciado. A partir do momento que a rede propicia um dia para que seja passado como é o funcionamento, como é a dinâmica escolar, aí sim seria melhor (Grupo1).

Em sua afirmação, a CP representante do grupo 1 expõe alguns desafios que envolvem a dificuldade em encontrar tempos e espaços para realizar atividades de apoio aos iniciantes, que atribui ao fato dos professores acumularem outras funções em outras escolas, o que segundo ela, limita suas possibilidades de ação. Por isso, menciona que até que os professores iniciantes chegassem às escolas, seria importante que a RMESP desenvolvesse ações de acolhimento e integração dos novos docentes, para facilitar ao professor ingressante o acesso a informações básicas sobre a docência nesta rede. O depoimento também ilustra a falta de apoio destinada a professores iniciantes, o que corrobora a ideia que no Brasil, ainda é muito raro que os contextos de atuação profissional disponham de recursos voltados a minimizar as dificuldades características da fase inicial da carreira (REALI; TANCREDI; MIZUKAMI, 2010; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

O relato do grupo 1 sugere, ainda, que faltava a alguns coordenadores conhecimentos sobre a inserção na carreira docente e sobre como poderiam apoiar docentes que estão nessa fase de sua trajetória profissional. Após um tempo de debate sobre esse tema, uma intervenção de outra CP, mostrou que algumas escolas procuravam usar algumas estratégias para acolher docentes iniciantes:

Aproveitando o que o grupo anterior falou, temos duas perspectivas: uma para olharmos o que limita nossas ações, mas é estrutural, a professora e o aluno estão na nossa frente e não dá para nós mudarmos a estrutura. Nosso papel (de CP) para descortinar esse choque é uma das ações que nós já temos. O professor ou a professora é recebido por toda a equipe da secretaria, que fala um pouco da vida funcional, apresenta horário, apresenta o livro de ponto e se coloca para algumas situações que o professor precise. Em seguida, vai para a coordenação, que o recebe e faz uma conversa sobre a dinâmica da escola, sobre a dinâmica pedagógica, lógico, um pequeno resumo e [...] vai apresentando para cada pessoa. Leva-a na sala dos professores, apresenta para eles e tema preocupação na hora do café do CP estar lá para apresentar aos outros professores. Depois disso vai para a

direção [...] que conversa, faz o acolhimento e entrega para ela um material já pronto que na nossa escola existe, tem um nome que a gente não gosta, mas ainda não foi reelaborado, que é um Guia de Orientações da Escola, que fala sobre várias coisas do funcionamento da escola etc. Ainda estamos sem professor de Ciências e quando ela chegar os alunos ainda ficarão um dia sem professor, e vamos passar para as salas com ela. Se tem a aula dela e tem um [professor substituto], mesmo que não seja de Ciências, pedimos que assuma a aula junto com o professor iniciante, que no primeiro dia nunca fica sozinho, sempre na parceria. No primeiro dia o professor nunca fica sozinho. [...] Essa prática já estava introduzida desde 2007 quando cheguei lá. A gente tem também a questão da importância desse mesmo acolhimento pela DRE. Tudo isso vai minimizar esse choque (Grupo 2).

A CP, em seu relato, procurou explorar as ações que a escola poderia desenvolver para minimizar o choque com a realidade, discutido a partir do caso. Para isso, trouxe como exemplo uma prática permanente de gestão da escola na qual trabalha e que, segundo ela, tem bons resultados, mas evidencia a necessidade de que haja todo um processo de inserção profissional que antecede a chegada de um novo professor nas unidades escolares.

Tal relato permitiu que outras práticas de acolhimento fossem lembradas e compartilhadas com o grupo:

Nosso grupo é formado por seis escolas e imaginamos que o professor quando entra na rede tem três possibilidades: o primeiro contato na reunião de atribuição de aulas do ano anterior, depois existe a possibilidade no início do ano letivo e por fim a qualquer época do ano. Pensamos que essa primeira vez que é a da atribuição é a mais negligenciada, porém temos algumas práticas que quem faz quase que absolutamente é o CP, que diferente da outra escola quando [o professor iniciante] chega mandam para a sala do CP. Só depois que o CP resolveu tudo é que as outras instâncias entram na parada. Os procedimentos são: acolhida com uma conversa mais informal [quem é aquela pessoa, onde ela reside, como é a forma de

vida, se está vindo de outra escola], depois fazemos um “city tour” pelos espaços da escola para apresentar o ambiente, apresentação de todos da equipe. Também temos um material a ser entregue do tipo uma rotina do ano letivo, outras escolas entregam trechos do PPP [Projeto Político-pedagógico], uma organização de como pedagogicamente aquela escola funciona. Também entregamos esse professor nas mãos de outro professor que a gente considera mais experiente, mais acolhedor que vai fazer uma outra parte daquele lado de lá do professor, que a gente da gestão muitas vezes não consegue fazer [...] (Grupo 3).

Uma experiência muito bacana, e única, de uma escola que trabalhei. Além dessa questão de conhecer a escola no início do ano, na reunião de organização a CP e a direção combinavam e separavam o período daquele dia, meia hora, quarenta minutos e combinavam com o motorista do transporte escolar. Colocavam os professores na van e conheciam o entorno da escola. Isso foi muito bacana (Grupo 4).

Os relatos dos grupos 3 e 4 além de servirem para compartilhar outras experiências, também abriram caminho para que novas estratégias fossem integradas às possibilidades de ação que os CPs poderiam colocar em prática para acolher professores iniciantes.

A partir deste ponto da discussão, algumas reflexões tecidas por outro grupo, fizeram com que as coordenadoras comesçassem a tomar para si o trabalho de acompanhar docentes em início de carreira:

Falando de acolhimento, na prefeitura nós somos institucionalizados o tempo todo. O acolhimento para mim tem que ser uma relação humana, de afeto, naquele primeiro contato, não da burocracia, num andar que vai se dialogando [...]. Pensando especificamente na questão da Helena, se você é CP larga tudo e vai com ela para a classe, deixe a burocracia para lá e vai com ela, porque o humano é mais importante nesse momento. Depois a gente coloca o que é necessário, estruturalmente, para o ingresso desse professor que está iniciando. (Grupo 5).

Destacamos, desse depoimento, a afirmação feita pelo grupo 5 quanto à importância de um apoio que não seja meramente burocrático, mas que se preocupe em não abandonar o professor iniciante à própria sorte em suas primeiras experiências em sala de aula. Fica perceptível, nos depoimentos, que as ações são pontuais e revelam uma fragilidade no que diz respeito ao apoio às práticas pedagógicas, encerrando no acolhimento e apresentação das pessoas, dos espaços escolares e de seu entorno, que embora sendo importantes, limitam o DPD.

Esse depoimento abriu caminho para que os CPs refletissem sobre a importância da formação continuada nos contextos escolares, em função das deficiências e lacunas advindas dos processos de formação inicial docente, o que trouxe possibilidades para que o grupo passasse a considerar o tema da formação continuada em contextos escolares como uma atribuição sua e para que se pensasse em um caminho de possibilidades acerca de como isso poderia ser efetivado, nas práticas formativas que ocorrem nas escolas. Essa análise crítica que foi feita pelos CPs, se converte em um caminho de mão única para que o professor possa a se desenvolver profissionalmente, e construa os conhecimentos específicos da profissão.

Para tanto, é importante retomar a ideia de que a construção dos conhecimentos específicos mencionados precisa ocorrer na escola, que é campo de atuação do professor (VAILLANT; MARCELO, 2012). Além da escola, precisamos lembrar a importância dos contextos sociais nos quais o trabalho docente é desenvolvido, pois são neles que se forjam as novas demandas do trabalho docente. Nesse sentido, os processos de DPD não podem se dar ao acaso. Devem ser intencionais (GARCIA, 2009), além de levarem em conta as condições objetivas de trabalho e carreira (DAY, 2001; IMBERNÓN, 2006; GARCIA, 2009; VAILLANT; MARCELO, 2012; RIGOLON, PRÍNCEPE e PEREIRA, 2020). A unidade desses fatores é que pode contribuir para que as iniciativas de DPD logrem êxito.

## Conclusões e Discussão

Como se pode perceber, as discussões realizadas a partir de um caso de ensino permitiram que os CPs se sensibilizassem quanto à importância de acompanhar os professores iniciantes durante seus primeiros passos na carreira. Destaca-se, no alcance deste objetivo, o uso de um caso de ensino contextualizado em uma experiência real, que permitiu que os participantes não apenas se sensibilizassem mas que iniciassem um movimento de reflexão crítica sobre a importância de acompanhar professores iniciantes, mas que também pudessem refletir sobre os fatores que podem facilitar ou dificultar suas ações como formadores de tais professores. A respeito de tal contribuição, vale lembrar que:

Os casos ajudam a desenvolver habilidades de análise crítica e solução de problemas. Uma das vantagens mais amplamente citadas da pedagogia baseada em casos é que é especialmente eficaz para ajudar problemas e estratégias de pensamento. Aqueles que escreveram sobre essas experiências baseadas em casos também enfatizam a capacidade do método de fomentar habilidades de análise crítica. Por exemplo, Hunt Pearson, no início dos anos 1950, sugeriu que o método forneceu o poder de analisar e dominar uma circunstância emaranhada, selecionando fatores importantes: a capacidade de utilizar ideias, para testá-las contra fatos, e lançá-los em novas combinações para solução de um problema; a capacidade de reconhecer a necessidade de novo material factual ou a necessidade de aplicar habilidades técnicas; bem como a capacidade de usá-las. Quarenta anos depois, Florio-Ruane e Clark sugerem que o objetivo de análise crítica “é gerar nos professores um senso de possibilidades, bem como um senso do que é uma consciência de múltiplas realidades presentes na sala de aula, não como ‘dadas’, mas como ‘construídas’” (MERSETH, 1991, p. 16. Tradução nossa).

Nesse sentido, o uso do caso estimulou a reflexão crítica dos coordenadores pedagógicos, que compreenderam a importância do tema

da iniciação na carreira docente, identificaram impedimentos a um trabalho de acompanhamento a professores que estão em processo de inserção profissional e conseguiram compartilhar algumas ações de acolhimento a tais professores.

Para além da contribuição que um caso de ensino propiciou para desencadear reflexões iniciais construídas pelos participantes da ação formativa, vale destacar que o exame preliminar dos dados da pesquisa reforça a importância de que processos de indução profissional docente sejam elaborados e implementados como políticas cuidadosamente articuladas e executadas de forma colaborativa entre os sistemas de ensino e as escolas (ANDRÉ, 2012). E ainda que o CP, no caso da rede de ensino investigada, seja apenas um dos profissionais envolvidos em políticas de indução, por si só o profissional com atribuições explicitamente formativas, é fundamental que receba apoio e incentivos no desempenho do seu trabalho, haja vista que os depoimentos também sugerem que faltam aos coordenadores conhecimentos profissionais específicos para o seu cumprimento.

O fato de os CPs não terem conhecimentos específicos para apoiar os professores, somado à ausência de oportunidades de se desenvolver profissionalmente é altamente prejudicial para a inserção dos professores iniciantes. A insuficiência de apoio institucional pode dificultar ainda mais o trabalho dos professores, trazer mais desafios e, assim, intensificar o choque com a realidade (VEEMAN, 1988), uma vez que o professor precisa enfrentar tais desafios de forma solitária. Neste caso, há um risco de que abandonem a carreira prematuramente ou que se prolongue a fase de iniciação, dadas as condições de carreira e de trabalho que não consideram as especificidades do início da docência.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. de; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p.1-20, jan./dez. 2020.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

AVALOS, B. La inserción profesional de los docentes. **Revista de curriculum y formación del profesorado**. v. 13, n. 1, 2009, p. 42-59.  
BURKE, P. J.; CHRISTENSEN, J. C.; FESSLER, R. **Teacher Career Stages: implications for Staff Development**. Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1984.

CORREIA, P. M.; PORTELLA, V. C. M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 15(2): 223-236, 2012. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>> Acesso em: 7 jul. 2014.

DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo Revista das Ciências da Educação**, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GARCÍA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: 7 jul. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília, DF: Unesco, 2011. 300p.

GUARNIERI, M. R. (org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez Editora, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época).

LIMA, E. F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, v. 29, n. 2. 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/2004/02/a6.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

LIMA, E. F. de *et al.* (org.). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Liber livro, 2006.

LIMA, E. F. de *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, ano 10, n.15, p.138-160, jan./jun., 2007. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/161/171>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do Endipe.** 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MERSETH, K. K. **The case for cases in teacher education.** Washington DC: AACTE Publications, 1991.

MIRA, M. M.; ROMANOWISKI, J. P. **Programas de inserção profissional para professores iniciantes:** uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional sobre Professorado Princi-piante e Inserção Profissional à docência. XANPEd Sul, Florianó-polis, outubro 2014. p. 1-19.

MIZUKAMI, M. da G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. *In:* GATTI, B. A. **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

ECONÔMICO (OCDE). **Professores são importantes:** atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. As pesquisas sobre iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

PEREIRA, R. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes:** movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação. 254 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PERRELLI, M. A. de S. O apoio ao docente iniciante: Experiências e Pesquisas relatadas no Congreso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la docência – 2008, 2010 e 2012. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 4, n. 11, p. 72-07, 2013.

Disponível em: < <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/524/489>> Acesso em: 12 ago. 2014.

PRÍNCEPE, L.; ANDRÉ, M. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. 2019.

PRÍNCEPE, L. M. **Condições de Trabalho e Desenvolvimento Profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação**. 232 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de

Mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 479-506, maio/ago., 2010.

RIGOLON, W. de O.; PRÍNCEPE, L.; PEREIRA, R. Condições de trabalho no início da docência: elementos constituintes e repercussões no desenvolvimento profissional. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-20, jan./dez. 2020.

SÃO PAULO. **Decreto 54.453, de 10 de outubro de 2013**. Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54453-de-10-de-outubro-de-2013/#:~:text=Fixa%20as%20atribui%C3%A7%C3%B5es%20dos%20Profissionais,da%20Rede%20Municipal%20de%20Ensino.&text=OUTUBRO%20DE%202013-,Fixa%20as%20atribui%C3%A7%C3%B5es%20dos%20Profissionais%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20que%20integram%20as,da%20Rede%20Municipal%20de%20Ensino>. Acesso em: 30 maio 2021.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VEEMAN, S. El Proceso de llegar a Ser Profesor: un análisis de la formación inicial. *In*:

A. VILLA (coord.). **Problemas e Perspectivas de la Funcion Docente**. Madrid: Narcea, 1988.



## CONSTITUINDO-SE MENTORA

JÉSSICA FRANCINE FERREIRA DA SILVA  
jessicaferreira@estudante.ufscar.br  
Brasil Universidade Federal de São Carlos

ANA PAULA GESTOSO DE SOUZA  
anapaula@ufscar.br  
Brasil Universidade Federal de São Carlos

### Resumo

Objetivou-se investigar os processos de constituição da identidade de uma mentora iniciante, participante de um programa de mentoria. Buscou-se responder a seguinte questão norteadora: como ocorrem os processos de construção da identidade de uma professora mentora iniciante atuante na Educação Infantil? Considerando uma pesquisa qualitativa, pautou-se em uma análise compreensiva-interpretativa de narrativas escritas por uma mentora, ao longo de dois anos, e de narrativas orais, realizadas com a mentora, no decorrer dos mesmos dois anos. Desse modo, teve-se como fonte primária de coleta de dados, memorial de formação e entrevistas semiestruturadas, e, como fonte secundária, diário reflexivo, narrativas de avaliação e autoavaliação e reflexões de aprendizagens. Analisou-se a trajetória pessoal, de formação e profissional, especialmente a trajetória formativa no programa de mentoria. Revelou-se, concernente às trajetórias pessoal e profissional, que a trajetória profissional parece se sobressair na influência da constituição da identidade de mentora, com ênfase no apoio recebido durante a inserção na carreira, a busca por formação continuada, o engajamento político e o processo reflexivo. Referente à trajetória formativa no programa de mentoria, o fator tempo se destacou no enfrentamento das tensões,

assim como na construção de compreensões acerca da mentoria e do papel de mentora. Nesse sentido, por mais que a mentora fosse uma docente experiente, precisou passar por um processo inicial e contínuo de formação para a mentoria, demandando tempo para que fosse se constituindo sua nova identidade, alicerçada em uma base de conhecimentos específica para ensinar a ensinar, a partir das exigências dessa nova função.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional docente; Identidade de docente; Identidade de mentor; Professor experiente; Mentoria.

### Introdução

Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla, que investigou os processos de construção da identidade de mentoras iniciantes, participantes de um programa de mentoria. Neste estudo, nos dedicamos a investigar a constituição da identidade de uma mentora iniciante atuante na Educação Infantil (EI).

O referido programa de mentoria, inserido em uma pesquisa-intervenção, teve duração entre 2017 e 2020, correspondendo a um processo de apoio no qual um professor, em início de carreira, era acompanhado por um professor experiente, considerado mentor. Para atuarem na mentoria, os professores experientes realizaram uma formação inicial específica à função de mentor, assim como o processo de formação contínua destes ocorria em concomitância com a atuação no programa, por meio de atividades presenciais e virtuais (no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*). O trabalho dos mentores com os iniciantes ocorria de maneira virtual. No processo de formação e atuação no programa, observamos que os professores experientes, a partir de suas identidades docentes, foram constituindo uma nova identidade, a de mentor. Assim, compreender o processo de construção da identidade docente das professoras experientes (mentoras), pode favorecer o entendimento da constituição do ser mentor, haja visto que esta procede da identidade docente.

A identidade docente é flexível, mutável e variável, e é influenciada por diferentes contextos no qual o professor se insere. Neste sentido, constitui um processo negociável e em constante transformação, que ocorre na interação entre sujeito-contexto e representa um espaço de construção de maneiras de ser, fazer, agir e estar na profissão (FLINT; ZISOOK; FISHER, 2011).

De acordo com Bolívar (2002), a identidade docente representa um conjunto de autorrepresentações, dinâmico, que se desenvolve ao longo do tempo. O autor ainda pontua que, ao se questionar: “Quem sou eu como professor?” (*Ibid.*, p. 185), cinco componentes envolvem essa questão e influenciam as identidades dos docentes, sendo eles a autoimagem, a autoestima, a motivação e satisfação no trabalho, a percepção das tarefas e as perspectivas futuras.

Marcelo (1999, 2009) considera que a constituição da identidade docente envolve um processo de construção do “si mesmo” profissional, influenciado por diferentes aspectos, sujeitos, contextos, que corresponde ao modo como nos enxergamos e queremos que nos enxerguem. Dessa maneira, a identidade do professor abarca o que a sociedade considera que é sua tarefa, assim como o que o próprio professor considera que é importante.

Diante disso, a constituição da identidade docente está imersa em constantes negociações, conflitos e tensões que parecem ser inerentes à profissão (NÓVOA, 1992).

A identidade docente também é influenciada pela trajetória pessoal do professor, uma vez que essa trajetória reflete em suas práticas. Assessorando esta discussão, Beijaard, Meijer e Verloop (2004), consideram que a influência da trajetória pessoal do docente se evidencia em suas práticas a partir das vivências na família, das experiências enquanto aluno, das aprendizagens construídas por meio da observação, dos contextos de inserção (políticos, sociais, culturais) e do modelo docente adquirido na trajetória formativa. Gatti (1996) complementa a ideia dos autores ao dissertar que a identidade

se constrói e não é dada. É respaldada pela memória, quer individual, quer social. Assim como o indivíduo só é nas suas relações sociais, compreender os professores implica vê-los nas suas relações sociais, constitutivas de seu ser. Portanto, percebê-los no seu vivido como pessoas inseridas num certo contexto de classe, num segmento de cultura, no seu trabalho e nas formas institucionais que definem e delimitam o seu trabalho (GATTI, 1996, p. 88).

Dessa forma, diversas características e diferentes processos definem e constituem a identidade docente, como os que ocorrem ao longo da trajetória pessoal, profissional e de formação, incluindo a educação básica, a formação inicial, continuada e a prática docente (IZA *et al.*, 2014). Segundo Gobato e Reali (2017, p. 23),

Ao longo da educação básica, formação inicial, continuada e prática docente, os professores constroem concepções e realizam reflexões acerca dos alunos, da matéria que ensinam, sobre o conteúdo, modelos de ensino, entre outros. Ou seja, desenvolvem uma base de conhecimento para o ensino (SHULMAN, 1986) que será continuamente construída junto a sua identidade ao exercerem a prática e participarem de formações.

Pensando na constituição da identidade do mentor, as autoras destacam que para ser um mentor, o professor experiente precisa construir uma base de conhecimentos competente à sua atuação, bem como desenvolver uma (nova) identidade, diferenciada daquela construída ao longo da sua carreira. Assim, a constituição da identidade do mentor demanda um conjunto de conhecimentos pedagógicos e de conteúdo (específico), referentes à função (GOBATO; REALI, 2017).

O mentor é um formador de professores e este possui uma identidade profissional própria, constituída ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, que envolve suas experiências pessoais desde a infância até os dias atuais, a formação inicial, o desenvolvimento profissional, as experiências em diferentes cargos, a atuação docente etc. Desse modo, as suas experiências e vivências, enquanto professor,

“influenciam e são influenciadas pela identidade que constroem ao longo de seu percurso, que também tem ação sobre o modo como ensina” (GOBATO, 2016, p. 53).

Sendo professores (experientes), os mentores necessitam desenvolver uma (nova) identidade, que se relacione com a nova função e os conhecimentos e demandas específicos desta. “Essa identidade [de mentor] é construída com base na identidade como professor, permanecendo como um processo contínuo de desenvolvimento e contribuindo para o desempenho dos docentes” (GOBATO, 2016, p. 42).

Dessa maneira, a constituição da identidade de mentor ocorre a partir da identidade docente, pressupondo o domínio de conhecimentos necessários à docência e a construção de novos conhecimentos, novas experiências e autoconhecimento, tendo em vista que o mentor é um formador de professores iniciantes, adultos, e esse processo de ensino-aprendizagem não pode ser o mesmo que o desenvolvido com crianças e jovens (SILVA, 2020).

Junto à construção da identidade, os mentores também desenvolvem sua base de conhecimentos (SHULMAN, 1987), que abrange um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades para ensinar (no caso dos mentores, ensinar um professor iniciante a ensinar), em determinada função, contexto etc.

Ao investigarmos sobre a constituição da identidade de mentor, também fazemos associações com estudos que abordam o formador (seu papel e a constituição de sua identidade), por entendermos que a base de conhecimentos do mentor se assemelha à do formador (GOBATO; REALI, 2017).

Sobre a construção da identidade do formador, Rinaldi e Reali (2012, p. 95) acentuam que,

Ao contrário do que ocorre na docência, que tem na formação inicial geralmente um importante momento que marca a construção da identidade profissional do professor, no caso dos formadores da educação básica observamos que sua formação, em regra, ocorre no local de trabalho, a partir de experiências práticas e sem nenhuma certificação ou formalização.

Diante disso, o trabalho do formador, via de regra, não é formalizado. Costuma receber uma remuneração de função que se acrescenta em seu salário, mas não se contabiliza em sua aposentadoria (SNOECKX, 2003). Assim, os formadores são docentes, muitas vezes com um *status* indefinido, e com dificuldades para serem aceitos como profissionais (VAILLANT, 2003). Tendo isso em vista, tais dificuldades podem acarretar em certas tensões (OLSEN, 2010) acerca da construção de sua identidade.

Diante de tal cenário,

Discutir a identidade de um formador pode significar rever posições, resgatar experiências, retomar conflitos, fazer opções, entrar em embates, enfrentar diferenças tendo em vista, também, as especificidades culturais, profissionais e as situações singulares a que esses profissionais estão submetidos (DAL-FORNO; REALI, 2009, p. 79).

Além disso, a mentora participante deste estudo é iniciante na função. Entendemos que a constituição de sua identidade de mentora pode apresentar características específicas deste momento particular e distinto (SILVA, 2020).

Ao investigarem sobre formadores iniciantes nesta função, Murray e Male (2005) evidenciaram que, estes formadores, apesar de terem uma carreira bem-sucedida, levaram de dois a três anos para constituírem uma nova identidade profissional. De acordo com os autores, isso ocorreu por conta de os formadores, em seu primeiro ano de atuação, terem a identidade docente como predominante e não assumirem o novo papel. Desse modo, Murray e Male (2005) consideram que não é possível transpor diretamente os conhecimentos adquiridos ao longo da docência para o novo contexto de atuação, sendo necessário aprender a ser formador. A partir do segundo e terceiro anos de atuação, estes formadores começaram a construir uma nova identidade profissional (MURRAY; MALE, 2005).

Partimos do pressuposto de que, no decorrer do processo de constituição da identidade de mentor, o mentor iniciante perpassa por uma fase que se assemelha à de professores iniciantes na car-

reira, construindo uma nova identidade a partir de sua identidade docente, alterando sua base de conhecimentos em decorrência das especificidades dessa nova função, relacionada ao ensinar a ensinar. Esse processo, provavelmente, não será isento de conflitos e tensões.

Nesse sentido, este trabalho objetiva investigar os processos de construção da identidade de uma mentora iniciante, a partir de suas trajetórias de formação, profissional e da participação no programa de mentoria, de modo a responder a seguinte questão norteadora: como ocorrem os processos de construção da identidade de uma professora mentora iniciante, atuante na Educação Infantil? Para isso, os objetivos específicos delineados foram: identificar elementos da trajetória pessoal e profissional que influenciam a constituição de sua identidade de mentora; investigar suas compreensões sobre a mentoria e seu papel de mentora; levantar e caracterizar as tensões e formas de enfrentamento vividas no exercício da mentoria.

A seguir, apresentamos como se configurou o caminho metodológico da pesquisa.

### **Metodologia**

Como instrumento metodológico, neste estudo de natureza qualitativa, utilizamos narrativas escritas produzidas pela mentora: memorial de formação, diário reflexivo, narrativas de avaliação e autoavaliação e reflexões de aprendizagens. Além disso, outra fonte de coleta de dados foram as narrativas orais, realizadas com a mentora, mais especificamente as entrevistas semiestruturadas. Para a coleta, consideramos as narrativas produzidas pela/realizadas com a mentora, ao longo de dois anos. Desse modo, tivemos como fonte primária de coleta de dados, memorial de formação e entrevistas semiestruturadas e, como fonte secundária, diário reflexivo, narrativas de avaliação e autoavaliação e reflexões de aprendizagens.

Compreendemos que as narrativas (escritas e orais) são instrumentos poderosos para explorar e analisar a constituição da identidade profissional (neste estudo, a constituição da identidade de mentor), por possibilitarem a compreensão de contextos, das relações

entre os indivíduos, das trajetórias (de vida, formação e profissional), das experiências, vivências, crenças, escolhas, situações importantes, ações, permitindo que os docentes sejam protagonistas e possam assumir o papel central de suas histórias (SOUZA, 2014). As narrativas foram analisadas considerando uma análise compreensiva-interpretativa, em três tempos (SOUZA, 2014).

Com relação à participante deste estudo, utilizamos seu nome real, por meio de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética da universidade.

No ano de elaboração deste texto, em 2021, Claudete completa 52 anos de idade. Ela tem formação a nível Magistério, graduação em História e em Pedagogia. Também possui especialização em Educação Infantil. Neste ano (2021), Claudete completa 28 anos de atuação docente, sendo praticamente todo esse período na Educação Infantil.

As narrativas foram elaboradas pela/realizadas com a mentora durante seu processo inicial e contínuo de formação para atuação na mentoria<sup>1</sup>. O memorial de formação foi realizado no processo formativo inicial, com o objetivo de auxiliar no entendimento sobre as trajetórias (de vida, formação e profissional) e constituição da identidade profissional docente, da mentora. A escrita no diário reflexivo ocorria semanalmente (ao longo de todo o processo de formação para a mentoria – inicial e contínuo), visando a reflexão sobre a trajetória formativa (prévia e no decorrer da participação no programa), o processo de acompanhamento dos professores iniciantes e as demandas destes etc. As narrativas de avaliação e autoavaliação e reflexões de aprendizagens foram elaboradas ao longo da atuação no programa, com o intuito de auxiliar no entendimento sobre o papel desempenhado na mentoria e as aprendizagens construídas acerca desse processo. Do mesmo modo, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas durante a participação na mentoria, intencionando

---

1. O processo de formação das mentoras (bem como das professoras iniciantes) no programa era acompanhado pela equipe de formação e pesquisa: professoras formadoras, tutoras, pós-graduandas e membros de apoio.

um balanço sobre a formação e atuação no programa, bem como o papel e a contribuição deste no processo de desenvolvimento profissional docente da mentora.

Os dados foram organizados seguindo uma ordem cronológica (dos fatos e acontecimentos) e de escrita (conforme a elaboração das narrativas). Inicialmente, foram demarcados o período da escrita, os eventos e acontecimentos narrados (separados por elementos/eixos de análise), fatos e pessoas marcantes, dificuldades e tensões, processos de reflexão, entre outros, juntamente com uma breve sistematização e síntese dos conteúdos contendo trechos das narrativas que se mostraram significativos para responder os objetivos do estudo.

O processo de análise teve início com a leitura das narrativas escritas: memoriais de formação, diários reflexivos, narrativas de avaliação e autoavaliação, reflexões de aprendizagens. Após leitura inicial, buscando entender o perfil da mentora e conhecer o conjunto de narrativas – Tempo I (SOUZA, 2014) –, uma nova leitura temática foi realizada – Tempo II (SOUZA, 2014) –, sendo destacados alguns eixos de análise, a partir de nossos objetivos específicos: trajetórias pessoal e profissional da mentora; compreensões sobre a mentoria e o seu papel de mentora e; tensões e formas de enfrentamento vividas no exercício da mentoria. Levando em consideração tais eixos, procuramos evidenciar regularidades e irregularidades, particularidades e subjetividades e separamos os dados por ordem cronológica de acontecimentos/escrita. A análise compreensiva-interpretativa – Tempo III (SOUZA, 2014) – dos dados foi realizada desde o início, ao lermos e relermos o conjunto de narrativas continuamente.

Após a leitura das narrativas escritas, buscamos entender o outro conjunto de narrativas, resultado da transcrição de entrevistas semiestruturadas – Tempo I (SOUZA, 2014). Uma leitura temática foi realizada – Tempo II (SOUZA, 2014) – e os dados foram separados a partir dos eixos pré-determinados, observando seus elementos (regularidades e irregularidades etc.) e organizando-os dentro da ordem cronológica de acontecimentos/escrita. A análise compreensiva-interpretativa – Tempo III (SOUZA, 2014) – ocorreu desde o início.

Para analisar o processo de constituição da identidade de mentora, precisamos investigar, primeiramente, elementos das trajetórias pessoal e profissional que constituem a identidade docente, tendo em vista que o mentor é um professor experiente, assim, antes de se formar mentor, ele se formou professor.

Dito isso, inicialmente investigamos elementos das trajetórias pessoal e profissional, que parecem influenciar o processo de construção da identidade docente da mentora e, em seguida, buscamos entender como esses elementos, as compreensões sobre a mentoria e o papel de mentora, as tensões e forma de enfrentamento vividas na mentoria podem influenciar a constituição da identidade de mentora. Enfatizamos que a construção da identidade docente não é nosso foco de pesquisa, mas a constituição da identidade de mentora.

Na sequência, apresentamos os resultados da análise dos dados, exibindo uma sistematização e síntese dos eixos de análise.

## **Resultados**

Como mencionado, no processo analítico, destacamos alguns eixos de análise a partir de nossos objetivos específicos, sendo eles: trajetórias pessoal e profissional da mentora; compreensões sobre a mentoria e o seu papel de mentora e; tensões e formas de enfrentamento vividas no exercício da mentoria.

Na análise das trajetórias pessoal e profissional da mentora, nos centramos na leitura de seu memorial de formação, a fim de identificar possíveis elementos que parecem influenciar na construção de sua identidade docente e, por conseguinte, de mentora. No processo analítico das trajetórias, identificamos quatro categorias de análise, a saber: aspectos da infância e escolarização; formação inicial; início da docência e trajetória de atuação profissional. Considerando que este estudo focaliza a constituição da identidade de mentora, na apresentação dos dados, vamos expor uma síntese dos resultados da investigação das trajetórias pessoal e profissional, dando destaque aos períodos narrados e elementos (desses períodos) que parecem

ter influência não apenas na construção da identidade docente, mas, também, de mentora<sup>2</sup>.

Na análise das compreensões sobre a mentoria e o seu papel de mentora e das tensões e formas de enfrentamento vividas no exercício da mentoria, centramos na leitura das entrevistas semiestruturadas, do diário reflexivo, das narrativas de avaliação e autoavaliação e das reflexões de aprendizagens.

A seguir, apresentamos os dados e as análises.

