

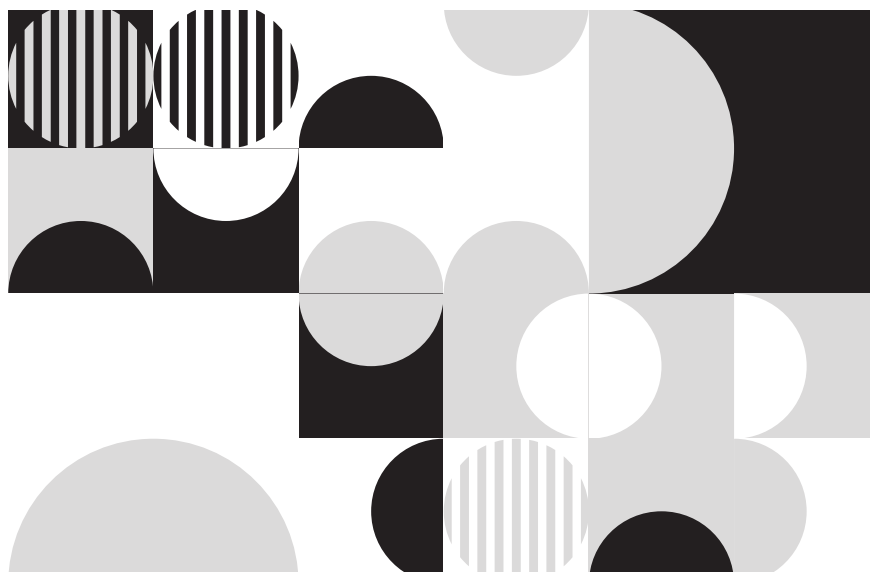
FORMAÇÃO E INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE EM CONTEXTO

DEBATES ENTRE BRASIL E COLÔMBIA

FORMACIÓN E INSERCIÓN PROFESIONAL DOCENTE EN CONTEXTO

DEBATES ENTRE BRASIL Y COLOMBIA

GISELI BARRETO DA CRUZ
M^a MERCEDES JIMÉNEZ-NARVAÉZ (ORGS.)



**FORMAÇÃO E INSERÇÃO PROFISSIONAL
DOCENTE EM CONTEXTO**

DEBATES ENTRE BRASIL E COLÔMBIA

**FORMACIÓN E INSERCIÓN PROFESIONAL
DOCENTE EN CONTEXTO**

DEBATES ENTRE BRASIL Y COLOMBIA

PACO  EDITORIAL

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues	Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani	Prof. Dr. Juan Droguett
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi	Profa. Dra. Ligia Vercelli
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna	Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Prof. Dr. Carlos Bauer	Prof. Dr. Marco Morel
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha	Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida	Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista	Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins
Prof. Dr. Fábio Régio Bento	Prof. Dr. Romualdo Dias
Prof. Dr. Gustavo H. Cepolini Ferreira	Profa. Dra. Rosemary Dore
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva	Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa	Profa. Dra. Thelma Lessa
	Prof. Dr. Víctor Hugo Veppo Burgardt

Comitê Editorial para publicações de Educação

Dr. Anael Fernandes; Dra. Iara Maria Mora Longhini; Dra. Milena Moretto;
Dr. Raphael Alves Feitosa; Dra. Rosiley Aparecida Teixeira

©2023 Giseli Barreto da Cruz; M^a Mercedes Jiménez-Narvaéz

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

F82

Formação e inserção profissional docente em contexto [recurso eletrônico]:
debates entre Brasil e Colômbia / organização Giseli Barreto Cruz, Maria
Mercedes Jiménez-Narvaéz. - 1. ed. - Jundiaí [SP] : Paco, 2023.
recurso digital ; 1000 MB

Inclui bibliografia
Formato: epub
Requisitos do sistema: adobe digital editions
Modo de acesso: world wide web
ISBN: 978-85-462-2489-0 (recurso eletrônico)

1. Professores - Formação. 2. Prática de ensino. 3. Livros eletrônicos.
I. Cruz, Giseli Barreto. II. Jiménez-Narvaéz, Maria Mercedes.

23-86588

CDD: 370.71

CDU: 37.026

Gabriela Faray Ferreira Lopes - Bibliotecária - CRB-7/6643

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100
11 4521-6315 | 2449-0740
contato@editorialpaco.com.br

Foi feito Depósito Legal

AGRADECIMENTOS

À Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), vinculada à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (Secti-RJ), responsável pelo financiamento deste e-book, por meio do Programa Cientista do Nosso Estado.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, responsável pela realização do curso que deu origem à organização deste e-book.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped) do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Leped) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por ser fonte de ideias, reflexões e criações de modos outros de ser e estar professor, de ser e fazer formação e pesquisa com professor.

À professora Maria Mercedes Jimenez-Narváez, pela parceria e sintonia.

AGRADECIMIENTOS

Al Programa de Doctorado en Educación de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia por facilitar las condiciones académico-administrativas en la realización del curso de internacionalización con la Universidad Federal de Río de Janeiro.

Al Grupo de Investigación Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias – PiEnCias de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, por el apoyo en las diferentes actividades y generación de posibilidades para reflexionar sobre la profesión docente especialmente, en la etapa de inserción profesional.

A la profesora Giseli Barreto da Cruz, por la gran coincidencia de encontramos en el camino y por los lazos construidos.

SUMÁRIO

PREFÁCIO 11

PREFACIO 13

PRESENTACIÓN
FORMACIÓN E INSERCIÓN PROFESIONAL DOCENTE EN
CONTEXTO: DEBATES ENTRE BRASIL Y COLOMBIA 15

PARTE 1 DESAFIOS À FORMAÇÃO E À CARREIRA DOCENTE

DESAFIOS PARA LA FORMACIÓN Y LA CARRERA DOCENTE

FORMAÇÃO DOCENTE E O INÍCIO DA CARREIRA:
DESAFIOS ATUAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO 21
Giseli Barreto da Cruz

LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS Y MAESTRAS
EN COLOMBIA: UNA EXPERIENCIA EN
CIENCIAS NATURALES 39
Maria Mercedes Jiménez Narváez

UM PANORAMA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL:
DAS RESOLUÇÕES DE 2002 À BNC-FORMAÇÃO DE 2019 55
*Cecilia Silvano Batalha
Talita da Silva Campelo*

SER DOCENTE NO BRASIL: O RETRATO DO CENSO
ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2022 65
Roberta Pereira de Paula Rodrigues

DESAFIOS POSTOS À FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL
E POSSÍVEIS ENFRENTAMENTOS 81
Viviane Lontra

LA ELECCIÓN DE LA DOCENCIA COMO SEGUNDA
CARRERA: DESAFÍOS PARA LA ATRACCIÓN,
LA FORMACIÓN Y LA INSERCIÓN PROFESIONAL 101
Adriana Morales-Perlaza
Isabelle Vivegnis

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DO
PEDAGOGO-DOCENTE: DESENVOLVENDO
(DIS)POSIÇÕES NA UFRJ 129
Roberta Pereira de Paula Rodrigues

PRIMEIRO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA
DO BRASIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE
FORMAÇÃO EM DANÇA 147
Cecília Silvano Batalha

PROFESSORES NÃO LICENCIADOS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA BRASILEIRA: SENTIDOS, FAZERES
E OFÍCIO DOCENTE 161
Felipe da Silva Ferreira

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN RETO PARA LOS
MAESTROS PRINCIPIANTES 181
Luz Stella Mejía Aristizabal
Carolina Arenas Gómez
Maria Mercedes Jiménez Narváez

PARTE 2

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: CONSIDERACIONES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:
ASPECTOS CONCEITUAIS E PRÁTICOS 197
Márcia de Souza Hobold

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:
DESAFIOS E APOSTAS TEÓRICO-POLÍTICAS NA
CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL 217

Carmen Teresa Gabriel

Claudia Iglesias Ribeiro

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PROFESORES
PRINCIPIANTES: UN PROCESO DE CONTINUIDAD
Y RUPTURA AL QUE SÓLO ALGUNOS SOBREVIVEN
Y SE ADAPTAN 235

Carlos Vanegas-Ortega

Lorena Rojas-Avilez

Constanza Herrera-Seda

Rodrigo Fuentealba Jara

INSERCIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE
EN EDUCACIÓN SUPERIOR: APROXIMACIONES
METODOLÓGICAS, DESAFÍOS Y POSIBILIDADES 255

Luisa Fernanda Acosta Castrillón

Natalia Ramírez Agudelo

PROFESSORES(AS) EM COLABORAÇÃO: SUBSÍDIOS
PARA POTENCIALIZAR O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE 269

Monica dos Santos Toledo

PARTE 3
INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE:
EXPERIÊNCIAS DE INDUÇÃO E DESAFIOS
À SUA COMPREENSÃO

INSERCIÓN PROFESIONAL DOCENTE:
EXPERIENCIAS DE INDUCCIÓN Y DESAFÍOS
PARA SU COMPRENSIÓN

ACOMPañAR LA INSERCIÓN PROFESIONAL DOCENTE:
ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE
INDUCCIÓN PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN
EL CONTEXTO COLOMBIANO 289

Yesenia Quiceno Serna

Maria Mercedes Jiménez Narváez

- A INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO BRASIL:
EXPERIÊNCIAS PRECURSORAS DE EDUCAÇÃO
POPULAR NOS CENTROS INTEGRADOS DE
EDUCAÇÃO PÚBLICA (1991-1994) 307
Amanda Rabelo
Ana Maria Monteiro
Maria Amélia Reis
- DESAFIOS DOS PRIMEIROS ANOS DE DOCÊNCIA:
NARRATIVAS SOBRE EXPERIÊNCIAS E APRENDIZADOS
DE PROFESSORES INICIANTEs 325
Maria Mikaele da Silva Cavalcante
Isabel Maria Sabino de Farias
Giovana Maria Belém Falcão
Silvina Pimentel Silva
- LA INSERCIÓN DE PROFESIONALES NO LICENCIADOS
A LA CARRERA DOCENTE: UNA MIRADA DESDE
LA RURALIDAD EN COLOMBIA 347
Marly Alejandra Quiceno Garcés
- OS SENTIDOS DA “COMUNIDADE” NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES INICIANTEs 361
Fernanda Lahtermaher
- POR QUE INSERÇÃO PROFISSIONAL E
INDUÇÃO DOCENTE? 377
Elana Cristiana dos Santos Costa
- INDUÇÃO À DOCÊNCIA EM PROCESSOS
COLABORATIVOS: MAPEANDO EXPERIÊNCIAS
FORMATIVAS (2011 A 2022) 395
Rosana Maria Martins
Simone Albuquerque da Rocha
Magna Aparecida da Silva Matos
Adriana dos Reis Clemente
- INDUÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES DE 2015 A 2019? 417
Danuza Roberta Pereira Lima
Francine de Paulo Martins Lima

“PENSAVA EM DESISTIR”: INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE EM QUESTÃO	437
<i>Ingrid Cristina Barbosa Fernandes Aurineide Maria de Almeida Castro</i>	
INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS	451
<i>Marilza Maia de Souza de Paiva</i>	
SER PROFESSOR INICIANTE EM BIODOCÊNCIA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES	469
<i>Aline Jorge Silva Crispim de Carvalho</i>	
A IMPORTÂNCIA DA INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE PARA OS PROCESSOS DE INSERÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES	483
<i>Flaviane Coutinho Neves Americano Rego</i>	
O TEMPO ENTRE TEMPOS PELAS NARRATIVAS NA (TRANS)FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA	495
<i>Bianca de Macedo Abreu</i>	
LA FASE DE INSERCIÓN INICIAL DOCENTE: PROMINENCIA DEL PROBLEMA Y CONSIDERACIONES FRENTE A POLÍTICAS PÚBLICAS	513
<i>Luis Alberto Barrientos Castaño</i>	
SOBRE OS AUTORES	533



PREFÁCIO

O que, afinal, é um professor?

Esta pergunta não é das mais fáceis porque qualquer tentativa de respondê-la gera, necessariamente, reduções improdutivas para a reflexão sobre a profissão e a carreira docente. No fundo, embora coerente no senso comum, perguntar o que é um professor não tem sentido. Enquanto ligação entre o sujeito e seu predicativo, a ideia de ser concede um caráter permanente àqueles que são classificados como isto ou aquilo. Logo, se dizemos que ser professor é alguma coisa, recortamos a complexidade desta situação profissional e desistimos de compreendê-la em toda a sua extensão e infinitude.

Giseli Barreto Cruz e María Mercedes Jiménez Narváez fazem exatamente o contrário. Localizadas em contextos de produção acadêmica distintos, mas com investimentos intelectuais convergentes, as pesquisadoras trazem a complexidade da carreira docente para a cena e nos brindam com um livro inspirador. Trata-se de uma coletânea repleta de interpretações sobre a docência, permeadas por questões que estruturam a temática da formação de professores como uma ramificação da área de educação.

As ideias presentes na gênese do livro vieram à tona no decorrer de um curso que envolveu as duas Universidades nas quais as pesquisadoras atuam nos programas de Pós-Graduação em Educação, com os seus respectivos grupos de pesquisa: a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade de Antioquia. O curso fez parte dos projetos de internacionalização destas instituições e consolidou-se como um espaço de encontro de mentalidades motivadas com a reflexão sobre a formação das professoras e dos professores e a sua atuação profissional. Estudantes de Pós-graduação e pesquisadores puderam trocar experiências, leituras, teorias e conceitos que ampliaram de forma significativa o cabedal analítico das suas dissertações, teses e projetos de pesquisa.

Assim que recebi o livro, após o gentil convite para a realização do prefácio, chamou-me atenção a divisão em três partes: (i) *desafios à formação e à carreira docente*; (ii) *desenvolvimento profissional docente: considerações teóricas e metodológicas* e (iii) *inserção profissional docente: experiências de indução e desafios à sua compreensão*. De início, enquanto ainda folheava a apresentação e o sumário, imaginei que havia ali uma perspectiva de linearidade na carreira docente, da formação inicial à continuada passando pela inserção profissio-

nal, o que me parecia bastante inteligente sob o ponto de vista da organização de uma coletânea.

No entanto, ao ler os capítulos seguintes percebi uma escolha muito mais profícua. A divisão do livro em três grandes seções permite uma experiência multifocal. De posse das suas próprias lentes interpretativas, os leitores são convidados a transitar do micro ao macro dos debates sobre a formação docente em movimentos complementares. No decorrer da leitura, recebemos análises consistentes sobre a carreira docente enquanto política de Estado, com seus limites e possibilidades – e em um movimento sequencial mergulhamos nas experiências de pessoas que atuam na docência e navegam diariamente por todos os afluentes desta profissão.

Há que se destacar as possibilidades comparativas trazidas pelo livro. Os textos revelam a multiplicidade de experiências de formação e inserção profissional das professoras e dos professores em ambos os países. Assim, permite que compreendamos o que os aproxima em termos de formação e atuação profissional e o que é singular, marcado pelas especificidades sociais e culturais de cada contexto. As análises revelam desafios específicos para a política educacional e para professoras e professores em atuação.

O livro é um convite ao mergulho na complexidade da profissão docente em suas múltiplas facetas. Torna-se, desta forma, leitura essencial para a área de educação. Um livro atual, potente e necessário.

Rodrigo Rosistolato

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

PREFACIO

Entonces, después de todo, ¿qué es un profesor?

Esta pregunta no es fácil porque cualquier intento de responderla genera, necesariamente, reducciones improductivas para la reflexión sobre la profesión y la carrera docente. En el fondo, sin embargo, coherente con el sentido común, preguntar qué es un profesor no tiene sentido. En cuanto a la relación entre el sujeto y su predicado, la idea de ser otorga un carácter permanente de aquellos que se clasifican como esto o aquello. Por tanto, decir que ser profesor es alguna cosa, recortamos la complejidad de esta situación profesional y desistimos de comprenderla en toda su extensión e infinidad.

Giseli Barreto da Cruz y Maria Mercedes Jiménez Narváez hacen exactamente lo contrario. Situadas en diferentes contextos de producción académica, pero con inversiones intelectuales convergentes, las investigadoras sacan a escena la complejidad de la carrera docente y nos brindan un libro inspirador. Se trata de una colección llena de interpretaciones sobre la docencia, permeada por las preguntas que estructuran la temática de la formación de profesores como una rama del área de la educación.