### *Influências das trajetórias pessoal e profissional na construção da identidade de mentora*

Como mencionado, no processo analítico das trajetórias, foram identificadas quatro categorias de análise: aspectos da infância e escolarização; formação inicial; início da docência e trajetória de atuação profissional. Considerando o foco deste estudo, destacam-se as trajetórias do início da docência e atuação profissional, com ênfase no apoio recebido durante a inserção na carreira, a busca por formação continuada, o engajamento político e o processo reflexivo. Desse modo, a trajetória profissional parece se sobressair na influência da constituição da identidade de mentora.

Claudete, em seu memorial de formação, escrito no ano de 2017, revelou ter vivenciado, no início da docência, experiências negativas quando atuava como professora eventual nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que a fizeram quase desistir de sua profissão; pois não se identificava com a docência nessa esfera de ensino ou mesmo com os anos finais e Ensino Médio. A ajuda profissional que a fez permanecer na docência veio de sua colega, que atuava na pré-escola, com o oferecimento de uma vaga para preencher uma licença, na Educação Infantil. A mentora ressaltou que se identificou com essa esfera de ensino e apontou que “se encontrou” como docente. Diante disso, o apoio e a motivação ofertados logo no início da docência, por sua co-

---

2. Para a leitura na íntegra da análise e discussão dos dados referentes às trajetórias pessoal e profissional da mentora e elementos (dessas trajetórias) que influenciam sua identidade docente, ver a pesquisa de SILVA (2020).

lega, promoveram em Claudete um movimento de pertencimento e reconhecimento na profissão, tornando esses fatores como possíveis elementos potencializadores para a sua participação no programa de mentoria, bem como para o seu prosseguimento e atuação; tendo em vista que na mentoria o papel principal dos mentores é oferecer apoio aos docentes no início da carreira e auxiliá-los a lidarem com eventuais desafios que acometem essa fase de indução.

Contudo, a mentora denotou que, mesmo com sua afinidade pela etapa de ensino com a qual se identificou, percebeu que sua formação inicial não era o suficiente para atender às demandas apresentadas pelas crianças e, por isso, recorreu a diferentes cursos de formação continuada. Em relação a este aspecto, a formação continuada parece ser um forte elemento que também influencia a construção e constituição de sua identidade de mentora, pois, Claudete avalia, em suas narrativas (apresentadas mais adiante) ser necessário estudar e pesquisar constantemente para oferecer assistência aos professores iniciantes, porque, para ser uma boa mentora, não se qualifica derradeiramente apenas o fato desta ser uma professora experiente.

O engajamento político da mentora também nos parece ser um forte aliado de sua identidade profissional. Além da busca constante por formação continuada, atuava ativamente pelos direitos dos docentes e especialmente das crianças da Educação Infantil. Inúmeras foram as trocas e busca de apoio de docentes que atuavam em cidades da região de onde atuava, para que ela e suas colegas pudessem realizar um trabalho melhor e tentassem “[...] construir e organizar nossa escola em relação à estrutura organizacional, ao espaço, com concepções que valorizavam o conhecimento da criança e a nossa carreira e identidade” (Claudete, memorial de formação, 2017). Esse elemento pode ser considerado um fator motivacional referente ao interesse de Claudete em participar do programa, além do objetivo de dar suporte e assistência profissional aos professores iniciantes da Educação Infantil, sendo também um componente importante para sua permanência e desenvoltura como mentora; considerando que ela passou por diversas dificuldades para aprender (e continuar aprendendo até os dias atuais) a ser docente na Educação Infantil e

a construir sua base de conhecimentos para ensinar (SHULMAN, 1987) nessa esfera de ensino e, assim, poder dividir e multiplicar esses conhecimentos, sobretudo com os mais iniciantes, é algo importante para Claudete (isto se denota em suas narrativas, também apresentadas mais adiante).

Um componente a ressaltar é que a mentora, quando já era experiente na Educação Infantil, com 09 anos de carreira, se sentiu iniciante ao trabalhar com bebês pela primeira vez. Isso a fez passar por várias tensões e experiências negativas na docência, que parecem se assemelhar com as que costumam ser vivenciadas no início da carreira (TANCREDI, 2009), promovendo diversas reflexões acerca de sua prática, de seu papel profissional e questionamentos sobre suas ações; esse movimento também se demonstra na postura de Claudete na mentoria, haja vista que, ao enfrentar momentos desafiadores, os processos reflexivos e questionamentos sobre ser mentora e sua função se revelam em suas narrativas.

Diante do exposto, acreditamos que esses elementos foram marcantes e incidiram, prevalentemente, na trajetória profissional de Claudete, sendo que podemos aprofundar e observar, a seguir, como parecem ter influenciado no processo de construção e constituição de sua identidade de mentora.

#### *Compreensões sobre a mentoria e o papel de mentora*

Nas narrativas da mentora, foi possível perceber elementos que afetaram singularmente sua compreensão sobre a mentoria e seu papel, quando narra especificamente sobre isso; assim como sobre as atividades desenvolvidas no programa de mentoria; o trabalho com as professoras iniciantes (PIs) e as atividades propostas; as ferramentas digitais; e as aprendizagens e contribuições proporcionadas pelo programa.

Especificamente ao narrar acerca das compreensões sobre a mentoria e o papel de mentora, Claudete explicou, na narrativa de autoavaliação/2018, que o papel da mentora no programa envolve, refletir sobre seu trabalho e função, e fornecer meios estruturantes

à professora iniciante para que esta possa refletir sobre sua prática, bem como em relação à sua formação profissional.

Ademais, complementou, na entrevista/2019, que seu novo papel profissional exige organização, o cumprimento das tarefas estabelecidas, a busca de novos conhecimentos, e, também, nas palavras da mentora: “tem que ser paciente, tem que ser psicóloga, saber acalmar a PI em momentos de conflitos na escola, com os pais, com a direção, com os colegas” (Claudete, entrevista, 2019).

Diante de tais detalhamentos, Claudete enfatizou a relevância do processo reflexivo na mentoria, seja nas atividades de formação das mentoras, seja em relação ao trabalho exercido conjuntamente com as professoras iniciantes, destacando, ainda, certas características e habilidades as quais entende serem fundamentais à função de mentora.

Nos chamou a atenção, ainda na entrevista/2019, que Claudete comparou-se a uma psicóloga, corroborando com suas ideias explicitadas nas reflexões de aprendizagens/2019, em que destacou que há momentos de diálogo com a PI em que não se sente mentora, mas ouvinte, haja vista que apenas sua experiência como professora não é suficiente para atender/acalantar as situações vividas pela iniciante as quais as condições psicológicas e emocionais desta, por vezes, são abaladas, afetando sua autoestima.

Notamos que Claudete se preocupou em oferecer um apoio emocional à PI, mas não se sentia preparada para conduzir tal suporte. Alegou que, apesar dessa dificuldade, seguiu tentando motivá-las, destacando que não estavam sozinhas em seu processo de formação profissional, demonstrando, desta forma, empatia por elas.

Em relação às atividades desenvolvidas no programa, Claudete destacou, na entrevista/2019, que os textos sobre o memorial de formação e conceito de reflexão a ajudaram relevantemente a refletir acerca de sua trajetória, rememorando momentos de mudanças e dificuldades que enfrentou no decorrer de sua caminhada. Também, os textos referentes aos desafios no início da carreira docente e as propostas de atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem deram suporte à mentora para a construção e compreensão sobre

como deveria acolher e assessorar as professoras iniciantes no programa. Além disso, Claudete enfatizou que os encontros presenciais, as discussões com as demais colegas mentoras e o diálogo com a equipe de formação e pesquisa do programa foram importantes para que pudesse concretizar seu trabalho na mentoria. As atividades e os períodos apontados, bem como a parceria das demais mentoras e equipe do programa, parecem ter suscitado na mentora percepções e compreensões construídas sobre a mentoria, assim como entendimentos de seu papel e de seu trabalho profissional com as PIs.

Concernente ao trabalho com as PIs, na entrevista/2019, a mentora apontou que, como forma de auxiliá-las a refletirem sobre suas práticas, concepções e ações, procurou abarcar a reflexão em seus *feedbacks*, utilizando-se de ferramentas comunicacionais que oportunizassem essa frequente reflexão, como o *WhatsApp*. A interação, por meio desta plataforma digital, foi oportuna, visto que, além do acompanhamento frequente, a comunicação com as PIs foi considerável, sendo possível à mentora propor atividades interessantes, a partir das demandas formativas que identificava nas iniciantes, além do incentivo em não perderem o interesse no programa. Para Claudete, o uso desta ferramenta foi importante para trocas de diálogos sobre as atividades a serem trabalhadas. Os trabalhos eram compartilhados via fotos (tanto da professora iniciante quanto da mentora), vídeos, textos e áudios.

A respeito das atividades propostas às PIs, a mentora comentou, na entrevista que ocorreu em 2019, que são importantes para que as iniciantes possam refletir sobre suas dificuldades, a como encontrar uma solução para elas, assim como refletirem sobre suas próprias práticas. De acordo com Claudete, as atividades de mentoria, propostas no AVA, como os fóruns, as tarefas, os *feedbacks*, os diários das PIs são elementos e ferramentas fundamentais para que a mentora possa analisar, ver o que as professoras estão desenvolvendo, para orientar caminhos que melhor possam ajudá-las a conduzirem seus trabalhos. Nota-se, dessa forma, que os processos reflexivos parecem essenciais à Claudete e circundam desde sua trajetória docente, assim como no decorrer de sua função como mentora, potencializando

essa ação e evidenciando uma prática constituinte de sua identidade profissional, por conseguinte, de mentora.

Referente às ferramentas digitais utilizadas no programa, Claudete destacou, na narrativa de avaliação/2017, que os recursos utilizados, como o *chat* (do AVA), são proveitosos para que as diádes possam manter um diálogo descontraído em que são comentados os percalços, sucessos, temores e conquistas cotidianas, como se estivessem conversando na sala de aula dos professores. Alegou ainda que, mesmo apresentando algumas dificuldades sobre o manuseio de tais ferramentas, é possível ofertar um espaço de aprendizagem, de diálogos e discussões sobre a prática de ensino. Isso denota algumas potencialidades do AVA, especificamente de algumas ferramentas digitais disponíveis nesse ambiente virtual, na percepção da mentora, que auxiliam no processo de acompanhamento das iniciantes.

Sobre as contribuições e aprendizagens oportunizadas pelo programa, Claudete, na narrativa de avaliação/2017, em alguns registros no diário/2017, e nas reflexões sobre as aprendizagens/2019, considerou alguns elementos importantes e significativos para sua prática na mentoria, como as discussões de textos nos encontros presenciais e atividades propostas no AVA (mas não exemplificou quais textos e atividades), que possibilitaram reflexões fundamentais sobre como contribuir com a professora iniciante a partir de sua experiência, sendo que esta passa, nas primeiras inserções, por momentos angustiantes e que, por isso, a reflexão é singular para a mentora pensar em ações positivas para o processo de formação profissional da PI.

Um depoimento importante de Claudete, nas reflexões sobre as aprendizagens/2019, foi em relação ao tipo de *feedback* oferecido à PI, concernente aos acontecimentos na sala de aula da iniciante. Segundo Claudete, ela se preocupou em realizar um diálogo que pudesse promover ações/comportamentos à professora que auxiliassem seus enfrentamentos, por exemplo, à indisciplina das crianças. Logo, Claudete sempre se questionou se suas ações, como professora de sua turma, são corretas e poderiam oportunizar boas dicas e suporte para a PI, para esta lidar com as mesmas dificuldades. Outro destaque indicado pela mentora foi acerca de sua formação. Disse que, apesar de seus

anos de experiência profissional, necessitava estudar sobre os temas que identificava serem importantes para a formação da PI. Além disso, afirmou que seu papel de mentora é complexo, assim corroborado por Reali *et al.* (2018), e que o processo de aprendizagem dos professores iniciantes vai para além de somente orientação sobre o cotidiano da sala de aula. Atestou que apenas indicar caminhos para a PI superar suas dificuldades não é suficiente, visto que é necessário que a iniciante também reflita sobre suas ações, práticas e seus comportamentos para que mudanças sejam possíveis de acontecer.

Assim, Claudete pontua que as contribuições do programa não foram apenas em relação à sua formação como mentora, mas também como docente. Além do mais, percebeu, no decorrer de sua participação, que somente a prática não fornece meios e possibilidades de realizar um trabalho de assessoramento das PIs, indicando-nos atributos de seu estilo e identidade de mentora.

Em síntese, as narrativas de Claudete indicam que o trabalho realizado com as professoras iniciantes, as atividades do programa, como a leitura dos textos e a construção do memorial de formação, por exemplo, proporcionaram a compreensão e elaboração de concepções acerca da mentoria e sua função. Ademais, os registros referentes às ferramentas digitais e contribuições e aprendizagens promovidas pelo programa demonstraram a potencialidade do Ambiente Virtual de Aprendizagem, assim como o subsídio que o programa oportunizou à sua formação de mentora e docente.

Na passagem do texto narrativo em que Claudete pontuou sobre seu entendimento da mentoria e da função de mentora, alguns aspectos se destacam, como a importância de auxiliar a professora iniciante a refletir sobre sua prática e formação; a pertinência da dedicação, da organização, da pesquisa, da busca por novos conhecimentos, da reflexão sobre a mentoria e prática docente. Outras duas ações destacadas são saber ser paciente e ser ouvinte. Podemos depreender, por conseguinte, que os elementos apresentados fazem parte da construção e constituição de sua identidade e estilo de mentora, bem como de sua base de conhecimentos para atuar na mentoria.

### *Tensões vividas no exercício da mentoria e formas de enfrentamento*

Alusivo às tensões e formas de enfrentamento experienciadas e vivenciadas no exercício da mentoria, percebemos que esses elementos se evidenciaram nos momentos nos quais a mentora narrou acerca do uso das ferramentas digitais; de ser mentora iniciante; das atividades propostas pelo programa; e do trabalho com as professoras iniciantes e suas demandas.

Referente às ferramentas digitais, Claudete ressaltou, na narrativa de avaliação/2017, que desde sua inserção no programa, pairavam-lhe sobre sua cabeça muitas dúvidas sobre como poderia visualizar as dificuldades/situações enfrentadas pela PI, visto que a interação não ocorria de maneira presencial. Mesmo cercada de dúvidas e inseguranças, Claudete frisou que seu anseio por querer ajudar outros professores era maior, por conseguinte, continuou no programa.

Ainda concernente à ferramenta, outro ponto destacado, na entrevista/2019, foi a edição do *Moodle*, pois, mesmo apresentando conhecimento prévio da ferramenta, a mentora teve empecilhos para entender como deveria prosseguir em alguns procedimentos, gerando contratempos na construção de atividades para as PIs. Ainda na entrevista/2019, Claudete relatou que precisou recorrer ao apoio das tutoras<sup>3</sup> do programa, porque ainda apresentava alguns problemas na edição do ambiente *online*.

A respeito do ser mentora iniciante, Claudete retratou, na narrativa de avaliação/2017, que, a partir do momento em que iniciou essa nova função em sua trajetória profissional, foi tomada por uma maré de ansiedade. Assinalou que o momento foi desafiador, mas sentiu satisfação em poder compartilhar seu conhecimento de mais de 20 anos de carreira docente com suas colegas de profissão, mas, que, para isso, foi necessário aprender como ensinar essa professora iniciante e precisou adquirir novos conhecimentos sobre ser formadora. Admite, ainda, ter sentido algumas dificuldades para realizar

---

3. No programa, as tutoras são responsáveis por acompanhar as mentoras, de acordo com suas esferas de ensino, auxiliando nas demandas que surgem e elaborando *feedbacks* sobre atividades propostas pela equipe de formação e pesquisa.

determinadas tarefas e construir novos hábitos, como conseguir escrever, da melhor forma possível, para que as professoras iniciantes compreendessem o que estava tentando transmitir, bem como checar frequentemente o *Moodle*.

Na entrevista de 2019, esse fato narrado foi recorrente, pontuando que, no início do programa, a mentora via-se como colega/parceira das PIs, por ter medo e insegurança em realizar solicitações das atividades, além da elaboração de *feedbacks*. No entanto, no decorrer do tempo, Claudete enfatizou apresentar maior segurança para enfrentar essas tensões.

Em relação à produção de atividades propostas pelo programa, Claudete frisou, na narrativa de autoavaliação/2018, que não se sentia confiante e disposta para escrever *feedbacks*, porque não sabia como construir uma escrita apurada que apontasse resoluções para as premências das iniciantes. Além do mais, pontuou que precisava melhorar sua escrita, pois considerava ter dificuldades para clarificar suas ideias em uma folha de papel. A mentora acreditava que, superar essa dificuldade traria benefícios para ambas as partes (mentora e PI), porque com a escrita de *feedbacks* mais precisos, o recebimento dos mesmos seria mais rápido.

Além disso, a mentora enfatizou: “Eu tenho que entrar no meu diário e escrever, porque tem muita coisa para contar, mas eu não estou conseguindo [me] organizar” (Claudete, entrevista, 2019). Isso nos revela um importante fator limitante à construção e organização da escrita de Claudete: o tempo. A mentora frisou sua tentativa de se organizar, no entanto, a soma de outros fatores, que circundam sua vida profissional e pessoal, acarretaram desafios para administrar e gerenciar suas tarefas.

Sobre o trabalho com as PIs e suas demandas formativas, Claudete ponderou, na entrevista/2019 e em registros no diário/2017/2018, que se aplicou para prosseguir em uma comunicação ativa com as iniciantes. No entanto, enfrentou adversidades para instigá-las a acessarem o ambiente *online* e postarem suas atividades no prazo determinado. Somado a isso, por vezes, as narrativas das principian-

tes eram muito sucintas e não ofereciam informações necessárias; dificultando reconhecer as necessidades formativas das PIs.

Em síntese, as ferramentas digitais alimentaram algumas tensões e apreensões em Claudete, a princípio, por não entender como seria o procedimento concernente ao apoio e suporte profissional de modo virtual, assim como pelas dificuldades com a edição do ambiente virtual. Com a assistência da equipe do programa e com o próprio exercício na mentoria, a mentora, aos poucos, conseguiu amenizar as dificuldades enfrentadas com as ferramentas digitais.

Já quanto a ser mentora iniciante, trouxe à Claudete alguns percalços e aflições por não conhecer bem qual seria sua função e por identificar, sensivelmente, dificuldades quanto à realização de algumas tarefas como, por exemplo, a elaboração de *feedbacks*. Contudo, no decorrer do tempo, a mentora se sentiu mais segura e confiante para atuar, com a capacidade de resolver esses conflitos.

Em relação à realização de atividades oferecidas no programa, especialmente as que consistiam em elaborações escritas, se mostraram dificultosas para Claudete, pois esta considerava que apresentava tribulações para escrever. No transcorrer de sua participação na mentoria, com o exercício de sua própria escrita, isso foi diminuindo. Referente ao trabalho com as PIs e suas demandas, houve dificuldade na conversação com as mesmas, além da escassez de informações nas narrativas delas, gerando, desta forma, inquietudes na mentora, dificultando a detecção das demandas formativas das iniciantes.

### Conclusões e discussão

Neste trabalho, o foco esteve direcionado aos processos de constituição da identidade de uma mentora iniciante, participante de um programa de mentoria. De forma mais específica, buscou-se compreender as influências das trajetórias pessoal e profissional na construção da identidade de mentora; as compreensões sobre a mentoria e o papel de mentora, assim como as tensões vividas no exercício da mentoria e formas de enfrentamento, no intuito de estabelecer relações entre esses processos e a constituição de sua identidade de mentora.

Como explicitado anteriormente, a construção da identidade docente, assim como a de mentor, envolve processos complexos de negociação e transformação de si; sofre fortes influências de contextos e pessoas envolvidas; implica conflitos e tensões; e está em contínuo desenvolvimento, afastando-se da ideia de linearidade e constância. Ademais, a trajetória pessoal, as vivências na educação escolar, a formação inicial e continuada, sem esquecer da prática docente, são elementos que influenciam e exercem protagonismo na constituição da identidade profissional.

Considerando os dados analisados, concernente às influências das trajetórias pessoal e profissional na construção da identidade de mentora, as narrativas revelaram que as trajetórias do início da docência e atuação profissional, com ênfase no apoio recebido durante a inserção na carreira, a busca por formação continuada, o engajamento político e o processo reflexivo, parecem se destacar, tanto como motivadores e propulsores de sua participação no programa, quanto na constituição de sua identidade de mentora. Desse modo, a trajetória profissional parece se sobressair nas influências acerca de sua constituição como mentora.

Referente às compreensões sobre a mentoria e o papel de mentora, as narrativas tornaram perceptíveis certos elementos que podem ter marcado a constituição da identidade de mentora, especificamente quando Claudete discorre acerca de tais compreensões, bem como sobre as atividades desenvolvidas no programa; o trabalho com as PIs e as atividades propostas; a utilização das ferramentas digitais; e as aprendizagens e contribuições proporcionadas pelo programa.

Neste sentido, observamos certos aspectos, características, os quais a mentora identificou como parte do seu ser mentora, como, por exemplo, a organização, o cumprimento de tarefas estabelecidas, a busca por novos conhecimentos, a paciência etc.; corroborando com algumas competências acerca do ser mentor (ORLAND-BARAK, 2007) e com elementos da base de conhecimentos de mentor (TANCREDI; REALI, 2011).

Todavia, ao precisar oferecer suporte emocional à iniciante, Claudete vivenciou alguns dilemas e relatou não se sentir mentora nesses

momentos, mas, ouvinte. Observamos que a mentoria parece estar ligada a um apoio profissional, assim como a um suporte pessoal para os PIs (TANCREDI; REALI, 2011). Dessa forma, são necessários processos de formação e reflexivos para que os professores experientes compreendam melhor seu papel de mentor e sejam capazes de se tornarem mais aptos para realizá-lo. Isso se revela no decorrer das narrativas da mentora.

Além disso, essa compreensão sobre a mentoria e seu papel parece estar intimamente relacionada à construção de sua identidade de mentora. Percebemos que, quando ainda não reconhecia sua identidade de mentora, enfrentava muitas dúvidas e inseguranças acerca de seu papel. Na entrevista concedida em 2019, com dois anos de atuação na mentoria, a mentora comentou sentir-se mais segura na função; indo ao encontro dos estudos de Murray e Male (2005).

Ainda, a mentora indicou que as tarefas propostas e realizadas, como a escrita de narrativas, leitura e manuseio do AVA, por exemplo, foram fundamentais para a compreensão de seu papel de mentora e, da mesma forma, de docente. Ressalta-se, por conseguinte, que os trabalhos realizados na ambiência do programa proporcionaram processos reflexivos singulares – respaldando no desenvolvimento profissional e na constituição da identidade docente, de forma inerente –, tendo em vista a dinâmica desse contexto, pautada em um trabalho colaborativo (MIZUKAMI, 2003) entre a equipe do programa, as mentoras e professoras iniciantes.

A mentora acrescentou que o apoio das ferramentas digitais de comunicação contribuiu para o respaldo reflexivo das PIs, especialmente o *WhatsApp*. Nesse sentido, essa ferramenta se tornou formativa, considerando as finalidades das trocas de diálogos e informações realizadas, bem como os objetivos propostos e estabelecidos, frente às situações vivenciadas pela iniciante.

Sobre as tensões vividas no exercício da mentoria e formas de enfrentamento, destacam-se o uso das ferramentas digitais; ser mentora iniciante; as atividades propostas pelo programa; e o trabalho com as professoras iniciantes e suas demandas.

Percebemos que as tensões vividas pela mentora se conectam com o processo de compreensão de sua função e papel na mentoria e, por conseguinte, com a construção e constituição de sua identidade de mentora.

A utilização das ferramentas digitais causou receio em Claudete, porque, inicialmente, quando ingressou no programa, não conseguia visualizar como seria possível ajudar as PIs virtualmente. Isso também se relaciona com o fato de ser iniciante na mentoria. Assim, por não saber exatamente como poderia auxiliar as iniciantes, não se via como mentora, mas, como colega de profissão. Nessa trajetória, por meio da própria prática na mentoria e do potente auxílio da equipe de formação e pesquisa, aos poucos, foi se sentindo mais segura e confiante para realizar seu trabalho e a assessoria virtual. Isso foi perceptível em sua fala na entrevista no ano de 2019.

As atividades escritas também foram muito desafiadoras à mentora. Ela descreveu que elaborar os *feedbacks*, considerando a dificuldade com o tempo para elaborar sua escrita, foi bastante aflitivo, pois sentia-se insegura especialmente quanto ao retorno formativo que poderia fornecer às PIs. Ressaltamos, no entanto, que as atividades escritas parecem fazer parte do ser mentor e, por conseguinte, da base de conhecimentos do mentor atuante nesse programa de mentoria, considerando seu contexto específico de interação virtual entre mentora-PI. Assim, possivelmente, por ainda não ter uma base de conhecimentos sólida, mas, em construção inicial, no período em que vivenciou tais desafios, essas dificuldades se destacaram. Nesse sentido, não podemos nos esquecer que a mentora é iniciante nessa nova função. Durante os processos de constituição de sua identidade de mentora, Claudete parece ter passado por uma fase de indução que se assemelha com a de docentes em início de carreira, construindo uma nova identidade a partir de sua identidade docente e alterando sua base de conhecimentos em decorrência das demandas dessa nova função.

Desse modo, os vários componentes constituintes de nossa formação, dentre eles, as tensões, são parte inerente de nossa construção e constituição profissional. O enfrentamento de dificuldades e de-

safios que decorrem em nossa trajetória pessoal e profissional, pode ser minimizado em colaboração com outros colegas, seja no local de trabalho, seja em grupos de estudos/pesquisas/formação continuada, os quais promovem canais de reflexão e suporte integrado para a superação de tais problemas, como visto no programa de mentoria, cenário deste estudo.

Em suma, observamos que o fator tempo foi uma das principais fontes para o enfrentamento das tensões, assim como para a construção de compreensões acerca da mentoria. Nesse sentido, concordamos com Moir *et al.* (2009) quando destacam que a mentoria envolve um processo complexo, que não é simples ou intuitivo, e que demanda tempo, formação e um aprimoramento constante de habilidades e aprendizagens. Assim, a professora mentora Claudete, por mais que fosse uma docente experiente, não conseguiu apenas transpor seus conhecimentos construídos ao longo da carreira docente para a nova função, foi preciso um processo inicial e contínuo de formação para a mentoria, demandando tempo para que fosse se constituindo sua nova identidade, alicerçada em uma base de conhecimentos específica para a mentoria, para ensinar a ensinar, a partir das exigências dessa nova função.

## REFERÊNCIAS

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, n. 20, p. 107-128, 2004.

BOLÍVAR, A. **Profissão Professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: Edusc, 2002.

DAL-FORNO, J. P.; REALI, A. M. M. R. Formação de formadores: delineando um programa de desenvolvimento profissional da docência via internet. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 9, n. 20, p. 75-99, jan./jul., 2009.

FLINT, A. S.; ZISOOK, K.; FISHER, T. R. Not a one-shot deal: Generative professional development among experienced teachers. **Teaching and Teacher Education**, n. 27, p. 1163 – 1169. 2011.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, 1996.

GOBATO, P. G. **Características da identidade do mentor em construção**: programa de formação *online* de mentores da UFSCar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

GOBATO, P. G.; REALI, A. M. M. R. A base de conhecimentos e a identidade de mentores participantes do Programa de Formação *Online* de Mentores da UFSCar-Brasil. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 2, p. 133-157, 2017.

IZA, D. F. V.; BENITES, L. C.; NETO, L. S.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; SOUZA NETO, S. S. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

MARCELO, C. Estudio sobre estrategias de inserción profesional em Europe. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 101-143, jan./abr. 1999. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/oei-virt/rie19a03.htm>. Acesso em: 22 maio 2021.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes desafios. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez., 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. (org.). **Escola e aprendizagem da Docência** – processos de investigação e formação. São Carlos: Inep/EdU-FSCar, p. 11-45. 2003.

MOIR, E; BARLIN, D.; GLESS, J.; MILES, J. Mentor Professional Development. *In:\_\_\_*. **New Teacher Mentoring: Hopes and Promise for Improving Teacher Effectiveness**. Cambridge: Harvard Education Press, 2009.

MURRAY, J.; MALE, T. Becoming a teacher educator: evidence from the field. **Teaching and Teacher Education**, 21, p. 125-142, 2005.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. (org.)*. **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-33.

OLSEN, B. **Teaching for success: Developing your teacher identity in today's classroom**. Boulder, London, CO: Paradigm, 2010.

ORLAND-BARAK. When theory meets practice: Student teachers' reflections on their classroom discourse. **Teaching and Teacher Education**, v. 23, n. 6, p. 857-869, 2007.

REALI, A. M. M. R.; MASSETTO, D. C.; GOBATO, P. G.; BORGES, F. V. A. A construção da identidade de uma mentora: o Programa de Formação *Online* de Mentores em foco. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 2, p. 330-347, maio/ago., 2018.

RINALDI, R. P.; REALI, A. M. de M. R. O trabalho docente do formador no contexto da educação básica. *In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (org.)*. **Desenvolvimento Profissional da docência**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SILVA, J. F. F. **Processos de construção da identidade de mentoras iniciantes**. 2020. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SNOECKX, M. Formadores de Professores, uma identidade ainda balbuciante. *In: ALTET, M. et al. A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva- interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr., 2014.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 41-48.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. O que um mentor precisa saber? Ou: sobre a necessidade de um mentor construir uma visão multifocal. **Revista EXITUS**, v. 01, n. 01, jul./dez. 2011.

VAILLANT, D. **Formação de Formadores: Estado da Prática**. Brasil: Preal (Documento do Preal n. 25)., 2003.



O GRUPO INVESTIGAÇÃO DO PPGEDU/UFR:  
NARRATIVAS DE PESQUISADORAS AO LONGO  
DE SUA EXISTÊNCIA

MÁRCIA ROZA LORENZZON  
Grupo de Pesquisa Investigação,  
UFR. marcia.lorenzzon@hotmail.com

MAGNA APARECIDA DA SILVA MATOS  
Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, UFR.  
magnamatos2014@hotmail.com

ROSANA MARIA MARTINS  
Professora Dr<sup>a</sup> do Programa de Pós-graduação em Educação, UFR.  
rosana.martins@ufr.edu.br

ISA MARA COLOMBO SCARLATI DOMINGUES  
Professora Dr<sup>a</sup> do Programa de Pós-graduação em Educação, UFJ.  
isa.scarlati@gmail.com

**Resumo**

Este artigo apresenta narrativas de quatro (04) professoras integrantes do grupo de pesquisa Investigação da Universidade Federal de Rondonópolis – Mato Grosso (Brasil), de 2006 a 2021. O grupo Investigação agrega professores doutores, mestres, alunos de mestrado, graduandos de Pedagogia, egressos, professores iniciantes e experientes de escolas públicas do município de Rondonópolis-MT. As professoras iniciaram em tempos diversos no grupo e cada uma teve momentos diferenciados no processo histórico das pesquisas que envolvem o grupo, portanto, esse trabalho traz relatos das pesquisadoras sobre suas participações, suas impressões, destacando as aprendizagens adquiridas em contextos distintos. O texto, então, busca compreender como as participantes vão se constituindo pesquisadoras ao longo do

tempo em suas participações no InvestigAção. A proposta desenvolvida pelo InvestigAção objetiva investigar temas/problemas relacionados à políticas, programas, projetos e práticas na área de formação de professores, em diversos níveis e modalidades em Mato Grosso. Seu desenvolvimento se efetiva em projetos interinstitucionais, inclusive, com a UMinho/P. Esse trabalho tem uma abordagem qualitativa, aderindo as narrativas autobiográficas de participantes do InvestigAção. As narrativas assim, são memórias descritas de cada pesquisadora de maneira subjetiva e individual. As análises dos dados coletados evidenciaram que o grupo InvestigAção foi espaço importante de co-formação de professoras pesquisadoras, por ter contribuído para o desenvolvimento profissional dos participantes, incluindo os docentes da escola pública que participam por meio de projetos colaborativos, fomentado pela reflexão sobre temas relevantes e desafiadores para os docentes, além de colaborar significativamente para que os participantes desenvolvam a escrita científica por meio da pesquisa.

**Palavras-chave:** Narrativas; InvestigAção; Desenvolvimento Profissional.

### **Introdução**

Este estudo pretende contribuir com as discussões e reflexões sobre as experiências vivenciadas por professores participantes do grupo de pesquisa InvestigAção (PPGEdu/UFR), no qual discute temáticas como: políticas, programas e projetos que abordam o desenvolvimento profissional e a constituição da identidade docente, com especificidade no professor iniciante.

Neste sentido, trazemos as narrativas de quatro professoras participantes do Grupo de Pesquisa InvestigAção da Universidade de Rondonópolis-Mato Grosso, que iniciaram suas participações em momentos distintos, e cada uma apresenta suas experiências e sua trajetória. Para a coleta e análise dos dados, pautamos em pesquisa qualitativa e no método (auto)biográfico, na perspectiva de compreender como as participantes vão se constituindo professoras pesquisadoras em suas participações no InvestigAção.

Para esta pesquisa realizamos estudos desde o início do grupo, que foi no ano de 2004 até os dias atuais, no qual estamos vivenciando a Pandemia do novo Coronavírus (covid-19) e trazemos os impactos vivenciados por cada professora, explorando suas impressões e reflexões da importância de fazer parte do grupo de pesquisa e ao mesmo tempo colaborar com as ações propostas.

Acreditamos que ao docente, frente às realidades que se impõem, é imprescindível sua participação em projetos que fomentam a pesquisa e a formação continuada, para assim reconstruir e construir novas aprendizagens, as quais extrapolam a formação inicial, ou o processo formativo ao longo de sua carreira profissional não foram suficientes para cancelar sua ação docente.

Na perspectiva de Imbernón (2002), compreendemos que a formação continuada se dá num processo de reflexão e na busca de desenvolvimento e mudança. Além disso, o autor nos remete a um trabalho colaborativo, na qual os envolvidos sejam, gestores, professores e os profissionais da educação.

Assim como o trabalho colaborativo, há uma probabilidade de aprimorar seu papel profissional, como Day (2001) aponta, que entre os professores pode haver uma interconexão, por meio da transmissão do conhecimento.

Neste contexto, este texto articula-se com a proposta formativa, o projeto se consolida pelo trabalho colaborativo universidade/escola, participantes do projeto de Pesquisa das

professoras líderes do grupo de Pesquisa Investigação, intitulado Formação de Educadores (FormEduc). Essa proposta formativa vincula-se ao Programa de Pós-graduação em Educação de uma Universidade pública do Mato Grosso-MT.

É interessante ressaltar, que o Art. 16 do Capítulo VI das DCN (BRASIL, 2015), que se referem à formação continuada, considera vários pontos sobre o envolvimento e o protagonismo do professor, bem como ter um espaço-tempo para aperfeiçoar suas práticas. É nesse sentido que este projeto de pesquisa se coloca para atender os professores, principalmente o iniciante que apresenta desafios e incertezas no início de carreira.

O trabalho colaborativo Universidade/escola tem ultrapassado os muros das instituições, de forma a minimizar estes desafios, pois o professor iniciante se apresenta na escola manifestando suas expectativas de poder resolver as problemáticas que surgem, como alunos novos, conteúdos desconhecidos e o convívio com os colegas docentes.

Para colaborar e fomentar a reflexão destes profissionais, o grupo de pesquisa InvestigAção tem em seu corpo constituinte, professores doutores, professores mestres, mestrandos e graduandos, na qual iniciou seu trabalho colaborativo universidade/escola em 2013 e desde então tem buscado contribuir com a formação inicial e continuada de professores, onde os mesmos levantam temas relevantes para estudos e reflexão de suas práticas pedagógicas.

### **Identificando o Grupo de Pesquisa InvestigAção**

O Grupo de pesquisa InvestigAção foi criado em 2004, primeiramente, pertencendo ao Programa de Pós-Graduação da UFMT em Cuiabá. Esse grupo está cadastrado no CNPq. Em 2013, o projeto intitulado “Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os Desafios da Prática em Narrativas: a Universidade e a Escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente”, foi aprovado no Observatório da Educação/Capes/Inep/Secadi (Obeduc), visando a formação continuada de professores.

A formação foi oferecida quinzenalmente, nas terças-feiras das 17:30h às 19:00h de forma itinerante entre a universidade e seis escolas participantes, a partir de uma agenda e temas indicados pelos professores. Em 2017, mesmo com o projeto Obeduc finalizado, os participantes solicitaram sua continuidade, passando essa formação ao FormEduc, esse ligado aos projetos de pesquisas das líderes do Grupo de Pesquisa Investigação do PPGEduc/UFR. Contudo no período de 2020 e 2021 o processo formativo com os professores da rede estão temporariamente suspensos, mas os encontros com os participantes do Grupo Investição (Doutores, Mestres, Mestrandos e professores da Rede que quiseram continuar os estudos), têm

se realizado de forma remota, pela plataforma via *Skype*, mantendo seus objetivos de estudos e cronogramas.

No percurso e com a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação no Campus Universitário de Rondonópolis/UFMT (CUR/UFMT) em 2010, o grupo continua suas atividades, desligando-se de Cuiabá. Nesse período, cria seu logo marca a seguir descrito já atualizado.



De acordo com as pesquisa de Rocha e Martins (2018), o termo *Investiga* expressa a atividade de pesquisa e *Ação*, escrita em letra cursiva e giz, simbolizando a prática docente com cores diversas, indicando assim, a diversidade de programas, projetos e tipos de pesquisas sobre formação de professores e as políticas educacionais, tendo como objetivo investigar temas/problemas relacionados a políticas, programas, projetos e práticas na área de formação de professores, em diferentes níveis e modalidades em Mato Grosso.

Os componentes do grupo de pesquisa investigação se constituem de duas professoras que atuam como coordenadora, vice-coordenadora, além dos professores, mestrandos e ex- alunos que compõem o grupo de pesquisa, uma vez que foram aprovados em outras instituições como docentes.

Desde então, o grupo vem desenvolvendo pesquisas com seus participantes e principalmente com seus egressos, alguns com mestrado e outros com doutorado, os quais foram aprovados em concursos nos IES e Educação Básica, continuando a participar do grupo. O *InvestigaÇÃO* mantém internacionalização com a Universidade do Minho, especificamente com a Professora Doutora Teresa Sarmento, no que tange às pesquisas sobre formação de professores e narrativas docentes.

Com relação às práticas desenvolvidas em grupos de pesquisa colaborativos, Ibiapina (2008) afirma que:

O processo de aprendizagem construído de modo colaborativo oferece potencial ajuda para o pensamento teórico e prático, assim como fortalece o ensino, abre formas para o desenvolvimento profissional e pessoal para os pesquisadores e para os professores. (IBIAPINA, 2008, p. 31).

Corroborando com o pensamento acima, o grupo Investigação buscou consolidar parcerias com a Universidade do Minho/Portugal, Instituto Federal Goiano e Universidade Federal de Jataí, contribuindo assim, para que todos os integrantes do grupo tenham relação direta com as pesquisas desenvolvidas em diferentes localidades e contextos. Atualmente, o grupo está com 30 participantes ativos.

As ações do grupo de Pesquisa Investigação e suas articulações com a linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação/PPGEdu/UFR, tem intensificado suas investigações em temáticas como: o professor iniciante, professor experiente, a constituição da identidade e profissionalidade docente, gestão do ensino e da aprendizagem, com ênfase nas narrativas dos professores. Esta linha de pesquisa abrange investigações que se desenvolvem com temas pertinentes à realidade de Mato Grosso, abordando aspectos variados da formação de professores.

É nesta mesma direção, que as ações realizadas no projeto maior preveem a promoção de reflexões e com isso ressignificações de práticas a partir do convívio com os dilemas, desafios e necessidades formativas apresentadas pelos professores, junto às escolas e ao próprio grupo.

O professor iniciante e experiente são os objetos de estudo do grupo, partindo de indicativos de pesquisas de autores como: Inberón (2002), Marcelo (1999), Tardif (2014), Nóvoa (1997), Rocha e Martins (2010, 2018) entre outros.

### **A relação entre Professor iniciante e Professor experiente no grupo de pesquisa**

O docente iniciante, neste grupo é apresentado até os cinco anos de docência Tardif (2014), cujos sentimentos e os desafios são ine-

rentes às suas práticas pedagógicas, levando-o a ter inseguranças. Neste escopo, o projeto se interessa a colaborar com estes profissionais que se dispõem a participar de estudos que colaboram para seu aprimoramento profissional.

Por meio de estudos e reflexões percebe-se que a formação inicial não é suficiente para que o docente tenha as respostas para estes desafios enfrentados. Nos primeiros anos de ensino, para Marcelo (1999, p. 112), os professores em início de carreira, fazem a “transição de estudantes para professores”, é nesta fase que o professor iniciante vai colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo dos estudos na graduação, porém, é necessário o fortalecimento desua formação para enfrentar os obstáculos que ocorrem na escola.

Os primeiros anos de exercício profissional relatam Papi e Martins (2008), são decisivos para a permanência na profissão, pois para os autores, podendo ser mais fácil ou difícil, isso se dá pelas condições de apoio que recebem. Neste sentido em que a colaboração e acompanhamento, muitas vezes se dá para além do trabalho do coordenador pedagógico, se dá pelo apoio do dia a dia escolar e nos momentos em que seus colegas de trabalho estão ao seu lado.

Para tanto no decorrer do processo de constituição do grupo de pesquisa, foi possível observar que a proposta inicial de formação para o professor iniciante, estenderia também para o professor experiente a partir de solicitação do próprio experiente que acompanha o iniciante, seja ele coordenador ou professor de sala de aula, demonstrando assim, que as ações promovidas pelo Investigação despertaram o interesse nestes profissionais que se viam desprovidos de formações pelo estado de Mato Grosso que atendessem estas necessidades. Ureta (2009) define o professor tutor, como professor mentor/experiente é um docente proficiente, é um assessor interno e externo com perfil profissional distinto do professor iniciante. Ele possui competência cognitiva, competência funcional e competência ética que são mobilizadas constantemente na realização do seu trabalho.

Então, o professor mentor no projeto em estudo é o professor experiente, porém este também dá indicativos da necessidade de formação, constituindo dessa forma, uma ligação direta nas pesquisas dos

mestrandos sobre as temáticas, envolvendo o iniciante e também o professor experiente.

O professor experiente segundo Tardif e Lessard (2014), conhece a rotina da escola, sabe lidar com a indisciplina e resolver problemas escolares típicos, como também compreende a realidade vivida por um sujeito. Neste sentido é que “o experiente tem um papel importante no trabalho com o iniciante, de modo a colaborar com o seu crescimento profissional” (LORENZZON, 2017).

Assim sendo, há relevância do projeto se reconfigurar em estudos semanais com experientes, iniciantes e com os graduandos no curso de Pedagogia em dias diferentes. Todo este trabalho é articulado entre a coordenação, mestrandos e os professores da escola básica.

Segundo Martins e Rocha (2020, p. 260),

Pode-se afirmar, na atualidade, que as atividades do grupo Investigação tomam a frente das pesquisas na linha formação de professores no PPGEdu/UFMT. Ao total, em oito anos do projeto Investigação, pode-se avaliar que, em se tratando de um programa de Pós-graduação do interior de um Estado na região Centro-Oeste, e a distância deste para a sede dos eventos, geralmente na região Sudeste do país, além da dificuldade de produção de artigos com os alunos, atingiu-se, nesse período, mais de dez artigos bem qualificados, mais de 20 capítulos de livros, seis organizações de coletâneas com resultados de pesquisas e colaboradores e mais de 100 participações em eventos, resultantes das pesquisas.

É possível perceber a forte influência do grupo no que tange ao campo da pesquisa e produção do conhecimento no estado do Mato Grosso. Fortalecendo assim, o processo colaborativo entre pesquisadores, universidade e escola na busca em compreender e auxiliar os professores iniciantes e experientes desde a inserção na docência às suas práticas educativas.

Quadro 1 - Produções sobre professor iniciante e sua formação do Programa de Pós- graduação em Educação da PPGEdU da UFMT/CUR (2008/2021) – dissertações

ANO	TÍTULO	AUTOR(A)
2014	Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes	Mendes Solange Lemes da Silva
2015	Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência	Rozilene de Morais Sousa
2016	O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de licenciatura em pedagogia: um estudo de caso	Márcia Socorro dos Santos França
2016	Os professores iniciantes e o uso das mídias digitais nas práticas educativas	Liziani Mello Wesz
2017	O professor iniciante da escola do campo e sua formação: por entre espelhos...	Oldair José Tavares Pereira
2017	Narrativas dialogadas nos diários de campo reflexivos de professoras iniciantes: possibilidades de autoformação	Márcia Roza Lorenzton
2018	Professoras iniciantes e as práticas da língua inglesa no cotidiano da profissão: necessidades e formação	Fernanda de Mello Cardoso
2018	Professores iniciantes egressos do curso de pedagogia e o abandono da carreira docente no município de Rondonópolis-MT	Adriane Pereira da Silva
2019	A formação do professor experiente no projeto Obeduc e os reflexos em suas práticas a partir das percepções dos professores iniciantes	Elisabete Gaspar de Oliveira
2019	A formação itinerante: experiências e percepções de professores iniciantes do Obeduc/UFMT.	Dulcinete Rodrigues dos Santos A. de Souza.
2019	Professoras alfabetizadoras bem-sucedidas: narrativas autobiográficas do desenvolvimento profissional docente	Marly Souza Brito Farias
2020	Professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica em Mato Grosso: desafios da profissão	Andreia Cristiane de Oliveira
2020	A formação de professores para as práticas de língua inglesa: uma proposta itinerante	Antônio Marcos da Cruz Lima
2020	Inserção e indução à docência no Mato Grosso: percepções de professores iniciantes em narrativas	Adriana dos Reis Clemente
2020	Comunidade de prática: narrativas sobre o desenvolvimento profissional do professor iniciante dos anos iniciais na área de matemática	Andréia Cristina Santiago Carvalho
2021	Coordenadores iniciantes e experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução: eu, eles e o espelho	Jessica Lorryne Ananias da Silva

Fonte: Organizado por Carvalho (UFJ) (2020), a partir do banco de dados da Capes e atualizado por Martins; Rocha (2021).

### **Professores pesquisadores e trabalho colaborativo**

As atividades desenvolvidas a partir do grupo de pesquisa Investigação (UFR/MT), possibilitaram a continuidade e aprofundamento da parceria e interação entre a Universidade e a Escola Pública por meio da participação não só das professoras coordenadoras do grupo, mas todo o corpo docente envolvido com as ações promovidas nas atividades e formações realizadas pelo projeto, em um diálogo permanente, rico e dialógico com os professores em formação, a coordenação do projeto e pesquisadores de grande influência no cenário nacional.

Ao longo desse trabalho foram promovidos coletivamente e implementados fazeres didáticos que buscaram promover a interdisciplinaridade, a integralidade do conhecimento, a autoria e o protagonismo dos professores iniciantes e experientes na produção dos saberes, assim como a construção do conhecimento a partir de diferentes linguagens, utilizando diversos recursos e possibilidades no ensinar e aprender.

Compreendemos hoje o grupo Investigação como um projeto de formação integrado e colaborativo. Um espaço privilegiado de formação docente e disseminação de estudos e pesquisas realizadas por profissionais da educação desde a Educação Básica à Universidade, tendo potencial para ser modelo de formação em todo país, já que do ponto de vista da formação atende aos anseios e dificuldades principalmente do professor iniciante a partir de pesquisas com estes profissionais nos diferentes espaços e funções que estes desempenham.

No Investigação a formação é integrada, pois possibilita mais qualidade para os alunos ingressantes no programa de mestrado em Educação da UFR, ao permitir que exercitem o movimento ação-reflexão continuamente. Qualifica não só a prática escolar com as teorias vistas e discutidas com os professores formadores, como qualifica as aulas e teorias vistas no curso de mestrado com reflexões pertinentes sobre a prática e suas nuances, complexidade e desafios.

Permitindo que professores doutores e mestres, pesquisadores mestrandos e egressos, possam investigar, refletir e produzir sobre determinadas realidades em contextos e espaços

diversos, suscitando novas leituras, estratégias, conhecimentos e saberes sobre o processo de constituição do profissional da educação. Isso desafia a universidade a compreender como o cotidiano escolar se organiza, como interagem seus sujeitos, como o currículo se produz, enfim, como fazer uma escola melhor.

Um autor central na discussão sobre “professora pesquisadora” tem sido Paulo Freire.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Fala-se, hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 15).

Vale ressaltar, que sua reflexão corrobora com o percurso e objetivos do grupo Investigação, quando este promove aos seus integrantes o contato direto com a pesquisa, a partir de participação e publicações em eventos, revistas, livros e outros.

Diante da afirmação de Freire (1996), ensinar e pesquisar se perpassam todo tempo. Pesquisar e ensinar vira um exercício permanente de luta diária do professor com as demandas existentes no campo da educação.

Neste contexto o grupo de estabelece e tem se consolidado a cada ano, no trabalho coletivo, seja presencial, *on-line*, mas com o intuito de partilhar as aprendizagens, se tornando um espaço colaborativo, onde os conhecimentos científicos não fiquem somente na universidade, mas que se estenda às escolas, inclusive às do campo.

## Narrativas de Professoras/Pesquisadoras do Grupo de Pesquisa InvestigAção

As narrativas fazem parte do projeto como uma ação pré-estabelecida pela coordenação, como um acervo de acesso ao campo das experiências e de pesquisa para o grupo. As narrativas são descritas em diários em tempo real à formação e também como um acervo subjetivo por meio do memorial descritivo.

De acordo com os estudos de Rocha e Martins (2018), a partir da “articulação PUC/UFMT, surgiram alguns projetos de pesquisa de dissertação na área de educação defendidos no programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT/CUR, primando pelo uso das narrativas e os memoriais de formação e a constituição da identidade docente”.

Rocha e André (2010, p. 80),

compreendem que os memoriais, por entre narrativas e memórias, trazem, à tona, fatos, histórias e processos da vida e do desenvolvimento profissional, contemplando os modos de pensar, sentir e de analisar dos sujeitos e fomentando reflexões e discussões que favorecem o desenvolvimento, a compreensão dos processos identitários e os percursos da profissionalidade docente. Os memoriais são “narrativas que carregam sentimentos, emoções, vivências, trajetórias constitutivas dos sujeitos, estudantes e/ou profissionais em formação [...] é uma escrita narrativa reflexiva, crítica e reconstrutiva em cada estágio vivenciado pelo autor”, afirmam as autoras.

As narrativas escritas pelos professores participantes do projeto de pesquisa têm sido desafiadoras e ao mesmo tempo um acervo de experiências vividas. Muitos utilizam essas narrativas para revisitar em busca de auxílio ao se deparar com os desafios que se estabelecem nos cenários da escola, por isso é uma narrativa reflexiva.

De acordo com Passeggi (2008, p. 36), os memoriais de formação consistem em “fixar na escrita aquilo que se busca no ar, nas lembran-

ças, nas vivências, o que parece fugir e escapar, é um trabalho, ao mesmo tempo que sedutor e formador, laborioso e desafiado”. Pode-se afirmar que os memoriais autobiográficos vêm se estabelecendo em fontes relevantes e inexaurível por diversos grupos de pesquisas e instituições superiores no Brasil, consonante os seus estudos e pesquisas.

A seguir apresentamos as narrativas de quatro (04) professoras e pesquisadoras que contribuíram com este estudo.

Participo do grupo desde 2006, quando ainda estava no mestrado, tornando-me pesquisadora em 2009, após tomar posse no concurso de professor efetivo na UFJ. Ao longo dos meus estudos venho trabalhando com pesquisa na área de formação de professores, adotando narrativas com Casos de Ensino, incluindo professores iniciantes, influenciada pela professora líder do Grupo de pesquisa Investigação e com o qual mantenho interlocuções. Hoje, sob minha coordenação, desde 2018, é desenvolvido um projeto de extensão/pesquisa no contexto da formação de professores denominado: Fala, Professor! Fala, Professora! O projeto propõe uma aproximação da universidade com a escola de educação básica, por meio da organização de espaços tempos “horizontais”, rompendo com uma concepção de formação que tem mantido, em silêncio, professores, estudantes e crianças, de maneira que universidade e escola básica ensinam e aprendem mutuamente. Desse, desdobraram-se outros como o grupo Café e Prosa: conversa com professores iniciantes, e Histórias de Vida, Profissionalização e Formação: com a palavra, os professores iniciantes (uma das minhas interlocuções com o Investigação). Desse modo, tenho participado sistematicamente do grupo de pesquisa Investigação, já que é um espaço de discussões, reflexões e socialização de temáticas que continuo a pesquisar e das quais me trazem um espaço de diálogo e novas aprendizagens. (Profa IS, 2021).

Iniciei no grupo de Pesquisa em 2011, quando aluna de mestrado. Ao final de 2012, depois de trabalharmos com memoriais de formação, em uma pesquisa longitudinal, submetemos e tivemos um projeto aprovado no Programa Observatório da Educação/Capes/Inep/Secadi (Obeduc), em projeto aprovado e publicado pelo edital 049, que visou a formação continuada de professores iniciantes e

coordenador pedagógico/professor experiente em suas necessidades formativas. Esse projeto foi desenvolvido com as escolas públicas de uma cidade do interior do MT de 2013 a 2017 e depois se tornou um projeto de extensão, FormEduc. Neste período, me ausentei por um ano, pois estava fazendo doutorado, mas sempre estive com o grupo de Pesquisa e, em muitas ocasiões, assumi o papel de formadora dos formadores. Hoje, estou na vice-coordenação deste projeto de extensão. É importante, registrar que a forma como temos nos constituído como grupo colaborativo, muito me apraz, pois a formação não se dá só na Universidade, ela é itinerante e agrupamos em grupos menores e nos encontramos, também, nas escolas parceiras, tendo a chance em discutir em grupo menores, assim bem como, conhecermos os espaços e comunidades que os professores atendem. Esse movimento, as discussões teóricas, das problemáticas que envolvem professores iniciantes e experientes e a aprendizagens do cotidiano de cada escola muito tem colaborado com minha formação de formadora de professores e enquanto pesquisadora. (Profª ROS, 2021).

Ao adentrar no mestrado em Educação no ano de 2015, fui apresentada pela minha orientadora e coordenadora do projeto, Profª Simone Albuquerque da Rocha, ao grupo de pesquisa a que eu participaria. Foi um momento de muitas expectativas, onde se reuniram na Universidade Federal de Mato Grosso, na época Câmpus de Rondonópolis-MT muitos profissionais, professores de escolas públicas municipal e estadual, mestrandos, graduandos de Pedagogia. Eu sendo de outra cidade, Primavera do Leste, fiquei no primeiro momento sem entender bem sobre o projeto, porém ao longo dos dias em que fui participando, percebi o quanto teria a oportunidade de aprimorar meus conhecimentos teóricos e práticos. Tive a oportunidade de participar de grupos de formação com professores iniciantes, experientes, mediar estudos com alunos da Pedagogia e que também participavam do Obeduc/PPGEdu/UFMT, hoje FormEduc e de forma itinerante. Para participar destes momentos eu ia na segunda-feira e voltava para casa na quarta-feira à noite. Eu e minha família tivemos que adaptarmos a este

novo momento, já que eu tinha licença da Secretaria de Estado de Educação para fazer mestrado. Eu fiquei tão agradecida por poder participar deste grupo de pesquisa, que sempre que eu tinha oportunidade eu socializava com meus colegas do CEFAPRO, onde era formadora de Língua Portuguesa. Além de participar, nós tínhamos uma bolsa pela Capes, em que colaborava muito para as nossas participações e apresentações de trabalhos em eventos no estado de Mato Grosso e fora do estado. Para estas participações, que foram muitas, nós escrevíamos com a orientadora do mestrado e também com nossos colegas professores que participavam do grupo, então além de socializarmos sobre nossa pesquisa, socializávamos sobre o grupo de pesquisa. Minha participação neste grupo de pesquisa se estendeu como mestranda, até 2017, escrevendo artigos para eventos nacionais e internacionais. Para mim, que sou da área de Linguagem, fortaleceu-me quanto à formação de professores. Outro contato que tive foi com a vice coordenadora do projeto, Profa. Rosana Martins, que me ensinou muito com teorias e vasta experiência, tanto no grupo de pesquisa, quanto no estágio em que realizei no curso de Pedagogia na disciplina de Didática. Hoje continuo participando do grupo, com outro formato, sem bolsa, encontros *on-line*, mas continuo escrevendo com meus colegas e colaborando quando convidada. A aprendizagem de estar neste grupo me torna a cada dia mais fortalecida. (Profa. MRL, 2021)

Iniciei no grupo de pesquisa em 2021, quando ingressei no mestrado em educação pela UFR com o anteprojeto voltado para o professor iniciante, sob a orientação da professora Rosana Martins. Meu primeiro conhecimento sobre a existência do grupo de pesquisa, se deu em 2018 após ingressar no concurso público estadual em Mato Grosso, especificamente no município de Primavera do Leste, quando a Secretaria de Educação (Seduc) em parceria com o Centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica (Cefapro) promoveram um curso para os professores ingressantes no concurso de 2017. Devido ter sido um concurso com considerável número de professores advindos de outros estados. Para abertura deste curso, uma das convidadas foi a Prof<sup>a</sup>

Doutora Simone Albuquerque Rocha que apresentou o percurso de formação de professores em Mato Grosso com uma trajetória de três décadas. Concomitante a este momento, houve a apresentação da constituição do grupo de pesquisa InvestigaÇÃO e do Projeto Obeduc que posteriormente se tornaria o FormEduc. Este foi um momento significativo para decidir pela linha de pesquisa que gostaria de investigar para o futuro projeto seletivo no mestrado, entre este momento e o ingresso no mestrado iniciei assim, meus estudos relacionados ao professor iniciante tendo como referência o percurso investigativo que este grupo já tinha consolidado. A partir do ingresso no mestrado e conseqüentemente participando do grupo, estar ao lado dos pesquisadores experientes, que me forneceram um referencial teórico para meu projeto tornou-se uma ponte entre a teoria e a prática investigativa. Uma das características marcantes no primeiro encontro foi ver o compromisso ético com a pesquisa, a promoção de estudos para participação e publicações em eventos nacionais e internacionais envolvendo a temática da formação de professores, políticas públicas na educação, entre tantas outras que suscitam os encontros realizados atualmente remotamente e quinzenalmente. A participação no grupo InvestigaÇÃO tem me proporcionado diálogos com professores pesquisadores desde a educação básica ao ensino superior, bem como interinstitucionais. Contribuindo assim, para um olhar global de fatos e fenômenos em comum, mediante temáticas e enfrentamentos que coletivamente emergem no grupo. Ao participar destes encontros é possível observar o grande carinho que as organizadoras têm pelo grupo, suscitando em nós ingressantes um sentimento que também temos o compromisso de dar continuidade às narrativas de constituição do grupo. (Profa. MA, 2021)

Ao ler os excertos, lembramos de Nóvoa (1997), quando afirma que o desenvolvimento profissional articula investigação com práticas educativas e considera que essas práticas de formação: “[...] que tomam como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que

é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1997, p. 27).

As narrativas das professoras pesquisadoras expressam os processos formativos que valorizam as interações entre pesquisadores, entre pares, além da partilha de saberes experienciados que colaboram com o processo de co-formação de todos os envolvidos no grupo, em que a parceria entre o mundo profissional e acadêmico proporcionam novas aprendizagens e novos projetos profissionais.

### **Conclusão inconclusas**

As narrativas das professoras pesquisadoras sobre as experiências vivenciadas no Investigação demonstram que o trabalho de estudos e colaboração entre diferentes agentes da universidade e/ou escola são espaços de aprendizagens profissionais a todos os envolvidos no projeto.

Fica evidente que o movimento de colaboração entre os pesquisadores, professores, participantes convidados do grupo de Pesquisa Investigação, das pesquisas desenvolvidas por seus integrantes e as ações do projeto OBEDUC/MT, hoje FormEduc foram se constituindo no trajeto destas profissionais, entre trocas, enfrentamentos, nos atendimentos das necessidades formativas que se apresentavam, entre tantas outras demandas que se apresentaram e se apresentam nos espaços escolares e formativos, se caracterizando desta forma, em um espaço formativo de pesquisadores e de aprendizagem da docência.

### **REFERÊNCIAS**

**BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno.** Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015.

**DAY, C. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Porto Editora, 2001.

**FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa**: Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. Hargreaves (1998).

IMBERNÓN, F. **Formase para el cambio y la incertidumbre Francisco**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LORENZZON, M. R. **Narrativas Dialogadas nos Diários de Campo Reflexivos de Professores Iniciantes**: Possibilidades de Autoformação. Dissertação (Mestrado) –Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, 2017.

MARCELO, C. **Formação de professor para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 109-132.

MARTINS, Rosana Maria; ROCHA, Simone Albuquerque da. Narrativa autobiográfica em movimentos de ensino e pesquisa na formação de professores. *In*: SILVA, Fabiany de Cassia Tavares, ANJOS, Juarez José Tuchinski (org.). **Escrita da pesquisa em educação na região Centro-Oeste**. v. 4. Ed. Oeste, MS, 2020. p. 245-263.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte [online], v. 26, n. 3, p. 39-56, 2010. Disponível em: Acesso em: 20 fev. 2016.

PASSEGGI, M. C. *et al.* **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

ROCHA, S. A.; MARTINS, R. M. O Grupo Investigação/PPGE-du/UFTM e sua trajetória de pesquisa em Mato Grasso. Formação

Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 10, n. 19, p. 85-100, 31 dez. 2018.

ROCHA, Simone Albuquerque; ANDRÉ, Marli E. A. D. de. Os memoriais na licenciatura: narrativas dos entre-espços da formação docente. *In*: ROCHA, Simone Albuquerque da. **Formação de professores**: licenciaturas em discussão. Cuiabá: EDUFMT, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho Docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

URETA, Consuelo Vélaz de Medrano. Competências del Profesor-Mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. **Profesorado** - Rev. de currículum y formación del profesorado, Madrid/Espanha, v. 13, n. 1, 2009. p. 209-229.



MESTRADOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO,  
SABERES DOCENTES E PROFISSIONALIZAÇÃO  
DO ENSINO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES  
INICIANTES SOBRE ESSA TRIÁDE?

MÁRCIA REGINA ONOFRE  
UFSCar – Brasil

Samuel de Souza Neto  
Unesp – Brasil

**RESUMO**

O presente estudo, resultante de uma pesquisa de pós-doutorado, propõe-se a reunir argumentos em favor da importância da formação do professor iniciante e de espaços formativos que permitam a interlocução entre teoria e prática, promovendo o reconhecimento dos saberes mobilizados e produzidos pelos docentes e da docência como profissão. Tal proposição foi norteada por um estudo exploratório descritivo, com o objetivo de analisar os Mestrados Profissionais em Educação de quatro instituições do Estado de São Paulo, sob a ótica de seus participantes (egressos), buscando compreender as potencialidades formativas desses programas para o fortalecimento do processo de profissionalização do ensino. O estudo se respaldou, em autores da vertente da epistemologia da prática e para a análise da percepção de 72 professores da educação básica, por meio de questionários com questões abertas e fechadas. Os dados foram organizados em quatro eixos (Perfil identitário; MPEs e formação docente; MPEs e atuação profissional; MPEs e profissionalização do ensino) permitindo uma análise mais apurada da pesquisa realizada. Os resultados das análises apontam para os MPEs como espaços potencializadores: da articulação entre conhecimento acadêmico e conhecimento profissional; de reconhecimento dos professo-

res como protagonistas de seu saber-fazer; de elevação do status da docência como profissão; de diálogo entre universidade e escola; de valorização da formação do professor pesquisador da própria prática; e, portanto, de fortalecimento da profissionalização do ensino.

**Palavras-Chave:** Mestrados Profissionais em Educação; saberes docentes profissionalização docente; professores iniciantes;

### **A profissionalização do ensino como movimento fortalecedor do status do docente iniciante**

A compreensão da docência e do papel do professor na sociedade perpassa o entendimento da função social da escola e da dimensão política da educação. Neste sentido, investigar o campo da formação de professores configura-se como tarefa árdua e instigadora exigindo dos pesquisadores a análise de vários caminhos e perspectivas, que apontem para o fato de que os processos formativos não são neutros – “não há professores no vazio, em uma visão etérea” (CUNHA, 2013) – uma vez que os professores se constituem profissionais em uma determinada época histórica, munidos de valores político-econômicos e expectativas socioculturais (IMBERNÓN, 2010; 1999; MARCELO, 1999; NÓVOA, 1991, 1992; TARDIF, 2002, 2013).

Partimos do pressuposto de que o docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa e que, é através da sua atuação, que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa.

Nesta perspectiva, o professor se forma atribuindo significado aos seus saberes, por meio de aprendizagens, valores e experiências que os levam a mobilização e a construção da profissionalidade docente, sendo entendida como uma “profissão em ação” (CONTRERAS, 2002; NÓVOA, 1992, 1999; TARDIF, 2002, 2013).

Essa é a essência do desenvolvimento profissional docente, visto como exercício de autonomia, de valorização e reconhecimento da identidade e da profissionalidade docente.