Las ideas presentes en la génesis del libro surgen en el desarrollo de un curso que involucró a las dos Universidades en las cuales las investigadoras actúan en los programas de posgrado en educación, con sus respectivos grupos de investigación: La Universidad Federal de Rio de Janeiro y la Universidad de Antioquia. El curso fue parte de los proyectos de internacionalización de ambas universidades y se consolidó como un espacio de encuentro de mentalidades motivadas por la reflexión sobre la formación de profesores y profesoras y de su desempeño profesional. Estudiantes de posgrado e investigadores pudieron intercambiar experiencias, lecturas, teorías y conceptos que ampliaron de forma significativa el bagaje analítico de sus disertaciones, tesis y proyectos de investigación.

En cuanto recibí este libro, después de la gentil invitación para escribir el prefacio, me llamó la atención la división en tres partes: (i) *desafíos para la formación y la carrera docente*; (ii) *desarrollo profesional docente: consideraciones teóricas y metodológicas*; (iii) *inserción profesional docente: experiencias de inducción y desafíos para su comprensión*. Al principio, mientras hojeaba la presentación y el resumen, imaginé que había una perspectiva de linealidad en la carrera docente, de la formación inicial y continua pasando por la inserción

profesional, lo que me parecía bastante inteligente desde un punto de vista de la organización de esta colección.

Sin embargo, al leer los capítulos siguientes percibí una selección mucho más provechosa. La división del libro en tres grandes secciones permite una experiencia multifocal. Con sus propias lentes interpretativas, los lectores están invitados a transitar de lo micro a lo macro en los debates sobre la formación docente en movimientos complementarios. Durante la lectura, recibimos constantes análisis sobre la carrera docente como política de Estado, con sus límites y posibilidades – y en un movimiento secuencial profundizamos en las vivencias de personas que se desempeñan en la docencia y navegan diariamente por todos los afluentes de esta profesión.

Es necesario destacar las posibilidades comparativas que trae el libro. Los textos revelan la multiplicidad de experiencias de formación e inserción profesional de las profesoras y profesores en ambos países. Así, permite comprender lo que nos aproxima en términos de la formación y desempeño profesional y lo que es singular, marcado por las propias especificidades sociales y culturales de cada contexto. Los análisis revelan desafíos específicos para la política educacional y para profesoras y profesores en activo.

El libro es una invitación a sumergirse en la complejidad de la profesión docente en sus múltiples facetas. Se convierte, de esta forma, en una lectura esencial en el área de la educación. Un libro actual, potente y necesario.

Rodrigo Rosistolato

Universidad Federal de Rio de Janeiro

Coordinador del Programa de Pos-Graduación en Educación

PRESENTACIÓN

FORMACIÓN E INSERCIÓN PROFESIONAL DOCENTE EN CONTEXTO: DEBATES ENTRE BRASIL Y COLOMBIA

Giseli Barreto da Cruz

Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - Brasil

Ma. Mercedes Jiménez-Narvaéz

Medellín - Antioquia - Colombia

La formación docente y especialmente la etapa conocida como Inserción Profesional, son temas de interés común entre quienes están a cargo de este e-book. La idea de organizar este texto surgió en el marco de un curso compartido entre las autoras, como parte de los procesos de internacionalización de ambas universidades, titulado “Formación de profesores: tendencias investigativas actuales”. En este curso desarrollado en el primer semestre del año 2022, el propósito fue tejer un diálogo entre Brasil y Colombia, tomando en cuenta las perspectivas actuales que permean la investigación sobre la formación de profesores, en las instituciones y grupos de investigación que están a cargo Geped/UFRJ/BR¹ e PiEnCias/Universidad de Antioquia/CO.

En este e-book, se compila entonces diversas aproximaciones a los conceptos de formación, desarrollo profesional, inserción profesional, desde las miradas de colegas de ambos países, y otros colegas invitados de Chile y Canadá, que forman parte de grupos de investigación que han concentrado sus estudios y reflexiones en la carrera docente como un *continuum*. Los enlaces entre los diferentes momentos de la trayectoria profesional de un profesor – formación inicial, inserción, formación continua – son parte de los objetos de investigación y de análisis que presentan los y las autoras, dando cuenta de los puntos de contacto y particularidades sobre la carrera docente.

El e-book está dividido en tres partes:

1. Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped/UFRJ/BR) / Grupo de Investigación Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias (PiEnCias/Universidad de Antioquia/CO).

- Desafíos para la formación y la carrera docente
- Desarrollo profesional docente: consideraciones teóricas y metodológicas
- Inserción profesional docente: experiencias para la inducción y desafíos para su comprensión

En la primera parte, se ofrece un panorama general de la formación docente en ambos países. Especialmente, se hace referencia a las diferentes directrices que, desde los entes gubernamentales, tanto en Brasil como en Colombia, están regulando y dando directrices para el diseño, seguimiento y evaluación de programas de formación de maestros y con ello, las posibilidades de permanencia y actualización para que respondan a las necesidades de cada contexto. Además, se ofrecen algunos ejemplos sobre las relaciones que implica el ingreso de distintos profesionales a la carrera docente, tensiones que surgen en sus trayectorias como docentes al no ser su formación de base, y también, una experiencia de acompañamiento a maestros principiantes que muestra cómo la educación inclusiva es un tema que tensiona aún más la función y actuación de los maestros.

En la segunda parte, el énfasis está puesto en el desarrollo profesional docente, desde diferentes aproximaciones teóricas, en niveles educativos de la básica secundaria y la educación superior. Así también, se incluye una experiencia de Chile discutiendo el tránsito entre la formación inicial y la inserción profesional, en tanto se evidencia una ruptura en los procesos que se ofrecen desde la primera para que los graduados de las licenciaturas lleguen con mejores capacidades académicas y habilidades socioemocionales para afrontar la realidad laboral. El tránsito entre los ciclos formativos y el ingreso a sus espacios laborales marcan sin duda, para los profesores un hito en sus vidas, de ahí que esta situación se convierta en un tema objeto de análisis.

En la tercera parte, se concentran los capítulos que tratan más directamente de la inducción como formación dirigida a los docentes principiantes. A través de diferentes enfoques, será posible conocer revisiones conceptuales, experiencias situadas, desafíos y posibilidades de inducción como componente formativo de docentes en situación de inserción profesional. En esta parte, además de las contribuciones de colegas invitados de varias regiones de Brasil, se concentra la mayor parte de los capítulos producidos por los participantes del curso de internacionalización que enfatizan las relaciones que encontrarán entre los contenidos propuestos para el curso y sus propios trabajos de maestría y doctorado.

Las reflexiones que dejan los capítulos de este e-book son diversas, en tanto se aborda de manera amplia el campo de la formación docente y desarrollo

profesional. Por un lado, se llama la atención sobre las tensiones que se dan entre la formación inicial, la inserción profesional y la formación continua (en servicio); son tensiones en términos de los conocimientos y saberes que se supone deben tener los planes de estudio; también, las discusiones sobre lo que puede aportar la práctica pedagógica de la formación inicial, para que una vez terminan los egresados puedan tener una inserción profesional menos traumática. Se cuestiona los enlaces entre Universidad – Escuela – Sociedad, la necesidad de establecer lazos más claros y consistentes para que, por ejemplo, las prácticas pedagógicas, puedan tener un mayor impacto en la constitución de las identidades de los maestros, exista mejor comprensión del papel de los escenarios de práctica en el aporte a la formación de maestros y puedan en cierta forma, abonar el camino para la comprensión de la inserción profesional. En esta misma línea, se propone pensar en los procesos de formación de los profesores universitarios, especialmente los que están ingresando a la educación superior y se propone alternativas para diversificar la formación, desde instancias de extensión universitaria.

Por otro lado, varios de los autores muestran la influencia de la política pública vigente en las decisiones sobre la carrera docente, especialmente en Brasil y Colombia, la cual no está exenta de fragmentaciones y discontinuidades que llevan a ponerla solo desde una cuestión laboral, sin considerar los múltiples factores que la afectan: lo económico, lo social, lo contextual. La concepción de la carrera docente en cada país denota unas particularidades, con un enfoque neoliberal que esperamos luego transite hacia formas más democráticas y emancipatorias. Hay coincidencia en cómo diferentes profesionales ingresan al magisterio como una segunda opción laboral, bien sea por necesidades del servicio (Canadá) o porque está instaurado desde la normatividad (Colombia). De todas maneras, es interesante ver cómo las investigaciones van dilucidando qué acontece y qué puede venir a futuro con esta forma de ingreso a la docencia. Los prejuicios y temores frente a la competencia por plazas docentes, las experiencias positivas y negativas de su ingreso al aula, son solo algunos de los elementos que surgen en estos escritos. La coincidencia está también en mostrar la necesidad de generar procesos de formación para estos profesionales, que deben rápidamente apropiarse de saberes pedagógicos, didácticos, investigativos y contextuales, pues se dan cuenta que solo el saber disciplinar no es suficiente a la hora de enseñar e integrarse a la escuela.

Otro elemento recurrente en los capítulos y que al fin y al cabo constituyen el núcleo de este e-book se refiere a la inserción profesional docente, como etapa de la carrera docente que requiere una atención diferenciada, una com-

prensión más allá de exponerla solo como un momento pasajero en la vida de un maestro. Las diferentes experiencias e investigaciones relatan las tensiones, problemas y alternativas que se han ido encontrando para dilucidar lo que pasa en los primeros años de ejercicio docente, en diferentes niveles educativos e independientemente del área de conocimiento. Se están presentando avances de procesos de inducción a maestros principiantes, con diversidad de estrategias – mentorías, grupos de práctica, redes colaborativas, bidocencia, talleres, cuyo propósito es aportar desde el diálogo, la deconstrucción de la práctica cotidiana, la expresión emotiva, sincera y cruda, la generación de espacios para que los maestros comprendan por sí mismos, lo que implica este tránsito hacia la vida laboral. Las narrativas se constituyen sin duda en una opción metodológica potente para las investigaciones con maestros, en tanto favorecen precisamente el hablar y escuchar, éstas permiten tomar distancia de lo vivido para luego analizarlo y con ello, aprender de sí mismos. Así mismo, son importantes las investigaciones que se sustentan en revisiones de literatura, publicaciones en eventos, trabajos de maestría y doctorado, los cuales son insumo clave para ampliar este campo temático.

Finalmente, los autores hacen aproximaciones al concepto de desarrollo profesional, un concepto con gran trayectoria, pero a la vez, con diversas definiciones y, por ende, su lectura genera diferentes caminos para entenderlo. Las tensiones de dónde inicia el desarrollo profesional de un profesor (cuando inicia la formación inicial, cuando inicia en el mundo laboral, etc.), el enlace o distancia entre este concepto y el de formación, la pregunta por ¿de quién depende el desarrollo profesional? son algunas de las discusiones que marcan los autores y muestran diferencias en la comprensión del mismo en cada país. De todas maneras, se evidencia en cierta forma un consenso, al sugerir la importancia de los primeros años de ejercicio profesional del maestro y su impacto en el desarrollo profesional presente y futuro; la soledad y aislamiento, la falta de un trabajo colegiado y colaborativo, los bajos recursos o poco acceso a procesos posgraduales y espacios de reflexión, son algunas situaciones que pueden afectar la visión que va construyendo un maestro en la inserción profesional.

Esperamos que este material sea insumo para otras investigaciones y reflexiones en nuestros respectivos países y en Latinoamérica.

PARTE 1

DESAFIOS À FORMAÇÃO E À CARREIRA DOCENTE

DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN Y LA CARRERA DOCENTE



FORMAÇÃO DOCENTE E O INÍCIO DA CARREIRA: DESAFIOS ATUAIS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Giseli Barreto da Cruz

Neste texto¹, discuto um dos muitos desafios à formação e à carreira docente no contexto brasileiro. Dirijo minha atenção aos professores principiantes que, em face da complexidade inerente ao início da profissão, indicam necessidades formativas específicas, ainda pouco consideradas pelas políticas e programas educacionais em curso. Parto de uma dada visão do cenário político-social para justificar a relevância desse tema, sob a lente teórica de uma formação profissional comprometida com a emancipação e justiça social (Santos, 2007; 2021; Freire, 1967; 1968), para, então, relatar parte de uma pesquisa com egressos de cursos de licenciatura de uma universidade pública federal brasileira em situação de inserção docente, cujas constatações sublinham pontos críticos dessa fase, os quais indicam necessidades urgentes de enfrentamento pela perspectiva da indução.

O cenário

A minha contribuição ao debate acerca dos desafios da formação docente na conjuntura atual procura não se deslocar do contexto social mais amplo, há muito desigual, conformando um tempo marcado por incertezas em diferentes esferas da vida. Vivemos em uma sociedade sofrida pelas consequências da desigualdade social, a qual se mostrou ainda mais acirrada a partir de 2020 diante do surto epidêmico do novo coronavírus: Sars-CoV-2. A pandemia contribuiu para abrir as cortinas das incertezas do tempo presente, sobrelevando de forma cruel as desigualdades entre países do Norte e do Sul, entre os pobres e ricos, acirrando problemas sociais com os quais convivemos, como a invisibilidade e os indícios de exclusão.

É certo que a crise provocada pelas desigualdades sociais é anterior ao tempo pandêmico e tem origem em escolhas e respostas econômicas, políticas e sociais. Entretanto, a pandemia acirrou problemas sociais e,

1. Este texto foi escrito originalmente para a Conferência apresentada pela autora no IV Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil, vinculado ao GT 8 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação / Anped, realizado de 26 a 28 de maio de 2021.

consequentemente, educacionais, instalados há tempo entre nós, provocando-nos de forma ainda mais contundente a pôr em xeque as práticas educativas e, portanto, formativas do outro e de nós, em um tempo incerto, desigual e de possibilidades desfiguradas.

Possibilidades desfiguradas no sentido atribuído por Santos (2021), em que somos capazes de sacrificar potencialidades emancipatórias com ações, supostamente em nome delas, mas que, inscritas em uma sociedade estruturalmente desigual, racista e sexista, conformam-se contra elas. Somos sujeitos capazes de nos situarmos como agentes emancipadores com práticas desumanizadoras (Freire, 1968). Como discutir a formação docente nesse tempo? Como construir formações outras para a nossa docência em um tempo de severas contradições.

Esse cenário é atravessado pelo avanço do projeto neoliberal, aqui compreendido na perspectiva de “discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência”, que tem instituído eficazmente uma racionalidade centrada na lógica normativa do capital a todas as relações sociais, conforme explicam Dardot e Laval (2016, p. 17). Desse modo, a escola, a universidade e o seu corpo docente, dado o lugar estratégico que ocupam enquanto espaços de produção de subjetividades, são reguladas e controladas e seus professores “precisam ser formados para se enquadrar nesse ‘ethos’ marcado por princípios, como os da concorrência, da competição, da eficiência e do individualismo” (Gabriel, 2020, p. 23).

Nessa perspectiva, o estado educacional atual é bastante controverso, sendo de um lado determinado por um contexto social excludente, em face do acirramento das desigualdades e, de outro, dominado por uma lógica economicista, produtivista, mercantilista, empresarial e tecnicista, com ênfase em uma agenda política dirigida à padronização e homogeneização dos processos educacionais. Essa lógica conforma educação ao comportamento, formação ao treinamento e conhecimento à informação, situando a formação e o trabalho docente em uma complexa trama de desvalorização da autonomia profissional.

A lógica aludida povoa as políticas educacionais para a formação de professores no Brasil, cujo marco pragmático mais recente foi fixado em 2017 e 2018 com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), que tem na pedagogia das competências o seu arcabouço teórico-metodológico. Na sequência, tendo sempre em perspectiva a BNCC, foi revogada a Resolução CNE/CP nº. 2/2015, contendo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial e continuada de professores, de modo a dar lugar às Resoluções CNE/CP nºs 2/2019 e 1/2020 que institu-

íram de forma aligeirada e sem consideração ao debate prevalecente na área, as DCNs e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica, cindidas uma da outra. Estamos, assim, diante de uma pauta política reformista, deliberadamente definida para garantir as mudanças na educação impostas pelas agências governamentais compromissadas com o projeto neoliberal em voga.