No entanto, esse é um movimento complexo e instável devido a descontinuidade das políticas de formação e de um conjunto de crises e descrenças por parte da sociedade em relação a figura do professor, evidenciadas em estudos que apontam a necessidade da revisão das propostas, colocando o professor no centro do processo como protagonista de seu fazer.

A formação de professores em início de carreira, entendido neste estudo como o período que compreende os cinco primeiros anos da atividade profissional (DRAGNONE E GIOVANNI, 2014; ANDRÉ, 2012; LIMA, 2006; TARDIF e RAYMOND, 2000; MARCELO, 1999; HUBERMAN, 1992) segue como um grande desafio histórico, político e profissional, principalmente quando focamos no expressivo aumento de pesquisas na área e ações no campo das políticas públicas implementadas, ocorrido nas três últimas décadas.

No âmbito político, nunca se discutiu e investiu tanto na formação de professores, quanto nas reformas estabelecidas a partir do final do século XX. No entanto, os consideráveis investimentos não promoveram mudanças expressivas no campo da profissionalização do ensino. Muito pelo contrário. No campo acadêmico, embora as pesquisas tenham avançado, buscando romper com a dicotomia existente entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento prático-profissional, os professores da educação básica ainda parecem ocupar a posição de coadjuvantes, sujeitos de pesquisas, colaboradores de estudos e de saberes profissionais, legitimados pela academia.

Esse emaranhado de teias e de discursos incoerentes vem sendo orquestrado sucessivamente, ora pelas políticas educativas autocráticas, que mantém o controle dos sistemas, cerceando a possibilidade da autonomia e da reflexão docente, ora pelos discursos da academia que se arroga da investigação científica e das bases teóricas da formação dos professores. Nesta perspectiva, o processo de profissionalização do ensino perde a sua essência e legitimidade por não partir da “voz” e do movimento dos professores da escola básica que, historicamente, foram silenciados e acostumados a se colocarem em um papel secundário, em um lugar menor nas discussões promovidas sobre o seu campo profissional.

Frente a esse paradoxo devemos nos perguntar: Qual é e a quem pertence o conhecimento relevante e pertinente para formar um professor? Por que os professores não participam das decisões políticas como produtores de um saber-fazer? Por que a academia não os reconhece como pesquisadores da própria prática? Afinal, qual é o lugar ocupado pelos professores nas reformas, nas instâncias políticas, acadêmicas e profissionais?

Buscando dar respostas a essas questões, nos debruçamos numa investigação de cunho qualitativo, tomando por referência a vertente da epistemologia da prática como norteadora de novos estudos, promovendo o reconhecimento dos professores como protagonistas da própria formação, visando elevar o status da profissão como pano de fundo a pesquisa como potencializadora desse processo no campo da inserção profissional.

Nossa proposta é a de focar as três últimas décadas, em que o movimento de profissionalização do ensino foi mais intenso em nosso país. O recorte para esse período foi o de apresentar a proposição dos aspectos voltados para a formação continuada de professores que se tornou assunto prioritário na agenda da política educacional da Capes. Nos últimos anos, foram criados dois grandes e importantes planos norteadores das ações de formação de professores no país: o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) (2011-2020) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024). Tais propostas se configuraram como desafios de ordem político-pedagógica, alinhavados em suas perspectivas de intencionalidade e ação. Assim sendo, o PNE passou a contemplar as metas da pós-graduação, e a focar a formação continuada dos docentes da educação básica, visando promover a melhoria da qualidade da educação básica pública, bem como, apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior.

Nessa perspectiva, a Capes assumiu o compromisso de promover encaminhamentos e propostas de “inovações” das políticas de formação dos professores, sendo uma delas a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, com representantes de várias instituições, sendo presididas pelos secretários estaduais de educação.

Entretanto, sabemos que esses esforços são insuficientes para assegurar que a institucionalização produza resultados no sentido da melhoria da formação dos professores, se não estiverem acompanhados de mudanças estruturais nas escolas de educação básica e de uma radical mudança de postura dos professores a respeito de sua área de atuação.

Um dos caminhos que vem se mostrando como espaço promissor para a efetivação desse processo, refere-se ao campo da Pós-Graduação. Nas últimas décadas, os investimentos se voltaram para a instituição dos Mestrados Profissionais em Educação, com o viés da qualificação dos sistemas de ensino e outros ambientes educacionais, reposicionando os professores, como investigadores do contexto escolar e de suas demandas.

Embora a institucionalização da pós-graduação profissional no Brasil ainda seja recente (2009), não podemos negar o expressivo aumento de cursos, ao longo desses dez anos. Na área da educação, segundo dados do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2020), o Brasil possui, atualmente, 54 Mestrados Profissionais distribuídos nas cinco regiões do país.

Podemos dizer que essa foi uma conquista significativa no campo da formação de professores e de um movimento que vem de longa data, com o Parecer nº. 977/1965, conhecido como Parecer Sucupira (BRASIL, 1965), que regulamentou a pós-graduação brasileira e introduziu a pós-graduação profissional *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Todavia, foi a Portaria nº. 80/1998 (BRASIL, 1998) que marcou o reconhecimento dos Mestrados Profissionais no final do século XX.

No âmbito das associações científicas e fóruns, os ganhos também foram consideráveis com a união da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Fórum de Pró-Reitores de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (FORPRED) ao Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais (FORPROF), criado em 2006, e o Fórum Nacional dos Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE), em 2014 (FIALHO; HETKOWSKI, 2017). Essas associações vêm corroborando com a qualidade dos programas e, conseqüentemente, com discussões relevantes para a melhoria da formação de professores em nosso país.

Tendo em vista que os MPEs se configuram como uma nova modalidade no campo da formação de professores, acreditamos ser de pertinência, buscar o aprofundamento de questões que ainda precisam ser respondidas, tais como: A participação e o desenvolvimento de pesquisas nos Mestrados Profissionais em Educação promovem contribuições significativas para o desenvolvimento profissional docente do professor iniciante? Os Mestrados Profissionais em Educação são espaços potencializadores para o fortalecimento da autonomia, da coletividade e da profissionalidade de seus participantes?

Na tentativa de explorar esse universo, este estudo foi proposto, objetivando analisar os Mestrados Profissionais em Educação de quatro instituições do estado de São Paulo, sob a ótica de seus participantes (egressos), buscando compreender as potencialidades formativas desses programas para o fortalecimento do processo de profissionalização do ensino para os professores em início de docência.

### **Os caminhos da pesquisa**

Para a produção dos dados, foi desenvolvido um estudo exploratório-descritivo (SELLTIZ, C. *et al.*, 1965) respaldado em autores do campo da profissionalização do ensino (GAUTHIER, 1998; GOODSON, 1992; HARGREAVES, 2000; NÓVOA, 1999; SHULMAN,

1987; SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2019; TARDIF, 2000, 2002, 2013) partindo, num

primeiro momento, de uma pesquisa documental sobre as políticas públicas no campo da formação dos professores nos últimos trinta anos. Num segundo momento, foi realizada uma pesquisa envolvendo quatro grandes programas do estado de São Paulo, SP- Brasil. Nosso olhar se voltou para o posicionamento dos egressos (professores iniciantes com experiência de 3 a 5 anos de carreira) frente aos processos formativos, por meio de questionários respondidos por 72 professores da educação básica.

Os dados foram organizados em quatro eixos (Perfil identitário, MPEs e formação docente, MPEs e atuação profissional, MPEs e

profissionalização do ensino), permitindo uma análise mais apurada da pesquisa realizada.

### **Eixo 1. Perfil Identitário e Processos Formativos**

Nesse eixo foram agrupadas as questões fechadas do questionário, referentes ao perfil identitário dos professores participantes, relativas à faixa etária, gênero, formação inicial e continuada e tempo de experiência.

O primeiro ponto a ser analisado neste eixo, referiu-se à idade dos participantes da pesquisa. Com relação a esse dado, é interessante observar que a maioria dos professores se encontra em uma faixa etária de 30 (trinta) a 35 (trinta e cinco) anos, ou seja, na “idade da maturidade” ou “idade adulta”, definida por Boutinet (2000) como uma fase de inacabamento, de maior autonomia, de expressão da liberdade, mas também de incertezas, de riscos e de individualização.

Essa questão ganha ainda maior relevância quando observarmos o gênero no perfil dos participantes. Os dados revelam a predominância de mulheres nos cursos, reforçando a temática sobre “feminização do magistério” abordada por vários autores da área (ALMEIDA, 1998; CARVALHO, 1998; GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005; LOURO, 2001; NÓVOA, 1991).

A cobrança de diversas ordens e a necessidade do imediatismo de respostas para as demandas sociais e educacionais, tem levado professores, principalmente os profissionais atuantes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a buscarem caminhos para a qualificação profissional. Essa afirmação ganha força ao analisarmos que a grande maioria dos professores participantes (70%) são formados em Pedagogia, seguidos de outras Licenciaturas tais como Letras (10%), Educação Física (4%), História (4%), Geografia (3%), Ciências Biológicas (3%), Química (2%), Matemática (2%), Artes (1%) e Filosofia (1%).

Segundo os dados analisados, a conclusão dos cursos, de grande parte dos egressos (75%), ocorreu entre os anos de 2013 e 2017, em

universidades públicas federais e estaduais do estado de São Paulo (45%) e o restante (55%) em instituições privadas.

Há um esforço significativo por parte dos professores em buscar a formação continuada que, de acordo com os dados, não se limita apenas a nível de graduação. Dos 72 participantes da pesquisa, a maioria (78%) respondeu ter participado de cursos de curta duração (30-60h) e a minoria (22%) de cursos com mais de 100h, nos últimos cinco anos. A predominância do oferecimento dos cursos é da rede pública de ensino, voltados principalmente para questões curriculares (BNCC, Documentação Pedagógica) e provenientes do contexto de trabalho (PNAIC, PROFA, INOVA, Projeto Vida). As universidades também têm contribuído com o desenvolvimento profissional de professores, mas de forma tímida em relação a cursos de curta duração, principalmente as instituições públicas.

No campo da pesquisa, as universidades também têm contribuído expressivamente com a formação continuada dos professores. No entanto, em relação as especializações, as análises apontam efetiva participação das instituições privadas nesse processo.

Outro dado relevante, e que reforça o envolvimento com a formação, diz respeito a pós- graduação *stricto sensu*. Dos 72 egressos dos MPES, 12 professores estão cursando o doutorado em instituições públicas de ensino. Embora a porcentagem seja baixa, a representatividade dessa condição revela a importância dos MPES como potencializadores do desenvolvimento profissional desses professores e a efetiva contribuição para a progressão nos estudos e na carreira.

Para fechar esse eixo, é importante destacar que a maioria dos professores (83%) encontra-se atuando na docência há 4 anos, em média, e destes (17%) com menos de três anos de atuação profissional.

Esse apontamento merece atenção ao compreendermos que essa fase da docência, de “desafios e descobertas”, já foi pontuada por pesquisas na área (TARDIF E RAYMOND; 2000), como sendo singular e frágil, tanto para a formação quanto para a atuação docente.

Mizukami (2014), alerta que os professores em início de carreira muitas vezes se deparam com situações que não sabem resolver e devem usar habilidades e conhecimentos que ainda não adquiriram,

fazendo com que aprendam a “sobrevivência” dentro do ambiente escolar. Já Huberman (1992), destaca que os primeiros anos e experiências são considerados um período de sobrevivência. Por isso, devemos dar a importância necessária a essa fase, oferecendo suporte, programas que ajudem a minimizar essa frustração docente ao entrar na sala de aula nos primeiros anos de carreira.

Tais considerações demonstram a importância da formação continuada e do acompanhamento desses professores que podem ser potencializados por uma presença mais efetiva da universidade nesse processo e, principalmente, da possibilidade de ações, como a dos MPEs, no fortalecimento da profissionalização docente.

Esse dado é importante ao compreendermos a especificidade da atuação desses professores nos vários níveis de ensino da educação básica. A grande maioria dos professores atua no ensino fundamental I (46%) e na educação infantil (28%), seguido dos professores que atuam no ensino fundamental II (16%) e no ensino médio (10%).

## **Eixo 2. MPEs e formação do professor- pesquisador**

Nesse eixo foram agrupadas onze questões abertas voltadas para discussões relativas a: opção em cursar o MPE, temática da pesquisa, natureza e tipo de pesquisa e método empregado, objetivos propostos, contribuição da pesquisa para a própria formação, contribuição das disciplinas para o processo formativo, a estrutura organizacional dos programas, a participação em Grupos de Pesquisa e Estudos, relação com os docentes do Programa, relação com os colegas de curso, e, por fim, maiores dificuldades enfrentadas no processo de formação ao longo do Mestrado Profissional.

A primeira questão foi em relação a opção em cursar o MPE. De acordo com as repostas, a grande maioria pontuou a escolha por esse tipo de curso, devido a possibilidade de ampliação do olhar de pesquisa e o aprofundamento teórico da própria prática, visando suprir lacunas formativas e demandas de trabalho. Alguns professores apontaram a busca devido a importância da qualificação profissional, da formação continuada, de novos conhecimentos visando a melho-

ria da prática. Também foram destacados pelos egressos a importância de os MPEs terem uma estrita relação com a prática profissional, o interesse pela progressão na carreira e titulação, permitindo uma valorização e reconhecimento maior no trabalho, a proximidade com a universidade e pela indicação dos colegas.

Diante das respostas dos professores é possível perceber que esses profissionais tomam para si a perspectiva das sociologias das profissões, que é a da busca, enquanto categoria profissional, do reconhecimento social e legitimidade dos papéis que ocupam, bem como da valorização dos saberes que produzem e mobilizam (TARDIF, 2002). Há um interesse pelo investimento no desenvolvimento profissional e a necessidade de “firmar a posição como professor e afirmar a profissão docente (NÓVOA, 2007) pela inserção no campo da pesquisa, trazendo a profissão para dentro das instituições de formação. Esse processo de busca pela inserção nos MPEs legitima a ação de um grupo que luta pelo seu *status* profissional e pelo reconhecimento do seu saber-fazer, bem como pelo aprofundamento teórico do seu campo, buscando atender as demandas impostas pelo cotidiano de trabalho desde os primeiros anos de carreira.

Essa proposição encontra respaldo quando analisamos as temáticas de interesse de pesquisa, focadas em assuntos relacionados as situações emergenciais, aos dilemas cotidianos e as necessidades formativas como forma de superação dos dilemas enfrentados no campo profissional. Dentre esses temas são citados em sua grande maioria: Formação Continuada, Formação em Serviço, Desenvolvimento Profissional, Profissionalização; Alfabetização; Atuação Docente; Educação inclusiva; Práticas Pedagógicas; Políticas Públicas (BNCC, PNAIC); Inserção Profissional e Início da Docência; Resolução de Conflitos; Interdisciplinaridade; Processo de Ensino-Aprendizagem; Afetividade na Relação Professor – Aluno.

Esses dados traduzem a dimensão reflexiva e a articulação entre a investigação e a prática pedagógica, permitindo a ampliação dos horizontes teóricos sobre os contextos de trabalho e a possibilidade de intervenção e melhoria da realidade escolar.

Num movimento de atingir essas linhas de ação observamos, nas respostas dos egressos, a adoção por metodologias de pesquisa voltadas para a interação com os pares, a inserção nas escolas e a preocupação na produção dos dados permeadas pela unanimidade de pesquisas qualitativas e da grande maioria de metodologias utilizando os questionários e as entrevistas como técnica para a produção dos dados. A escolha por esses percursos metodológicos representa a necessidade de um grupo por um processo indutivo de pesquisa, que tem como foco “a fidelidade ao universo de vida cotidiana dos sujeitos” e a captação dos “diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto” (ALVES e SILVA, 1992, p. 2).

Esse perfil de pesquisa revela também a intencionalidade dos professores em buscar responder aos objetivos propostos nas pesquisas, que foram voltados, principalmente, para o aprofundamento teórico da própria prática, assim como o da melhoria da formação e atuação dos pares e do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A definição do tema, a metodologia e os objetivos da pesquisa foram alicerçados às disciplinas cursadas no decorrer do mestrado que se mostraram fundamentais para o aprofundamento do estudo. Os professores foram unânimes em responder que as disciplinas foram pertinentes para a construção da pesquisa, para o embasamento teórico-metodológico do estudo, e para um olhar crítico e questionador sobre o objeto a ser investigado. Também permitiram uma melhor escrita acadêmica e análise dos dados. Os professores ainda relataram que a estrutura organizacional das disciplinas e a forma como foram ministradas, permitiu o diálogo constante entre os envolvidos.

Essas respostas reafirmam que a organização estrutural dos cursos demonstra a preocupação em atender as necessidades formativas dos professores e de potencializar o desenvolvimento profissional docente, com a perspectiva de formar o professor-pesquisador. A efetivação desse objetivo perpassa a condição de um grupo de docentes do programa articulados com uma postura de parceria, co-

laboração, compartilhamento de conhecimentos e valorização das experiências dos professores da educação básica.

Esses apontamentos reforçam um lugar de diálogo que está sendo estabelecido nos MPEs e que caminham em direção ao que Nóvoa (2007) chamou de “caráter híbrido”, ou seja, um vínculo entre distintas realidades e a possibilidade da presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da universidade. Neste sentido, os MPEs vêm estabelecendo a parceria colaborativa entre universidade, fortalecendo a construção de um projeto profissional voltado para a formação de um professor protagonista de sua ação, colaborando para a passagem de ofício a profissão (GAUTHIER, 1998; HARGREAVES, 2000), a construção de uma base sólida de conhecimentos do campo profissional (SHULMAN, 1986).

A efetivação desse processo conta também com o reconhecimento da docência como categoria profissional, resultante da união entre os pares. Sobre essa questão, foi possível observar nas respostas dos professores que essa relação foi fundamental para a consolidação do processo vivido e para a construção de uma identidade de grupo, permeada pelas interações, pela coletividade, pelas trocas e aprendizagens da profissão.

Como pudemos analisar, a “colegialidade docente” fortalecida nos MPEs, representa a possibilidade de novas “comunidades de trabalho” em parceria com a universidade, reforçando um processo de formação e produção da profissão (NÓVOA, 1992) e o reconhecimento de uma cultura profissional (PÉREZ GÓMEZ, 2002), que tem seu *ethos*, sua essência, sua singularidade e a sua legitimidade como grupo intelectual e profissional.

A tentativa em elevar a profissão docente a uma profissão de “alto nível” (TARDIF, 2002), remete a preocupação em desenvolver nos professores uma postura de pesquisa, potencializada tanto pelo curso, quanto pela possibilidade de inserção nos grupos de estudos. No entanto, essa questão parece ainda apresentar uma realidade um pouco distante para alguns professores, devido à falta de tempo para essa participação. Dos 72 respondentes, 40% participaram dessas ações, em grupos coordenados pelas orientadoras e em outros gru-

pos de pesquisa de interesse, enquanto 60%, relataram não terem participado, principalmente por falta de tempo, horário das reuniões e por sobrecarga nas funções.

Observamos, nos relatos, a relevância da participação nos grupos de pesquisa e a possibilidade de superar a dicotomia existente entre conhecimento científico e conhecimento profissional (NÓVOA, 2019a) de um lado, e de outro, as fronteiras estabelecidas pela política municipal e estadual em não garantir o direito do que está estabelecido no PNE, em oferecer condições para que o desenvolvimento profissional docente se efetive, devido a falta de incentivos de várias ordens (afastamento, bolsas, diminuição da jornada de trabalho, horário de estudos para formação continuada). Somadas a essas questões, as dificuldades são inúmeras para a realização da pesquisa, principalmente pela falta de tempo e a jornada de trabalho excessiva.

Como pudemos observar, desenvolver uma postura de pesquisador demanda tempo, esforço, aprendizagens e conhecimentos relativos ao campo acadêmico. Assim, como o professor se constitui docente, ele também leva tempo para se constituir pesquisador. Esse é um exercício de olhar para si próprio e para o seu campo de trabalho num movimento de autorreflexão e autoanálise (NÓVOA, 1992), de uma reflexão crítica da prática profissional que precisa de um certo distanciamento (SMYTH, 1992), que envolve uma multiplicidade de ações e processos de análise (ZEICHNER, 1997) e que deve permitir aos professores, identificar, analisar e registrar as suas ações a luz da teoria com o compromisso de contribuir para a transformação das práticas (WITTORSKI, 2014). Essa é uma tarefa complexa e fundamental para o processo de construção de uma pesquisa e que, portanto, necessita de organização e comprometimento por parte do professor-pesquisador, principalmente para os que não conseguem dispensa das funções para se dedicarem de uma forma mais intensa ao processo investigativo.

Embora as dificuldades tenham sido expressivas, não podemos negar a contribuição da pesquisa para a formação dos professores. Para a grande maioria, a pesquisa representou a possibilidade de um maior aprofundamento teórico da prática, a possibilidade de articu-

lação entre teoria e prática, o exercício de reflexão e de criticidade sobre a própria formação. A pesquisa também permitiu a postura de pesquisador, colaborando com um olhar mais questionador e investigativo da realidade escolar. Neste sentido, permeou um repensar sobre a própria formação, suprindo lacunas formativas. Também melhorou a atuação profissional e a relação com os pares (diálogo, formação, interação), permitiu uma maior segurança para assumir outras funções e progredir na carreira e nos estudos (procura pelo doutorado), incentivou a uma maior atuação política e profissional e potencializou a escrita acadêmica.

A posição dos egressos em relação a importância da pesquisa para a formação, confirma as análises de André (2016), de que os MPEs promovem uma atitude de pesquisador nos professores, ou seja, a aquisição de habilidades de pesquisa, que os tornam capazes de analisar situações-problema e “tomar decisões fundamentadas numa perspectiva teórico-crítica, e em pesquisas que tomam seu campo profissional como objeto de estudo” (ANDRÉ, 2016, p. 31). Esse dado é fundamental ao potencializar nos professores iniciantes o protagonismo de sua formação e a constituição de um sujeito mais autônomo, que tem ideias próprias e uma leitura crítica da realidade onde atua e de sua importância na transformação desse contexto.

### **Eixo 3. MPEs e contribuição para a atuação profissional**

Nesse eixo, foram contempladas seis questões relativas à contribuição dos MPEs para a atuação profissional dos egressos que versaram, num primeiro momento, sobre a contribuição da pesquisa para: a prática profissional, os pares, a universidade, as políticas públicas, e num segundo momento, sobre a contribuição das disciplinas cursadas e das vivências em diferentes espaços no Mestrado (sala de aula, eventos, trabalhos em grupo) para a prática profissional.

Em relação a contribuição da pesquisa para a prática profissional, a maioria dos egressos pontuou ter possibilitado um maior aprofundamento teórico da prática, a possibilidade de articulação teoria e prática, uma reflexão crítica e sistemática sobre o próprio trabalho.

Na sequência, os professores relataram a importância para o fortalecimento e segurança na atuação e a melhoria da prática profissional (aulas, diálogo e formação dos pares, diálogo com a gestão, relação professor-aluno, novas estratégias de ensino). Outro dado interessante relatado pelos professores, foi a importância em se constituir como pesquisador da própria prática, como um profissional pesquisador e investigador da própria ação. Também foram elencadas respostas em relação a importância em suprir lacunas e repensar a própria formação, seguidas de uma melhor escrita acadêmica, maior atuação político profissional e por fim, a possibilidade em pesquisar sobre a prática em tempo real.

As respostas reforçam que a postura de investigador da própria prática, tem levado os professores a se apoiarem em conhecimentos teóricos especializados em consonância com os conhecimentos profissionais, possibilitando a busca de soluções para os problemas cotidianos, legitimando os seus saberes e libertando-os da cegueira imposta pelas políticas e programas educacionais (TARDIF, 2002).

Essas ações têm contribuído tanto para os professores pesquisadores, quanto para os pares que acabam por se envolver com as pesquisas na condição de colaboradores, participantes e simpatizantes dos resultados alcançados. De acordo com a grande maioria dos egressos, a pesquisa foi importante para o reconhecimento profissional, a valorização dos saberes e o fortalecimento da ação. Os professores também pontuaram a reflexão sobre a prática do coletivo e um repensar sobre a ação. Outros pontos destacados importantes referiram-se ao interesse dos colegas pela continuidade nos estudos.

Os relatos apontam para a importância dos professores pesquisadores como sendo responsáveis por um movimento expressivo de mudanças na postura dos pares. Ao legitimarem e institucionalizarem os saberes profissionais, os professores se comprometem em validar, nas escolas e na comunidade acadêmica, um *corpus* de conhecimentos sobre a profissão, referendados teoricamente e comprovados cientificamente por meio dos dados levantados com a pesquisa. Esse movimento gera a efetivação de uma prática qualificada, refletida e reconhecida de que a docência possui uma “base de conhecimentos”

(SHULMAN, 1986), é um “ofício feito de saberes” (GAUTHIER, 1998) que são “plurais, temporais e compósitos” (TARDIF, 2002).

Ao trazer a profissão para dentro da universidade, a academia cumpre com seu papel social e, ao permitir que os professores tenham “voz” (GOODSON, 1992), a cumpre o seu papel político. A implantação do MPE sela um compromisso antigo da universidade com a escola, permitindo a superação da dicotomia existente. Essa aproximação e parceria estabelecida, foi apontada pela maioria dos professores como fundamental para o fortalecimento da confiança entre os professores da rede e da universidade. Também foram bem expressivos nas respostas os relatos ligados ao reconhecimento da universidade em relação aos saberes e experiências dos professores e sobre um novo olhar sobre a escola e os agentes envolvidos.

Essa nova institucionalidade promovida pelos MPEs, ressignifica a proposição de um triângulo formado pela interseção entre universidade, profissão docente e escola (Nóvoa, 1999b), que permite compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões e promover discussões coletivas para a superação dos desafios impostos por todos os envolvidos no processo.

A efetivação desse processo perpassa a importância do fortalecimento do movimento de profissionalização do ensino, como bandeira de luta e de reivindicação por políticas públicas que reconheçam a importância da pesquisa na formação e atuação dos professores da educação básica e a necessidade de formação do professor pesquisador, como mencionado pela maior parte dos egressos. Também permite um novo olhar para a importância da formação continuada e dos investimentos na formação, a valorização do professor como produtor de conhecimento, bem como o incentivo e remuneração para a progressão funcional.

Investir nesses programas representa o compromisso com a melhoria da educação em nosso país e a valorização dos professores como profissionais responsáveis pela melhoria dos índices nas escolas. Também representa o reconhecimento do professor como profissional e a importância dos cursos para a qualificação da prática profissional, principalmente no que tange a estruturação das disciplinas que, segundo a maioria dos

egressos, tem contribuído para: o aprofundamento teórico; a possibilidade de reflexão sobre a prática; a melhoria da prática e da relação com as escolas (pares, alunos, gestão, comunidade escolar); o amadurecimento pessoal e profissional; a compreensão das políticas educacionais e curriculares e o reconhecimento do próprio trabalho.

Além da contribuição das disciplinas, os egressos também destacaram a importância da aprendizagem nos diferentes espaços coletivos proporcionados pelos MPEs (sala de aula, eventos, trabalhos em grupo). De acordo com as respostas dos egressos, a troca com os pares, o compartilhamento de saberes e experiências, a ampliação da rede de contatos, possibilitou a união dos pares, uma coletividade, a possibilidade de trabalhar em grupo de apreender a ouvir o outro, de dialogar de forma respeitosa e compromissada. Esse processo permitiu ampliar conhecimentos teórico-práticos, melhorar o posicionamento, melhorar a desenvoltura da fala e a expressão perante o coletivo. Também permitiu conhecer contextos diversos e a diversidade de pensamentos e posicionamentos, a ter um maior posicionamento político, uma maior autonomia de pensamento e de expressão, uma maior aproximação da universidade, e de superação da dicotomia entre universidade e escola, permitindo a troca com os docentes, troca com pesquisadores da área e a possibilidade de conhecer autores e correntes diferentes, permitindo um maior aprofundamento teórico-prático.

Segundo Tavares (2017), os contornos delineados pelos MPEs oferecem um novo olhar sobre a pós-graduação e a profissão. Os programas permitem uma nova proposição para o campo da pesquisa e, portanto, definem características que os tornam singulares para a profissionalização do ensino. Novas questões estão sendo propostas nesses espaços, contemplando relações entre escola e universidade, teoria e prática, formação e profissão, possibilitando o ressignificar da docência, principalmente, para professores iniciantes.

#### **Eixo 4. MPE e profissionalização do ensino**

Nesse último eixo de discussão, estão elencadas seis questões que discorrem sobre a importância dos MPEs para a profissionalização

docente e que contemplam os seguintes aspectos: os conhecimentos e saberes (científicos, políticos e pedagógicos) resultantes da inserção nas atividades propostas no programa, a contribuição da leitura dos textos, debates, encontros e troca de experiências durante as aulas, para a união da categoria e o fortalecimento da coletividade entre os alunos. A relevância do programa para o fortalecimento da articulação entre teoria e prática, o impacto do processo de formação vivido e as ações do programa para a autonomia e profissionalidade e a contribuição do Mestrado Profissional para a profissionalização do ensino.

Em relação aos conhecimentos e saberes (científicos, políticos e pedagógicos) resultantes da sua inserção nas atividades propostas no programa, a maioria dos professores pontuou os saberes da pesquisa e a possibilidade de: buscar referências e autores, permitir um maior aprofundamento teórico, compreender métodos de pesquisa, conhecer diferentes concepções teóricas, correntes, metodologias, participar de eventos científicos, conhecer outras pesquisas, apresentar trabalhos de desenvolvimento da pesquisa e de tornar-se pesquisador da própria prática. Também foram pontuados os saberes políticos (conhecimentos do campo político, ampliação do posicionamento político), os saberes profissionais (reflexão sobre a prática a luz das teorias, olhar reflexivo e crítico, olhar mais questionador, rever metodologias e concepções teóricas, me reconhecer como profissional), os saberes teóricos, os saberes experienciais (troca de experiências com outros colegas, conhecimento de outros contextos de trabalho, melhorar o trabalho em equipe) e os saberes pedagógicos.

Um dos saberes mais destacados pelos professores referiu-se aos saberes da pesquisa, um saber fundamental para a constituição dos professores como pesquisadores. Este saber está relacionado diretamente a uma ação reflexiva que é a base da epistemologia da prática e que implica oferecer condições para o professor assumir a sua realidade escolar como um campo de análise, constituindo-se em um movimento de luta em defesa da proletarianização docente. Portanto, para o desenvolvimento da pesquisa, é preciso que os professores mobilizem todos os saberes profissionais que são plurais, temporais e compostos (GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2002). Nesse processo de constitui-

ção, de “ser pesquisador”, o professor deixa a visão de técnico do sistema para assumir a postura de investigador e autor de sua ação educativa (NÓVOA, 1992), utilizando ferramentas que lhe permitam uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para a superação de suas dificuldades, para transformá-la e se transformar (ANDRÉ, 2006), construindo uma nova base de conhecimentos para a profissão (SHULMAN, 1986). Somados aos saberes da pesquisa, emergem os saberes políticos implicados aos profissionais, experienciais e pedagógicos, como saberes potencializadores da ação e que são resultantes da articulação entre o institucional e a cultura docente. Tais saberes são fundamentais para que os saberes curriculares sejam revistos, e para que haja, por parte dos professores, a possibilidade de avançarem em relação a produção do currículo, quebrando com a visão passiva de cumpridores de programas.

Ainda sobre essa questão, é importante destacar a importância dos MPEs em contribuir com esse fortalecimento, apontado pela grande maioria dos egressos como uma condição para o processo de reflexão sobre a prática profissional, como forma de repensar a prática e de pesquisar sobre ela. Os professores ainda apontaram que essa relação permite a possibilidade de colocar em prática os autores estudados, a Integração teoria-prática-pesquisa, a progressão nos estudos, estímulo para continuar estudando, entrar no doutorado, a diminuição da distância entre teoria e prática, maior aprofundamento teórico, a superação dicotomia universidade – escolas, a atuação em novas funções e uma maior segurança profissional, ajudou a superar desafios e dilemas.

A relação teoria e prática perpassa a compreensão de que a docência possui uma base de conhecimentos e que esses conhecimentos, mobilizados pelos professores, vão desde o domínio da matéria à compreensão profissional das ações que exercem (SHULMAN, 1986). Quanto mais consciente for esse processo de aprofundamento teórico sobre a prática, melhor será o desenvolvimento profissional dos professores. Portanto, ao direcionar o professor para pesquisar sobre a própria prática, potencializamos a sua profissionalidade e, conseqüentemente, a sua autonomia (CONTRERAS, 2002). Sobre

essa questão, a maioria dos egressos revela que a formação para a pesquisa e o impacto na autonomia e na profissionalidade, representou um maior fortalecimento, segurança e confiança no trabalho realizado, um melhor preparo para as situações vividas no contexto de trabalho, permitindo, de acordo com os professores, a reflexão sobre o próprio trabalho, uma maior criticidade, e um repensar nas ações e na profissão. Outro ponto, foi em relação a compreensão sobre a profissão, sobre o ser profissional. Os professores relataram que passaram a ter uma maior consciência profissional, a valorizar as suas experiências e saberes e a terem autoestima profissional. Também relataram a autonomia de pesquisa, de busca e de investigação do campo de atuação, autonomia na busca e produção de materiais de trabalho, progressão na carreira, assumindo posições de liderança e buscando a continuidade nos estudos como o doutorado, mudança de postura e mentalidade, melhor relação com os pares, com os alunos, com os pais, aprimoramento profissional, maior participação política e aprofundamento teórico.