No contexto da pandemia, a visão educacional reformista de cunho neoliberal ganhou um incremento especial a seu favor, visto que a crise sanitária impôs o afastamento social e a necessidade de suspensão das aulas presenciais, sendo necessário recorrer ao que se nomeou como ensino remoto, ou ensino híbrido, com o apoio de plataformas digitais, salas de aula on-line, aplicativos e ferramentas tecnológicas diversas. Cenário propício aos ideais dos reformadores neoliberais, que dirigem seu pleito pela via de uma tendência educacional neotecnicista, marcada predominantemente pela ideia de que é preciso aprender muito em pouco tempo, da melhor maneira possível, sob a mediação das tecnologias. São protocolos educacionais cada vez mais prescritivos, em que a produtividade e a competitividade dão o tom.

O professor é visto por muitos como um técnico, cuja função é garantir o funcionamento do processo ensino-aprendizagem, em geral pela via de materiais didáticos que foram elaborados por outros agentes. A educação assume o *status* de mercadoria e o desenvolvimento de aprendizagens se coloca mais a serviço da cadeia de produção do que da formação da humanidade de cada um/a e de todos nós. Nessa direção, o modelo educacional brasileiro conforma-se eficazmente aos interesses e exigências de um mercado global, subalternizando os ideais pedagógicos de formação humana².

Diante desse quadro, evoco mais uma vez Santos (2007; 2021) e Freire (1967; 1968) para advogar a favor de uma educação político-emancipadora por meio da criação de constelações de saberes que fortaleçam as lutas sociais contra a dominação e a injustiça, que nos auxiliem a superar o fragmento de nós, a nossa humanidade “perdida”. Essas constelações de saberes estão na essência do sentido de fixação de novas ecologias de saberes, conexões outras entre ciência e cultura, conhecimento e prática, escola e vida, que desafiam a formação de professores a resistir à padronização e à fragmentação, a decidir a favor da assunção da educadora e do educador que não se rende exclusivamente à dimensão técnica e nem se conforma com as condições precárias em que trabalha, mas encara vigorosamente o desafio de uma educação político-emancipadora, em que o

2. Análises consubstanciadas da educação no atual cenário político econômico encontram-se, dentre outros, nos estudos de Aguiar (2019), Dourado (2019), Freitas (2014) e Leher (2019).

outro que não somos nos importa, a sua história nos interessa, a sua experiência é alavanca para a descoberta e para a recriação formadora.

Um olhar sobre a inserção profissional docente

Tendo em vista o cenário esboçado, são inúmeros os desafios à formação e à carreira docente. No âmbito dessa abordagem, dirijo o olhar para o caso específico dos professores principiantes que se encontram na fase de inserção profissional docente, aqui delimitada em torno do ingresso na carreira, não mais na condição de estudante, mas de licenciada/o. De acordo com vários autores nacionais e internacionais e com o que temos compartilhado por meio de nossas próprias investigações (André, 2018; Ávalos, 2012; 2016; Cochran-Smith, 2012; Cruz; Farias; Hobold, 2020; Cruz *et al.*; Paiva; Abreu, 2022; Cruz e Lahtermaher, 2022; Marcelo 2009; 2010; 2011) essa fase, que abarca os primeiros anos do docente na profissão, é fortemente marcada por dificuldades decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar profissionalmente, interferindo diretamente no processo de tornar-se professor.

Assim, trago para a cena professores que, dada a condição de principiantes, estão a vivenciar as tensões e os desafios inerentes ao primeiro ciclo de vida profissional. Porém, não obstante as exigências dessa fase, experimentam-na em um contexto incerto, de acirramento das desigualdades sociais e educacionais, de ascensão das ideias neoliberais sobre a educação e a escola, convertendo-as à dinâmica de mercado e desfigurando o trabalho docente.

Os estudos sobre e com professores principiantes vêm crescendo no campo das pesquisas em formação docente nos últimos anos, conforme registram trabalhos de Papi e Martins (2010); Mira e Romanowsky (2016); André (2020); Cruz *et al.* (2022). Isso ocorre em face, sobretudo, do reconhecimento, por parte da comunidade de pesquisadores da área, da necessidade de apurar a compreensão sobre os aspectos distintivos dessa fase, no sentido de favorecer concepções e práticas de formação comprometidas com o desenvolvimento profissional.

Pesquisas de André (2018), Alarcão e Roldão (2014), Lima *et al.* (2007) e Marcelo (2009; 2010; 2011) demonstram que essa fase se distingue pelas aprendizagens intensivas, em geral, decorrentes de processos de tentativas e erros, com criação de expectativas e sentimentos fortes e, por vezes, contraditórios que podem, no limite, determinar a continuidade ou não na profissão. Estudos de Lahtermaher (2018; 2021) confirmam o quanto a individualização e o isolamento profissional são recorrentes entre docentes principiantes,

assim como tensões relativas à percepção de si, da escola e do ensino, dificultando o pertencimento identitário e a socialização profissional.

Diante disso, emerge a necessidade de investimentos investigativos e formativos específicos direcionados aos novos professores, tendo em vista as especificidades da fase de inserção profissional, cujas singularidades e complexidades distinguem-na do que se propõe durante a formação inicial e continuada. Além disso, desponta-se a necessidade de políticas e programas de acompanhamento, no sentido de favorecer o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, a permanência na profissão.

Considerações de uma pesquisa

Em diálogo com estudos que desenvolvo e oriento sobre formação de e com professores principiantes, recorro a alguns aspectos identificados no âmbito de uma pesquisa sobre concepções e práticas didáticas de egressos de cursos de licenciatura em situação de inserção profissional. Essa pesquisa, realizada de 2015 a 2018, na Universidade Federal do Rio de Janeiro/BR (UFRJ), teve por objetivos analisar a contribuição da formação em didática para a docência de professores em início de carreira e discutir concepções e práticas didáticas que balizam o ensino desses professores.

Foram escolhidos como sujeitos da pesquisa egressos de catorze cursos de licenciatura da UFRJ que finalizaram sua formação inicial em até três anos (2013-2015), que ingressaram em uma rede pública de ensino das esferas municipal, estadual ou federal, também no período de até três anos (2013-2015), e que não tivessem cursado anteriormente nenhum outro curso de formação de professores.

Foi possível alcançar um grupo de dezesseis professores egressos dos cursos, cujas disciplinas estão presentes no currículo da Educação Básica, a saber: Biologia, Dança, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras/Inglês, Letras/Português, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Sociologia. No caso da Matemática e da Educação Física, contou-se com a participação de dois professores de cada área.

Os professores participantes da pesquisa tinham, na ocasião de realização do trabalho de campo (2016 e 2017), idades entre 23 e 30 anos, com predomínio dos 25 anos. Eles concluíram o curso de licenciatura, de acordo com a temporalidade definida para o estudo, entre os anos de 2013 e 2015, e ingressaram como professores efetivos na rede pública de ensino também nesses anos, sendo dois anos o maior espaço de tempo entre a conclusão da graduação e o

início do trabalho como professor. Oito dos dezesseis participantes passaram às salas de aula como professores no ano seguinte à conclusão de seus cursos de licenciatura, seis o fizeram no mesmo ano e três se inseriram como professores em uma rede pública de ensino dois anos depois de se graduarem. Onze dos dezesseis participantes tiveram a sua inserção na rede estadual de educação para atuação no ensino médio e apenas um professor se inseriu em instituição de ensino integrada à rede federal. Os demais participantes, em número de quatro, se inseriram em redes municipais para atuarem no ensino fundamental.

No que se refere às estratégias metodológicas para a construção dos dados, foram realizadas entrevistas com todos os sujeitos, com aporte em Poupart (2014), Szymanski *et al.* (2004) e Silveira (2002); e observação de um conjunto de, no mínimo, dez aulas de parte deles (pedagogia, história, matemática e inglês), com base em Jaccoud e Mayer (2014)³. A definição dos professores cujas aulas foram observadas considerou os critérios de aceitação (autorização), viabilidade institucional (permissão), localização da escola (mobilidade dos pesquisadores), tempo (exequibilidade da pesquisa) e alcance de diferentes etapas da educação básica (ensino fundamental e ensino médio), bem como de diferentes redes de ensino (municipais e estadual).

O universo analítico desse estudo envolveu três eixos de abordagem – visão sobre a formação em didática; concepções e práticas didáticas prevalentes no início da carreira; tensões e desafios da docência durante a inserção – cujas constatações podem ser acessadas em trabalhos já publicados (Cruz, 2019; 2020; Cruz; Batalha; Campelo, 2019; Cruz; Lahtemaher, 2022; Cruz *et al.*, 2022). Aqui, me proponho a trazer, como já sinalizado, apenas alguns aspectos referentes às tensões e aos desafios da docência durante a inserção, no sentido de contribuir para o debate sobre o acompanhamento formativo do docente principiante em um cenário político-social-educacional que confere ainda mais complexidade a essa fase.

A análise das entrevistas e observações em relação à inserção docente permitiu constatar aspectos relacionados à entrada na escola e às tensões enfrentadas que, no conjunto, oferecem um quadro bastante nítido desse momento da carreira, indicando desafios à formação docente no âmbito das políticas educacionais e institucionais e das práticas de formação dirigidas à indução. Em um contexto político de mercantilização da educação, a precarização do

3. Pesquisa cadastrada na Plataforma Brasil, com parecer favorável do Comitê de Ética da Instituição. As entrevistas e observações obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica e os participantes preencheram o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido.

trabalho docente que se acentua e a cooptação de práticas formativas pelo viés mercadológico põem em risco a formação e a docência em uma perspectiva crítico-emancipadora (Santos 2007; 2021; Freire, 1967; 1968).

A entrada na escola⁴

A entrada na escola corresponde simbolicamente à entrada na profissão docente e, com base no que se pode constatar com a pesquisa, é uma fase que carece de maior cuidado e atenção.

Entre os participantes, em comum, a maioria experimentou assumir turmas no decorrer do ano letivo, substituindo professores temporários ou aposentados; turmas, em geral, de anos de escolarização diferentes, tendo algumas delas distorção série/idade e diferenças acentuadas de níveis de aprendizagem; alguns professores assumiram turmas em mais de uma instituição, pois precisavam completar a sua carga horária. Além disso, o grupo, na sua maioria, experimentou iniciar o trabalho docente direto em sala de aula sem recepção pedagógica que favorecesse o mínimo de conhecimento acerca da escola, sua comunidade, seus estudantes e o andamento curricular. A fala do professor de filosofia é bastante representativa deste aspecto comum à inserção docente:

Olha, sinceramente foi difícil. Primeiro porque você vai lá e escolhe escolas que você nunca viu na vida para começar imediatamente. Eu pensei assim: “começar semana que vem, coleí grau semana passada, semana que vem eu vou dar aula” [...] Quando eu cheguei pra diretora pra apresentar os documentos, o memorando, aí perguntei: “Eu começo quando?”. Ela disse: “hoje”. Aí eu falei: “Não tem outro professor?” (eu achei que pelo menos ia apertar a mão do outro professor). Aí ela respondeu: “não, ele saiu daqui semana passada”. (Professor de Filosofia)

Verifica-se, assim, que a inserção profissional parece não ser pensada de maneira acolhedora pelas instituições de ensino, que indicam de imediato aos professores suas turmas e salas de aula, sem que haja uma breve apresentação sobre a escola, a proposta curricular e os alunos. Do grupo de participantes do estudo, apenas um professor indicou o contrário, pois ele se sentiu bem

4. As análises dos dados relacionados à entrada na escola e às tensões vivenciadas pelos professores participantes da pesquisa contaram com a colaboração de Fernanda Lahtermaher, co-autora de capítulo sobre o tema com versão publicada em coletânea coordenada por Marcelo García e Marcelo Martínez (2022).

acolhido e fez questão de destacar o apoio da coordenação e de um colega mais experiente, ratificando a importância desse momento.

Quando eu cheguei, tínhamos uma Coordenadora que já saiu. Ela literalmente me pegou pela mão e me mostrou a escola. Eu cheguei, eu fiquei uma semana ainda fora de sala de aula... Uma ou duas semanas. Só vendo o movimento da escola. [...] Tinha um professor se aposentando que não estava mais em condição de estar em sala de aula, ele já estava com uma doença muito séria... ele me acolheu muito bem. [...] Eu entrava em sala com ele, no início, e com os outros professores que davam história. Tanto que no início as pessoas achavam que eu era estagiário [...]. (Professor de História)

A chegada à instituição é marcada, especialmente, pelo relacionamento estabelecido com o corpo discente, e o choque cultural foi tema recorrente na fala dos entrevistados, que apontaram como as diferenças socioculturais interferem no início da profissão, sobretudo, nos modos de conceberem e desenvolverem as aulas e de se relacionarem com a classe. Esse aspecto pode ser verificado, também, na fala do professor de história:

Teve uma espécie de choque cultural porque, assim, os alunos têm uma origem social e econômica um pouco diferente da minha. E por mais que eu tenha feito universidade pública, era muito diferente ainda. Eu tinha muita apreensão de como é que eu ia lidar com isso. E eu sabia que isso era fundamental para minha experiência de sala de aula dar certo. Esse encontro simbólico tinha que acontecer de alguma forma, então eu tinha muita apreensão. (Professor de História)

Da entrada na escola à chegada na turma, confirma-se a necessidade de atenção para com esse momento, de modo a atenuar os efeitos do choque de realidade (Veenman, 1984). Ele se manifesta nos problemas específicos do *status* profissional e permeia essa fase de aprendizagens intensas relativas à cultura da escola, interiorização de suas normas, valores e condutas, assim como assimilação das diferenças socioculturais.

As narrativas dos professores remetem-nos à importância de um acolhimento institucional, intencionalmente voltado para orientar os docentes iniciantes quanto às normas, aos ritos e aos códigos que permeiam a rotina, as relações e as práticas pedagógicas de cada escola. Ainda que não seja um programa de formação a longo prazo, destaca-se como uma possibilidade para se amenizar o choque de realidade. Afinal, o momento de entrada na escola para um professor em inserção profissional é capaz de transformar o entusiasmo

inicial em tensão pela sobrevivência. Rapidamente, o novo professor percebe que os aportes construídos na formação inicial não serão suficientes porque existe uma dimensão da docência que reside na sua prática profissional, que depende de uma experiência que ele ainda vai construir. Daí a necessidade de considerar, tal como ressaltam Marcelo, Marcelo-Martinez e Jáspez (2021) que os professores em início de carreira enfrentam problemas específicos e, por isso, carecem de encaminhamentos específicos.

Tensões pedagógicas, comunitárias e estruturais

O estudo nomeou de tensões as dificuldades enfrentadas por professores que, em situação de inserção profissional, assumem um sentido de maior inquietação. Elas se tornam fontes de preocupações e conflitos, genuínas tensões, que permeiam o trabalho docente, a ponto de comprometê-lo, e que, em consequência, se fazem desafios diante da necessidade de sua superação.

Os participantes da pesquisa apresentaram tensões advindas de dificuldades relacionadas a assuntos que docentes com maior experiência também enfrentam, tais como a motivação de estudantes, a inclusão, a violência, a gestão da sala de aula, a organização dos diários de classe, o planejamento do seu trabalho, a escassez de material, problemas pessoais de alunos ou mesmo a relação com os responsáveis. No entanto, professores principiantes lidam com essas dificuldades com mais incerteza e estresse devido ao fato de que têm menos referências e mecanismos para contorná-las. Desse modo, as dificuldades próprias do trabalho docente, no caso dos docentes que estão em inserção profissional, iniciando na carreira, são mais do que problemas comuns; elas se tornam motivo de tensão.

A análise permitiu depreender três tipos recorrentes de tensões que incidem diretamente sobre as práticas docentes de novos professores, nomeadas do seguinte modo: tensões pedagógicas, tensões comunitárias e tensões estruturais.

Tensões pedagógicas são aqui reconhecidas como aquelas que atingem o professor diretamente no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Nesse espectro, foi possível identificar tensões enfrentadas diante do aluno e de si próprio.

Em relação aos alunos, as tensões se revelam quando esses demonstram estar alheios às propostas, desinteressados e desmotivados; quando parecem não aprender o que lhes foi ensinado; ou mesmo quando se verifica que eles ainda não desenvolveram habilidades e conhecimentos essenciais como os que se relacionam à leitura e à escrita. Nesse contexto, situam-se também os casos referentes aos alunos com necessidades específicas, que estão inseridos nas

classes regulares sem que o professor esteja preparado para favorecer a inclusão. Os excertos a seguir são representativos desse tipo de dificuldade:

Quando eu fui para a escola, percebi que a maioria dos alunos não desejava estar ali. Foi um aprendizado muito difícil perceber isso, foi muito difícil lidar com as realidades da escola. [...]. (Professora de Português)

Neste ano eu tenho um aluno esquizofrênico e um aluno com down e outro aluno com algumas dificuldades que no caso a gente não sabe qual, sem laudo; e mais uma aluna que ela tem uma dificuldade motora, assim, ela tem uma perninha maior do que a outra e também tem a coluna muito pequena, não consegue copiar direito, mas tem um pensamento muito sutil, mas ela tem uma dificuldade motora. (Professora de Biologia)

Em relação a si próprio, sobressaem os anseios e as dúvidas do professor no tocante às suas escolhas e apostas pedagógicas, além da sensação de sentir-se sozinho, sem ninguém para compartilhar esses sentimentos. No dizer da professora de inglês: “Eu sempre saio da aula angustiada, pensando muito se o que fiz foi o melhor que poderia ter feito”. Este sentimento é partilhado por outros professores, como o de educação física, quando diz: “Tem situações que você não está pronto. Você tenta o máximo possível se preparar, ter um olhar pedagógico, mas tem horas que bate uma insegurança...”. Para a professora licenciada em pedagogia, com uma classe do 5º ano do ensino fundamental, não é fácil reconhecer-se sozinha e sem apoio: “É difícil perceber que você está sozinha, sem ninguém para lhe ajudar, para lhe dar um retorno se o caminho é esse mesmo...”.

As falas desses professores corroboram a constatação de que a dimensão relacional do processo ensino-aprendizagem mobiliza sobremaneira as preocupações durante o período inicial da docência. A relação com os alunos, no que se refere à indisciplina ou ao aprendizado do conteúdo lecionado, foi tema recorrente durante as entrevistas, interpelando o docente em relação ao que faz, com quem faz, por que faz, como faz e quando faz para ensinar. Outro tema marcante nas entrevistas foi o isolamento dos professores que se sentem excluídos e solitários, indicando a importância e necessidade do acolhimento institucional, do trabalho entre pares, de uma rede colaborativa e de um processo de indução.

Com respeito às **tensões comunitárias**, elas foram reconhecidas como aquelas que atingem o professor no tocante às questões da sala de aula que dependem de sua relação com os envolvidos para além da escola. Nesse universo,

situam-se: problemas para dialogar com os responsáveis dos alunos, evasão escolar e violência social, em específico a que afeta diretamente a comunidade local.

Eu tive episódios não muito agradáveis com responsáveis por conta dessa minha cobrança. No meu primeiro ano que eu peguei turma, uma mãe entrou esbofeteando a criança em sala de aula. No meu segundo ano, a mãe queria me esbofetear. (Professora do 5º ano do ensino fundamental)

Nós temos um problema muito grande de evasão. Ano passado tivemos 60% de evasão no primeiro ano do ensino médio. (Professor de Física)

A escola está dentro de uma realidade difícil porque é perto do lixão, dentro de um local que tem violência, tem traficante, tem gente roubando. [...] Então, quando uma aluna conta que já foi abusada sexualmente, quando aquele aluno manifesta algum tipo de violência porque ele vive na violência também, aquilo pra mim traz outras realidades para as quais eu não fui formada. (Professora de Biologia)

Os problemas indicados constituem fonte potencial de tensão para os professores em inserção profissional na medida em que afetam as concepções e as práticas pedagógicas do professor e da escola como um todo, isto é, a maneira de conceber e desenvolver o processo ensino-aprendizagem, com fortes reverberações na trajetória escolar do estudante e no desenvolvimento profissional docente. É muito difícil para um professor em início de carreira enfrentar esse cenário, notadamente desigual e excludente, sem apoio e acompanhamento.

Quanto às **tensões estruturais**, que se referem às condições em que se realiza o trabalho docente, sobressaíram-se entre os participantes inúmeras queixas em relação à escassez de material, ao tamanho das turmas e ao tempo empregado com rotinas administrativas, aspectos do microcontexto de trabalho que causam estresse, sem dúvida. Mas, é na perspectiva macro que se pode depreender a grande fonte de tensão entre eles. Ela se refere às angústias concernentes às dificuldades decorrentes da precarização do trabalho, sobretudo no tocante às suas condições salariais, tal como se pode depreender do depoimento do professor de filosofia:

O nosso salário está atrasado, o 13º foi parcelado [...] um professor da rede estadual, eu sou jovem, eu moro sozinho, não tenho filhos, tenho uma casa própria que eu construí com meu esforço, ou seja, não pago aluguel [...] eu consigo viver com meu salário de 2000 reais por mês. Mas, um pai de família, com esposa, com filhos, casa, não vai conseguir viver com

2000 reais. O que ele faz, ele dá aula no dobro de escolas que eu dou, ele pega GLPs⁵ e no fim de semana dá aula no pré-vestibular pra ganhar 5000 reais por mês. Então, ele trabalha todos os dias, quantos alunos ele tem? 200 alunos. E pra corrigir essas provas? [...] Ele está sozinho numa sala, sete turmas seguidas, 50 minutos, com um aluno dizendo que vai te agredir... (Professor de Filosofia)

A falta de condições estruturais tem sido discutida pela literatura da área, com especial preocupação quanto ao seu efeito para a precarização do trabalho docente (Oliveira; Vieira, 2012). O depoimento do professor de filosofia corrobora muitas vezes nessa direção. Para os professores em inserção profissional esse contexto afeta frontalmente a sua docência e pode determinar a sua permanência ou não na profissão, o que carece de ser mais bem cuidado pelas políticas tanto de organização do trabalho pedagógico-escolar, quanto de valorização da carreira docente.

Olhar o contexto inclui reconhecer o que é importante em uma escola, o que é valorado e o que significa o trabalho docente em determinada conjuntura. Quanto apoio um professor tem? Quanto de acompanhamento está disponível e que tipo de formação é ou não proposta para auxiliar professores e formadores de professores? Pelo contexto, podemos perceber ou não como professores trabalham juntos (ou não trabalham) em uma escola. É possível também verificar se existe algum senso de comunidade e um sentido de propósito e responsabilidade comum compartilhado pela equipe docente.

Nesse entendimento, procurei anunciar brevemente algumas tensões e desafios que perpassam o processo de inserção profissional docente. A pesquisa confirmou que há um choque inicial na chegada à instituição, causando medo e insegurança por parte de docentes principiantes. Aos poucos, eles conseguiram ir se inserindo no contexto profissional e construir suas redes de apoio. Entretanto, a falta de acolhimento por parte da instituição escolar e as condições institucionais pouco favoráveis contribuíram para reforçar o isolamento docente comum nesse período, com pouco estímulo ao trabalho coletivo e participativo tanto entre os pares quanto para com os alunos.

A indisciplina dos alunos, o desinteresse e até mesmo a recusa diante das propostas, além das dificuldades por eles demonstradas durante o processo ensino-aprendizagem, desafiam professores principiantes, ainda com pouco repertório para mobilização de saberes docentes, a agirem pedagogicamente.

5. GLPs: Gratificação por Lotação Prioritária concedida ao professor da Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro que assume mais carga horária de ensino para atender demanda da escola e complementar a sua renda.

Tais aspectos se intensificam em um contexto comunitário assolado por problemas sociais, onde nem sempre é possível contar com o apoio dos responsáveis, dos pares mais experientes e da equipe dirigente, nem com as condições estruturais razoáveis para o desenvolvimento do trabalho docente.

À guisa de conclusão: desafios à formação e à carreira docente

Em um cenário social difícil, repleto de desafios ao campo educacional e à formação docente, focalizar o olhar sobre os professores principiantes pode parecer insuficiente. Todavia, a inserção profissional docente, além de emergir cada vez mais entre nós como uma fase a merecer atenção diferenciada, representa estrategicamente um campo propício para combatermos as dissidências que afetam negativamente o desenvolvimento profissional docente. Diante de políticas curriculares de formação de professores de cunho neoliberal e, por isso, cada vez mais comprometidas com a cisão entre formação inicial e continuada e com um projeto de conformação do ato docente ao de um técnico instrutor, assistir professores principiantes por meio de políticas institucionais e programas pedagógicos de indução parece uma necessidade premente à formação e à carreira docente hoje.

Além disso, é crescente o interesse pelo que a literatura da área (Alarcão; Roldão, 2014; André, 2012; Cruz; Farias; Hobold, 2020; Cruz *et al.*, 2022; Marcelo; Vaillant, 2017; Wong, 2020) tem denominado de indução durante os anos iniciais da docência, cujos sentidos mostram-se diversos, plurais e até polissêmicos, visto que se inscrevem em distintas concepções. Essa constatação nos força a ter em mente que a formação de professores é um terreno de tensas e intensas disputas políticas. Neste terreno, ocorrem diversos embates simbólicos em torno dos sentidos, significados e interpretações sobre o que é ser professor, como se forma professores e o que eles precisam conhecer para exercer a função.

O contexto sociopolítico atual faz emergir sentidos de formação que reforçam a precarização da profissão docente, com propostas de enquadramento do exercício profissional por meio de projetos generalizantes ancorados em concepções de práticas herméticas, calcadas em modelos prontos, centrados numa lógica de enfraquecimento da função intelectual docente. Nesse cenário, parece imprescindível indagar: que formação para que indução?

Temos defendido (Cruz; Farias; Hobold, 2020) a indução docente como formação específica na fase de inserção profissional docente, traduzida como acompanhamento orientado do professor, 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. Guia-nos a compreensão de que a possibilidade de integrar, no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de mutualidade, de partilha e de inovação, por meio da qual professores em inserção se formam em colaboração com os pares, pode constituir um processo de indução profissional docente.

Nessa perspectiva, práticas de formação orientadas pelos princípios da dialogia, mutualidade e horizontalidade das relações, em que a fala, a escrita e a escuta de si e de outros traduzem um modo de experiência emancipadora despontam como dispositivos de indução docente e, mais que isso, de (trans) formação no processo de vivê-la coletivamente, posto que a formação engendrada tem potencial para favorecer a reflexão intensa acerca dos aspectos facilitadores e dificultadores desse primeiro ciclo profissional.

Impõe-se, assim, o desafio de políticas e práticas instituintes de indução com professores principiantes, resistentes às investidas do projeto neoliberal e, desse modo, comprometidas com a emancipação social.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0225329, 2019.

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, 2014.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. O que dizem as pesquisas sobre inserção profissional docente? *In*: CRUZ, Giseli Barreto da *et al.* (orgs). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; Capes; Endipe/DP et ali, p. 107-117, 2020.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Políticas e Programas de Apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, 23, p. 1-20, 2018.

ÁVALOS, Beatrice. Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes. Anais. **III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**. Santiago de Chile, 2012.

ÁVALOS, Beatrice. Learning from research on beginning teachers. *In*: LOUGHRAN, John; HAMILTON, Mary Lynn (eds.). **International Handbook of Teacher Education**. Singapore: Springer, p. 487-522, 2016.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: learning to teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, 48 (3), p. 108-122, 2012.

CRUZ, Giseli Barreto da *et al.* Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevalentes. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 52, e09072, 2022.

CRUZ, Giseli Barreto da *et al.* Práticas didáticas na inserção profissional docente: um olhar sobre quatro contextos. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 16, n. 34, p. 149-169, 2022.

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência na visão de professores iniciantes. Dossiê: Pedagogia, Didática e Formação Docente: velhos e novos pontos críticos-políticos. **Revista Cocar**. Edição Especial, nº 8, p. 45-66, 2020.

CRUZ, Giseli Barreto da. Professores principiantes e sua visão acerca da formação: aspectos didático-pedagógicos. *Professorado*. **Revista de Currículo y Formación de Profesorado**, 23 (3), p. 93-12, 2019.

CRUZ, Giseli Barreto da; BATALHA, Cecília Silvano; CAMPELO, Talita da Silva. Concepções e práticas didáticas de professores em inserção profissional. **39ª Reunião Nacional da ANPEd: Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências**, anais, Niterói/RJ: Universidade Federal Fluminense, 2019.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-15, e4149114, 2020.

CRUZ, Giseli Barreto da; LAHTERMAHER, Fernanda. Perspectivas de indução docente: possibilidades às tensões e aos desafios de professores em inserção profissional. *In*: MARCELO GARCÍA, Carlos *et al.* (coords.). **Empezar con buen pie**. Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso. Barcelona/ES: Octaedro, p. 75-96, 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, e0224639, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa. “Complexo de Formação de Professores”: notas sobre um “novo” arranjo institucional possível. *In*: CRUZ, Giseli Barreto da. *et al.* (orgs). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. Rio de Janeiro/Petrópolis: Faperj; Capes; Endipe / DP et alii, p. 21-35, 2020.

JACCOUD, Mylene; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis/RJ: Vozes, p. 254-294, 2014.

LAHTERMAHER, Fernanda. **A inserção profissional de um egresso do PIBID: o caso de uma professora de matemática**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

LAHTERMAHER, Fernanda. **Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

LEHER, Roberto. Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0219831, 2019.

LIMA, Emília Freitas de *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela: Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e linguagem**. São Paulo, v. 10, n. 15, p. 138-160, 2007.

MARCELO GARCÍA, Carlos; MARCELO MARTINÉZ, Paula. (coords.). **Empezar con buen pie**. Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso. Barcelona/ES: Octaedro, 2022.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, 3 (3), p. 11-49, 2010.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, 8, p. 7-22, 2009.

MARCELO, Carlos. Políticas de inserción em la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. *In*: ALDANA, Lorny. **Programa de**

Promoción de la Reforma Educativa em América Latina y el Caribe (PREAL). Serie Documentos n. 52, 2011.

MARCELO, Carlos; MARCELO-MARTINEZ, Paula; JÁSPEZ, Juan Francisco. Cinco años después. Análisis retropectivos de experiencias de inducción de profesores principiantes. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado.** v. 25, n. 2, p. 99-121, 2021.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción em la docência em Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa,** 47 (166), p. 1224-1249, 2017.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que os documentos legais revelam **Acta Scientiarum,** 38 (3), p. 283-292, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **Trabalho na educação básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte/MG: Fino Traço, 2012.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista,** v. 26, nº. 03, p. 39-56, 2010.

POUPART, Jean. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis/RJ: Vozes, p. 215-253, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora:** da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, p. 117-138, 2002.

ZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em Educação:** a prática reflexiva. Brasília, Liber Livro, 2004.

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

WONG, Harry K. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. Dossiê: Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-22, 2020.

LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS Y MAESTRAS EN COLOMBIA: UNA EXPERIENCIA EN CIENCIAS NATURALES

Maria Mercedes Jiménez Narváez

En el marco del curso Formación de profesores: tendencias investigativas actuales, uno de los temas de partida fue el reconocimiento de las principales características de los sistemas de formación docente en Brasil y Colombia. Las preguntas que orientaron este componente del curso fueron: ¿cómo se forman los profesores en los dos países?, ¿qué características tiene la formación inicial en Brasil y Colombia?, ¿qué instituciones forman a los maestros en cada país?, ¿qué normativa y política educativa están influyendo en la formación de profesores? Estas preguntas se desarrollaron durante todo el semestre 2022-1 y en este capítulo, se comparten algunos aspectos de la formación de maestros en Colombia, tomando el caso particular de la Licenciatura en Ciencias Naturales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Para ampliar información sobre lo que sucede en Colombia se sugiere la revisión de artículos como el de Figueroa y sus colaboradores (2018) y el texto La formación docente en Colombia: Nota técnica (2022) elaborada desde el Ministerio de Educación, ambos documentos presentan información que puede servir de contexto para quienes estén interesados en conocer más de la profesión docente en nuestro país.

¿Cómo se regula la formación de maestros?

La formación de maestros en Colombia está reglamentada por distintas normatividades que determinan las características de los programas que se ofrecen desde las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación, que son las entidades encargadas de esta labor. También se regulan los procesos de acreditación de los programas que forman educadores en el país, destinando esta tarea a entidades como la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces) que determina la licencia para que un programa pueda funcionar y es conocida como Registro Calificado; así mismo, la Comisión Nacional de Acreditación

(CNA)¹ es la encargada de revisar y avalar las condiciones para la Acreditación de Alta Calidad de las instituciones y los diferentes programas académicos, definiendo ciertos procedimientos para valorar las calidades académicas a través del cumplimiento de unos criterios e indicadores.