Caminhando em direção aos pontos elencados pelos professores, foi possível compreender que os MPEs estão se configurando em espaços para o fortalecimento da profissionalidade docente e da autonomia profissional. Tal processo representa uma válvula propulsora para o movimento de profissionalização do ensino, resultando em fatores fundamentais para o campo da educação tais como: a transformação e melhoria das práticas, a autorreflexão profissional, uma maior segurança no trabalho e o reconhecimento profissional, a construção de novos conhecimentos e a autonomia em produzir e buscar novos materiais, novos saberes, a possibilidade de progressão na carreira, o aprofundamento teórico, a ampliação de conhecimentos científicos na área e o gosto pelo estudo. O despertar para a pesquisa e a postura de investigador da prática, a contribuição na formação dos pares, a aprendizagem em trabalhar coletivamente e desenvolver a escuta coletiva, uma maior participação política, a possibilidade da produção intelectual e de publicações, a continuidade nos estudos e a ascensão ao doutorado.

Os pontos elencados pelos professores corroboram com as discussões centrais do movimento em prol da profissionalização do ensino, de que para que o processo se efetive, é fundamental uma formação universitária intelectual mais sólida, articulando disciplinas acadêmicas e competências para ensinar, estabelecendo parcerias entre universidades e escolas, valorizando os conhecimentos dos professores, bem como suas habilidades profissionais e concebendo as escolas como espaços de aprendizagem da docência e da formação, reconhecendo os professores como sujeitos capazes de promover o exercício da reflexão, a problematização e a busca de possíveis caminhos para melhorar sua prática e do ensino. É fundamental que os professores se tornem protagonistas de seu fazer, por meio da pesquisa e das condições promovidas pelos MPEs, favorecendo o reconhecimento dos seus saberes (GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2002), dos conhecimentos que embasam a sua ação (SHULMAN, 1987), elevando o seu status a uma categoria profissional (NÓVOA, 1999).

Os pontos levantados pelos egressos demonstram a importância dos MPEs como espaços para a formação e atuação dos professores e, portanto, existe a necessidade da expansão desses cursos para todos os profissionais da rede de ensino, como um caminho promissor para a superação da proletarização docente. Tal postura refere-se a um movimento de luta e reivindicação política para que três pilares sejam estabelecidos efetivamente: a garantia da formação continuada, a legitimação dos saberes docentes e a elevação do *status* profissional da categoria. Essas são bandeiras fundamentais para a superação do silêncio imposto aos professores ao longo dos séculos, e o nosso compromisso em oferecer condições para mudar o rumo da história.

### **Reflexões finais**

As análises das percepções dos participantes (egressos), anunciam perspectivas inovadoras para o fortalecimento da base epistêmica no campo da pesquisa e da formação, ao contemplar, na perspectiva dos programas de MPE, a valorização do professor pesquisador e protagonista de sua formação e ação.

Assim, como desafio final, convidamos a todos os profissionais da educação, juntamente com Zeichner (2010), a construirmos um “terceiro espaço” no campo de formação de professores, reconhecendo os MPEs como potencializadores desse processo, promovendo a aproximação entre a universidade e a escola, possibilitando um diálogo mútuo entre os conhecimentos prático-profissionais e os conhecimentos acadêmicos, fortalecendo a presença da universidade na escola e da escola na universidade e possibilitando aos professores da educação básica, o protagonismo silenciado em todos esses anos.

Ao legitimarem e institucionalizarem os saberes profissionais, os professores se comprometem em validar, nas escolas e na comunidade acadêmica, um *corpus* de conhecimentos sobre a profissão, referendados teoricamente e comprovados cientificamente por meio dos dados levantados com a pesquisa.

Ao trazer a profissão para dentro da universidade, a academia cumpre com seu papel social e, ao permitir que os professores tenham “voz” (GOODSON, 1992), a academia cumpre o seu papel político. Neste sentido, a implantação do MPE sela um compromisso antigo da universidade com a escola, permitindo a superação da dicotomia existente.

Essa nova institucionalidade, promovida pelos MPEs, ressignifica a proposição de um triângulo formado pela interseção entre universidade, profissão docente e escola (Nóvoa, 1999b), que permite compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões e promover discussões coletivas para a superação dos desafios impostos por todos os envolvidos no processo.

A efetivação desse processo perpassa a importância do fortalecimento do movimento de profissionalização do ensino. Fortalecimento como bandeira de luta e de reivindicação por políticas públicas, que reconheçam a importância da pesquisa na formação e atuação dos professores da educação básica e a necessidade de formação do professor pesquisador, permitindo que o mesmo ressignifique suas práticas e se reencontre na profissão, principalmente, no início da carreira profissional, vista como um período crucial para a continuidade da atuação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Unesp, 1998.

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 2, fev./jul. 1992.

ANDRÉ, M. A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. **Revista Multidisciplinar Plurais**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016.

BOUTINET, J. P. **A imaturidade da vida adulta**. Porto: Rés, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano nacional de pós-graduação**: PNPG 2011-2020. Brasília: Capes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plataforma Sucupira**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 02 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n. 80, de 16 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Brasília: ABMEC, [1998].

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria normativa nº 389, de 23 de março de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014.]

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer, nº 977, de 03 de dezembro de 1965.** Brasília: MEC, [1965].

CARVALHO, M. P. de. Vozes masculinas numa profissão feminina. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, 1998.

CONTRERAS, D. J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez Editora, 2003.

CUNHA, C. M.; AGRANIONI, N. T. Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino – qualificação dos processos de educar na pesquisa da Educação Básica. **Educar em revista**, Curitiba, n. 63, p. 119-135, 2017.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, 2013.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educ. e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n. 1. 2005.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

HARGREAVES, A. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. **Teachers and Teaching**, London, v. 6, n. 2, 2000, p.151-182.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, n. 4, 1992.

IMBERNÓN, F. El desarrollo profesional del profesorado de primaria. XXI, **Revista de Educación**, n. 1, p. 59-68, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 9. ed., 2001.

LIMA, E. F. (org.). **Sobrevivências no Início da Docência**. Brasília: Liber Livros, 2004.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto. 2001.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan./abr. 2009.

MARCELO, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores e educação a distância: algumas aprendizagens. *In*: REALI, A. M. M. R.; MILL, D. (org.). **Educação a distância e tecnologias digitais**: reflexões sobre sujeitos, saberes, contextos e processos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. v. 1, p. 149-172.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019b.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47 n. 166 p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2001.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola.

**Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019a. DOI:

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.

**Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 91-108, 1991.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 77-91.

SELLTIZ, C. *et al.* **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder: Edusp, 1965.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **221, cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n.2, p. 196-229, dez. 2014.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, MASS, v. 57, issue 1, p.4-14, apr. 1987.

SMYTH, J. Teacher's Work and Politics of Reflection. **American Educational Research Journal**, 1992, v. 29, n. 2, p. 267-300.

SOUZA NETO. S.; CYRINO; M.; BORGES, C. O Estágio Curricular Supervisionado como Locus Central da Profissionalização do Ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n. 1, p. 52-72, 2019.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, abr./ jun., 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p.5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 31-55, 1991.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. T. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 388-411, abr./jun. 2018.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, 2000, v. 21, n. 73, p. 209-244.

TAVARES, P. D. V. B. **Mestrado Profissional em Educação: histórico e tendências**. 2017. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2017.

WITTORSKI, R. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 894-911, 2014.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1997, p. 33- 71.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

NARRATIVAS COMO PERCURSOS FORMATIVOS PARA  
PENSAR A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES  
COM-PARTILHADA ENTRE REDES E COLETIVOS  
DOCENTES LATINO-AMERICANOS<sup>1</sup>

**Artigo de investigação**

MAIRCE DA SILVA ARAÚJO

mairce@hotmail.com

Brasil - UERJ/FFP

Pós-doutora em Educação

REGINA APARECIDA CORREIA TRINDADE

ginatrindade@gmail.com

Brasil - UERJ/FFP

Doutoranda em Educação – PPGedu

DANUSA TÊDERICHE BORGES DE FARIA

Danusa.tederiche@hotmail.com

Brasil - UERJ/FFP

Mestre em Educação – PPGedu

**Resumo**

Este artigo de investigação tem como base empírica narrativas de professores/as em formação inicial e continuada que integram um coletivo docente: a Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre Infâncias, Alfabetização, Leitura e Escrita – REDEALE. Fundada em 2015, a referida rede de docentes vem tecendo um profícuo diálogo entre professores/as de redes e coletivos brasileiros/as e peruanos/as. As narrativas compartilhadas por docentes em formação inicial, que fazem parte do presente trabalho, foram produzidas no projeto “Escritas Narrativas entre Docentes Latino-americanos” que ocorreu em 2018, a partir da interlocução entre os pares Brasil e Peru. Tendo como suporte *teórico-metodológico* reflexões do campo

*investigativo-narrativo-formativo*, a pesquisa teceu diálogos entre as narrativas de futuros/as docentes e autores/as como Duhalde (2009), Morais e Araújo (2018), Suarez (2007), em busca de pistas sobre implicações/contribuições a participação em redes e coletivos docentes para o processo formativo de professores/as iniciantes. Nossas investigações têm nos permitido compreender que as redes e coletivos latino-americanos revelam-se como um espaço formativo que contribui para romper com formas hegemônicas de formação docente, pautadas na lógica da aplicação, bem como inspira novas práticas de produção e socialização de conhecimentos que reconhecem os/as docentes como protagonistas de tais processos.

**Palavras chaves:** Redes Docentes; narrativa; processos formativos; professores iniciantes; américa latina.

### **Abstract**

This research article is based empirically on narratives of teachers in initial and continuing education that are part of a teaching collective: the Network of Teachers who Study and Narrate about Childhoods, Literacy, Reading and Writing – REDEALE. Founded in 2015, the aforementioned network of teachers has been weaving a fruitful dialogue between teachers of Brazilian and Peruvian networks and collectives. The narratives shared by teachers in initial training, which are part of the present work, were produced in the project “Narrative Writings between Latin American Teachers” that occurred in 2018, from the interlocution between the pairs Brazil and Peru. With the theoretical methodological support of reflections of the investigative field narrative form, the research has made dialogues between the narratives of future teachers and authors such as Duhalde (2009), Morais and Araújo (2018), Suarez (2007), in search of clues about implications/contributions to participation in networks and collective teachers for the formative process of teachers/beginners. Our investigations have allowed us to understand that Latin American networks and collectives reveal themselves as a

formative space that contributes to break with hegemonic forms of teacher education, based on the logic of application, as well as inspires new practices of production and socialization of knowledge that recognize teachers as protagonists of such processes.

**Keywords:** Teaching Networks; narrative; formative processes; beginning teachers; Latin America.

## Introdução

### *MEU AMIGO BALÃO*

*Gosto de pensar nos Professores (as) como âncoras e balões. Visto que âncoras afundam e balões voam. Uma metáfora para elucidar a influência que eles têm em nossa vida. Eu conheci um balão e, é sobre ele que quero narrar.*

*Cursava a graduação em geografia e chegou o momento do meu estágio, etapa fundamental em meu processo de formação docente. Uma semana antes, eu já havia estado na escola para saber se eu poderia ser recebida, organizar meus horários e descobrir quem era o professor que eu iria acompanhar.*

*Com tudo esquematizado, era só aguardar a quinta-feira, o dia em que eu iria começar. Chegando na sala dos professores:*

*Professor, boa tarde. Tudo bem? Eu sou a Luar, a nova estagiária.*

*Oi, Luar! Já vamos subir para a sala.*

*Com que carinho fui recepcionada. Por essa eu não esperava, um sorriso no rosto acompanhado de uma pergunta:*

*-Você toma café?*

*-Tomo sim!*

*-Então fica à vontade, porque estagiária aqui pode tomar café!*

*Em seguida, fomos caminhando até a sala. Essa rotina se repetiu durante todo tempo em que estive lá. O café era uma coisa que nos unia. Essa rotina de sentar e tomar café, por*

*incrível que pareça, era tão simples, mas era quando a nossa troca de ideias mais acontecia. Durante as aulas, eu tentava ao máximo não atrapalhar, ficava quietinha.*

*Até hoje, me recordo dos conteúdos de geografia que ele passava, mas, antes de tudo, ele dizendo entre um café e outro:*

*- Sabe Luar, eu procuro ser amigo dos meus alunos, a escola é um ambiente, às vezes, hostil. Tem que saber lidar, deixar algumas coisas passar.*

*Durante o pouco tempo que convivi com Luciano, o jeito brincalhão e o seu carinho com os alunos, provocou em mim uma sensação de estar vivendo a materialização do que eu tinha, até então, como utopia.*

*Eu considerava sua didática ideal pois me identificava com a sua forma de unir teoria e prática.*

*No final do meu estágio, professor Luciano e sua família sofreram um acidente. Um profundo sentimento de tristeza me invadiu.*

*Ao término do estágio eu fui ao hospital visitá-lo e ao abrir a porta do quarto*

*eu ouvi:*

*-Minha estagiária!*

*Com a emoção do reencontro eu falei:*

*-Você é uma inspiração para mim!*

*Talvez vê-lo na cama debilitado tenha feito meu coração quebrar, mas eu*

*nunca vou esquecer quando o ouvi dizer:*

*-Você tem minha amizade para sempre!*

*A minha promessa foi uma caixa de rosquinhas quando ele estivesse plenamente recuperado e assim eu fiz quando ele retornou à escola. Tenho certeza que fiz um amigo e que foi um balão que me inspirou a voar.*

*(Narrativa de Luar para o projeto da REDEALE, 2018.)*

O texto em epígrafe traz a narrativa e uma professora em formação inicial, graduanda em geografia e nos provoca a pensar acerca dos sentidos que vamos construindo em nossa formação, a partir dos atravessamentos com os muitos outros que nos formam. Conforme Paulo Freire (2020, p. 93) “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte. Não nasci professor ou marcado para sê-lo”. Acreditando e defendendo esta dimensão formativa de ser professora/r aprendendo a refletir sobre sua prática em um movimento cotidiano de socialização entre pares, é que com-partilhamos<sup>1</sup> as narrativas que compõem trocas formativas, investigativas e instituídas entre redes docentes da América Latina.

A graduanda narra sua relação com seu professor e revela o quanto essa relação à forma professora. A história contada pela estudante quando é provocada a escrever sobre sua experiência formativa, a permite recordar e refletir sobre sua própria história e a dos que a cercam. Acreditando no potencial formativo da investigação narrativa, a Rede de Coletivos Docentes que Estudam e Narram Sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita – REDEALE no ano de 2018 iniciou o Projeto “Escritas Narrativas entre Docentes Latino-americanos” em parceria com a rede peruana Desenredando Nudos – REDENU.

As redes latino-americanas REDEALE e REDENU foram instituídas a partir da participação das professoras coordenadoras de ambas as redes no Congresso Ibero-Americano<sup>2</sup> de professores e professoras. Com objetivo de fortalecer uma educação democrática na luta por uma América Latina mais forte e soberana, os movimentos de docentes nos encontros nacionais e internacionais latino-americanos têm se constituído como espaços formativos, a partir de trocas de experiências e práticas pedagógicas que fortalecem o

---

1. Acreditamos que ao escrevermos com-partilhamos, enfatizamos o ato de compartilhar com, valorizando a dimensão do coletivo no processo de partilha e formação.

2. Encuentros Iberoamericanos de colectivos y redes de maestros, maestras, educadores y educadoras que hacen investigación, transformación e innovación desde su escuela y comunidade”. Ver a respeito: FARIA, 2020.

protagonismo docente reflexivo e crítico sobre o seu *saberfazer* e reafirmando os/as professores/as como intelectuais da educação.

Paulo Freire, nos convida a pensar a nossa formação, a nossa trajetória profissional considerando “a nossa presença no mundo” (2020, p. 94), presença esta que rompe com os limites das fronteiras do fazer pensado exclusivamente dentro dos espaços escolares, e nos convida a refletir sobre nossa relação com o mundo, com os outros, em outros tempos e espaços e, como estas relações nos constituem também como professora/r. Neste sentido, acreditamos que as trocas entre narrativas de redes docentes de países e realidades plurais nos deslocam, nos proporcionam uma experiência formativa valiosa, compreendendo o princípio de alteridade entre culturas, linguagens e formas plurais de pensar e praticar a educação.

Contudo, nos interessa também refletir sobre o diálogo entre universidade e escola básica, desta forma, a REDEALE tem investido suas ações na articulação entre os/as professores/as em formação inicial, professores/as em formação continuada e professores/as ativos na escola básica, partindo de uma concepção de formação que visa romper com o modelo de formação tradicional vigente, de uma racionalidade técnica aplicativo de pensar e fazer a formação docente inicial e continuada. Para Araújo, Morais e Abreu:

Essa concepção vê os/as professores/as como meros/as aplicadores/as de conhecimentos e práticas definidos/as nos gabinetes das secretarias de educação, dentro dos muros da universidade, nos espaços acadêmicos; portanto, ao largo da escola e da comunidade, sem reconhecer a natureza autoral e produtiva da prática docente. (2018, p. 24-5)

A contrapelo dessa lógica de formação tradicional, a REDEALE, caracterizada por suas ações investigativas dentro da universidade, escola básica e de coletivos e redes de docentes latino-americanas, tem proporcionado às/aos professoras/es, desde sua formação inicial a partir dessa interlocução universidade-escola básica, aprender a reconhecer “a escola no plural – que emerge desde a cotidianidade dos

saberes, dos desejos e das buscas dos que atuam nela” (Bernal, 2010, p. 2). A futura professora Luar, ao narrar sua surpresa em ser recebida de forma afetiva e rompendo com a relação professora/r-aluna/o a partir de uma concepção verticalizada na educação, revelam as práticas que a trajetória na escolarização de Luar foi sendo fundamentada. Ao ouvir de seu professor que em sua prática opta por romper com o ambiente hostil, muitas vezes característicos nos cotidianos escolares, a fez inverter suas lentes acerca da concepção de ser professora e afirma que: “durante o pouco tempo que convivi com Luciano, o jeito brincalhão e o seu carinho com os alunos, provocou em mim uma sensação de estar vivendo a materialização do que eu tinha, até então, como utopia.” Tal narrativa revela que a experiência vivida a partir de uma relação horizontal, respeitosa e democrática entre professor- aluno (Freire, 2005) é possível de ser construída no espaço escolar e que seu resultado impacta positivamente na trajetória formativa da/o estudante, nesse caso, da professora em formação inicial.

A professora em formação inicial ao ser convidada a narrar uma experiência no cotidiano escolar, busca em sua memória aquilo que a marcou em sua formação para com-partilhar. Apostando que “as narrativas docentes revelam os saberes e fazeres pedagógicos, construídos e vividos em diferentes tempos e lugares” (Araújo, Moraes *et al.* 2018, p. 25), compartilhar nossas experiências docentes, ainda que no lugar da professora em formação inicial faz parte da identidade dos movimentos docentes, pois entendemos que “las redes de maestros y profesores son una oportunidad para generar ámbitos más democráticos, donde la horizontalidad es posible em tanto cada uno de los miembros del colectivo as un que siempre hay algo a enseñar y algo que aprender.” (Duhalde, 2009)

### **Conversa entre professores/as latino-americanos/as: cartas como caminhos para tecer um diálogo entre pares**

O projeto “Escritas Narrativas entre Docentes Latino-americanos planejado coletivamente pelas redes brasileira e peruana REDE-ALE e REDENU, respectivamente, teve como premissa incentivar

nos/as professores/as a escreverem sobre suas práticas, entendendo que, ao compartilharem suas experiências podem pensar sobre elas, tirar lições e buscar aprimorar a própria prática, pois é “pensando a prática que aprendemos a pensar e a praticar melhor” (Freire, 2013, p. 108). Os caminhos *teórico-metodológicos* escolhidos para o desenvolvimento do projeto pautaram-se pelos estudos do campo da investigação narrativa por entender que investigação-narração-formação são processos que se atravessam.

A proposta de assumir a troca de narrativas escritas para leitura entre pares como processo *investigativoformativo* de docentes da REDENU e REDEALE, além de favorecer a experiência formativa, nos inspirava a ir ao encontro de uma epistemologia da prática (Lima, Geraldi, Geraldi, 2015).

Como estratégias adotadas para que a dinâmica do projeto desse de forma a fomentar o diálogo entre os/as docentes optou-se pelos encontros virtuais pela plataforma *Skype* para que professores/as e futuras/os professores/as brasileiras/os e peruanas/os pudessem conversar, compartilhar experiências, pensar de modo acompanhado sobre o seu *saber fazer* docente, sobre as políticas de educação que atravessam o cotidiano escolar, sobre as relações escola- comunidade, dentre tantas outras temáticas que emergem da conversa entre pares. Como afirma Araujo, (2018)

Nasceu assim, uma profícua interlocução, via *Skype*, durante os anos de 2016-2017<sup>3</sup>, em encontros mensais, com duração de cerca de três horas cada, que nutria o desejo coletivo de compartilhar experiências docentes, com vistas a fortalecer a luta por uma escola popular emancipadora na América Latina. (p. 265)

---

3. Ressaltamos que a interlocução entre as redes REDEALE e REDENU se inicia no ano de 2015, em 2016 e 2017 outros diálogos entre as redes seguem, sendo que no ano de 2016 a rede brasileira REDEALE participa de uma expedição pedagógica no Peru (abordaremos ainda nesse artigo) e que desdobrou no diálogo em 2017. Somente em 2018 é acordado e proposta de um novo projeto sendo este o de escritas narrativas entre ambas as redes.

Além dos encontros-conversas virtuais entre as/os docentes e futuras/os docentes, outras estratégias foram sendo pensadas para darem materialidade ao projeto de escritas narrativas e, dentre as etapas estavam as seguintes:

Escrita dos textos no formato de pipocas pedagógicas; 2) Leitura entre pares nacionais onde as/os participantes de cada rede, trocavam seus textos entre o próprio grupo; 3) Leitura entre pares internacionais, quando os textos eram trocados entre as redes do Brasil e do Peru; 4) Publicação do segundo livro em parceria entre as redes do Brasil e Peru. (Faria, 2021, p. 83)

Sendo assim, as/os docentes e futuras/os docentes, integrantes das redes brasileira e peruana iniciaram seu processo de escrita narrativa tendo como proposta tecer uma escrita em formato de “pipocas pedagógicas”<sup>4</sup> (Prado *et al.*, 2017). Com os textos produzidos, alguns assumindo a característica das pipocas pedagógicas, outros nem tanto, contudo, o projeto obteve um compilado de narrativas docentes sendo estas 12 narrativas brasileiras e 18 narrativas peruanas. Com esse material produzido, o projeto parte para a segunda etapa, o da leitura entre pares.

A leitura entre pares é uma metodologia adotada nos encontros e congressos latino-americanos para favorecer a troca de suas produções escritas, artigos e trabalhos, entre os participantes dos eventos. O objetivo da leitura é estimular intervenções, sugestões e problematizações no texto lido, na expectativa de que ao retornar ao autor, esses textos possam ser aprimorados até que suas versões finais estejam prontas para apresentação

---

4. Pipoca Pedagógica é um gênero “inventado” pelo grupo de professores/as/pesquisadores/as do Gepec (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada da Faculdade de Educação da Unicamp) e hoje praticado por muitos/as educadores/as de diferentes lugares. É um tipo de crônica do cotidiano, uma breve narrativa de acontecimentos que têm lugar na escola. Trata-se de outra forma de registro, bem diferente dos registros pedagógicos mais habituais: nesse tipo de escrito o/a autor/a não faz uma reflexão explícita, mas narra uma história, um episódio de sua história profissional, que suscita reflexão no leitor. Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/2019/01/10/pipocas-pedagogicas-para-degustar/comment-page-1/>

e publicação nos anais dos eventos. Em tese, são encaminhadas fichas com as considerações que devem ser observadas nos textos e estas fichas devolvidas ao autor. Essas leituras entre pares é uma característica metodológica que fundamenta um dos processos vividos no Ibero-americano que se dá em duas etapas: a leitura entre pares nacionais com participantes das redes do próprio país e depois a leitura entre pares internacionais, onde há troca entre as redes latino-americanas. Importante lembrar que nos encontros e congressos do Ibero-americano, não há uma comissão científica que avalie, aprove ou reprove os trabalhos. Todos os trabalhos são lidos pelos pares com objetivo que sejam aprimorados e incluídos nos anais dos eventos.

Tomando como inspiração metodológica a troca dos textos para leitura entre pares, e, acreditando no seu viés formativo, um outro desafio se apresentava, o da língua. Tendo em vista que cada autor escrevia na língua de seu país, fazer a contribuições/intervenções sobre os textos na leitura entre pares internacional, não parecia ser simples, haja vista se tratar de textos em outra língua (para ambas as redes), cujas/os participantes não dominavam seu uso. Embora o que movia no projeto era o objetivo principal de compartilhar experiências, “era também essa alteridade linguística que instigava e fomentava o anseio da descoberta do outro” (Faria, 2021, p. 85).

O educador Chileno Antonio Faundez em diálogo com Paulo Freire em sua obra *Por uma Pedagogia da pergunta, frente o diálogo entre eles para pensar a alteridade*, nos afirma:

Cultura para nós, insisto, são todas as manifestações humanas, inclusive a cotidianidade, e fundamentalmente a cotidianidade está a descoberta do diferente, que é essencial. Esta é uma concepção do essencial que é distinta da tradicional, que considera o essencial como o comum, os traços comuns. No entanto, para nós, e acredito que você concorda comigo, o essencial é o diferente, o que nos torna diferentes. (Faundez, 2019, p. 46)

E, em resposta a esta perspectiva de aprendizagem formativa frente ao diferente, nos completa Freire “Conviver com a cotidianidade do outro constitui uma experiência de aprendizado permanente”. (Freire, 2019, p. 44)

Apostando fortemente que “a leitura entre pares tem seu caráter formativo e que favorece tanto para o desenvolvimento da escrita, quanto para a reflexão que se dá a partir do diálogo e do olhar do outro” (Faria, 2021) é que a leitura entre pares internacional entre as redes do Brasil e Peru, foi pensado nessa troca a partir da escrita de cartas como forma de contribuição e intervenção no texto do outro. Para Camargo:

Por meio das cartas, como prática de escrita na perspectiva da linguagem como interlocução e do conhecimento que se insere no cotidiano, uma realidade social é construída, é pensada, é dada a ler, materializa-se numa prática. Nessa leitura, uma prática de escrita, tensa, de afetividade, de amizade, de subjetividade. (2011, p. 58)

Partindo da leitura do texto do outro, demos início a troca entre pares internacional que resultou na escrita de 18 cartas peruanas e 18 cartas brasileiras, pois como a rede peruana há época tinha um número maior de participantes em sua rede, sendo assim, como no Brasil tivemos um número menor de narrativas, 12 no total, um mesmo texto da REDEALE foi compartilhado com mais de um/a participante da REDENU para fazer a leitura e escrita da carta.

A narrativa da professora Luar que abre esse artigo compartilhando conosco sua experiência de professora em formação inicial também provocou reflexões nas companheiras peruanas que fizeram a leitura de seu texto. Assim, temos, a seguir, as respostas das professoras Elizabeth Chang e Rosa María Zamora.

Estimada Profesora Luar,

Le felicito por su narrativa, se evidencia claridad, coherencia y sobre todo el mensaje que utiliza un lenguaje sencillo y ameno, sintiéndome cautivado por la lectura, porque la presentación que hace del docente como globo o como ancla es muy buena, nos hace ver que los docentes podemos ser aquellos que no dejamos avanzar a los demás o que promovemos su despegue y que logren sus metas y objetivos.

Existe relación entre los párrafos, manteniendo la unidad en toda la narrativa.

Se evidencia el mensaje emancipador hacia una educación emancipadora y liberadora, frente al trato del docente con sus practicantes, cuando el docente relaciona la teoría con la práctica, cuando utiliza cualquier medio en este caso el tomar un café para dialogar e intercambiar las ideas, el ser más que maestro amigo de los estudiantes; son cosas tan sencillas pero que hace de la educación la salvación de muchos aspectos difíciles que se presentan.

En mi caso, también trato de ayudarles a los practicantes, y generar en ellos la pasión por la educación y el buen trato con los estudiantes. Me gustaría saber que, si Luciano le ayudó a usted también en su práctica docente a ser una maestra globo que inspira no sólo a los practicantes sino a sus estudiantes a volar y defender sus ideas, qué opinan sus estudiantes de usted.

Aprovecho la oportunidad para expresarle que fue un placer leer su narrativa y saber que existen docentes globos y que me gustaría ser una de ellas.

Es un placer haberla conocido, aunque sea por este medio, veo que es un ser humano maravilloso, y que bueno sería que podamos seguir intercambiando experiencias pedagógicas.

Atentamente,  
Elizabeth Zavaleta Chang.

Cajamarca, 15 de noviembre de 2018 Querida, **Luar**

Soy Rosa María, es un gusto y placer saludarte también entablar un nuevo lazo de amistad contigo debo empezar diciéndote que soy maestra de educación secundaria hace 24 años pero de los cuales enseño 18. De estos años llevo trabajando en la I.E.

P. “Juan Pablo II” de Cajamarca 17 años, mi especialidad es Biología y Química, cuento con título Pedagógico y Universitario lo cual me llevó a entender claramente tu texto cuando nos enfrentamos por primera vez a un nuevo curso, ciclo o semestre con nuevos maestros, creo sin duda que todos nos hemos enfrentado a esta experiencia.

Me he sentido cautivada por la lectura de tu texto, es emocionante como se visualiza uno cuando enfrenta el reto de iniciarse en la carrera y con la incertidumbre por conocer a tus maestros.

Debo contarte que durante mi formación profesional me encontré con grandes seres humanos que fueron mis maestros y al igual que tú, me brindaron su amistad y apoyo.

Pues sabes adolezco de Diabetes Tipo I hace 24 años, he estado en coma en varias oportunidades por hipoglicemia, debuté con esta enfermedad cuando cursaba el último año de mi carrera profesional.

Pero gracias a Dios encontré a grandes seres humanos como mi maestro Luis quien me brindo su amistad y apoyo cuando tenía que trasladarme a la ciudad de Lima que está por carretera a 16 horas de Cajamarca, ya que ahí encontrábamos endocrinólogos para regularme la insulina.

Yo tenía que faltar a las clases y con tres inasistencias desaprobaba los cursos del semestre, pero mi maestro me ayudaba a justificar mis inasistencias y me daba oportunidades para presentar trabajos y rendir los exámenes a la vez me animaba a ser fuerte para encarar esta enfermedad que si no la controlas puedes morir con grandes afecciones y que en esos años eran todo un reto.

No cabe duda que los lazos de amistad que se establecen entre maestros y estudiantes nos permiten estrechar vínculos que con el tiempo no se destruyen, y es muy cierto que no hay mayor satisfacción para un maestro cuando sus estudiantes te encuentran y saludan o recuerdan con cariño.

Te agradezco con todo mi corazón por compartir tu texto, y segura de continuar con el acompañamiento y compromiso en esta tarea que nos hemos comprometido a trabajar y sacar adelante.

Saludos y abrazos de la Red Desenredando Nudos para todos ustedes.

Rosa María Zamora La Torre maestra de la Institución Educativa Particular “Juan Pablo II” – Cajamarca- Perú.

Nas cartas das professoras peruanas encontramos carinhosamente suas impressões sobre a escrita da professora em formação inicial brasileira, Elizabeth destaca sobre como Luar faz uma escrita clara que a despertou interesse pela leitura, além disso demonstra o quanto foi afetada pela história narrada por Luar que se vale da metáfora entre o balão e a âncora para discutir os perfis docentes que encontramos nos cotidianos escolares. Aproveita também para abrir uma conversa sobre a educação emancipadora quando a partir da leitura que fez da narrativa brasileira é provocada a pensar na articulação entre teoria e prática na ação docente. A carta de Elizabeth destinada a Luar a partir da troca entre pares afirma seu caráter formativo na perspectiva metodológica da investigação narrativa. Se por um lado a carta revela as imbricações que a leitora teve ao encontrar o texto da companheira, por outro lado, também se sentiu segura para contribuir e provocar uma reflexão na futura professora que está em formação inicial quando lhe provoca da seguinte forma: “me gustaría saber que, si Luciano le ayudó a usted también en su práctica docente a ser una maestra globo que inspira no sólo a los practicantes sino a sus estudiantes a volar y defender sus ideas, qué opinan sus estudiantes de usted”. Com tal provocativa, Elizabeth convida Luar a retomar seu próprio texto e pensar nos caminhos que pretende trilhar quanto professora a partir das experiências que traz em sua trajetória de formação, bem como a partir desse diálogo que tem tido oportunidade de tecer em redes de docentes latino-americanas.

Já a carta da professora peruana Rosa María, apresenta características outras para dialogar com o texto de Luar. A professora peruana identifica na história narrada por Luar situações semelhantes vividas por ela, compartilhando também os desafios com a saúde que enfrentou em sua formação docente e reafirma a importância da relação de amizade entre professores/as e estudantes. Nesse sentido, a narrativa brasileira provoca em Rosa o movimento de olhar para a própria história de vida, suas experiências provocando em Luar pensar no compromisso com a docência.

A narrativa escrita pela professora brasileira e as cartas das professoras peruanas reafirmam para nós, enquanto *professoras/pesquisadoras* em redes e coletivos docentes latino- americanos o quão formativo se dá a relação entre pares, desde a formação inicial docente, pois,

do ponto de vista da formação entre pares, podemos pensar que tais experiências dão a ver uma intrínseca relação entre formas outras de fazer a escola e outras formas de ser docente, que requer o movimento de pensar sobre a própria prática e dela se apropriar enquanto reflexão teórico-prático. (Araújo, 2018, p. 269)

Para Faria (2021):

Os processos *investigativo-formativos* que temos vivido no diálogo REDEALE e REDENU reafirmam a/o professora/r como pesquisadora/r de sua própria prática, como condição para construirmos novas compreensões sobre a escola, o processo *ensino-aprendizagem*, as questões *políticas ideológicas* que permeiam o cotidiano, as práticas pedagógicas e o próprio ser docente.

Nesse sentido, considerando o/a futuro/a professor/a em sua formação inicial e sua interlocução entre redes e coletivos docentes latino-americanos que partem do diálogo entre universidade-escola básica, é possível afirmar que temos defendido junto com Lima, Geraldi e Geraldi (2015) que o melhor caminho para compreender as práticas das professoras/as nas escolas, e junto *com* eles/elas produzir uma epistemologia da prática, é ouvi-las/os, reconhecê-las/os como narradores/as do próprio trabalho e do seu ser docente, *apoiando-as em seu processo de se fazerem professoras e pesquisadoras, sujeitos que querem compreender o que lhes toca, o que lhes acontece e o que fazem acontecer.* (p. 42).

Assumindo a perspectiva da investigação narrativa, a REDEALE enquanto rede latino- americanas, aposta na escrita narrativa, nos relatos de/sobre experiência como processo formativo entre as redes e coletivos docentes, entendendo que é a partir do processo de

*pesquisaformação* desde a formação inicial que vamos nos encontrando enquanto professoras/res pesquisadoras/es das redes e coletivos docentes latino-americano, um modo outro de fazer pesquisa.

Em diálogo com os pressupostos de uma ação *formativo-investigativa* defendidos por Suárez (2017) consideramos que a narrativa cria elementos documentais relevantes, configurando-se assim em um papel político fundamental na reflexão sobre as práticas, pois, conforme nos afirma o autor, existe na América Latina uma “memória pedagógica silenciada”, que prevalece nos discursos oficiais, “en el lenguaje técnico, pretendidamente objetivo, neutral, desafectado de subjetividad, que imponen las modalidades dominantes de gobierno educativo” (p. 194).

Para Suárez (2017) ao refletir sobre o exercício de escrita sobre sua própria prática afirma que quando os docentes “escriben, dan a leer, conversan y re-escriben sus relatos de experiencia los docentes de la documentación narrativa descubren sentidos pedagógicos parcialmente ocultos o ignorados...” (p. 199).

En la medida en que consiguen distanciarse de su práctica para tornarla objeto de pensamiento y discurso, para hacerla material de escritura, lectura e interpretación pedagógica, en la medida en que pueden documentar algunos de sus aspectos “no documentados” o invisibilizados, los docentes narradores se dan cuenta de lo que saben, de lo que no conocen, de lo que no pueden nombrar y de lo que pueden hacer. Ponen en tensión su sabiduría práctica, la componen y recomponen, la objetivan, la fijan en escritura, la leen, la comunican, la critican (SUÁREZ, 2010). Por eso, en el movimiento de “dar a leer” sus relatos pedagógicos, los docentes narradores entregan sus propias lecturas acerca de lo que pasó en la escuela y lo que les pasó como docentes, educadores, pedagogos. (Suárez, 2017, p. 199)

Consideramos, amparadas no pensamento de Suárez, que as experiências compartilhadas entre os docentes das redes brasileiras e peruanas por meio das trocas de cartas que traziam diversas questões, dentre elas a reflexão sobre a formação inicial e continuada, contri-

buiu para uma produção documental sobre o *pensar/fazer* docente a partir de uma manifestação poética, crítica, sensível e artística, dando a ver aspectos do cotidiano formativo, e/ou escolar que revelam outros elementos mais significativos do que os que em geral fazem parte em uma rotina burocratizada, invisibilizando portanto, estas formas outras de se pensar docente em formação no exercício de refletir sobre sua prática.

### **Narrativas do/a professor/a iniciante: experiências formativas a partir de expedição pedagógica**

Um outro recorte metodológico assumido como prática nos coletivos e redes de docentes, nos eventos nacionais, internacionais e ibero-americanos se dá em promover experiências formativas a partir de expedições pedagógicas, tendo como objetivo conhecer outros povos, culturas, práticas pedagógicas, fazer uma investigação que se dá desde a escola e a comunidade. Sendo assim, dentre algumas rotas pedagógicas promovidas nos encontros estão os vilarejos, as comunidades camponesas, algumas cidades, escolas, pontos turísticos, locais históricos, museus etc., compartilhando do que defende Bernal que uma expedição pedagógica é:

um movimento de professoras e professores que, por meio de viagens através de caminhos, povoados e cidades, produzem mobilização social pela educação, geram encontros e constroem um novo olhar sobre si mesmo e sobre a diversidade de práticas pedagógicas existentes. (2010, p. 01)

Em 2016, a REDEALE caminhou em expedição pedagógica ao Peru para o “Encuentro de maestros” com um grupo de 11 integrantes, sendo estes: 03 professoras universitárias, 01 professora em formação continuada no mestrado, 01 professora da escola básica da rede municipal de São Gonçalo-RJ e 06 futuros/as professores/as em formação inicial, estudantes de graduação em pedagogia e geografia. Para maioria do grupo, certamente para todos/as os professores/as em formação ini-

cial, essa era sua primeira experiência internacional e a formação inicial desses graduandos ganha novos caminhos, sentidos e significados quando tal formação perpassa o chão da universidade e encontra a partir de experiências formativas em redes e coletivos docentes, tecendo o diálogo entre universidade-escola básica, possibilidades de se formarem professores outros. Como vemos a seguir:

Check-in feito, o que outrora era apenas uma possibilidade distante, vai se tornando uma realidade. Para nós moradores/as de São Gonçalo, cidade periférica do Rio de Janeiro, com altos índices de pobreza, a hipótese de viajar de avião, simplesmente nem era levantada: sair do país, descobrir outros mundos, outras culturas, outros povos, outros “outros” (Faria, 2016, p. 89)

Quem diria que o riso pode vir de outro riso. Quem diria que o outro seria tão convidativo.

Quem diria que os de sempre se tornariam tão íntimos. Quem diria que uma experiência produziria tantas trajetórias,

Que mudaria histórias. Que despertaria tantas expectativas sobre o porvir.

Quem diria que a utopia viraria sonho. Sonho que com atitudes viram realidades.

Quem diria que tantos pensamentos e querereres, vontade de crescer, de ser, de estar, brotariam no que muitos chamariam apenas de uma boa viagem. (Nascimento, 2016, p. 75)

Estivemos em solo estrangeiro em um coletivo com pessoas com as quais interagimos regularmente no grupo de pesquisa e na rede de coletivos docentes REDEALE, mas foi nessa experiência de viagem em expedição pedagógica que nos aproximamos e aprendemos mais uns sobre os outros. O fato de estarmos longe de nossos familiares fez com que a necessidade de apoio e solidariedade desse conta de refletirmos sobre as relações humanas e pensarmos na potencialidade do trabalho coletivo, mesmo que em “manifestações isoladas”, como ressalta Bakhtin, (1997), podemos vislumbrar impressões do que afetava o outro ou a mim. Sob essa perspectiva me debruço sobre a escrita, a fim de narrar essa experiência. (Conceição, 2016, p. 107)

As narrativas apresentadas acima trazem experiências formativas de professoras em formação inicial, integrantes de redes e coletivos docentes a partir de expedição pedagógicas. Essas e outras experiências formativas docentes foram narradas, refletidas e compartilhadas no livro “Brasil-Peru: Experiências Educativas a partir de uma Expedição Pedagógica”, publicado em 2018, pela rede brasileira REDEALE em parceria com a rede peruana REDENU.

Tais narrativas sobre experiências formativas a partir das expedições pedagógicas revelam para nós sentimentos reverberados pelas professoras iniciantes e nos dão pistas de como tal experiência contribui para romper com os moldes tradicionais de se *pensar fazer* a formação docente inicial, centrada em grades curriculares, que definem e separam disciplinas teóricas e disciplinas práticas, reservando ao estágio supervisionado o momento de “aplicação dos conteúdos teóricos e metodológicos aprendidos durante o curso”. O diálogo entre docentes e futuras/os docentes permite acessar olhares outros para o cotidiano do trabalho pedagógico.

Para Prado:

No cotidiano do trabalho pedagógico em diferentes instâncias, ouvir, ler e narrar histórias, relatos de vivências e experiências escolares, como estudantes e como profissionais da educação, possibilita extrair lições que são tomadas como referência para o próprio trabalho, bem como propicia a construção de práticas curriculares e pedagógicas que permitam o reconhecimento mútuo dos diferentes aprendizados, entre professor e estudantes, produtores de conhecimentos e saberes. (2013, p. 150)

Das lições extraídas como estudantes em formação inicial na docência a partir da expedição pedagógica, encontramos na narrativa de Faria a potência da descoberta do outro e como essa troca com esses outros vão nos (trans)formando. Nascimento considera que para além de ser uma boa viagem, era preciso reverberar as emoções que a tomavam e as expectativas que a trajetória formativa fazia crescer em si. Conceição por sua vez, ressalta acerca do trabalho colabo-

rativo e da solidariedade no trato como outro, deixando claro que tais experiências, lições e aprendizados não poderiam ficar apenas consigo, era preciso contar, era preciso escrever, era preciso narrar suas experiências.

A força das narrativas nos permite inferir também que tais aprendizagens serão parte do repertório pedagógico das futuras docentes, que serão tomadas como referências no exercício do magistério ao chegarem lá.

### **Alguns apontamentos finais**

Promover espaços de reflexão sobre a prática entre coletivos docentes, estimular o exercício da escrita sobre a experiência são pilares sobre os quais a REDEALE tem promovido seus processos *investigativo-formativos*. Assim, a REDEALE vem fomentando em suas ações parcerias e diálogos com outras redes e coletivos docentes latino-americanos/os, intercambiando experiências formativas de professores/as, participando de congressos e encontros nacionais, internacionais e Ibero-americano de docentes, organizando e participando de expedições pedagógicas. Aliado a tudo isso, a rede demanda, sobretudo, das/dos integrantes a escrita narrativa de tais experiências, por entender a escrita como formativa.

Elencando algumas pistas sobre implicações/contribuições para o processo formativo de professores/as iniciantes que participam de redes e coletivos, apontamos que além de favorecer uma concepção de formação que pensa o/a docente como intelectual público e autor/a de seu *saberfazer*, rompendo com a perspectiva técnico-aplicativa, destacamos o papel do registro das experiências na construção da identidade docente.

O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência de seu trabalho e de sua identidade como professor.

A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais em uma profissão

que não se reduz a matrizes científicas e inclusive pedagógicas, e que se define, inevitavelmente a partir de referências pessoais. (Souza *Apud* Nóvoa, 2009, p. 213)

Em diálogo com Souza e com Nóvoa (2009), entendemos que o registro das experiências, bem como, a formação entre pares, favorecida pelo projeto dos coletivos docentes, têm se constituído como um espaço potente e inovador de formação para as/os docentes em formação inicial, que dessa forma, estão sendo instigadas/os a pensar no exercício do magistério a partir de referenciais que as/os reconhecem como intelectuais públicos e não meras/os replicadoras/es de conhecimentos, técnicas, estratégias pensadas ao largo da escola e da comunidade.

#### REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. e MORAIS, J. *et al.* (2018). Brasil e Peru nas dobras do (im)possível: compartilhando experiências no diálogo entre coletivos docentes. *In: Brasil-Peru: experiências educativas a partir de uma expedição pedagógica.* (p. 23-4). Pedro&João.

BERNAL, M. (2010). Expedição pedagógica. *In: D. Oliveira; A. Duarte et al. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.* UFMG/Faculdade de Educação, CD-ROM.

CONCEIÇÃO, S. (2018). Encontros e desencontros, escutas e aprendizagens em uma expedição pedagógica. Em: **Brasil-Peru: experiências educativas a partir de uma expedição pedagógica.** (p. 23-4). Pedro&João.

CONCEIÇÃO, S. e FARIA, D. *et al.* (2018) Uma América Latina viva e forte: diálogos com coletivos docentes nas fronteiras entre Brasil/Peru. Em: **Brasil-Peru: experiências educativas a partir de uma expedição pedagógica.** (p. 23-4). Pedro&João.

DUHALDE, M. (2009). **Investigación educativa y trabajo en red:** debates y proyecciones. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

FARIA, D. (2021). Experiências Formativas entre professores/as de redes e coletivos docentes latino-americanos. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Professores, Rio de Janeiro, Brasil.

FREIRE, A. (2018). **Pedagogia do Compromisso** – América Latina e Educação Popular. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1992). **Pedagogia da Esperança.** Um Encontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Cortez Editora.

FREIRE, P. (2005). **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2020). **Política e Educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. (p. 93-4).

FREIRE, P. e FAUNDEZ, A. (2019). **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. (p. 44-6)

GARCIA, R. e ALVES, N. (2012). Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. *In: Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo.* São Paulo: Cortez Editora.

LIMA, M. e GERALDI, C. *et al.* (2015). O trabalho com narrativas na investigação em educação. *In: Educação em Revista.* Doi <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *In: Revista Educación*, 350, p. 203-208, 2009. DOI: Microsoft Word - 07Novoa.doc (educacion.es)

SOUZA, C. (2018). Porque produzir diários de bordo? Relato de experiências em contexto pedagógico. *In: Brasil-Peru: experiências educativas a partir de uma expedição pedagógica*. Pedro& João. (p. 23-34).

SUÁREZ, D. (2017). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teias*, 18, (50), 193-209. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2017.30500><https://doi.org/10.12957/teias.2017.30500>.



# LA INSERCIÓN PROFESIONAL DOCENTE EN COLOMBIA: ALGUNOS APUNTES INICIALES SOBRE LOS PROCESOS INSERCIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO A PROFESORES PRINCIPIANTES

YESENIA QUICENO SERNA

Estudiante de Doctorado en Educación, Profesora e Investigadora  
de la Facultad de Educación,  
Universidad de Antioquia, Colombia.  
yesenia.quiceno@udea.edu.co

## RESUMEN

El presente escrito forma parte de un proyecto de tesis doctoral que pretende diseñar y validar un programa de inserción para profesores principiantes en el departamento de Antioquia, Colombia, y se concentra en la revisión de investigaciones sobre inserción profesional e iniciativas de programas y proyectos a nivel nacional e internacional que brindan acompañamiento a profesores noveles de la educación formal regular. Siguiendo a Galeano (2018) se revisó la literatura existente en el campo, privilegiando otras revisiones que pudieran ofrecer un panorama más amplio sobre la investigación en esta línea, así como la identificación y análisis de artículos de investigación, trabajos de posgrado e informes de programas/proyectos enfocados en este asunto en particular. De la información analizada se concluye que, las investigaciones alrededor de inserción profesional docente se vinculan con el desarrollo profesional, los saberes profesionales, el proceso de socialización, la constitución de la identidad, las estrategias implementadas por los noveles para la resolución de problemas de la práctica y las iniciativas existentes de acompañamiento a la inserción. Referente a la inserción docente en Colombia, se visualizan trabajos de investigación

dirigidos al reconocimiento de las vivencias propias de esta etapa, de acuerdo al nivel y área de vinculación de los profesores; además, se identifican estrategias de acompañamiento direccionadas desde el sector gubernamental y los centros de formación de maestros, los cuales van desde la mentoría, hasta la configuración de dispositivos de formación entre pares amparados en la reflexión en y sobre la práctica.

**PALABRAS CLAVE:** Inserción profesional docente; Programas de acompañamiento a la inserción; Profesores principiantes.

## INTRODUCCIÓN

Actualmente, se puede considerar que la inserción profesional docente, pese a ser un tópico relativamente reciente en la investigación educativa, comienza a tornarse en un asunto de gran interés en diversos contextos (Marcelo y Vaillant, 2017 y Pascual, 2019). La revisión de literatura sobre este tema evidencia su emergencia en países como Canadá, Chile, Argentina, Estados Unidos, Uruguay (Torres y Jiménez, 2018) y recientemente en Brasil, México y Colombia (Marcelo y Vaillant, 2017), movilizando numerosas investigaciones que dan cuenta de la necesidad de mejorar las condiciones de ingreso a la carrera docente por medio de la implementación de políticas de formación diferencial para los profesores principiantes (Jiménez, 2020).

Sobre la etapa de inserción, algunos autores la sitúan entre el primer y tercer año (Huberman, 1990), mientras otros la extienden hasta el quinto año (Tardif, 2004), confluyendo todos en su carácter diferencial de las demás etapas de la formación docente y del desarrollo profesional.

Perrenoud (2006) refiriéndose a los profesores principiantes, también llamados noveles, novatos, iniciantes o debutantes, identifica algunos rasgos compartidos que parecen caracterizar el ingreso de estos profesores a la vida profesional, entre los cuales destaca la existencia de una serie de preocupaciones que pueden generar

un bajo nivel de confianza en sus capacidades (Jensen, Sandoval, Knoll y González, 2012, citados en Marcelo y Vaillant, 2017). Estas situaciones, en conjunto con la soledad emocional que propician algunos contextos de inserción, hacen que el tránsito de estudiante a profesor pueda tornarse difícil y exigente a nivel personal y profesional, llevando incluso, al abandono de la profesión.

Entre los asuntos que parecen cuestionarse durante esta etapa, está la aparente *descontextualización de la formación inicial* al no responder a los requerimientos particularidades de los contextos que demandan conocimientos y competencias docentes específicas; *la desconexión entre la teoría y la práctica*, cuando las teorías, conceptos y estrategias aprendidas en la universidad no responden a las situaciones reales de la práctica educativa; *una débil inducción profesional*, que no prepara psicológica ni profesionalmente para afrontar los retos del quehacer docente; *la ausencia de programas y proyectos formativos para apoyar una inserción exitosa*, debido a una oferta estandarizada que responde a temáticas y no a problemáticas de la práctica profesional y, finalmente, *las dificultades para un proceso de socialización profesional constructivo y reflexivo* marcado por la ausencia de comunicación con otros colegas.

Para algunos autores como Marcelo (2008), el inicio en la docencia trae consigo una serie de incertidumbres, problemas y desafíos que todo profesor debe afrontar. Durante esta etapa, Veenman (1984) llama la atención sobre el “choque con la realidad” que experimentan los profesores al poner en tensión las representaciones que han construido sobre la profesión docente en contraposición a las realidades que revela el “ser maestro” en contextos diversos, situando a los profesores en un dilema profesional entre lo que son, lo que consideran que deben ser y lo que la sociedad y el Estado les exige en términos de competencias profesionales, haciendo de su ingreso a la docencia, un periodo de angustia y de conflicto identitario que puede traer consecuencias negativas en su práctica futura (Marcelo, 2008).

Referente a estos problemas y preocupaciones, Quiceno (2017) advierte que las condiciones del contexto de inserción – favorables o desfavorables – inciden en la calidad de la enseñanza que imparten

los profesores, en la satisfacción personal y en la reconfiguración de su identidad. En este sentido, se asume como supuesto que, un maestro que en el transcurrir de los primeros años de ejercicio profesional no halle en ellos las razones suficientes que motiven su práctica; puede, entre tanto, ofrecer una educación de carácter reduccionista y acrítica que poco responda a necesidades del contexto, llevándolo incluso a replantear su permanencia en la carrera profesional (Zamora, Meza y Cox, 2018), lo cual valida la importancia de continuar adelantando investigaciones que posibiliten la identificación de rutas de acompañamiento que faciliten la integración de los jóvenes maestros al campo laboral impactando positivamente su desarrollo profesional.

## METODOLOGÍA

Con la intención de reconocer las discusiones y reflexiones que se desarrollan actualmente en el campo de la inserción profesional docente a nivel internacional, nacional y local, se revisaron investigaciones e informes de organizaciones gubernamentales que dieran cuenta del estado de conocimiento sobre el tema, sus características según los contextos y los procesos de acompañamiento a profesores noveles que se han adelantado en las últimas décadas.

Para la búsqueda y localización de esta información se tomaron como palabras clave “profesores principiantes”, “inserción profesional docente” y “programas de acompañamiento a la inserción docente (también en inglés y portugués), las cuales orientaron la indagación en bases de datos como Dialnet, Scielo, DOAJ y OCDE y en motores de búsqueda como *Google Académico* y *Microsoft Academic*. Cabe mencionar que, se vinculó la técnica de bola de nieve para la identificación de otros documentos de interés.

El análisis de la información se realizó siguiendo la propuesta de Strauss y Corbin (2002) definiendo dos categorías apriorísticas: la primera denominada “*Tendencias investigativas sobre la inserción profesional docente*”, en la cual se ubicaron otras revisiones de la literatura, estados del arte y estudios bibliométricos sobre el tema

en cuestión, y la segunda titulada “*Inserción profesional y programas de acompañamiento a profesores principiantes: panorama nacional*” en la cual se analizaron investigaciones sobre profesores noveles y programas y proyectos de acompañamiento que se vienen desarrollando en el Colombia durante el presente siglo.

Finalmente, siguiendo a Cáceres (2003) referente al análisis de contenido, se describen las generalidades de los trabajos identificados y problematiza al final del estudio, algunos asuntos de interés, que surgen de las reflexiones de estos trabajos.

## RESULTADOS PRELIMINARE

### Tendencias investigativas sobre la inserción profesional docente

Al indagar por otros documentos de revisión de literatura que pudieran dar cuenta de las tendencias investigativas en el campo de los profesores principiantes, se identificaron inicialmente diez trabajos, cuatro que abordan la producción académica en Brasil; cuatro sobre la mentoría; y tres que ofrece una mirada general sobre los programas de acompañamiento a profesiones noveles.

Como pionero en la revisión de la producción académica en el campo en Brasil, se encuentra el trabajo de Papi y Martins (2010) en el cual se analizaron los trabajos referidos a profesores principiantes presentados en la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd<sup>1</sup> - entre el año 2005-2007, así como las investigaciones de posgrado accesibles a través de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes<sup>2</sup>- desde el año 2000 al 2007. Como continuidad a este estudio, identificaron las revisiones Nunes y Cardoso (2013), quienes realizaron un breve análisis de las producciones investigativas entre el año 2000-2010 sobre profesores noveles en ANPEd y revista nacionales (*Revista Brasileira de Educação, la Revista Educação e Sociedade y la Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*) y el de Cardoso, dos Santos y da Costa (2014),

---

1. Puede consultarse a través de: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

2. Se puede consultar a través de: [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br)

donde también se analizaron los trabajos de investigación discutidos en ANPEd y en Capes entre los años 2007-2012.

En la revisión de Papi y Martins (2010) se identifica que, estas investigaciones se centran en aspectos como el desarrollo de la práctica profesional, los saberes profesionales, el proceso de socialización, la constitución de la identidad, las percepciones sobre la docencia en los primeros años, la inserción en otras áreas disciplinares diferentes al área de formación, las dificultades y estrategias implementadas por los noveles para la resolución de problemas de la práctica y las iniciativas existentes de programas de inserción. Por su parte, Nunes y Cardoso (2013) dejan entrever un interés académico por la inserción profesional en los niveles de educación infantil, enseñanza fundamental y la educación superior, mientras Cardoso *et al.*, (2014) identifica como tendencia, la pregunta por la relación de este momento de la vida profesional con la formación inicial y el desarrollo profesional docente.

Ahora bien, en México también se registra una revisión del tema adelantada por Sánchez (2018), donde se analizan las producciones en España, México, Argentina, Chile y Colombia alrededor del proceso de inserción profesional, las preocupaciones de los profesores y su proceso de adaptación a las condiciones del trabajo. Con esta revisión se buscaba recopilar experiencias que puedan generar aportes a los programas asociados a la Ley de Servicio Profesional Docente, implementada en México desde el año 2013. En este estudio se incluyeron investigaciones realizadas entre el año 2006-2017, que detallaban experiencias particulares de profesores noveles, revelando una ausencia de trabajos en la línea, por parte de las Escuelas Normales Superiores. Además, se concluye de esta revisión que la inserción es un proceso cambiante entre países que puede ser abordado como la transición de estudiante a profesor o como un continuum del desarrollo profesional, el cual demanda de la consolidación de programas de acompañamiento que trasciendan los periodos de Gobierno.

Ahora bien, sobre la inserción profesional docente en una perspectiva más global, autoras como Parrelli (2013) y Mira y

Romanowski (2015), revisaron las producciones presentadas en el marco del “Congreso Internacional del Profesorado Principiante e Inserción a la Docencia” durante sus vigencias 2008, 2010, 2012 y 2014. En las primeras tres vigencias, Parrelli identificó 451 publicaciones, de las cuales el 17,7% estuvo dedicado específicamente a los apoyos establecidos para los profesores principiantes, situándose la mayoría en la educación básica (inserción de profesores de ciencias biológicas, química, historia y matemáticas, así como aquellos de nivel preescolar y los insertos en contextos rurales y/o de vulnerabilidad), seguidos de los de educación superior<sup>3</sup>. (centrados algunos en experiencias en las Facultades de Derecho e Ingeniería). Por su parte, Mira y Romanowski concentraron su trabajo en seis investigaciones sobre el desarrollo y evaluación de programas de inserción profesional docente presentados en la vigencia 2014, identificando los programas existentes y sus aportes al mejoramiento escolar.

Estas revisiones, dan cuenta de la posibilidad de diseñar programas de apoyo para los profesores noveles, adecuados a cada contexto partiendo siempre de las necesidades identificadas por estos, con el fin de estimular el desarrollo profesional y la superación de las dificultades que caracterizan esta etapa (Parrelli, 2013). Finalmente, ambos estudios reiteran la importancia de la participación de las escuelas, las universidades y las redes educativas en el diseño e implementación de programas de acompañamiento, a partir de investigaciones que orienten la toma de decisiones en este tema (Parrelli, 2013 y Mira y Romanowski (2015).

Continuando con la revisión de la producción académica en el campo, también se hallaron otros estudios centrados específicamente en la mentoría o tutoría como estrategia para el acompañamiento a docentes noveles. Así, se identificaron trabajos que buscaban establecer un estado de la cuestión (Cervantes y Gutiérrez, 2013), corroborar los efectos positivos de la mentoría en la retención de

---

3. Entre estos trabajos se destaca el de Burgos (2008) titulado “Plan de desarrollo profesoral (PDP)” publicado en las memorias del primer congreso. Universidad Sergio Arboleda en el cual se presenta un plan de desarrollo profesional el marco de la educación superior.

profesores noveles (Long, McKenzie-Robblee, Schaefer, Steeves, Wnuk, Pinnegar y Clandinin, 2012), establecer las relaciones entre noveles y mentores mediados por los contextos de inserción (Wang & Fulton, 2012) e identificar las perspectivas teóricas y metodológicas de estos programas abordando diferentes perspectivas sobre estos programas; sus convergencias, divergencias e influencias en la práctica educativa de los profesores principiantes (Cardoso, dos Santos, Volpato y da Conceição, 2017).

El trabajo de Cervantes y Gutiérrez (2013) identificó 26 trabajos que dan cuenta de la inserción profesional como el paso de estudiante a profesor y la mentoría como una estrategia de apoyo al profesor novel que puede ser caracterizada de acuerdo con sus objetivos, el origen de la iniciativa, los protagonistas del proceso, la función del mentor y la metodología empleada. Se discute además la política educativa y los programas de tutoría docente y los procesos de selección y formación de tutores.

Por su parte, Long *et al.*, (2012) identificaron en su revisión sobre proceso de tutoría en Canadá, Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda y Reino Unido, que esta constituye solo una estrategia de un programa de inducción más integral. Asimismo, los programas se diferencian de acuerdo con quién los ofrece, el período de duración, si son obligatorios u optativos o si los mentores reciben formación, entre otros aspectos. Sin embargo, el efecto de los programas de inducción (incluida la tutoría) no está claro a la luz de múltiples factores que en que tienen relación con la decisión de abandonar o permanecer en la profesión, lo que amerita la continuidad de investigaciones sobre el tema.

Ahora bien, adentrándose en el tipo de mentoría ofrecida en los programas de inserción, Wang & Fulton (2012) hacen mención a la tutoría receptiva, la tutoría interactiva y la tutoría directa, que varían en su orden, el acento en el profesor novel hacia el protagonismo del mentor y que van desde la conversación reflexiva hasta la valoración directa sobre el trabajo de aula de los novatos dejando preguntas abiertas sobre los conocimientos y habilidades necesarios para una enseñanza eficaz y relaciones de tutoría relevantes.

Finalmente, en Brasil, Cardoso *et al.*, (2017) a diferencia del estudio de Long *et al.* (2012), constatan en la literatura revisada que, las iniciativas presentadas de programas de tutoría mejoraron la comprensión del mundo laboral y de la profesión docente y su práctica educativa, reduciendo los impactos de los profesores principiantes en la fase inicial de la carrera.

### **Inserción profesional y programas de acompañamiento a profesores principiantes: panorama nacional**

En Colombia, hablar de profesores principiantes o nóveles y de inserción profesional comienza a resonar en la agenda académica e investigativa a mediados de la década del 2000. Se podría decir que algunas reflexiones originadas en esta época (Calvo, 2006), dieron paso al desarrollo de trabajos de investigación centrados en los profesores nóveles y las problemáticas que éstos enfrentan. Estos trabajos pueden categorizarse según el nivel educativo (educación infantil, educación básica y media), el área de enseñanza, el contexto (rural o urbano) y el sector donde ingresan los profesores (oficial o privado).

Teniendo en cuenta el nivel de enseñanza, se registran en **educación infantil** cuatro trabajos. Entre ellos destacan las investigaciones de Castaño y Fandiño (2006) y Fandiño (2009). las cuales dan cuenta a través de la realización de grupos focales de discusión, el proceso de inserción profesional de egresadas del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, de la primera y segunda promoción.

El estudio del año 2006 se enfocó en la identificación de los problemas que enfrentan los profesores a nivel personal, social, didáctico e institucional, destacando como problemáticos, los asuntos referidos a la búsqueda de empleo, el salario y las formas de contratación, justamente asociados a las reducidas posibilidades de empleo en este ciclo educativo, que también se correlacionan con preocupaciones a nivel personal como la consecución rápida del

empleo, la jornada laboral, las demandas que exige el trabajo con niños pequeños, entre otras.

Ahora bien, en el segundo trabajo del 2009, se problematiza el papel de la formación inicial y de la práctica pedagógica, la cual se considera insuficiente para enfrentar las demandas del establecimiento educativo, las relaciones con los padres y los colegas, además de las responsabilidades que el trabajo con los infantes representa, y donde la universidad parece no aportar significativamente al cuestionamiento de los ideales de la práctica profesional.

Referente a la inserción profesional de maestros del grado transición (nivel preescolar), se registra el estudio de caso realizado por Jiménez (2006), enfocado en la caracterización de los modelos didácticos de cuatro docentes de Pedagogía Infantil -egresadas de la Universidad de Antioquia-, al enseñar contenidos del área de ciencias naturales, develando la configuración del

*Pedagogical Content Knowledge* - PCK - durante los primeros años de ejercicio profesional.

Recientemente, en la misma Universidad y con egresadas del mismo programa, se registra la investigación en curso de Ruíz (2021) la cual busca analizar el proceso de inserción profesional del pedagogo infantil en contextos formales y no formales donde abordan la enseñanza de las ciencias (museos, parques temáticos, primer ciclo de la educación regular) mediante un enfoque biográfico-narrativo.