Desde la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y los múltiples decretos, resoluciones y circulares educativas que se han generado hasta la actualidad, todos proponen velar por la calidad educativa, la formación de educadores y se ofrecen las directrices para que los planes de formación estén articulados a las necesidades de la sociedad y de los contextos, en el marco de un país biodiverso y multiétnico. De todas maneras, se sabe que, de acuerdo con el gobierno de turno surgen diferentes demandas al sistema educativo y de igual manera, se generan normativas para su regulación así, por ejemplo, Rodríguez, Díaz y Arias (2021), mencionan:

Durante el segundo periodo presidencial de Juan Manuel Santos (2014-2018) se expidieron en total cuatro decretos, dos resoluciones y cuatro circulares entre el 2015 y el 2019, que ajustaron los requerimientos de calidad de las licenciaturas para los procesos de registro calificado y acreditación (Decreto 2450 del 2015, Resolución 2041 del 2016, y Resolución 18583 del 2017), que regularon tiempos y procedimientos (Circular 61 del 2015, Circular 14 del 2016 y Circular 16 del 2017), y que además plantearon modificaciones al Sistema de Aseguramiento de la Calidad (Decreto 1280 del 2018, Decreto 2389 del 2018, Decreto 1330 del 2019 y Circular 18 del 2018) (Rodríguez; Díaz; Arias, 2021, p. 46)

Por ello, para este escrito en particular, se tiene en cuenta el Decreto 1330 de 2019² que está vigente y regula el registro calificado de programas académicos de educación superior, es decir, señala las diferentes características, actores y procedimientos que tienen en cuenta las entidades de educación superior para diseñar y ofertar programas académicos, así como los procesos de autoevaluación-certificación para su evaluación y mejoramiento continuo.

También se hará referencia a la Resolución 18583 de 2017³ que ajustó las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. Esta resolución

1. Al CNA las funciones le fueron asignadas por ley y con las políticas definidas por el Consejo Nacional de Educación Superior –Cesu–.

2. Tomado de: <https://bit.ly/43a5sUv>.

3. La resolución 2041 del 2016, que sugería 50 créditos dedicados a la práctica pedagógica en los planes de formación, fue derogada por la Resolución 18583 de 2017, que sugiere 40 créditos para este campo temático.

en particular, generó varios cambios: la nominación de los programas de Licenciatura; la incorporación de las prácticas pedagógicas desde los primeros semestres; y la obligatoriedad de un segundo idioma nivel A2 o superior de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia (MCER) en por lo menos cinco (5) semestres. La nominación de las licenciaturas disciplinares fue alineada a las áreas de conocimiento obligatorias y fundamentales que dispuso la Ley 115 de 1994; en la siguiente figura se visualiza esta correspondencia:

LICENCIATURAS DISCIPLINARES ASOCIADAS A LAS ÁREAS OBLIGATORIAS Y FUNDAMENTALES

Denominación	Área Obligatoria y Fundamental
Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental Licenciatura en Ciencias Naturales Licenciatura en Física Licenciatura en Química Licenciatura en Biología	Ciencias Naturales y Educación Ambiental
Licenciatura en Ciencias Sociales Licenciatura en Historia Licenciatura en Geografía Licenciatura en Ciencias Económicas y Políticas	Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia
Licenciatura en Educación Artística Licenciatura en Artes Licenciatura en Arte Dramático Licenciatura en Artes Escénicas Licenciatura en Artes Plásticas Licenciatura en Artes Visuales Licenciatura en Danza Licenciatura en Música	Educación Artística y Cultural

Figura 1. Denominación de las Licenciaturas

Fuente: Tomado de la Resolución 18583 de 2017, p. 3.

Por tanto, en casos como la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales⁴, con la reestructuración curricular pasó a nominarse Licenciatura en Ciencias Naturales, lo cual significó no sólo un cambio en la extensión del nombre, sino en la variación del perfil profesional y de egreso de los estudiantes; la anterior permitía que los maestros pudieran trabajar en la básica primaria y secundaria (1º a 9º grado), mientras que la segunda se enfoca en la básica secundaria (6º a 9º) y la educación media (10º y 11º). En la figura 2, se sintetiza la relación entre grados educativos y entidades que forman a los maestros.

4. Se hará referencia en adelante al caso de la Licenciatura en Ciencias Naturales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en la cual la autora trabaja como profesora y coordina el componente de la práctica pedagógica.

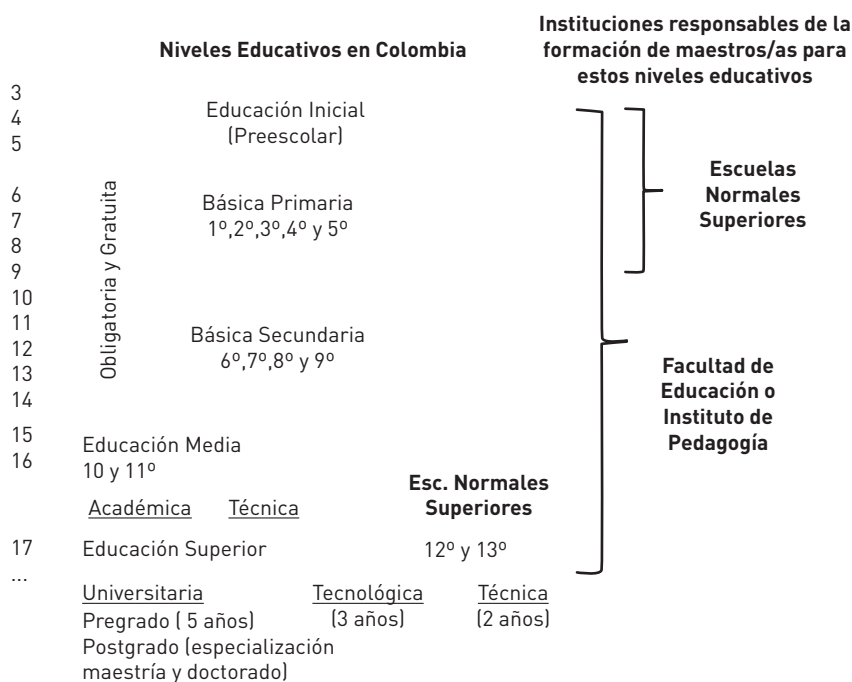


Figura 2. Sistema educativo colombiano y formación de maestros/as

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la figura, las entidades encargadas de la formación de maestros/as, son las Escuelas Normales Superiores (ENS) y las Facultades de Educación. Las primeras, las ENS con una historia que se remonta al año 1821⁵ (Muñoz, 2020; Ferreira; Geles, 2018). y que han tenido varios cambios, pero todavía existen; en la actualidad hay 137 ENS, en diferentes Departamentos y municipios del país, su énfasis está en la formación de los maestros que atienden el preescolar y los primeros cinco grados de la educación primaria.

Por su parte, las universidades se encargan de formar a maestros para los demás niveles educativos y diversas áreas de conocimiento. Los programas de formación tienen duración variable (entre cuatro y cinco años) y según el registro del Sistema Nacional de Información para la Educación superior en Colombia (Snies)⁶, para el área de ciencias naturales y educación ambiental hay 9 programas (de 8 universidades) con acreditación de alta calidad vigente.

5. Las Escuelas Normales en Colombia se crearon en el Congreso de Cúcuta, con la Ley 1, de agosto 6 de 1821. En Brasil se creó la primera escuela normal en Niterói en Río de Janeiro en el año de 1835.

6. Información tomada del Snies: <https://bit.ly/3XCGmMP>. Consultado en: 28 abr. 2023.

Ahora bien, de acuerdo con el documento del Ministerio de Educación (2013) que presenta el Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política, la formación inicial corresponde a uno de los subsistemas (los otros son formación en servicio y formación avanzada), y este incluye,

los procesos y momentos de la formación de los sujetos interesados en ser educadores en los distintos niveles, áreas, campos del conocimiento y grupos poblaciones específicos [...] se concentra en los momentos de preparación del sujeto educador en ámbitos del conocimiento disciplinar, pedagógico, ético, estético, investigativo, comunicativo, personal, social y cultural; requeridos para asumir la labor de un educador profesional en los niveles nacional, regional y local; atendiendo a los requerimientos contextuales y poblacionales específicos del país. (Ministerio de Educación, 2013, p. 60)

Entonces, la formación inicial se constituye en una etapa importante de la carrera docente, en tanto se espera que los sujetos que han elegido esta profesión adquieran conocimientos y habilidades propias de ésta, alineando lo personal, social y profesional.

¿Cuáles son los componentes que se sugieren para el diseño de los planes de formación de maestros?

En cuanto a las directrices para la conformación de los planes de formación, la Resolución 18583 de 2017, sugiere cuatro componentes: fundamentos generales, saberes específicos y disciplinares, pedagogía y, didáctica de las disciplinas.

El primero, los *fundamentos generales* incluyen elementos “que constituyen una comunidad académica”, haciendo énfasis en las habilidades lecto-escriturales, la investigación, el manejo de una lengua extranjera, capacidades matemáticas y de razonamiento cuantitativo, el manejo de la tecnología y la formación ciudadana. El segundo componente, abarca los *saberes específicos y disciplinares*, haciendo referencia a los conocimientos propios del área o campo en el que se desempeñará el futuro maestro; esto incluye los elementos histórico-epistemológicos, las formas de investigación y construcción de ese campo disciplinar y la formación de actitudes y disposiciones que requiera la disciplina o campo específico. El componente de *pedagogía*, incluye el dominio de este saber sus teorías y tendencias, las relaciones que se establece con los sujetos, los contextos para favorecer la formación integral, este componente también incluye la reflexión por el aprendizaje y la evaluación. El cuarto componente, llamado *didáctica de*

las disciplinas, sugiere la necesaria articulación entre pedagogía y didáctica con el contenido disciplinar o saber específico que se va a enseñar.

Esta sugerencia de distribución de los componentes está sustentada desde la visión de un currículo que tiene en cuenta los parámetros de integralidad, flexibilidad e interdisciplinariedad, para que la configuración de los propósitos y perfil de formación de los futuros maestros, conlleve a que los egresados de estos programas respondan con calidad y pertinencia a las demandas del sistema educativo. En todos estos componentes se señala la necesidad de formar en el manejo pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la formación ciudadana y la formación en investigación, como elementos transversales.

Se espera entonces que cada institución educativa desde la autonomía universitaria y específicamente la Facultad de Educación, determine las competencias o elementos que identifiquen cada componente. Como en otras épocas, se puede decir que la atención está puesta en la manera cómo se van a tejer las relaciones entre lo pedagógico, la(s) didáctica(s) y el saber específico, así como la manera como se distribuyen en los planes de formación, a través de los diversos cursos y números de créditos, semestres y años de duración. La discusión que Shulman abrió en 1986, sobre cuál es el conocimiento base para la formación de profesores, sigue vigente, ¿más pedagogía o más saber específico?, ¿qué va primero, ¿cómo se integran?, en últimas, los desafíos están relacionados con la pregunta ¿cómo aprenden los profesores?

Colombia no es ajena esa discusión y una mirada rápida a los diseños de los planes de formación de las licenciaturas lo puede reflejar, por ejemplo, mientras en las décadas de los 80 y 90, la cantidad de cursos eran más del saber disciplinar dejando lo pedagógico al margen. Desde el año 2000 (inició con el Decreto 272 de 1998) hasta el presente, se pueden encontrar programas que tienen en su estructura cursos que reflejan lo pedagógico, didáctico, saber disciplinar en proporciones más equivalentes. También la normatividad de ese momento, promulgó la inclusión de la investigación educativa y pedagógica, como componente para lograr la formación de maestros-investigadores. La tensión en el plan de formación se concentra entonces en la manera cómo se van articulando estos componentes y en últimas, sobre las oportunidades que se le dan al maestro en formación (estudiante del pregrado) para que vaya tejiendo su propio conocimiento profesional y alcancen los propósitos y metas que se hayan proyectado en cada Licenciatura.

Se puede decir que en la concepción de base de esta Resolución, se tiene en cuenta algunas sugerencias de la línea de investigación sobre el conocimiento del profesor (Perafán, 2004), en tanto a diferencia de normativas anteriores, se incluye en ésta, la “didáctica de las disciplinas”, con el fin de insistir

en la necesidad de articular en la formación de maestros “la capacidad para aprehender y apropiar el contenido disciplinar desde la perspectiva de enseñarlo y como objeto de enseñanza” (p. 6). En cierta forma, la descripción que hacen de este componente tiene relación con la propuesta que hizo Shulman (1987), sobre el Pedagogical Content Knowledge (PCK)⁷, como un cuerpo de conocimientos específicos de la enseñanza, que representa la mezcla del contenido (saber específico) y la pedagogía, y que sirve para comprender cómo el profesor/a organiza, representa, ejemplifica y adapta –a los diversos intereses y habilidades de los estudiantes (individual y colectivo) –, determinados temas, problemas o cuestiones de su disciplina.

Es posible que este énfasis que se le quiere dar al conocimiento didáctico del contenido, en los planes de formación de maestros, permita valorar en el tiempo, cómo a través de los diferentes cursos y experiencias que se provean en las Licenciaturas, los estudiantes pueden ir construyendo su propio PCK de algunos conceptos básicos de la disciplina de énfasis. Desde los múltiples estudios en esta línea y las críticas que se le han hecho al PCK, al parecer sigue siendo un concepto útil (Abell, 2008), para pensar en la formación de profesores, también se constituye en un lente para orientar investigaciones y también como un constructo que sirve para que los profesores puedan pensar su práctica docente.

En el artículo de Rodríguez, Díaz y Arias (2021), que sintetiza una investigación más amplia sobre los efectos de estas políticas de acreditación sobre las licenciaturas en Colombia, se puede comprender con más detalle que “el problema central radica en el marco político desde el cual se vienen formulando las propuestas de formación de profesores” (p. 37), al generarse desde una centralidad del país sin tener en cuenta las características contextuales y las necesidades reales del sistema educativo.

¿Cuáles son los desafíos en el plan de formación de maestros del área de ciencias naturales?

En el Documento Maestro (2016) de La Licenciatura en Ciencias Naturales se relata los orígenes de este programa, iniciando con la Licenciatura en Educación Biología y Química, hacia 1954 cuando se hablaba de la Facultad de Ciencias de la Educación (nominación de ese momento). Después a finales de la década de los 80, se cambió el p^énsum a Licenciatura en Ciencias Na-

7. Traducido en el ámbito iberoamericano como Conocimiento pedagógico del contenido (CPC - CPC, por ej., Garritz; Trinidad-Velasco, 2006; Arteaga; Inciarte, 2008) o como Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC – García; Parga, 2009; Jurado; Parga, 2009; Valbuena *et al.*, 2009^a, 2009^b; Marcelo, 1992; Valbuena, 2007).

turales (1988), luego pasó a Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental (1995 versión 1 y 1998 versión 2). Entre el año 2000 y el 2016 se nominó, Licenciatura en Educación Básica, énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental.

La última transformación curricular se inició desde el 2016, después del segundo proceso de acreditación de calidad. El programa asumió la estructura propuesta desde el MEN, y se incorporó las prácticas pedagógicas (50 créditos), y cinco semestres con cursos de inglés. En el 2018 se puso en marcha esta nueva versión del plan de formación y por primera vez, se incluyeron las prácticas pedagógicas del primer al décimo semestre. De acuerdo a la Resolución del 2019 la práctica educativa y pedagógica se entiende como, “el proceso de formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en escenarios escolares” (MEN, Resolución 18583, 2019, p. 7).

El diseño de los programas de los cursos del componente de práctica, se realizó de manera paulatina, en la medida que la primera cohorte de esta versión iba avanzando. No obstante, la pandemia del Sars-CoV-2 en el 2020 y el 2021 modificó los planes que se tenían previstos, pues pasamos de diseñar cursos pensados con actividades presenciales, a otras a realizarse en formato mediado por la tecnología. En el 2022, se hizo la transición nuevamente a actividades presenciales y con ello, otra vez la modificación de la organización académico-administrativa.