Ahora bien, el volumen más amplio de trabajos se registra en **la educación básica y media**, sobresalen algunos trabajos que se concentran en la inserción de profesores que orientan un área curricular particular.

Una de las áreas que ha sido foco de interés en investigaciones sobre profesores noveles ha sido *Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. En este campo se registran siete producciones, las cuales han abordado asuntos de la formación, la inserción laboral, los problemas y preocupaciones que enfrentan en esta etapa, la configuración de su identidad, sus saberes profesionales y/o conocimiento profesional y la inserción de estos docentes en contextos rurales.

En su mayoría, estos trabajos se han focalizado en egresados del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental -LCNEA- de la Universidad de Antioquia, a excepción del trabajo de Ramírez (2016) que vinculó egresados de otros programas en cuatro departamentos del país y el de Mosquera (2017) con egresados de la Universidad Surcolombiana en el sur de Colombia.

Inicialmente, el primer trabajo realizado con profesores principiantes de esta área, es el de Jiménez, Mejía y Montoya (2011), en el cual se identificó como problemáticas de los egresados de la LCNEA, 1) el trabajo con grupos de estudiantes con: dificultades de aprendizaje, baja motivación por el estudio, problemas socio-económicos y culturales y con discapacidad, 2) la baja remuneración recibida y el trabajo excesivo, 3) el desconocimiento de las políticas educativas y de los documentos reglamentarios de las instituciones y, 4) el poco tiempo disponible para sus actividades personales y familiares y las escasas oportunidades para su desarrollo profesional.

En la misma línea, Ramírez (2016) en su estudio con egresados de la Universidad de Antioquia, la Universidad Industrial de Santander, la Universidad del Tolima y la Universidad

Surcolombiana, identifica que, problemáticas como la ausencia de materiales y recursos de apoyo educativo, la falta de acompañamiento por parte de la Institución Educativa y de los padres de familia en el proceso académico de los estudiantes y las dificultades para continuar procesos de formación continua, siguen preocupando a los jóvenes maestros de ciencias naturales. De su estudio, la autora concluye que las características del contexto inciden en la obtención del empleo, algunos vinculándose antes de graduarse y otros sin empleo a la fecha, y en todo caso, limitándose la inducción, al tratamiento de asuntos administrativos y de gestión escolar.

Sobre los conocimientos y/o saberes del profesor principiante de esta área, se encuentran 2 perspectivas: una de corte cognitivista y otra de carácter sociocultural.

En los trabajos de tipo cognitivista, se identifican las investigaciones de Jiménez (2013) y Mosquera (2017) se refieren

al conocimiento del profesor formado en ciencias, centrándose el primero en la perspectiva del PCK desde la propuesta de Magnusson, Krajcik y Borko (1999), y el segundo en el desarrollo profesional del profesorado de ciencias naturales y la configuración del conocimiento profesional desde la perspectiva del CDC expuesta por Park y Chan (2012). De este modo, estos estudios describen el PCK y CDC como un conocimiento dinámico, ligado al saber específico que se encuentra en continua construcción e interacción con otros tipos del conocimiento profesional: el pedagógico, el disciplinar y del contexto. Ambos trabajos coinciden en indicar la importancia de los programas de formación inicial para afrontar los problemas y preocupaciones presentes durante los primeros años, referidas a lo institucional, lo social, lo personal y de la clase, según los niveles de socialización expuestos por Jordell (1987).

En contraste, desde una perspectiva sociocultural, destacan los trabajos de Quiceno (2017) y Torres (2020) sobre los saberes profesionales docentes, quienes en consonancia con Tardif (2004), encuentran que estos proceden de diversas fuentes y se reconfiguran en la práctica profesional y en el relacionamiento de los profesores noveles con las culturas profesionales que convergen en el centro escolar. Asimismo, se advierte cómo los profesores establecen jerarquías entre estos saberes de acuerdo con su visión sobre la educación científica y la formación integral de los estudiantes.

Finalmente, el trabajo de Vélez, González, Carmona, Montoya y Quiceno (2017) con profesores principiantes rurales vinculados en Antioquia, reconoce las bondades que puede representar el trabajo en este entorno para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, asumiendo la ruralidad como un recurso didáctico. Como limitantes para su desarrollo profesional, las tres maestras participantes reconocen una ausencia de preparación para afrontar el desafío de la educación rural durante la formación universitaria. En esta investigación se señala como problemático el manejo de aula, los asuntos administrativos (permisos, trámites de pólizas, legalizaciones etc.) y otros referidos a las dinámicas propias de la ruralidad, como es el trabajo con Modelos Educativos Flexibles.

Además de investigaciones referidas a profesores que enseñan ciencias naturales, se registran en Colombia tres trabajos sobre la inserción profesional en el área de *Humanidades e Idioma Extranjero*; entre ellas se destacan las de Pineda y Frodden (2008), Higuita y Díaz (2015) y Mesa (2017). El primer trabajo correspondió a la revisión de un proceso de investigación acción colaborativa, desarrollado con la intención de resolver los problemas del profesor novel y desarrollar su autonomía y la de sus estudiantes. El segundo, se enfocó en los factores generadores de *shock* en el docente novel de inglés a través de las experiencias de 8 profesores del sector oficial, todos ellos egresados del mismo programa de formación inicial, y el tercero, centrado en la socialización profesional de docentes recién egresados.

De estos trabajos referente a la inserción del profesorado novel de inglés se pudo concluir que, existen algunas problemáticas en la inserción relacionadas con el contexto sociocultural, el control de grupo, el desconocimiento de políticas educativas, lingüísticas, laborales y de estrategias didácticas eficaces, así como las relaciones conflictivas con los colegas (Higuita y Díaz, 2015). De igual manera, se valora la inserción como un paso no gradual donde la participación de los profesores noveles en la transformación de los entornos escolares varía de acuerdo con la correspondencia de los intereses personales de los profesores con las apuestas institucionales (Mesa, 2017). Finalmente, uno de estos estudios estableció que la observación consciente y la reflexión en y sobre la práctica ayuda a la identificación de los problemas que afectan el desempeño profesional. De igual manera, el trabajo alrededor de la investigación acción colaborativa puede aportar al desarrollo profesional de los profesores noveles (Pineda y Frodden, 2008).

### **Reflexiones sobre la inserción profesional docente: el caso de Colombia a la luz de otros contextos**

Por otra parte, los trabajos de Jiménez, Morales y Tardif (2014) y Calderón y Aguayo (2017) recopilan experiencias de inserción de

otros países, Canadá y México respectivamente, analizándolas a la luz de las realidades del contexto colombiano.

En esta línea, el trabajo de Jiménez *et al.* (2014) discute la inserción profesional docente en Colombia y en la provincia de Quebec (Canadá) enfatizando en el ingreso a la carrera profesional y los problemas que subyacen durante los primeros años. En este estudio se reconoce que, aunque las experiencias revisadas corresponden a contextos sociales y culturales distintos, los problemas y preocupaciones de los docentes, guardan cierta similitud. De este modo, la carga laboral, la falta de seguridad y el agotamiento físico promueven la deserción laboral y la alta rotación de profesores.

Sobre el acompañamiento a los profesores noveles, se reconocen las iniciativas implementadas por los canadienses, mientras se señala la falta de investigaciones en Colombia en este campo, que promuevan a su vez dispositivos de acompañamiento efectivos y contextualizados a las realidades de la profesión docente que vayan más allá de la jornada de inducción que actualmente se realiza (referida a asuntos informativos sobre la salud, la pensión, otros trámites y permisos etc.).

Otra investigación identificada es la Calderón y Aguayo (2017) quienes presentan un trabajo comparativo entre México y Colombia sobre las experiencias de inserción y evaluación de docentes del sector oficial, las cuales fueron recopiladas a través de entrevistas y otras fuentes documentales (políticas públicas de cada país). Como puntos de convergencia entre ambos países, se encuentra la insatisfacción de los profesores noveles con la evaluación de permanencia o de periodo de prueba que deben rendir para ratificar su vinculación al sector oficial. Con referencia al acceso, permanencia y apoyo de éstos profesores, se observan procesos diferenciales en cada contexto y se concluye frente a la experiencia colombiana que, la función implícitamente asignada al rector como evaluador y responsable del acompañamiento técnico y pedagógico del profesor principiante se ve limitada por los compromisos que éste pueda tener como parte de su función directivo-administrativa, lo que lleva a que en su mayoría,

los docentes deban sobrellevar en solitario las demandas propias de los primeros años y resolver las dificultades desde su autogestión.

### **Iniciativas de acompañamiento a la inserción: una mirada a los programas y proyectos dirigidos por el sector gubernamental**

Cabe destacar que, no solo se han desarrollado a nivel nacional procesos investigativos que se sitúan en la etapa de inserción profesional o en profesores noveles. También han tenido lugar durante las últimas décadas, propuestas de acompañamiento lideradas por el Ministerio de Educación Nacional - MEN - y algunas alcaldías municipales. En la tabla 1, se presentan estas iniciativas y se describen las acciones de acompañamiento implementadas.

Tabla 1. Programas y/o proyectos de acompañamiento a profesores principiantes en Colombia. Elaboración propia.

<b>Proponente</b>	<b>Año</b>	<b>Programa o proyecto</b>	<b>Descripción</b>
<b>Secretaría de Educación de Bogotá (González y Pulido, 2012)</b>	2011	“El puente está quebrado”, Acompañamiento a profesores noveles no licenciados de Bogotá  209 docentes noveles vinculados a través del concurso de méritos del 2010 participaron de la estrategia.	El proceso de acompañamiento incluyó actividades individuales (con el profesor principiante), institucionales (con colegas y directivos) mediadas por un ejercicio reflexivo-narrativo que permitía que éstos identificaran los problemas propios del contexto de llegada para definir una ruta para afrontarlos. Incluyó recorridos institucionales y barriales, la reconstrucción de historias de vida profesionales y la participación en y realización de foros virtuales.
<b>MEN (Jiménez, 2020)</b>	2012	Proceso de acompañamiento a docentes noveles del país con 7 Secretarías de Educación (Córdoba, Chocó, Tolima, Magdalena, Cali, Pereira y Bolívar) donde participaron 75 establecimientos educativos, 275 profesores noveles y 124 mentores.	Se enfocó la mentoría como estrategia de acompañamiento, la cual incluía la observación de clases in situ y el apoyo de un micrositio en la web para mejorar su desempeño profesional y favorecer su identidad profesional. Además, se promovieron encuentros colectivos en ciudades capitales para favorecer la socialización de los noveles y mentores, participantes de la estrategia

Continuação (Tabela 1).

Proponente	Año	Programa o proyecto	Descripción
MEN	2015	<b>Pioneros</b> <sup>5</sup> Programa de inducción para docentes nuevos vinculados en 2015 (por concurso de méritos del año 2012), para movilizar la transformación educativa. Se beneficiaron 3.570 maestros pioneros de Antioquia quienes recibieron tabletas como apoyo a su labor docente.	Consistió en la realización de talleres presenciales para socializar herramientas pedagógicas y tecnológicas para fortalecer el trabajo de los docentes noveles en el aula de clase asociados a un diplomado en uso de TIC. Incluía un componente de salud ocupacional y manejo de las emociones.
<b>Secretaría de Educación de Bogotá y el Instituto de Desarrollo Pedagógico – IDEP – (Jiménez, 2020)</b>	2017- actualmente	“Bogotá reconoce a sus maestras, maestros y directivos docentes líderes de la transformación educativa”. Estrategia de Estancias Pedagógicas Distritales, Nacionales e Internacionales con docentes y directivos docentes de planta de EEO de Bogotá. En su primera versión en el año 2017, participaron 570 docentes noveles de 18 EEO.	Este programa en su primera versión incluía 24 horas de trabajo presenciales, 12 horas de tutoría virtual y 4 horas de encuentro de Socialización. Dentro de sus actividades contempló el desarrollo de pasantías académicas para favorecer el intercambio de saberes y experiencias pedagógicas de los docentes de reciente vinculación de Bogotá, como parte del proceso de formación presencial, y con apoyo virtual.

Referido al proceso de acompañamiento adelantado por el MEN en el 2012, Calvo y Camargo (2015) desarrollaron una validación de este a partir de la recopilación de experiencias de 50 docentes oficiales de educación inicial, pertenecientes a tres establecimientos educativos oficiales de Bogotá, en los cuales se identificó la presencia de comunidades afectivas, comunidades académicas y comunidades políticas. A través de relatos de experiencia, historia de vida y cine-foros que se articulaban a la propuesta formativa (acompañamiento in situ por parte de asesores externos, trabajo virtual y trabajo autónomo

4. Consultado en: <http://www.colombiaprende.edu.co/es/pioneros> el 1 de junio de 2020. Video promocional de la estrategia consultado en <https://vimeo.com/147388331> el 12 de abril de 2021.

sobre la reflexión en la práctica, el sentido del trabajo docente en el sector público y privado, y el significado de la cultura institucional en la construcción de identidad), se concluyó que la formación de docentes noveles implica la flexibilización y adaptación de propuestas formativa de acuerdo a limitaciones y/o oportunidades que brinda el contexto institucional, en términos de tiempo, estrategias y recursos de mediación.

De las estrategias contenidas en la tabla 1, las estrategias de acompañamiento utilizadas han sido: cursos, seminarios, talleres de formación, pasantías profesionales y las tutorías o mentorías.

Algunas de estas iniciativas permiten aprender de otros y aprender con otros, bajo sistemas colaborativos entre pares.

Al contrastar las propuestas implementadas en el país, con las que han sido desarrolladas en otros contextos, se destaca el papel de las mentorías y tutorías en la búsqueda del desarrollo profesional de los profesores noveles.

*Dispositivos de acompañamiento a la inserción profesional docente: una alternativa gestada desde las instituciones formadoras de maestros*

Reconociendo las particularidades de la etapa de inserción profesional, y siendo conscientes del “choque con la realidad que afrontan algunos profesores noveles en los primeros años de trabajo” (Veenman, 1984), se registra en primera instancia el apoyo brindado por egresados más experimentados de las Escuelas Normales Superiores a otros colegas normalistas que recién se inician en la profesión. Este acompañamiento ha consistido en un proceso voluntario entre principiante y egresado, similar a un apadrinamiento profesional (Marcelo, 2011, citado en André, 2012).

Seguidamente, se identifican los trabajos del el Grupo de Investigación Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias - PiEnCias- de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, el cual se dispuso a generar *dispositivos de acompañamiento* para los egresados de programas de licenciatura en condición de noveles, tomando como punto de reflexión los

problemas vivenciados en las primeras experiencias profesionales, identificados estos últimos a partir del cuestionario de caracterización elaborado por Reyes (2011).

Así, en el año 2015 se puso en marcha un primer dispositivo de acompañamiento enmarcado en la Investigación – Acción – Formación (IAF) como parte del proyecto titulado “Resignificar la inserción profesional docente: puente comunicante entre la formación inicial y continua de maestros de Ciencias Naturales”. Esta investigación buscaba indagar sobre los procesos de surgimiento y apropiación de los saberes profesionales docentes en la etapa de inserción profesional y su proceso de configuración, para lo cual se priorizaron sesiones de conversa orientados a los problemas sentidos por los participantes, entre ellos: la gestión de aula, el trabajo con estudiantes con capacidades diversas, la planeación de actividades y las preguntas sobre el qué y cómo enseñar y evaluar en ciencias naturales (Jiménez, Mejía, Cividini, Morales y Pérez, 2018).

En el año 2017, se continúa el acompañamiento e investigación alrededor de la inserción profesional con el desarrollo de los proyectos titulados “Programa de inserción profesional para los maestros principiantes egresados de las facultades formadoras de maestros de la Universidad De Antioquia: una posibilidad para cualificar su desarrollo profesional” (Jiménez, Cividini, Mejía, Morales, Valencia y Torres, 2018), en el cual se diseñaron e implementaron 8 talleres alrededor de tópicos como: la gestión de aula y el control de la disciplina, la inclusión y la diversidad en el aula con participación de egresados de 8 programas de la Facultad de Educación (6), Instituto de Filosofía (1) y la Escuela de Idiomas (1). Entre los aprendizajes referidos por los participantes se encuentra en “aprender de y con el otro”, “aprender a leer el contexto para continuar desarrollándose profesionalmente”, “aprender a compartir”, la oportunidad de “liberarse y motivarse frente a la práctica” y el deseo de “seguir aprendiendo”.

Asimismo, en este año, se realizó un acercamiento a profesores principiantes vinculados a la Secretaría de Educación de Medellín, en el marco del proyecto denominado “un programa de inserción

profesional para los maestros principiantes del municipio de Medellín: una posibilidad para cualificar su desarrollo profesional” (Mejía, Jiménez, Cividini, Morales, Torres y Valencia, 2018) con la intención de realizar un diagnóstico y reconocer los problemas que enfrentan en diferentes contextos a través de talleres presenciales diseñados y adecuados según los problemas priorizados por los docentes noveles. Al finalizar el proceso, se les indagó a los participantes sobre alternativas posibles para un programa de acompañamiento futuro, frente a lo cual manifestaron interés por los grupos colectivos de apoyo, al considerarlos, “más que una catarsis, como la posibilidad de construcción colectiva, compartir cara a cara con el otro” (p. 52).

Recientemente, en el año 2019, se continuó con el dispositivo de IAF implementado en el 2015 (ahora utilizando narrativas) titulado “Un programa de acompañamiento para la inserción profesional de los maestros egresados de la Universidad de Antioquia” (Jiménez, Mejía, Ruiz, Torres y Valencia, 2020), con participación de egresados de la Facultad de Educación, Instituto de Educación Física y la Escuela de Idiomas. Los doce encuentros se diseñaron y desarrollan bajo la metodología de taller, partiendo del diagnóstico de los problemas y preocupaciones vivenciados por los participantes, que en esta oportunidad continúan alineándose a los hallazgos de estudios anteriores: trabajo con estudiantes con necesidades educativas, trabajo excesivo, poca valoración del trabajo docente y enfrentar la realidad social de la profesión, evidenciando que, aunque el área o nivel de formación e inserción sea diverso, los problemas en esta etapa tienden a ser similares. Sobre el proceso de acompañamiento implementado, éstos fueron valorados como positivos al vincular la reflexión alrededor de casos específicos y propios de los participantes que conllevan a un carrusel de emociones, mediados por las experiencias pasadas y resignificadas a través de su discusión.

De este modo, las experiencias del Grupo PiEnCias y la respuesta de los maestros y maestras participantes, validan la importancia de estos espacios, puesto que ayudan a que los profesores noveles reconozcan que otros colegas enfrentan problemas similares, tomando el conflicto atravesado en la inserción como un asunto

propio de esta etapa y no como una consecuencia de desempeño profesional particular, donde se viene a discutir entre pares desde la colegialidad, para construir conjuntamente maneras de enfrentar las dificultades presentes en esta etapa.

## A MODO DE CIERRE

En primer lugar, la revisión de literatura realizada deja entrever una preocupación creciente por el proceso de inserción profesional docente en los últimos años en Latinoamérica y especialmente en Colombia. Las revisiones de literatura analizadas demuestran cierta continuidad en los ejes de interés, dando cuenta de las relaciones que se entretienen entre la etapa de inserción profesional y los problemas y preocupaciones característicos de esta etapa, con asuntos como la formación inicial, el desarrollo profesional, la identidad, el conocimiento y los saberes profesionales y los programas o proyectos para el acompañamiento a profesores noveles durante los primeros años de ejercicio profesional

Frente a estos últimos, Vaillant (2014), indica que,

Los programas de inserción a la docencia constituyen una de las opciones de política más interesantes para asegurar un buen desempeño de la enseñanza. La forma como se aborde el periodo de inserción tiene una importancia trascendental en el proceso de convertirse en docente. Además, este tema podría ser una puerta de entrada para que las autoridades, los hacedores de políticas y los investigadores piensen el tema articuladamente con otros asuntos, como el referido a la carrera y al desarrollo profesional (p. 58)

Si bien hoy podemos decir que han existido y existen iniciativas para atender las necesidades que presentan los profesores durante el inicio de la carrera docente, las cuales abarcan desde programas de acompañamiento a egresados, dispositivos de acompañamiento liderados por las entidades gubernamentales o universitarias, hasta procesos informales promovidos desde los centros de formación

docente y centros de inserción, la principal dificultad radica en que la mayoría no han sido continuos, y otros, aunque se han sostenido durante varios años, no impactan a una porción significativa de los profesores que se inician en la docencia.

Los últimos informes internacionales sobre la formación y el desarrollo profesional docente (OREALC/Unesco, 2014) se avala la idea de que los programas de inserción son efectivos para retener a los buenos profesores que ingresan por primera vez a escuelas en contextos de vulnerabilidad social. En esta medida, la pregunta gira entorno a cómo y de qué manera, se podría institucionalizar un programa de inserción que reconozca las necesidades particulares de los profesores y que pueda llegar de manera oportuna y efectiva sin importar las barreras de acceso, tiempo y disposición de recursos humanos, físicos y tecnológicos que se hacen visibles en nuestro contexto. Esto es posible, en el sentido en que los trabajos antes mencionados, validan que los principales problemas que enfrentan los principiantes son transversales y no se concentran en asuntos específicos del área de enseñanza, haciendo posible su integración e interacción.

En este sentido, los tres asuntos descritos por Papi y Martins (2020) deben ser asumidos: 1) la formación de los profesores noveles como una alternativa para minimizar las problemáticas identificadas en esta etapa, 2) la consideración de este grupo de docentes de manera diferenciada de otros colegas y 3) la necesidad de establecer políticas públicas para favorecer el desarrollo profesional de profesores principiantes.

## REFERENCIAS

ANDRÉ, M. (2012). Políticas y programas de apoyo para docentes principiantes en Brasil. **Cuadernos de investigación**, 42 (145), 112-129.

CÁCERES, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. **Psicoperspectivas**, 2 (1), 53-82.

CALDERÓN, J. & AGUAYO, L. (2017). La evaluación de docentes principiantes de la educación obligatoria de Colombia y México. Procesos de inserción y evaluación. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, 8(11), junio-octubre, p. 100-115.

CALVO, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. CEPPE. En: **Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual**. Santiago de Chile: OREALC/Unesco, p. 112-152.

CALVO, G. (2006). La inserción de los docentes en Colombia. Algunas reflexiones. Taller Internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano. Conversemos sobre educación – PREAL – GTD – Universidad Jorge Tadeo Lozano. Bogotá, Colombia.

CALVO, G. & CAMARGO, M. (2015). Hacer escuela en la formación de docentes noveles. **Páginas de educación**, 8(1), 43-71.  
CARDOSO, L.; DOS SANTOS, P. & DA COSTA, N. (2014). Pedagogía en foco: Estudio bibliográfico sobre formación inicial, desarrollo profesional y docentes principiantes. **Revista electrónica de educación**, 8 (3), 52-67.

CARDOSO, V.; SANTOS, J.; VOLPATO, G. & CONCEIÇÃO, V. (2017). Professores iniciantes: análise da produção científica referente a programas de mentoria (2005-2014). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 98, p. 181-197.

CASTAÑO, S. & FANDIÑO, G. (2006). Haciéndose maestro. **Revista Educación y Pedagogía**, (46), 111-124.

CERVANTES, E. & GUTIÉRREZ, P. (2013). **La tutoría en la inserción docente: estado de conocimiento**. Avances de

investigación en la mejora de la educación en la formación de docentes tomo II Espacio Común de formación docente, p. 353-380. DE SOUZA PERRELLI, M. A. (2015). O apoio ao docente iniciante: experiências e pesquisas relatadas no “Congresso Internacional del Profesorado principiante e inserción profesional a la docencia” – 2008, 2010 e 2012. **Interfaces da Educação**, 4(11), 72-97.

GALEANO, M. (2018). **Estrategias de investigación social cualitativa: el giro de la mirada**. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

GONZÁLEZ, M. & PULIDO, O. (2012). ¿El puente está quebrado? Entre la formación inicial y el ingreso al mundo laboral de los docentes. En: ¡Todo **pasa...** Todo queda! Historias de maestros en Bogotá. 1. ed. p. 12-60). Bogotá: Jotamar.

HIGUITA, M. & DÍAZ, A. (2015). Docentes Noveles de inglés en Shock: ¿Qué factores lo generan? Íkala, **Revista de Lenguaje y Cultura**, 20(2), p. 173-185.

HUBERMAN, M. (1990). Las fases de la profesión docente: ensayo de descripción y previsión. **Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa**, v. 2, p. 139-159.

JIMÉNEZ, M. (2006). **La profesora principiante de preescolar y su modelo didáctico para enseñar ciencias naturales: un estudio de caso**. [Trabajo de Investigación], Maestría en Educación. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

JIMÉNEZ, M. (2013). **La configuración del conocimiento del profesor principiante de ciencias naturales, en la inserción profesional**. [Tesis Doctoral]. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

JIMÉNEZ, M. (2020). La inserción profesional docente en Colombia: retos para la formación inicial y continua de maestros. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. v. 12, n. 23, p. 45-58.

JIMÉNEZ, M.; CIVIDINI, M.; MEJÍA, L.; MORALES, A. & PÉREZ, M. (2018). **Y llega uno y se estrella con un montón de cosas**: la inserción profesional de profesores de ciencias naturales. Universidad de Antioquia.

JIMÉNEZ, M.; CIVIDINI, M.; MEJÍA, L.; MORALES, A.; VALENCIA, L. & TORRES, A. (2018). **Programa de inserción profesional para los maestros principiantes egresados de las facultades formadoras de maestros de la Universidad de Antioquia**: una posibilidad para cualificar su desarrollo profesional. [Informe final de proyecto]. Vicerrectoría de Docencia, Programa de Desarrollo Docente.

JIMÉNEZ, M.; MEJÍA, L. & MONTOYA, L. (2011). **Los profesores y profesoras principiantes de ciencias naturales y educación ambiental**: aspectos formativos, laborales y problemas que enfrentan en el ejercicio profesional. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Documento institucional.

JIMÉNEZ, M.; MEJÍA, L.; RUIZ, M.; TORRES, A. & VALENCIA, L. (2020). La inserción de profesores y su relación con los saberes profesionales: resultados preliminares de un estudio de caso. IX Encuentro Internacional de la Red Kipus Políticas docentes en la formación inicial y continua para la educación básica y superior frente a los actuales desafíos. **Cuaderno de ponencias y experiencias**, p. 291.

JIMÉNEZ, M.; MORALES, A. & TARDIF, M. (2014). La inserción profesional docente en Quebec y en Colombia: ¿qué

podemos compartir y aprender? **Revista Educación y Pedagogía**, 26 (67-68), p. 30-45.

JORDELL, K. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching & Teacher Education*, v. 3(3), p. 165-177.

LONG, J.; MCKENZIE-ROBBLEE, S.; SCHAEFER, L.; STEEVES, P.; WNUK, S.; PINNEGAR, E. & CLANDININ, D. (2012). Literature review on induction and mentoring related to early career teacher attrition and retention. **Mentoring & tutoring: partnership in learning**, 20(1), 7-26.

MAGNUSSON, S.; KRAJCIK, J. & BORKO, H. (1999). Nature, Sources and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. En: J. Gess-Newsome & N. Lederman (ed.). **Examining Pedagogical Content Knowledge**. p. 95-132. Science and Technology Education Library. Kluwer Academic Publishers.

MARCELO, C. (2008). **Profesión Docente en Latinoamérica: una agenda pendiente y cuatro retos emergentes**. Lima, Perú: Tarea Asociación de Publicaciones.

MARCELO, C. & VAILLANT, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, 47(166), p. 1224-1249.

MEJÍA, L.; JIMÉNEZ, M.; CIVIDINI, M.; MORALES, A.; TORRES, A. & VALENCIA, L. (2018). **Acompañamiento a maestros principiantes: el valor de empezar**. En: VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Memoria Académica. volumen III. p. 39-57.

MESA, C. (2017). The socialization of a novice teacher of English: becoming an agent of change. **How**, 24(1), 83-100, 24, n. 1.

MIRA, M. & ROMANOWSKI, J. (2016). Professional insertion processes of teachers in formation policies: indicatives for educational policies. **Acta Scientiarum**. Education, 38(3), p. 283-293.

NUNES, C. & CARDOSO, S. (2013). Professores iniciantes: adentrando algumas pesquisas brasileiras. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 5(9), 66-80.

OREALC/UNESCO. (2014). **Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual**. Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.

PAPI, S. & MARTINS, P. (2010). As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, 26(3), p. 39-56.

PARK, S. y CHAN, Y. (2012). Mapping Out the Integration of the Components of Pedagogical Content Knowledge (PCK): Examples from High School Biology Classrooms. **Journal of Research in Science Teaching**, p. 1-20.

PASCUAL, S. (2019). Acerca de los primeros años de desarrollo profesional. Claves para el diseño del acompañamiento a noveles educadores sociales en Uruguay. *Convergencias*. **Revista de educación**, 2(4), 59-71.

PERRENOUD, P. (2006). **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**. 2. edición. Barcelona, España: Editorial Graó.

PINEDA, D. & FRODDEN, C. (2008). The development of a novice teacher's autonomy in the context of EFL in Colombia. **Profile Issues in Teachers Professional Development**, (9), p. 143-162.

QUICENO-SERNA, Y. (2017). ¿Cómo nos hacemos profesores de ciencias naturales? Una reflexión acerca de los saberes docentes en la constitución y (re) constitución de la identidad profesional. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)**, 13 (2), p. 151-176.

RAMÍREZ, N. (2016). **El proceso de inserción profesional del profesor principiante de Ciencias Naturales:** cuatro casos en Colombia. [Trabajo de Maestría]. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

RUIZ, M. (2021) **Voces sobre la inserción profesional del pedagogo infantil en la educación en ciencias naturales:** un tejido de posibilidades. Presentación de Candidatura doctoral. Mayo 5 de 2021. Departamento de Educación Avanzada, Universidad de Antioquia.

SÁNCHEZ, M. (2018). **La inserción docente:** una revisión del estado del conocimiento. Memorias del XX concurso Lasallista de investigación, desarrollo e innovación CLIDI.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. (2002). **Bases de la Investigación Cualitativa.** *Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Traducción: Editorial Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería.

TARDIF, M. (2004). **Los saberes del docente y su desarrollo profesional.** Madrid, España: Narcea.

TORRES, A. (2020). La inserción de profesores y su relación con los saberes profesionales: resultados preliminares de un estudio de caso. IX Encuentro Internacional de la Red Kipus. Políticas docentes en la formación inicial y continua para la educación básica y superior frente a los actuales desafíos . **Cuaderno de ponencias y experiencias**, p. 250.

TORRES, A. & JIMÉNEZ, M. (2018). La inserción profesional docente, un campo de investigación: avances en la revisión de literatura. **Anais 2018**, Semi Edu. 4 a 7 de novembro, Universidade Federal de Mato Grosso. p. 4235.

VAILLANT, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente.

**Profesorado**. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 13(1), 27-41.

VAILLANT, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo.

**Educación especial 30 aniversario**. p. 55-66.

VEENMAN, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**. v. 54 (2), 143-178.

WANG, J. & FULTON, L. (2012). Mentor-novice relationships and learning to teach in teacher induction: a critical review of research.

**REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research**, 2(1), 56-104.

ZAMORA, G.; MEZA, M. & COX, P. (2018). Profesores principiantes de educación secundaria en Chile. Pese a las dificultades, ¿qué los hace permanecer como docentes? **Perfiles educativos**, 40 (160), 29-46.

# A PARTICIPAÇÃO EM UM PROGRAMA DE INDUÇÃO BRASILEIRO – PAPIC E AS INFLUÊNCIAS NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE E NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE UMA PROFESSORA

GRAZIELE BORGES DE OLIVEIRA PENA  
grazieleborges@hotmail.com Universidade Federal de Mato Gros-  
so/UFMT – Mato Grosso/Brasil

MYLLENA LETÍCIA ALVES CASTRO  
myllena442@gmail.com Universidade Federal de Mato Grosso/  
UFMT – Mato Grosso/Brasil

## RESUMO

Este trabalho visa investigar por meio de uma pesquisa do tipo estudo de caso, quais as influências nas vivências do início da carreira e no desenvolvimento profissional de uma professora frente à participação em um programa de indução brasileiro – PAPIC (Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira). A pesquisa foi realizada durante o período de pandemia e utilizou, como coleta de dados, entrevista semiestruturada realizada de forma virtual no primeiro semestre de 2020. A professora principiante participante do estudo de caso, mesmo tendo participado do programa de indução, vivenciou de forma intensa as dificuldades do início da carreira, especialmente, em relação à socialização profissional com os pares na escola. No início da carreira, a professora sentiu dificuldades de ensinar como gostaria. A mudança de escola trouxe mais tranquilidade para a professora principiante permitindo que ela conseguisse modificar sua prática. A participação no programa de inserção poderia ter colaborado mais com o acompanhamento da professora, mas, no início da carreira docente, alguns professores se “fecham” e vivenciam seus problemas de maneira interiorizada,

especialmente por acreditarem que não são capazes. Mas, a participação do programa de indução se mostrou importante para proporcionar conhecimento e reconhecimento pela professora dos aspectos que ela estava vivenciando no período de iniciação à docência, o que pode ter colaborado não só para a superação das dificuldades iniciais, permanência na carreira, mas sobre também para se sentir mais segura de sua prática e buscar desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** Programas de Indução; Início de Carreira; Desenvolvimento Profissional; Socialização profissional; PAPIC.

## LA PARTICIPACIÓN EN UN PROGRAMA DE INDUCCIÓN BRASILEÑO – PAPIC Y LAS INFLUENCIAS EN EL INICIO DE LA CARRERA DOCENTE EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DE UNA PROFESORA

### RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo investigar por medio de una pesquisa del tipo estudio de caso, cuales las influencias en las vivencias del inicio de la carrera y en el desarrollo profesional de una profesora frente a la participación en un programa de inducción brasileño – PAPIC (Programa de Acompañamiento de Profesores en el Inicio de Carrera). La pesquisa fue realizada durante el periodo de pandemia y utilizó como recopilación de datos, entrevista semiestructurada realizada de manera virtual en el primer semestre de 2020. La profesora principiante partícipe del estudio del caso, aun teniendo participado del programa de inducción ha experimentado de manera intensa las dificultades del inicio de la carrera, especialmente, en relación a la socialización profesional con los compañeros en la escuela. En el inicio de la carrera la profesora ha sentido dificultades para enseñar como le gustaría. El cambio de escuela trajo más tranquilidad a la profesora principiante permitiendo que ella consiguiera modificar su práctica. La participación en el programa

de inserción, podría haber colaborado más con el acompañamiento de la profesora, pero en el inicio de la carrera docente, algunos profesores se “cierran” e vivencian sus problemas de manera interiorizada, especialmente por creer que no son capaces. Pero, la participación del programa de inducción se ha mostrado importante para proporcionar conocimiento y reconocimiento por la profesora de los aspectos que ella estaba viviendo en el periodo de iniciación a la docencia, lo que puede haber colaborado no solo para la superación de las dificultades iniciales, permanencia en la carrera pero, también para sentirse más segura de su práctica y buscar desarrollo profesional.

**Palabras-clave:** Programas de Inducción; Inicio de Carrera; Desarrollo Profesional; Socialización profesional; PAPIC

## INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre a iniciação à docência têm sido desenvolvidas há décadas, especialmente, voltadas para as preocupações desse período da carreira docente, com as vivências de sentimentos intensos, insegurança, tensão e solidão, dificuldades com a socialização profissional e a cultura escolar, desistência da carreira por professores em seus primeiros anos e influência que as vivências iniciais podem causar para o desenvolvimento profissional do professor neófito (PENA, 2010; MARCELO, 2009; LIMA, 2006; FLORES, 2004; FEIMAN-NEMSER, 2001; TARDIF; RAYMOND, 2000; GOODSON, 1995; GOLD,

1997; MARCELO, 1999). Tais pesquisas se voltam para a preocupação com as influências dos primeiros anos de carreira sobre a constituição profissional dos professores principiantes e seu desenvolvimento profissional, e, além disso, elas também têm se dedicado ao desenvolvimento e avaliação de programas de indução de professores neófitos (GOODSON, 1995; FEIMAN-NEMSER, 2001; FLORES, 2004).

Flores (2009) faz alerta de que não se preocupar com os professores principiantes e acreditar que eles, de forma autônoma,

conseguirão enfrentar as dificuldades no início da carreira “[...] pode traduzir um otimismo irrealista por parte de quem tem responsabilidades com a formação de professores” (p. 96). De acordo com Veenman (1988, p. 42): “[...] nenhuma instituição para a formação de professores pode ficar indiferente ou ignorar os problemas que seus graduados encontram em seus primeiros anos de trabalho [...]”. Segundo Huberman (1995), é indiscutível a necessidade de oferta de condições que colaborem com a diminuição das dificuldades e tensões vividas no processo de iniciação à docência.

Desse modo, as instituições formadoras, apoiadas por iniciativas governamentais, devem propiciar apoio aos professores principiantes, visando proporcionar uma entrada na carreira menos traumática, evitando que eles desistam da docência e propiciando-lhes suporte para o desenvolvimento profissional e, assim, melhorarmos a educação. De acordo com Marcelo, 2009, os professores precisam de um sistema estruturado de apoio para a entrada na profissão, e isso deve ser considerado como algo mais que necessário, e entendido como elemento central no processo de retenção dos professores iniciantes e de melhoria da qualidade de seu ensino. Cunha; Braccini e Feldkercher (2015) afirmam que o processo de inserção profissional dos professores precisa ser compreendido como não sendo uma responsabilidade individual, mas um desafio das políticas públicas.

Segundo Mizukami; Reali (2019, p. 114), os programas de indução podem representar um “[...] elo entre a formação inicial e a atuação profissional de professores. [...] de um lado, as limitações dos processos de formação inicial e, de outro, as dificuldades características do início da carreira docente”. Vale ressaltar que programas de indução são desenvolvidos há anos, em países, como: Espanha, Itália, Portugal, Grécia, Holanda, Estados Unidos, Nova Zelândia (MARCELO, 2009; FLORES; FERREIRA, 2009; FLORES, 2006; MARCELO, 1999).

Na América do Sul, as iniciativas para implantação desses programas surgem na Argentina (ZABALLOS, 2009) e no Chile (ABAR-

CA, 2009, 1999), no final da década de 1990 e início da década de 2000. Bernadete Gatti, na palestra proferida no III Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la docencia, realizado em Santiago do Chile (2012), disse: “[...] ainda não se percebe no Brasil a consolidação de políticas mais generalizadas no que respeita ao professor que inicia sua carreira no magistério” (PENA *et al.*, 2014, p. 3).

A concepção, definição e filosofia dos programas de indução podem apresentar algumas diferenças entre si, de acordo com os países nos quais são desenvolvidos. Segundo Zeichner (1979 *apud* MARCELO, 2009), programa de indução se trata de um conjunto de ações estruturadas que visam proporcionar apoio sistematizado e sustentado aos professores principiantes, durante seu primeiro ano escolar, os quais tenham completado sua formação inicial e recebido certificação para ensinar. Já em países, como França, Grécia, Inglaterra, Irlanda do Norte e Itália, segundo Marcelo (2009), há outra definição para tais programas, entendidos como o ano teste que se exige dos professores principiantes, antes de obterem a certificação, ou seja, após concluírem sua formação, mas, sem receber diploma, são submetidos ao primeiro ano de carreira, sob supervisão e orientação e só recebem sua certificação para ensinar, se obtiverem êxito na participação no programa de inserção. Por esse motivo, recebem apoio e são supervisionados e avaliados por diferentes pessoas, tais como: diretor da escola, mentor, inspetor, professores da instituição de formação inicial.

Mira e Romanowski (2015) realizaram um estudo sobre programas de indução para professores iniciantes, no Brasil, a partir da produção científica do IV Congresso Internacional de Profesorado Principiante e Inducción a la Docencia (Congreprinci), realizado em 2014, e ficou evidente que são poucas as iniciativas que se enquadram no perfil de programas de indução. No Quadro 1. são apresentadas as iniciativas que as autoras identificaram em seu estudo.

Quadro 1 – Programas de indução brasileiros identificados a partir da produção do IV Congreprinci de 2014

Trabalho	Autores	Instituição
1	PENA, G. B. O; SILVA-Neta, M. E. B.; JESUS, L. P.; FERREIRA, P. R. S.; VÉRAS, N. S.	UFMT – Campus do Araguaia/MT
2	ROMANOWSKI, J. P.; SOCZEK, D.	PUCPR; UNINTER
3	MELIN, A. P. G.; NOGUEIRA, E. G. D.	UFMS
4	MIRA, M. M.; CARTAXO, S. R. M.; ROMANOWSKI, J. P. MARTINS, P. L. O.	PUCRS; UNINTER; SME-Curitiba
5	MASSETO, D. C.; REALI, A. M. de M. R.	UFSCar
6	MANFIOLETI, R. M.; ROSA, S. N.; BLASIUS, J.; CARDOSO, V. D.; MEDEIROS, C. R.	Unesc

Fonte: MIRA; ROMANOWSKI, 2015, p. 89-90.

Nos últimos anos, algumas iniciativas governamentais têm implantado programas, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e a Residência Pedagógica. São programas importantes para a melhoria da educação no país e incentivo à carreira docente, mas, apesar de atenderem uma parcela considerável de licenciandos, não atende a todos, embora alguns autores, como André (2016), afirmarem que esses programas se tratam de programas de iniciação à carreira docente, pois têm como propósito: “[...] oferecer formação profissional de qualidade aos futuros docentes, a fim de obter melhores resultados na aprendizagem de crianças e jovens da educação básica” (p. 49).

Segundo Mira e Romanowski (2015, p. 89):

[...] o Pibid não constitui um programa de inserção profissional para professores iniciantes, na medida em que seu público-alvo corresponde a estudantes das licenciaturas, futuros professores, que ainda não ingressaram nas redes de ensino por meio de concurso público (ou outras formas de contrato de trabalho). Desse modo, entende-se que esses estudantes não podem ser considerados professores iniciantes dessas redes de ensino.

É no início da carreira que os professores vivenciam a responsabilidade pelo processo educativo e vivenciam o processo de socialização profissional, ou seja, buscam fazer parte de um grupo, ser aceitos pela comunidade escolar e, no exercício da profissão, são cobrados pela direção e pela coordenação; tais aspectos não são comuns aos estagiários, e nem a alunos de programas, projetos, dentre outros (PENA, SILVEIRA, GUILARDI, 2010).

É importante que esses programas se atentem às condições vivenciadas no início da carreira docente estudadas e descritas na literatura, pois, programas, como o PIBID, a Residência Pedagógica, o Estágio, dentre outros, podem acabar promovendo uma antecipação de vivências difíceis do início da carreira, sem que os neófitos sejam amparados pelos responsáveis pela sua inserção na escola.

Um dos programas de indução brasileiro, mencionado por Mira e Romanowski (2015), trata-se do PAPIC – (Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira). O PAPIC é um programa realizado pela Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário do Araguaia –, na forma de projeto de extensão, desde o ano de 2011, que tem atendido professores, de forma presencial e virtual, e visa propiciar acompanhamento de alunos/estagiários/docentes em início de carreira e suporte pessoal e profissional para uma entrada mais tranquila no magistério, especialmente, de licenciandos em Química, além de promover a divulgação dos aspectos que permeiam o início da carreira docente (PENA *et al.* 2014).

Neste trabalho descrevemos um estudo de caso com uma das participantes desse programa, com o objetivo de investigar quais as influências recebidas nas vivências do início da carreira e no desenvolvimento profissional de uma professora, diante de sua participação no PAPIC. A pesquisa foi realizada durante o período de pandemia e utilizou, como coleta de dados, entrevista semiestruturada, realizada de forma virtual, no primeiro semestre de 2020.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada para realização da coleta de dados foi de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, que é um tipo de pesquisa que procura compreender aspectos particulares e subjetivos, segundo André (2005). Já Yin (2001) afirma que o estudo de caso pode contribuir para a compreensão de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. A importância do pesquisador em uma investigação do tipo estudo de caso é mencionada por MORGADO (2013), pois, é a partir do olhar do investigador e de sua interação com o contexto que decorre o entendimento das situações particulares.

Nessa perspectiva, o estudo apresentado procurou especificidades de um caso que tinha como objetivo investigar se a participação no PAPIC influenciou as vivências e o desenvolvimento profissional de uma professora que participou desse programa e é, atualmente, professora em início de carreira do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Mato Grosso.

A coleta de dados se deu por meio da realização de uma entrevista do tipo semiestruturada, ocorrida no primeiro semestre de 2020, durante a pandemia da covid-19, motivo pelo qual foi realizada virtualmente, contando com a presença da professora participante e das duas pesquisadoras. A entrevista foi realizada pelo programa Google Meet e gravada, utilizando-se o programa OBS Studio. Terminada, foi realizada a transcrição.

A professora participante concordou com os termos da pesquisa, após as pesquisadoras lerem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), no início da entrevista, e ela permitiu que a gravação da entrevista fosse utilizada para a realização deste estudo, que possui autorização do comitê de ética, parecer n. 3.665.333, referente ao projeto de pesquisa intitulado “O perfil dos professores de Química e Geografia em processo de iniciação na docência formados pela UFMT Campus Universitário do Araguaia”, cadastrado na PROPEQ/UFMT sob o número: 24/2020. Para fins de preservação da identidade da professora participante da pesquisa, as suas falas

serão representadas pela sigla “**PR-FQ**” que simbolizam: P (professora), R-F (recém-formada) e Q (química).

Sobre a participante, ela se formou em 2015, em seguida, cursou o mestrado e, em 2017, iniciou sua carreira, primeiramente, substituindo um professor, lecionando aulas de Física e

Química, até 2018. De 2019 até o momento atual, a professora leciona Química, em outra escola. Desse modo, ela possui 4 anos de carreira e neste ano irá completar 5 anos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre a participação da professora no programa PAPIC, pedimos que ela comentasse sua experiência no programa de inserção e sua entrada na carreira.

*PR-FQ: Quando eu estava na formação nós estávamos falando sobre o início de carreira, mas eu não imaginava que mesmo estando participando de um projeto e comentando que os cinco primeiros anos tem desafios, tem a questão da gestão da escola que influencia muito na sala de aula. Eu não tinha noção que isso realmente acontece.*

Mesmo com a participação no PAPIC e recebendo apoio virtual, a professora descreve que saber sobre as dificuldades da carreira docente não evitou o que podemos compreender como “choque de realidade”, expressão difundida por Veenman (1988), que expressa o sentimento de angústia vivenciado por professores principiantes, diante dos problemas do início da carreira.

A professora principiante foi surpreendida não pelos problemas e dificuldades que ela já conhecia das reflexões propiciadas pela participação no programa de indução, mas, pelas vivências deles. A participação no PAPIC pode ter contribuído para diminuir o impacto das primeiras experiências e dificuldades do início da carreira, mas é importante ressaltar que o professor não deixará de vivenciar essas dificuldades e, por isso, o acompanhamento para além do virtual é importante.

A professora iniciou sua carreira em outra cidade, onde o PAPIC não atende professores, não compartilhou suas experiências, logo no início da carreira e não solicitou apoio do PAPIC, de forma virtual. Mesmo que o acompanhamento fosse presencial, a interação entre os professores principiantes e mentores pode não ocorrer, por vários fatores, como isolamento, sentimento de frustração e de falta de competência, fatores que são mencionados por Valli (1992).

*PR-FQ: Entrei na escola substituindo um professor querido pelos alunos e existe aquela comparação, então no começo eu tive muita rejeição. Eu saía da sala de aula muito triste por ser rejeitada por alguns alunos, porque eles gostavam do outro professor, porque ele tinha um perfil totalmente diferente. Sem contar que eu estava lidando com uma disciplina que não era minha área de formação. [grifo nosso]*

É importante ressaltar que os professores neófitos sentem necessidade de serem aceitos pelos pares e, especialmente, pelos alunos, o que pode gerar muitas frustrações no início da carreira no processo que é denominado de socialização profissional (PENA; SILVEIRA; GUILARDI, 2010).

*PR-FQ: Comecei como professora de Física e Química. Lá o professor de química pegava física, disse que não era a minha formação, mas a gente poderia tentar, se eu não conseguir eu entrego. Novamente tive rejeições por parte dos alunos, mas eram bem menos e aos poucos foram diminuindo, eles viram como era o meu perfil. Eu ainda estava em processo de descoberta de qual que era minha identidade. No começo foi muito difícil, mas depois no último ano os alunos pegaram o meu jeito de ensinar. Surgiu uma oportunidade de trabalhar em outra escola, o tipo de ensino de lá era sócio-interacionista. [grifo nosso]*

Dependendo das condições pelas quais os professores iniciantes são recebidos na escola, eles se isolam e tentam se adaptar, mesmo que, para isso, eles adotem posturas de que discordem. Em virtude da

influência da cultura escolar, na sua prática de ensino, os professores adotam maneiras de agir prevalentes na escola (FLORES, 2004).

Mas a professora evidencia desde o começo conhecer seu “perfil” como professora. Ela sabia como queria ser, apesar de compreender que estava em um processo de descoberta da identidade. A socialização profissional, em uma determinada escola, pode desencantar o professor principiante, e trocar de instituição pode fazer toda a diferença no processo de iniciação na carreira, socialização, relação com os alunos, permanência na carreira.

*PR-FQ: Nesta escola nova, eles dão liberdade para eu voar nas minhas imaginações. E antes de ir para essa escola eu estava pensando em abandonar a minha docência, porque eu saía da sala chorando, os meus alunos não gostavam do meu jeito e todo jeito que eu proporcionava não nada certo. Meus alunos não estavam acostumados a trabalhar com este estilo, trabalhar em equipe, deixá-los por conta, por exemplo, deixar aula para eles irem atrás, deixá-los produzirem e pesquisarem, não eu trazer tudo pronto. Eu dava os direcionamentos e eles não estavam acostumados com isso, de mim direcionar e eles construírem. Então isso foi a maior dificuldade. [grifo nosso]*

Feiman-Nemser (2001), Flores (2009) e Gold (1997) ressaltam a importância de um fator relevante para as vivências do início da carreira docente, a influência que os primeiros anos de prática representam para a permanência do educador iniciante na carreira. Em seus estudos, Marcelo (1999) e Lima (2006) destacam que a fase de inserção na carreira pode influenciar, de forma intensa, a constituição da identidade docente. A influência na constituição da professora é observada, a partir do relato dela, mas, durante o processo e, durante sua fala, percebemos que ela tinha consciência disso e não aceitava ensinar conforme a escola queria. Fato que pode ter sido influenciado pela participação no programa de indução PAPIC uma vez que, a partir dele, a professora principiante teve acesso à literatura, que demonstra uma tendência generalizada, como aponta Marcelo (1999) da instituição ver o professor principiante como uma pessoa passiva

que se ajusta às forças externas da instituição. Quando a professora muda de escola, os sentimentos de poder ser a professora que ela gostaria de ser, ficam visíveis na fala dela.

*PR-FQ: Foi onde eu me libertei e falei assim: O que eu quero é ensinar! Porque é o meu perfil, a outra escola não era o mesmo perfil que eu tenho agora. Eu gosto de deixar meus alunos à vontade, deles irem atrás e eu não trazer as respostas. Toda pergunta que eles me fazem eu faço outra pergunta. Esse é o meu perfil, eu não dou colher de chá. [grifo nosso]*

Segundo Veenman (1988) e Feiman-Nemser (2001), diante da intensidade das vivências no início da carreira e de vários fatores que tornam essa fase complexa, os professores principiantes podem experimentar trocas significativas em suas atitudes: se, na formação, eram progressistas e liberais em suas atitudes com a educação dos alunos, logo experimentam uma mudança, tornando-se mais tradicionais, conservadores e vigilantes, quando avançam nas práticas de ensino, em seus primeiros anos de exercício profissional.

*PR-FQ: Em questão de relacionamento com os meus colegas, sempre conversamos ou tentamos fazer algo juntos, com a coordenadora sempre gente boa. Então como pessoa eu não tenho o que reclamar, mas como gestão de acompanhamento você com o profissional ficou a desejar em alguns aspectos, porque somos como os alunos gostamos de elogios, incentivo. Ficamos mais motivados e nessa escola não existia motivação a gente só ouvia bronca. Eu não poderia questionar nada com a minha coordenadora, ela imponha aquilo e era isso ponto final e acabou! Já na outra escola eu tinha essa liberdade, eles incentivam na formação dos profissionais. [grifo nosso]*

Quando a professora menciona que os professores são como os alunos, que também gostam de elogios e incentivo, evidencia algo de que muitos professores em início de carreira necessitam, isto é, serem aceitos pelos pares. Marcelo (2009, p. 20), indica

que “[...] os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão”.

*PR-FQ: A questão de dar o apoio na formação do profissional na primeira escola que eu tive, ficou a desejar. Tinha as reuniões pedagógicas? Tinha! Mas não é aquela reunião voltada para somar aquilo que você já sabe, te atualizar das coisas ou aprender novos métodos de ensino, não era nada disso e sim para te dar broncas ou aplicar algo que já estavam bem maçantes e nada de inovador. [grifo nosso]*

No excerto podemos observar o tratamento que a escola propicia aos professores, dificultando o processo de socialização com os pares e a cultura escolar, evidenciando que o mesmo ocorre em via de mão única, o que pode dificultar o processo de socialização do neófito e levar ao abandono da carreira, como mencionam Pena; Silveira e Guilardi (2010). Veenman (1988) também aborda, como um fator problemático, as relações autoritárias e burocráticas e estruturas organizativas rígidas.

*PR-FQ: Ficou mais atenuante o meu perfil quando eu entrei nesta escola em que ministro hoje. Mas na outra em relação ao meu modo de ensinar, como tinha as amostras culturais eu conseguia atrair mais os alunos. O apoio do laboratório que lá tinha e eu tinha que buscar materiais alternativos e desembolsar para fazer alguma coisa. Mas não sei dizer o momento em que descobri o meu perfil, acredito que cada vez mais em que vou estudando, que eu vou aprendendo como meus próprios alunos, eu vou criando um pontinho a mais com a minha identidade, eu tenho minha identidade, porém tenho um pouquinho a mais no que acrescentar. Eu sou um livro ainda que precisa terminar de escrever e ainda não terminei. [grifo nosso]*

A professora dá evidências de compreender a importância do seu desenvolvimento profissional e, se a participação no programa PAPIC tem relação com essa atitude pouco comum

em professores principiantes, é uma avaliação positiva da importância dos programas de indução: possibilitar que os professores principiantes não sejam “vencidos” pelas relações difíceis, durante a socialização e passem a adotar formas de ensinar que não são as suas, que acabam fazendo com que percam o “encanto” pela profissão e, se não a deixam, permanecem nela sem quererem estar.

A entrevistada dizia se sentir insegura, no começo, mas, nos excertos abaixo, ela se mostra, mesmo ainda em início de carreira, mais segura.

*PR-FQ: Agora assim tenho medo de errar, mas se eu erro eu levo na esportiva, faz parte. E até o perfil dessa escola fala que a gente não pode ter medo de errar. A minha diretora fala assim: Quando você erra, você sabe que uma coisa amais você não pode fazer.*

*PR-FQ: Eu era mais cautelosa antes de colocar algo em prática, eu testava mais em casa e lia mais antes de levar. Agora não, mesmo que naquele momento deu errado, não espero voltar para casa para tentar fazer as adaptações levo o problema para os meus alunos, junto com eles a gente vai tentando buscar a solução, antes o aluno me dava um problema e eu dava a solução para ele.*

Um estudo realizado por Smethen e Adey (2005) sobre a avaliação de programas de indução à docência desenvolvidos na Inglaterra, evidenciou que a participação nesses programas reduz a ansiedade dos professores principiantes. Perceber que uma professora em início de carreira já se sente segura e preocupada com o seu desenvolvimento profissional e consciente do seu perfil/identidade profissional é evidência importante que pode ser, em parte, atribuída a fatores externos, como a participação no programa de indução, pois ela pode tomar decisões conscientes, mesmo vivenciando situações difíceis e de pressão.

## CONCLUSÃO

A professora principiante participante deste estudo, mesmo tendo feito parte do programa de indução PAPIC, vivenciou dificuldades do início da carreira, especialmente, em relação à socialização profissional com os pares, na escola. Nessa ocasião, a professora sentiu dificuldades de ensinar como gostaria., por isso, a mudança de escola lhe trouxe mais tranquilidade, permitindo que ela conseguisse modificar sua prática.

É possível perceber que ela, ainda em início de carreira, evidencia sentimento de segurança e de preocupação com a constituição da sua identidade docente e com o seu desenvolvimento profissional, aspectos pouco comuns para professores nessa etapa da profissão, indicando que a participação no programa de indução PAPIC, associada ao fato de ter trocado de escola, trouxe menos dificuldades, mas, também, mais criticidade à sua prática.

A participação no programa de indução se mostrou importante para proporcionar à professora conhecimento e reconhecimento dos aspectos que ela estava vivenciando, no período de iniciação à docência, o que pode ter colaborado não só para a superação das dificuldades iniciais, mas, também, para ter permanecido na carreira, quando teve intenção de deixá-la.

A participação no PAPIC evidenciou que é possível colaborar para a entrada do professor iniciante na carreira, pois possibilita momentos de reflexão e discussão de aspectos inerentes ao processo de iniciação na profissão docente, propiciando, dentre outros desafios, a diminuição do choque de realidade. Mais programas de indução precisam ser desenvolvidos, no Brasil, com base e fundamentação teórica existentes sobre o início da carreira docente e dos programas, de forma a atender a todos os professores nessa etapa da vida profissional.

## AGRADECIMENTO

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso – FAPEMAT pela concessão de Bolsa de Iniciação Científica.

## REFERÊNCIAS

ABARCA, J. C. Implementación y desarrollo de uma experiencia de apoyo a la iniciación docente de profesores em Chile. *In.*: MARCELLO, Carlos. (Coord.). **El profesorado principiante**. Inserción a la docência. Barcelona: Editora. p. 99-154. Octaedro, 2009.

ABARCA, J. C. Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina: **Revista Iberoamericana de Educación**, n.19, p. 51-100. 1999. Disponível em: <https://doaj.org/article/427ed162912c47209cc74369d3f641ac> Acesso em: 09 jun. 2021.

ANDRÉ, M. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. *In.*: **Práticas inovadoras na formação de professores**. ANDRÉ, M. (org.). Campinas: Papirus, 2016. p. 49-70. (Prática Pedagógica)

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora. 2005. (Série Pesquisa).

CUNHA, M. I.; BRACCINI, M. L.; FELDKERCHER, N. **Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência**: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o profesorado principiante. *Avaliação*, v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/yrwCyrhXqxG4Qg4n-xfxpYmd/> Acesso em: 09 jun. 2021.

FEIMAN-NEMSER, S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers College Record**, v. 103, n.6, p. 1013-1055, 2001.

FLORES, M. A. Os professores em início de carreira e o seu processo de mudança: influências e percursos. **Revista de Educação**, v. 7, n. 2, p. 107-118, 2004.

FLORES, M. A. Induction and Mentoring. Policy and Practice. *In:*DANGEL, Julie R.. **Research on Teacher Induction**. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education , p. 37-66, 2006.

FLORES, M. A. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e Implicaciones. *In:* MARCELO, G. C. (coord.). **El profesorado principiante**. Inserción a la docência. Barcelona: Editora Octaedro. p. 59-98. 2009.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In:* NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78.

GOLD, Y. Beginning teacher support. Attrition, mentoring and induction. *In:* SIKULA, J.; BUTTERY, T.; GUYTON, E. (ed.). **Handbook of research on teacher education**. 2. ed. New York: Macmillan, 1997. p. 548-594.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-78.

LIMA, E. F. **Sobrevivências**. No início da Docência. Brasília: Líber Livro Editora. 2006.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática. **Formação Docente**, v. 07, n. 13, p. 85-98, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/124/113> Acesso em: 06 jun 2021.

MIZUKAMI, G. N.; REALI, A. M. M. R. Aprender a ser mentora: um estudo sobre

reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 113-133, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/mizukami-reali.pdf> Acesso em: 09 jun. 2021.

MARCELO, C. G. Formação de professores principiantes. *In.*: Marcelo, C. G. **Formação de professores** – Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora. 1999. p. 109-132.

MARCELO, C. G. Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. *In.*: MARCELO, C. G. (coord.) **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009.

MORGADO, J. C. O. **Estudo de Caso na Investigação em Educação**. Portugal: De Facto Editores, 2013.

PENA, G. B. O. **O início da docência: vivências, saberes e conflitos de professores de química**. (Dissertação de mestrado em Química), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG. 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/799> Acesso em 08 jun. 2021.

PENA, G. B. O.; SILVEIRA, H. E.; GUILARDI, S. A dimensão institucional no processo de socialização de professores de química em início de carreira. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 10, n. 2, maio/ago. 2010.

PENA, G. B. O. *et al.* **PAPIC**: um programa brasileiro de acompanhamento de professores em início de carreira. *In.*: IV Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserção profissional à docência, 2014, Curitiba. Anais. Curitiba: UTFPR, 2014.

SMETHEM, L.; ADEY, K. Some effects of statutory induction on the professional development of newly qualified teachers: a com-

parative study of pre- and post-induction experiences. **Journal of Education for Teaching**, v. 31, n. 3, p.187-200, 2005.

TARDIF, M.; Raymond, D. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas. v. 73, p. 209-244. 2000.

VEENMAN, S. **Perspectivas y Problemas de la function docente**. Madrid: Narcea. 1988.

VALLI, L. Beginning Teacher Problems: Areas for Teacher Education Improvement. **Action in Teacher Education**, v. 14, n. 1, 1992. p.18-25.

YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALLOS, M. B. Programa de acompañamiento a profesores principiantes em la Provincia de Buenos Aires, República Argentina. *In*: MARCELO, G. C. (coord.). **El profesorado principiante**. Inserción a la docência. Barcelona: Editora Octaedro. 2009. p. 211-239.



## SOBRE OS ORGANIZADORES

### **CARLOS MARCELO**

Es Catedrático del Área de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla (España). Responsable del grupo de investigación IDEA evaluado como grupo de excelencia. Ha sido responsable de la docencia Universitaria de la Agencia Andaluza de Evaluación y Acreditación (AGAE) hasta febrero de 2013. Director del Máster en E-learning: tecnologías para el aprendizaje a través de internet. Ha sido Coordinador del programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla. Tiene un índice H de 58 y 21433 citas según Google Scholar.

### **ANA MARIA MONTEIRO**

É professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPQ, é professora permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ e do Programa de Pós-graduação em Ensino de História-PROFHISTÓRIA/ CAPES/UFRJ. Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino de História e Formação de Professores/ GEHPROF/UFRJ/CNPQ, integra o Laboratório do Núcleo de Estudos Curriculares/NEC e o Grupo de Pesquisa Interinstitucional Oficina de História/CNPQ. Desenvolve pesquisas sobre currículo e

formação de professores nas áreas de Educação e História, com foco nos seguintes temas: ensino de história, história do currículo e das disciplinas escolares, docência, indução profissional, saberes docentes e conhecimento escolar. Exerceu a função de Diretora da Faculdade de Educação da UFRJ de 2008 a 2015 e a Coordenação adjunta nacional do Programa de Pós-graduação em Ensino de História/ ProfHistória de 2017 a 2019.

#### **AMANDA OLIVEIRA RABELO**

É professora associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) no Departamento de Teoria e Planejamento do Ensino (DTPE) do Instituto de Educação (IE), foi premiada como Jovem Cientista do Nosso Estado pela Faperj em 2020 e 2016. Foi professora da Universidade Federal Fluminense, onde coordenou a elaboração e o envio da proposta do Mestrado de Ensino para a Capes, aprovada em 2014, coordenando o curso de Mestrado em Ensino de 2015 a 2017. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: indução profissional docente, formação de professores dos anos iniciais e educação infantil, prática pedagógica, estágio docente, escolha profissional, e memória.

#### **PAULA MARCELO-MARTINEZ**

Es Graduada en Pedagogía y Master en Dirección y Evaluación de la Calidad de Instituciones de Formación. Doctoranda del Programa de Educación de la Universidad de Sevilla. Docente e investigadora en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla (España). Es miembro del grupo de investigación IDEA de la Universidad de Sevilla en diferentes programas de educación y formación. Ha trabajado como consultora educativa y diseñadora de capacitación para maestros y empleados. Ha sido docente en asignaturas universitarias relacionadas con la competencia digital y las nuevas tecnologías aplicadas en la docencia. Está investigando sobre el aprendizaje docente en las redes sociales.

**MARIA AMÉLIA GOMES DE SOUZA REIS**

É Membro integrado do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX- CEIS 20 da Universidade de Coimbra. Professora associada e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio-PPG-PMUS/MAST-UNIRIO - Educação, Museologia e Patrimônio - Educação Intercultural. Líder do GP Práticas Educativas (formais e não-formais), Formação e Desenvolvimento Social; Ex-Presidenta da Fundação de Ciência e Tecnologia Jorge Duprat Figueredo de Saúde e segurança no Trabalho, Fundacentro/MTE (de 2013 a 2016), ex-Subsecretaria de Educação e Gestão da SEEDUC/RJ; membro do Conselho Estadual de Educação e presidente da Comissão de Diversidade Cultural e Inclusão do CCE/RJ. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na formação docente e currículos específicos em diversos níveis e modalidades da educação, saúde e cultura.