La construcción de la propuesta formativa de la práctica, de la Licenciatura en Ciencias Naturales estuvo sustentada en los resultados de los procesos de acreditación de autoevaluación y acreditación (2006, 2013), las investigaciones que se habían adelantado desde el pregrado y la maestría (Ramírez, 2016; Quiceno, 2017; Villegas, 2018), así como estudios de seguimiento y acompañamiento a egresados (Cividini *et al.*, 2016; Jiménez *et al.*, 2018). Las decisiones sobre las temáticas y la distribución de los créditos los cursos que se ofrecerían, estuvo también influenciada por los problemas profesionales que se encontraron en estos acompañamientos a los maestros principiantes, entre ellos: la gestión del aula, el trabajo con estudiantes que tienen capacidades diversas y enfrentarse a la realidad escolar. Estas tensiones identificadas con los maestros principiantes, mostraron que si bien los egresados sentían fortaleza en el saber específico (biología, química, física, educación ambiental), había debilidades en el manejo de los grupos, el control de la disciplina, el manejo de sus emociones y, en suma, las habilidades docentes para enfrentar el día a día de la vida laboral.

La práctica en la Licenciatura se sustenta como una propuesta formativa en docencia e investigación, a través de la cual los estudiantes –maestros/as en formación– participan de diferentes actividades y momentos que les per-

miten interrelacionar las bases teóricas y prácticas que sustentan su quehacer como enseñantes de una disciplina, como sujetos del saber pedagógico, como individuos públicos y sujetos de deseo. En esta medida, la reflexión crítica del quehacer docente, la identificación de situaciones problemáticas en los contextos –especialmente relacionados con la educación en ciencias y la educación ambiental– la interacción con las comunidades y la sistematización de las experiencias, se convierten en los ejes que atraviesan los niveles de práctica pedagógica y finalmente, se concretan a través del trabajo de grado.

De las perspectivas existentes que explican, estudian y proponen alternativas sobre la formación de maestros, –la racionalidad-técnica y la crítica-reflexiva– (Imbernón, 2007) la Licenciatura se acoge a la segunda, por considerar que ésta ofrece una concepción alternativa del maestro, del conocimiento y los saberes profesionales docentes. También porque desde esta segunda opción, la experiencia y la investigación como discursos y alternativas de formación están más a tono con los requerimientos actuales de la educación y la formación de maestros en nuestro contexto.

La versión de la Licenciatura está en marcha y en la figura 3 se sintetizan los énfasis y propósitos de la práctica pedagógica. Para el semestre 2023-1, la primera cohorte de esta versión llegó al nivel VIII de la práctica, desde el Plan de Mejoramiento y Mantenimiento del Programa se están generando estrategias para la valoración de estos procesos.

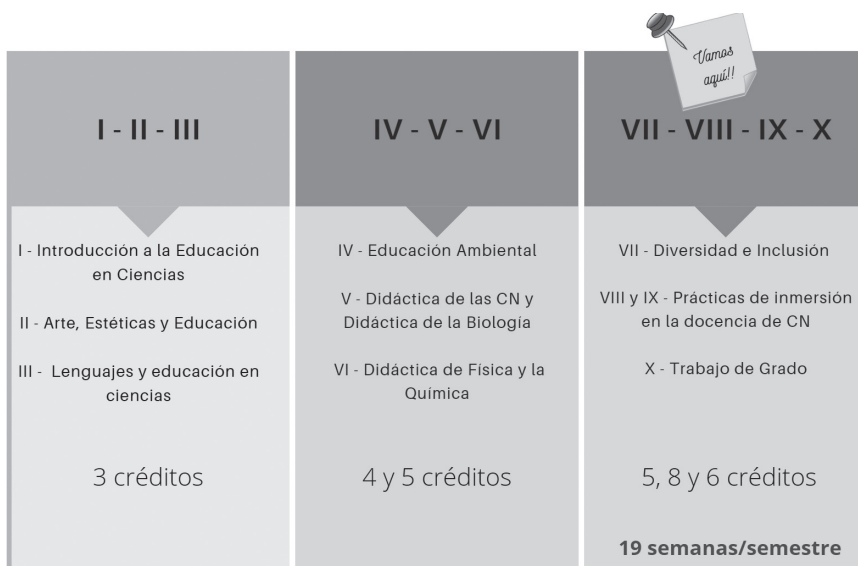


Figura 3. Trayectos de la práctica pedagógica en la LCN

Fuente: Elaboración propia.

De manera transversal, se trabajan los ejes de: historia y epistemología de las ciencias; el manejo pedagógico de las TIC; elementos de investigación educativa y pedagógica y algunos de los rasgos de identidad profesional docente. Estos últimos corresponden a la propuesta de Bolívar (2006) que hace referencia a siete (7) rasgos: autoimagen, reconocimiento social, grado de satisfacción con la profesión, relaciones sociales en el centro de trabajo, actitud ante el cambio, competencias profesionales y expectativas futuras en la profesión.

Los desafíos de las prácticas desde el primer semestre son grandes, tanto por el diseño de los programas de los cursos para cada nivel académico, las implicaciones académico-administrativas que demandan y la articulación con los otros componentes del plan de formación (pedagógico y del saber específico). Entre ellas se tienen:

- La elección de los contenidos y actividades claves para aportar en la formación, ajustados al tiempo de duración del semestre (16 semanas para las prácticas iniciales e intermedias; 19 semanas para las prácticas finales).
- La búsqueda de perfiles de profesores/as que puedan acompañar estas prácticas, que tengan fortaleza en el tema de énfasis de la práctica, así como en investigación y experiencia en el mundo laboral de la educación básica primaria, secundario o media
- Aunque las primeras tres prácticas los estudiantes no asisten a centros de práctica, el reto es resignificar la relación teoría – práctica y el concepto de experiencia, esta última para ayudarles a entender que la experiencia se construye de manera continua y no solo “en el afuera”, en los escenarios de práctica.
- Las relaciones con los centros de práctica, la elección de docentes cooperadores que quieran aportar en el proceso de formación de maestros; capaces de compartir su saber experiencial y ponerlo al servicio de estos jóvenes maestros que aprenden por observación y paulatinamente con la interacción con niños, niñas y jóvenes.
- Los asuntos administrativos, el establecimiento de convenios, la firma de actas de inicio, seguimiento, finalización; la afiliación a aseguradora de riesgos laborales ARL⁸.
- La proyección de la misma versión de la Licenciatura a las sedes regionales del Departamento de Antioquia, que tienen sus propias características contextuales y académico-administrativas.

8. Decreto 055 del 14 de enero del 2015, por el cual se reglamenta la afiliación de estudiantes al Sistema General de Riesgos Laborales y se dictan otras disposiciones.

Dadas las características de la práctica se ha privilegiado la estrategia de co-docencia, de tal forma que dos profesores/as trabajen juntos. Distintos años de ejercicio docente universitario, profesores que trabajan en diferentes niveles educativos en el sector oficial o privado, áreas de conocimiento complementarias (inclusión-educación en ciencias) son algunas de las parejas que se han elegido en la conformación de los grupos de profesores que tienen a cargo los cursos de práctica.

Los contenidos y actividades que se privilegian en los cursos del componente de práctica, tienen en cuenta que están aportando tanto a la constitución de la identidad docente, como en el aprendizaje de “los procesos de constitución y producción del saber pedagógico, propio del oficio de enseñar” (Tezanos, 2007, p. 57). Se busca entonces, aportar en la formación de nuevas generaciones de maestros/as de un área de conocimiento que se pregunta por las conexiones con la ciencia, la ciencia escolar y la conciencia ambiental; se pretende acercar a los maestros en formación a las habilidades, destrezas para comprender la educación científica y la didáctica de las ciencias como una disciplina que les permitirá actuar y reflexionar en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, aportando en la formación de ciudadanos críticos y con alta sensibilidad ambiental.

A manera de conclusiones

En Colombia existen diferentes directrices para el diseño y desarrollo de programas de formación de maestros, las cuales han ido cambiando en el tiempo ajustándose a los movimientos que se dan en Latinoamérica y por las apuestas que hace el país con organismos internacionales, por ejemplo en el año 2020 al ingresar a la OCDE⁹.

La búsqueda de cualificación de maestros para atender los sistemas educativos, está permeada por las modificaciones a los componentes que constituyen los planes de formación; los discursos de competencias, resultados de aprendizajes, son algunos de los que circulan actualmente y se discuten en las diferentes entidades que están comprometidas con las nuevas generaciones de maestros.

Cada establecimiento de educación superior tiene la autonomía en el diseño de los planes de formación; para ello tienen en cuenta sus principios misionales, las necesidades de los contextos, la tradición que tenga cada Licenciatura, la vinculación de los diferentes actores (estudiantes, profesores, administrativos, egresados) y son finalmente, los equipos de profesores uni-

9. Noticia sobre el Ingreso de Colombia a la OCDE: <https://bit.ly/3NxRYMJ>.

versitarios los encargados de generar estos cambios curriculares. Por lo menos, estos procesos se realizaron de ésta manera en la transformación curricular de la Licenciatura en Ciencias Naturales.

La inclusión de las prácticas tempranas tiene como fin acercar a los maestros en formación desde el inicio de la Licenciatura a las realidades de su perfil profesional. La progresión y continuidad que se logre en ellas, pueden aportar en esa comprensión paulatina de lo que significa la “función docente”¹⁰, asumiéndola desde una postura crítica, procurando en la formación de sujetos con altas calidades académicas y humanas. No obstante, en la práctica interviene varios actores (estudiantes, profesores, docente-cooperador), lo cual la convierte en un espacio formativo con múltiples interacciones, tensiones y desafíos. Se espera en próximos años tener información sobre las vivencias de estos maestros/as, que permita hacer una valoración más a fondo del significado, los aportes y asuntos a mejorar de esta transformación curricular.

Finalmente, pensar en la formación inicial y continua de maestros es un reto para todo el sistema educativo y la administración pública; en este marco, no se puede dejar pasar la importancia de revisar las conexiones entre estos momentos de la carrera docente, donde la inserción profesional provee información para articular el pasado y futuro de los propósitos de formación que tenemos con las nuevas generaciones de maestros.

Referencias

ARIAS, Diego *et al.* **Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad:** Formación inicial de profesores en Colombia. Universidad Pedagógica Nacional y Colciencias, 2018. Disponible en: <https://bit.ly/46y3SPR>. Acceso en: 20 mayo 2023.

ARTEAGA, Yannett; INCIARTE, Alicia. Conocimientos que interaccionan en una clase de ciencias naturales. **Paradigma**, XXIX, (1), p. 147-170, 2008.

BOLÍVAR, Antonio. **La identidad profesional del profesorado de Secundaria:** crisis y reconstrucción. Archidona (Málaga): Aljibe, 2006.

CIVIDINI, Monica *et al.* V Congreso Internacional sobre el profesorado principiante y la inducción a la docencia. “**y llega uno y se estrella con un montón de cosas**”: saberes y problemas de profesores principiantes de ciencias naturales. República Dominicana, junio 6-8. Ponencia, 2016.

10. Ver artículo 4, del Estatuto de Profesionalización Docente. Decreto 1278 de 2002.

FERREIRA, Nilce; GELES, Yesica. Origen de las escuelas normales: una breve mirada a las escuelas normales brasileñas y colombianas. **Revista Educação Pública**, 27 (65/1) p. 487-506, 2018.

FIGUEROA, María José *et al.* La profesión docente en Colombia: normatividad, formación, selección y evaluación. Documento de Trabajo No. 54. **Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo**. ISSN 2215 – 7816 (En línea), 2018. Disponible en: <https://bit.ly/46AmaPP>. Acceso en: 20 mayo 2023.

GARCÍA, Aldemar; PARGA, Diana. CDCC del profesorado de química sobre los conceptos cantidad de sustancia y mol. **Tecné, Episteme y Didaxis: TED No. Extraordinario**. 4º Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias, 2009.

GARRITZ, Andoni *et al.* Conocimiento didáctico del contenido de química. Lo que todo profesor debería poseer. **Campo abierto**, 27 (1), p. 153-177, 2008.

GARRITZ, Andoni; TRINIDAD-VELASCO, Rufino. El conocimiento pedagógico de la estructura corpuscular de la materia. **Educación Química**, 17, p. 115-141, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**. Hacia una nueva cultura profesional. 7ma ed. España: Editorial Grao, 2007.

JIMÉNEZ, María Mercedes *et al.* “**Y llega uno y se estrella con un montón de cosas**”: La inserción profesional de profesores de ciencias naturales. Colección investigación. Editorial Universidad de Antioquia. ISBNe: 978-958-714-812-1, 2018.

JURADO, Raquel; PARGA, Diana L. Conocimiento didáctico del contenido curricular en química: la selección de contenidos para enseñar el concepto de estructura en química orgánica. **Tecné, Episteme y Didaxis: TED No. Extraordinario**. 4º Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias, 2009.

MARCELO, Carlos. **Como conocen los profesores la materia que enseñan**. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Ponencia, Congreso “Las didácticas específicas en la formación del profesorado”. Santiago 6 – 10 julio, 1992. Disponible en: <https://bit.ly/3PM87Rj>. Acceso en: 10 may. 2004.

MINISTERIO de Educación Nacional. (1998, 11 de febrero). **Decreto 272**. por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones. Disponible en: <https://bit.ly/44x9jfE>. Acceso en: 20 mayo 2023.

MINISTERIO de Educación Nacional. (2002, 19 de junio). **Estatuto de Profesionalización Docente: Decreto 1278**. Disponible en: <https://bit.ly/3D24C1A>. Acceso en: 20 mayo 2023.

MINISTERIO de Educación Nacional. (2018, 20 de abril). **Circular 18**. Información sobre la propuesta de modificación del Decreto 1075 del 2015 en lo referente al sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Disponible en: <https://bit.ly/3NGijZ4>. Acceso en: 20 mayo 2023.

MINISTERIO de Educación Nacional. (2018, 24 de diciembre). Decreto 2389, por el cual se modifica el artículo 3 del Decreto 1280 del 2018 “por el cual se reglamenta el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, el registro calificado de que trata la ley 1188 del 2008 y los artículos 53 y 54 de la ley 30 de 1992 sobre acreditación, por lo que se subrogan los capítulos 2 y 7 del título 3 de la parte 5 del libro 2 del Decreto 1075 del 2015-único reglamentario del sector educación”. Disponible en: <https://bit.ly/46B4rI6>. Acceso en: 20 mayo 2023.

MINISTERIO de Educación Nacional. (2018, 25 de julio). Decreto 1280, por el cual se reglamenta el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, el registro calificado de que trata la Ley 1188 del 2008 y los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992 sobre acreditación, por lo que se subrogan los capítulos 2 y 7 del título 3 de la parte 5 del libro 2 del Decreto 1075 del 2015-único reglamentario del sector educación. Disponible en: <https://bit.ly/3XNEFMU>. Acceso en: 20 mayo 2023.

MINISTERIO de Educación Nacional. (2019, 25 de julio). Decreto 1330, por el cual se sustituye el capítulo 2 y se suprime el capítulo 7 del título 3 de la parte 5 del libro 2 del Decreto 1075 del 2015-único reglamentario del sector educación. Diario Oficial 51.025. Disponible en: <https://bit.ly/43fccR9>. Acceso en: 20 mayo 2023.

MINISTERIO de Educación Nacional. (2022). **La formación docente en Colombia**: Nota técnica. Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, Universidad de los Andes & Universidad de La Sabana. Disponible en: <https://bit.ly/3XWrucF>. Acceso en: 15 jun. 2023.

MINISTERIO de Salud y Protección Social. (2015). Decreto 055 del 14 de enero, por el cual se reglamenta la afiliación de estudiantes al Sistema General de Riesgos Laborales y se dictan otras disposiciones. Disponible en: <https://bit.ly/3O5acq4>. Acceso en: 20 mayo 2023.

MUÑOZ, Jose. Las Escuelas Normales Superiores en Colombia: doscientos años de historia entre retos y desafíos (1821-2021). **Revista Historia Educativa Colombia**. 25 (25), pp. 55 – 93. julio-diciembre-San Juan de Pasto-Colombia-ISSN 0123-7756-ISSN (Versión online) 2422-2348, 2020. Disponible en: <https://bit.ly/3pBPBJU>. Acceso en: 20 mayo 2023.

PERAFÁN, Gerardo. **La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Colección tesis doctorales, 2004.

QUICENO-SERNA, Yesenia. ¿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**, 13 (2), 151-176, 2017. Disponible en: <https://bit.ly/3JOsvgL>. Acceso en: 20 mayo 2023.

RAMÍREZ, Natalia. **El proceso de inserción profesional del profesor principiante de ciencias naturales**: cuatro casos en Colombia. 212f. (Tesis de Maestría en Educación en Ciencias Naturales). Universidad de Antioquia. Repositorio Universidad de Antioquia, 2016. Disponible en: <https://bit.ly/3RcmzTp>. Acceso en: 20 mayo 2023.

RODRÍGUEZ, Sandra; DÍAZ, Olga Y.; ARIAS, Diego. Los efectos de las políticas de calidad en las licenciaturas en Colombia: balance y alternativas. **Revista Colombiana de Educación**, 1(81), 35-60, 2021. Disponible en: <https://bit.ly/3D0CdJc>. Acceso en: 20 mayo 2023.

SHULMAN, Lee. **El saber y entender de la profesión docente**. [Those Who Understand: Knowledge growth in teaching]. Traducido al castellano por Rose Cave y reproducido en la edición de Estudios públicos 99 (invierno 2005) con permiso de la American Research Association, 1986.

SHULMAN, Lee. **Knowledge and Teaching**: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, February, 57, (1), p. 1-21, 1987.

TEZANOS, Araceli. Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. **Revista Pensamiento Educativo**, 41 (2), p. 57-75, 2007.

VALBUENA, Edgar *et al.* Formación inicial de profesores de biología en el marco del conocimiento profesional del profesor I. –Contextualización y fundamentación teórica–. **Tecné, Episteme y Didaxis**: TED No. Extraordinario. 4° Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias, 2009a.

VALBUENA, Edgar *et al.* Formación inicial de profesores de biología en el marco del conocimiento profesional del profesor II –Hallazgos. **Tecné, Episteme y Didaxis**: TED No. Extraordinario. 4° Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias, 2009b.

VALBUENA, Edgar. **El Conocimiento Didáctico Del Contenido Biológico**: Estudio De Las Concepciones Disciplinarias Y Didácticas De Futuros Docentes De La Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. 631 p. (no publicada), 2007.

VILLEGAS, Adriana. **Aportes de la práctica pedagógica a la constitución de la identidad profesional de los maestros en formación inicial de ciencias naturales**. Trabajo de investigación Maestría en Educación en Ciencias, 2018. Disponible en: <https://bit.ly/3pAC0cJ>. Acceso en: 20 mayo 2023.



UM PANORAMA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: DAS RESOLUÇÕES DE 2002 À BNC-FORMAÇÃO DE 2019

*Cecília Silvano Batalha
Talita da Silva Campelo*

Este texto decorre do esforço de duas professoras da educação básica para apresentar o cenário atual da formação docente brasileira para este segmento. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (Lei nº 9394/1996), a educação básica passou a ser estruturada por etapas (Educação Infantil – 0 a 5 anos de idade, Ensino Fundamental – 1º segmento de 6 a 10 anos de idade e 2º segmento de 10 a 14 anos de idade, e o Ensino Médio – 15 a 17 anos de idade) e modalidades (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional Técnica, Educação Escolar Indígena e Educação Quilombola). A mesma legislação prevê que no sistema público de ensino sua oferta deve ser feita prioritariamente pelas redes municipais, com exceção do Ensino Médio ofertado pelas redes estaduais.

De acordo com a mesma legislação (Lei nº 9394/1996), a formação dos docentes para atuação na educação básica deve ser feita em nível superior, em cursos de Licenciatura, sendo admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e no 1º segmento do Ensino Fundamental, a formação em Ensino Médio profissionalizante, o chamado curso normal. Atualmente, também é admitida a Complementação Pedagógica (Resolução CNE/CP nº 2/1997; Parecer nº2/2015) que são cursos de formação pedagógica para que graduados exerçam a docência em áreas afins de sua formação original.

É importante destacar que a meta 15 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), estabelece que até 2024 todos os professores e as professoras da educação básica devem ter formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Na prática, com tantas possibilidades de formação docente concomitantes e legislações que as sustentam, essa meta está muito longe de se concretizar.

Tal “polissemia formativa”, confusa para explicar e entender, revela-nos pistas de que no Brasil a formação profissional dos professores para atuar na educação básica tem sido marcada por avanços e retrocessos. Em alguns momentos da história, a construção de leis e documentos acabam por desconsiderar o que foi anteriormente criado, visando a atender interesses políticos, sociais, culturais e econômicos dos mais diversos e muitas vezes conflitantes. Compreendemos a formação de professores como terreno de disputa, no qual

ocorrem diversos embates simbólicos em torno dos sentidos, significados e interpretações sobre o que é ser professor, como se forma professores e o que eles precisam conhecer para exercer (bem) a função (Campelo; Cruz, 2021). Acreditamos que esses embates interferem diretamente na formulação (ou ausência) de políticas públicas para a área.

Proporcionar uma formação docente de qualidade é compromisso ético e político com o desenvolvimento das novas gerações como sujeitos que possam exercer sua cidadania com autonomia e reflexões bem balizadas (Gatti, 2017). Essa importância ganha novas configurações quando olhamos o modo como o Estado tem pensado, planejado e encaminhado a preparação de professores, um alvo de atenção constante dos movimentos de educadores e instituições interessados na ampliação e elevação da qualidade da educação básica no Brasil (Bazzo, 2010). Entendemos que uma política de formação de professores expressa o compromisso público do Estado com a docência e com o ensino, revelando concepções e intenções sobre escola, aluno, professor e educação, considerando os porquês, o para quê e o para quem é realizada (Gatti, 2017).

Portanto, para atender ao desafio que nos mobiliza na construção desse texto e que indicamos no início dele, escolhemos metodologicamente focar na análise, ainda que breve, dos documentos que estruturam e regulamentam a formação docente no Brasil com ênfase naqueles produzidos nas primeiras duas décadas dos anos 2000. Nosso objetivo é debater a ideia de que essa configuração de idas e vindas, avanços e retrocessos, promove uma descontinuidade no processo de formar professores e deixa ver a ausência de compromisso político que garanta a autonomia do campo educacional. Conforme procuramos demonstrar, nos documentos produzidos nesse recorte temporal é possível notar uma concorrência entre as necessidades em atender as demandas da sociedade no âmbito da formação docente, e interesses políticos e econômicos específicos.

Documentos normativos: de onde partimos e aonde chegamos?

A partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que prevê em seu artigo nº 205 “a educação como direito de todos e dever do Estado e da família”, e da LDBN (Lei nº 9394/1996), estruturada em 92 artigos que normatizam a educação básica e educação superior no Brasil, muitos documentos têm sido criados no sentido de regulamentar e estruturar a formação docente no país.

Inicialmente podemos citar as Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, que vieram definir as Diretrizes Curriculares Nacionais dirigidas aos cursos de licenciaturas. Uma das discussões trazidas à baila dirige-se especialmente em garantir no currículo um espaço maior destinado às atividades práticas. Nesse sentido,

buscou-se minimizar o velho dilema entre a universidade como o lugar da teoria e a escola como o lugar da prática. Para tanto, o documento instituiu 400 horas de atividades práticas no componente curricular, desde o início do curso; 400 horas de estágio docente, a partir da segunda metade do curso; além de contemplar 200 horas de atividades científicas e culturais em área de interesse dos alunos. Trazer em seu escopo um total de 800 horas de atividades práticas foi o que mais gerou discussões nas instituições de ensino superior, no momento da implementação dos projetos pedagógicos a fim de atender as determinações legais.

Em 2006 foi a vez de regulamentar o curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 dirigiu essa formação ao atendimento da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, para o ensino médio na modalidade normal, bem como para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores educacionais. A Resolução estabeleceu princípios e normas, tal como a carga horária de 3.200 horas para o curso, em que no mínimo 300 horas deveriam ser dedicadas ao estágio supervisionado.

Em 2015, novas Diretrizes foram homologadas para orientar a formação dos profissionais do magistério da educação básica, a saber a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada. Organizado em oito capítulos e 25 artigos, o documento aponta princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação. No que se refere à docência, a compreende como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos.

As referidas diretrizes recuperaram alguns antecedentes legais, tais como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), a Resolução CNE/CP nº1/2002, assim como o Plano Nacional de Educação de 2014 (Lei nº 13.005/2014), no sentido de oferecer maior organicidade à formação inicial e continuada de professores.

No bojo do documento, alguns aspectos merecem destaque positivo como, por exemplo, a preocupação em favorecer ao futuro professor uma formação que contemple o caráter interdisciplinar e que possibilite maior compreensão do ambiente educacional e do contexto escolar. Essa conformação aponta para uma formação que pretende considerar a dinamicidade da escola atual e seu(s) contexto(s) altamente plural(is) e diverso(s), fato que exige um professor cada vez mais bem preparado.

Em meio à implementação de suas proposições, em apenas quatro anos, uma nova diretriz foi homologada, a saber a Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019. Essa resolução veio revogar a anterior e definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). Ao lado dela, no ano seguinte, foi instituída a Resolução CNE/CP n° 1, de 27 de outubro de 2020, que veio dispor sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada).

Na próxima seção, tomaremos como ponto de partida uma breve apresentação do documento atual, no sentido de indagar o que trouxe de novo para a formação docente. Qual seu impacto no processo formativo? A que interesses atendem?

BNC – Formação: o que há de novo no front?

A Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, conhecida como BNC – Formação. O documento possui trinta artigos, organizados em nove capítulos e um anexo que apresenta a proposta da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação).

É importante destacar que a formação continuada deixa de ser tema dessa diretriz, conforme fora no documento anterior (Parecer n°2/2015), de modo a considerar exclusivamente a formação inicial. No que se refere à formação continuada, foi publicado um texto à parte em 2020. Não podemos nos abster de comentar que essa separação é, em si mesma, uma forma representativa de dissociação entre as etapas de formações, indicando uma concepção menos integrada e articulada que a que se fez presente no documento de 2015.

O documento foi amplamente criticado pelas comunidades acadêmicas devido à ausência de discussão do seu conteúdo e pelo aspecto pragmático para a formação docente. É importante ressaltar que o documento anterior (Parecer n°2/2015) havia realizado algumas conquistas, como tentar superar a dicotomia entre a teoria e a prática, reconhecer a escola como um espaço formativo, assim como dar maior ênfase aos aspectos interdisciplinares que envolvem o trabalho docente. Destacamos ainda que o tempo de consolidação do documento de 2015 e sua instauração foi muito curto, de modo que nem foi possível fazer uma ampla avaliação para identificar avanços e/ou retrocessos.

Como dito anteriormente, desde a publicação da LDB (Lei 9.394/1996), três diretrizes curriculares para a formação de professores já foram publicadas. A primeira DCN de 2002, a segunda DCN de 2015, e a terceira e atual, DCN de 2019. A resolução de 2002 foi marcada no campo como um texto enxuto; nela já aparece o termo “competências” como um novo paradigma educacional, embora o termo tenha perdido sua força com o tempo. A resolução de 2015 encontra consonância com o Plano Nacional de Educação publicado em 2014 (Lei nº 13.005/2014) e com novas políticas educacionais. Em linhas gerais, havia uma defesa da articulação entre a formação de professores e a valorização desses profissionais.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017), tanto o Ministério de Educação (MEC) como o Conselho Nacional de Educação (CNE) pressionaram para que houvesse uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, ainda que as universidades e entidades educacionais se mostrassem a favor da permanência da DCN de 2015. Mesmo assim, o MEC encaminhou para o CNE a proposta da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, em dezembro de 2018, final do governo do então presidente Michel Temer. Importante ressaltar que o texto teve como consultores empresas e assessorias educacionais privadas. De acordo com Gonçalves *et al.* (2020), o documento possui inconsistências, entra em conflito com algumas diretrizes curriculares nacionais de cursos de licenciatura, como no curso de Pedagogia, por exemplo, em que aponta para uma formação pragmática e padronizada, pauta-se em uma suposta pedagogia das competências e está vinculado aos interesses mercantilistas de fundações privadas (Batalha, 2021).

De caráter prescritivo, a nova resolução padroniza e engessa os cursos, visto que estabelece a forma como a carga horária deve ser distribuída, seus conteúdos e anos do currículo. Outro aspecto que pode ser considerado um retrocesso é a ausência das atividades complementares no documento atual. Destaca-se ainda que há um capítulo no texto para falar do processo avaliativo interno e externo, e afirma que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) deverá elaborar um novo instrumento de avaliação, em um prazo de dois anos. Assim, fica evidenciado que há uma supremacia da avaliação em detrimento da qualificação desses profissionais.

Diante do exposto, cabe perguntar: quais são as concepções presentes na nova resolução? Quais serão seus possíveis efeitos para a formação docente e para as políticas públicas voltadas para a formação de professores? Destacamos dois aspectos: o primeiro se refere ao alinhamento da DNC (Resolução CNE/CP Nº 2 de 2019) com o pressuposto da formação de competências explicitado

na BNCC¹ (MEC, 2017); o segundo refere-se à centralidade em processos formativos pautados em um modelo técnico instrumental e prescritivo.

A resolução deixa claro que a formação de professores tem como foco saber desenvolver, em seus futuros alunos, as competências e as habilidades definidas na BNCC. Desse modo, resta ao professor traduzir e colocar em prática o que já está definido na base. De acordo com Gonçalves *et al* (2020), o saber fazer ganha prioridade frente aos processos que envolvem análise do contexto e da realidade educacional. Isso chama a atenção, pois processos reflexivos e de criação estão intimamente imbricados com a docência. O documento parece ser uma estratégia que busca alinhar formação de professores e educação básica aos princípios do neoliberalismo² em uma perspectiva conservadora.

No documento em vigor, a prática se restringe ao domínio do conteúdo e a melhor metodologia, como um “rol de competências e habilidades encerradas em si mesmas” (Gonçalves *et al.*, 2020, p. 374). Não é possível perceber uma concepção que vê a prática com outros aspectos que envolvam a ação docente, tal como a relação entre a teoria e a prática, e o questionamento dos conteúdos historicamente produzidos.

Destacamos que sequer houve tempo suficiente para uma avaliação acerca dos impactos promovidos a partir da implementação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, de modo a identificar seus avanços e lacunas. Logo, não foi possível perceber motivos concretos que justificassem a revogação de uma resolução para a implementação de outra. Há uma explícita vinculação entre a implementação das novas diretrizes com interesses políticos neoliberais e conservadores, que veem a educação como um importante nicho de mercado. Por fim, ressaltamos que foram desconsideradas as alterações curriculares nos cursos de licenciatura de todo país, o que revela uma contradição entre as proposições políticas e as Instituições de Ensino Superior.

Destacamos ainda que na diretriz anterior (Parecer nº2/2015 de 2015) havia certa preocupação em tentar garantir padrão de qualidade na formação de professores, buscar superar a velha dicotomia entre a teoria e a prática, favorecer a interdisciplinaridade e garantir a prática, com maior ênfase, dentro do com-

1. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) é um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) que visa a nortear os currículos da educação básica em âmbito nacional.

2. O Neoliberalismo é uma doutrina socioeconômica que retoma os antigos ideais do liberalismo clássico ao preconizar a mínima intervenção do Estado na economia, através de sua retirada do mercado, que, em tese, autorregular-se-ia e regularia também a ordem econômica. Nessa perspectiva, também há menor intervenção do Estado nos setores como saúde e educação, e maior número de privatizações. Parte-se da premissa de que o Estado é um péssimo administrador, e de que os custos altos com o funcionalismo público oneram os cofres públicos e produzem o aumento da inflação.

ponente curricular. O documento revelava ainda aspectos que ensejavam uma atuação coletiva por meio do trabalho reflexivo e colaborativo entre os pares. Destacamos que a articulação entre as instituições formadoras de professores de nível superior e as instituições de educação básica representa ponto importante que se ocupava em fomentar essa aproximação e parceria (Batalha, 2021). Isso pode ser constatado pela configuração curricular em núcleos e, ainda, pela ampliação da carga horária de determinados componentes curriculares.

O quadro a seguir tem como objetivo destacar as divergências entre as resoluções e ainda salientar os aspectos, princípios e as concepções presentificadas em ambos.

Aspectos/princípios	Resolução CNE/CP nº2/2015	Resolução CNE/CP nº2/2019
Concepção de formação inicial	Processo emancipatório e permanente.	Pragmática.
Caráter	Interdisciplinar.	Prescritivo.
Pressuposto	Superação da racionalidade técnica.	Competências.
Presença da escola básica	Vê a escola básica como um importante espaço formativo.	Não há um protagonismo da escola básica no texto.
Construção do documento	Busca implementar as ideias-chave do Plano Nacional de Educação.	Busca se alinhar com a BNCC.
Presença da formação continuada no texto	A formação continuada está presente no texto. Preocupação com o desenvolvimento profissional docente.	A formação continuada não está presente no texto. Foi elaborado um texto a parte (Brasil, 2020).
Composição curricular	Organização curricular em núcleos. Ampliação da carga horária das atividades práticas e do estágio supervisionado.	Determina a distribuição da carga horária (conteúdos e anos do currículo). Ausência das atividades complementares.

Quadro 1. Divergências entre as Resoluções

Fonte: Batalha (2021).

Como se pode depreender, é possível constatar que, embora os documentos tenham sido elaborados em tempos cronológicos próximos, seus aspectos, princípios e concepções acerca da formação inicial de professores são bastante diferentes e até contraditórios, ainda que tenham sido aprovados e publicados pelas mesmas entidades: Conselho Nacional de Educação (CNE) e Ministério da Educação (MEC). Tal fato nos leva a perceber que as políticas públicas

voltadas para a educação estão influenciadas por diversas forças, o que infelizmente não confere autonomia para um setor tão importante para a nação.

Na formação de professores o pressuposto das competências parece ser bastante prejudicial. Isso porque os processos de ensino e aprendizagem necessitam considerar a interação, o trabalho colaborativo e a prática reflexiva. Não se trata de renunciar ao conteúdo, mas sim de estabelecer uma relação reflexiva com ele e com tudo que envolve o aprendizado. O novo documento, conforme explicitamos, apresenta uma concepção tecnicista de formação de professores, em que o domínio do conteúdo e sua reprodução representam um fim em si mesmo. A nosso ver, essa concepção, ao desconsiderar a escola como um espaço formativo, e principalmente a docência como um trabalho crítico e reflexivo, pode representar um retrocesso no âmbito da formação de professores. O processo formativo requer um espaço de experimentação, interação, crítica, criação e reflexão acerca do seu fazer. Todos esses aspectos não estão presentes na resolução atual. Pelo contrário: há um forte apelo ao caráter pragmático em que prevalece o foco nas competências.

Outro aspecto prejudicial, no nosso entendimento, é o caráter prescritivo no lugar de um caráter interdisciplinar. Processos formativos prescritivos empobrecem e esvaziam a formação para docência, visto que aprender a ser professor exige estar aberto e em diálogo com outras áreas de conhecimento; essa dialogia só será construída se houver espaço para a troca, a colaboração e a interação no decorrer do percurso formativo (Batalha, 2021). Reproduzir e replicar não exige de um professor a capacidade crítica e reflexiva. No caso da docência, o caráter interdisciplinar nos parece ser uma condição, visto que determinada área disciplinar pode dialogar com diversos campos de conhecimento; esse diálogo é importante e necessário visto que amplia a visão de mundo, desenvolve a criticidade e nos humaniza. Se um processo formativo que prepara para a docência não propiciar essa condição interdisciplinar, será difícil uma atuação do professor com essa perspectiva.

Defendemos que a força motriz dos processos formativos dos professores precisa ser a que atrela conhecimento e justiça social, que pode ser resumida no desejo pela aprendizagem de todos. Quando a formação de professores é dirigida pela aprendizagem, existe um foco em assegurar que todos os estudantes – incluindo aqueles das escolas pobres, com poucos recursos – tenham ricas oportunidades para aprender, não somente oportunidades de se “saírem bem” nos testes. Quando a aprendizagem é o resultado, o objetivo da formação de professores é preparar docentes que acreditem e saibam oferecer oportunidades de aprendizagem desafiadoras para todos os alunos. Desta forma, todos estarão preparados para participar na sociedade democrática.

Algumas conclusões

O texto buscou apresentar o cenário atual da formação de professores no Brasil, e para tanto trouxe discussões de importantes documentos que a regulamentam. Vimos que enquanto as DCNs – 2002 deram maior ênfase às atividades práticas no currículo, e as DCNs – 2015 contemplaram uma formação de professores mais dinâmica e atual, as DCNs – 2019, na contracorrente do que estava sendo proposto, apresentam uma concepção de formação pragmática e prescritiva. Nelas, foi possível identificar dois aspectos centrais: uma formação a partir do pressuposto das competências, assim como a centralidade em processos formativos pautados em um modelo técnico instrumental e prescritivo. Desse modo, indagamos sobre o lugar do professor como aquele que analisa o contexto em que atua, cria e reflete sobre seus saberes e fazeres.

A partir do exposto, afirmamos que o atual documento apresenta um caráter neoliberal destinado à formação de professores e afirmamos que sua conformação pode vir a desfavorecer a formação docente, visto que apresenta uma concepção aligeirada e a imagem do professor como um mero reproduzidor.

Concluimos que formar professores no Brasil, nas duas últimas décadas, deixa ver uma trajetória de avanços e retrocessos. Constatamos uma descontinuidade na formulação de documentos importantes, e mais do que isso, a ausência de um compromisso do estado em garantir autonomia ao campo educacional, para além de interesses mercadológicos e políticos.

Em uma sociedade democrática em que a educação seja, de fato, um direito de todos, não podemos permitir que a formulação de leis esteja nas mãos de grupos específicos, cujo interesse maior seja o econômico. Garantir processos formativos atrelados ao conhecimento e à formação para a justiça social vai além, requer uma formação que esteja em diálogo com a dinamicidade do tempo presente, em que a escola, o currículo e os estudantes estejam no centro dos processos de ensino e aprendizagem, e que o professor não seja um mero reproduzidor, mas sim aquele que decide, reflete e escolhe sobre suas ações, e que sua formação seja permanente. Nesse sentido, defendemos que o objetivo maior da educação seja a emancipação de todos os que participam desse processo.

Referências

BATALHA, Cecília Silvano. **A formação de professores de Dança para o contexto escolar no passo da prática reflexiva: o pioneirismo da Escola de Dança da UFBA.** 2021. 244f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro]. PPGE UFRJ.

BAZZO, Vera Lucia. Política nacional de formação. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

CAMPELO, Talita da S.; CRUZ, Giseli Barreto da. O PIBID e as disputas por sentidos de docência e formação de professores: A trajetória do programa entre 2007 e 2018. **Arquivos Analíticos De Políticas Educativas**, 29 (104), 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988, 05 de outubro. Disponível em: <https://bit.ly/2U3idwI>. Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 1996**. 1996, 20 de dezembro. Disponível em: <https://bit.ly/3sF0FxT>. Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 2014**. 2014, 25 de junho. Disponível em: <https://bit.ly/2DCH3yQ>. Acesso em: 01 set. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, 17 (53), 2017.

GONÇALVES, Suzana da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, 2 (4), 2020.

MINISTÉRIO da Educação [MEC]. **Resolução CNE/CP nº 2 de 1997**. 1997, 26 de junho. Disponível em: <https://bit.ly/44BOnDO>. Acesso em: 01 set. 2023.

MINISTÉRIO da Educação [MEC]. **Resolução CNE/CP 1 de 2002**. 2002, 18 de fevereiro. Disponível em: <https://bit.ly/2v6nWrZ>. Acesso em: 01 set. 2023.

MINISTÉRIO da Educação [MEC]. **Resolução CNE/CP n.º 2 de 2002**. 2002, 19 de fevereiro. Disponível em: <https://bit.ly/3TTqgek>. Acesso em: 01 set. 2023.

MINISTÉRIO da Educação [MEC]. **Resolução n.º 1/2006 de 2006**. 2006, 15 de maio. Disponível em: <https://bit.ly/44BIpTv>. Acesso em: 01 set. 2023.

MINISTÉRIO da Educação [MEC]. **Parecer nº 2/2015 de 2015**. 2015, 09 de junho. Disponível em: <https://bit.ly/481tODF>. Acesso em: 01 set. 2023.

MINISTÉRIO da Educação [MEC]. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/33xjxwD>. Acesso em: 01 set. 2023.

MINISTÉRIO da Educação [MEC]. **Resolução CNE/CP Nº 2 de 2019**. 2019, 20 de dezembro. Disponível em: <https://bit.ly/486Ho8C>. Acesso em: 01 set. 2023.

MINISTÉRIO da Educação [MEC]. **Resolução CNE/CP Nº 1 de 2020**. 2020, 27 de outubro. Disponível em: <https://bit.ly/3LcUM1w>. Acesso em: 01 set. 2023.

SER DOCENTE NO BRASIL: O RETRATO DO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2022

Roberta Pereira de Paula Rodrigues

O território brasileiro abriga, em sua dimensão continental, uma variedade de realidades sociais, raciais, econômicas e educacionais. Essa condição representa um grande desafio para a compreensão da situação educacional do país. Desafio esse que conta com o Censo Escolar da Educação Básica para ser vencido.

O Censo Escolar da Educação Básica é um instrumento de coleta de informações da educação básica que abrange as unidades federativas, os municípios e o Distrito Federal, bem como todas as escolas públicas e privadas¹. Através dele é possível produzir uma robusta pesquisa estatística educacional brasileira acerca das diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional, que é usada como subsídio ao acompanhamento da efetividade das políticas públicas.

Sob a coordenação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – Inep, o Censo Escolar é realizado de maneira descentralizada e colaborativa, onde o Inep, a União, os estados e os municípios assumem responsabilidades e deveres previstos na Portaria MEC nº 316, de 4 de abril de 2007.

Publicado pelo governo federal em 2023, o resumo técnico do Censo Escolar 2022 organiza dados sobre professoras e professores das diferentes etapas da educação básica brasileira, em um panorama que reflete o período de 2018 a 2022. Com base nesse documento, trazemos aqui uma análise dessas informações para compreender o cenário nacional da profissão docente, representada pelos 2.740.128² docentes que atuam na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Os dados aqui analisados dizem respeito apenas às informações sobre professoras e professores brasileiros. Pertencem, portanto, à primeira etapa da coleta de dados, que tem caráter declaratório, e consiste no preenchimento da matrícula inicial, onde se concentram as informações sobre os estabelecimentos de ensino, gestores, turmas, alunos e profissionais em sala de aula.

1. Os dados declarados pelas unidades escolares devem ter como base os registros administrativos e acadêmicos de cada escola.

2. O número total de docentes da educação básica brasileira aqui registrado não corresponde ao total informado na página 39 do referido resumo técnico, mas à soma do total de professoras e professores em cada uma das etapas, tal qual registrado no gráfico da página 40 desse mesmo resumo.

A completude dos dados pode ser consultada no Censo Escolar da educação básica 2022: Resumo Técnico (Brasil, 2023).

Assim como o resumo técnico, este texto se organiza em categorias, a saber: número de profissionais atuantes, suas classificações por sexo e faixa etária, seus níveis de escolaridade, e, especificamente nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio, os indicadores de adequação da formação docente. Cada categoria é introduzida a partir de uma análise geral e, em seguida, apresenta-se essa análise por etapa. Concluimos o texto retomando sinteticamente as temáticas abordadas para apresentar o cenário da docência na educação básica do país no período analisado.

Antes de prosseguirmos, julgamos pertinente trazer um trecho do próprio resumo que, em sua apresentação diz:

Em função da pandemia de covid-19 e da consequente suspensão das atividades presenciais em parte das escolas do País durante os anos de 2020 e 2021, as informações do Censo Escolar de 2022 ainda devem refletir os impactos da pandemia e das alterações nas atividades escolares, incluindo as condições de oferta e atendimento da educação básica em suas etapas e modalidades de ensino, bem como nas informações sobre docentes, gestores e escolas. (Brasil, 2023, p. 10)

Portanto, consideremos que os dados que serviram de base para a nossa análise sofreram influências diretas de fatores como a pandemia, o fechamento de escolas particulares, entre outros.

Recomendamos a consulta ao relatório técnico, para visualização dos gráficos e tabelas que serviram como base para nossa produção. Esses gráficos e tabelas foram transformados em planilhas de dados por categoria e etapa, e, a essas planilhas, aplicamos cálculos na intenção de evidenciar diferenças entre cada ano, e demonstrar crescimento ou queda gradual, comparações entre categorias, tanto separadamente quanto conjuntamente, e médias entre os anos.

Número de docentes

Entre 2018 e 2022, o número de professoras e professores da educação básica brasileira³ sofreu quedas e crescimentos localizados. O número total de docentes do ensino fundamental no país sofreu uma queda a partir de 2018,

3. Para produzir nossa análise sobre o número de docentes em cada etapa da educação básica brasileira, produzimos comparação no crescimento absoluto e percentual em cada ano, bem como o percentual acumulado nos quatro anos do período ao qual o Censo Escolar se refere.

registrando aumento apenas a partir de 2021. Especificamente na educação infantil, o número de professoras e professores aumentou de 2018 para 2019, diminuiu em 2020, e voltou a crescer a partir de 2021.

A educação infantil foi a única etapa que apresentou crescimento no número de professoras e professores de 2018 para 2019. Em 2020 todas as etapas registraram quedas em relação ao ano anterior, enquanto 2021 foi o ano no qual apenas o ensino médio registrou crescimento no número de docentes. O ano de 2022 representou uma retomada no crescimento do número de professoras e professores registrados para todas as etapas da educação básica brasileira, que passou de um total geral de 2.630.011 docentes em 2018, para 2.740.128 em 2022, acumulando um crescimento de 4%.

Educação Infantil

Nesta etapa da educação básica o crescimento no número destes profissionais de 2018 a 2022 corresponde a um acumulado de 11%. Em 2018 foram 589.893 professoras e professores na educação infantil brasileira, e, em 2022 esse número passou para 656.954.

Contudo, esse considerável crescimento não se deu de maneira gradativa. De 2018 para 2019 o crescimento no número de professoras e professores nesta etapa correspondeu a 2%, enquanto no ano seguinte houve uma queda de 1%. O aumento em 2021 no número de professoras e professores da educação infantil registrado em comparação com 2020 não chegou a 1%.

O crescimento mais significativo nesta etapa deu-se de 2021 para 2022, quando o Censo Escolar registrou um crescimento de 10% no número de professoras e professores na educação infantil brasileira, passando de 595.397 para 656.954 docentes.

Anos iniciais do ensino fundamental

O crescimento acumulado entre 2018 e 2022 no número de professoras e professores desta etapa da educação básica no Brasil foi praticamente inexistente.

Esse dado é notório entre 2018 e 2021, quando o número total de professoras e professores passou de 762.884 para 741.161, registrando assim um declínio de 1% a cada ano. Foi somente em 2022 que o Censo Escolar registrou um crescimento de 3% no número de docentes em relação ao ano anterior, passando assim para 763.048.

Portanto, a queda de 1% por ano de 2018 a 2021 e o crescimento de 3% de 2021 a 2022, em números inteiros, representou apenas 164 professoras e professores a mais entre 2018 e 2022 nesta etapa do ensino.

Anos finais do ensino fundamental

Esta etapa registrou o segundo menor crescimento de acordo com os dados do resumo técnico do Censo Escolar de 2022.

O total de 763.831 professoras e professores registrados em 2018 sofreu, em 2019, uma queda de 1%. Entre 2019 e 2021 os números continuaram a cair, no entanto, representaram menos de 1% de perda neste período.

A partir de 2021 o censo registrou um crescimento mais significativo, que mudou o total de 752.667 professoras e professores para 774.152 docentes nesta etapa, representando assim mais 3% de profissionais registrados neste ano.

Desta forma, considerando os altos e baixos, o crescimento acumulado entre 2018 e 2022 foi da ordem de 2%.

Ensino Médio

Nesta última etapa da educação básica os dados do resumo técnico do Censo Escolar 2022 demonstraram que o crescimento no número de professoras e professores de 2018 a 2022 corresponde a um acumulado de 6%. Em 2018 foram 513.403 docentes no ensino médio das escolas brasileiras, enquanto em 2022 esse número passou para 545.974.

No entanto, o segundo maior crescimento da educação básica também não se deu de maneira contínua. De 2018 para 2019 houve uma queda de 1% no número de professoras e professores nesta etapa. No ano seguinte não houve crescimento significativo. Foi a partir de 2020 que o número de docentes do ensino médio voltou a crescer, somando com um total de 545.974 professoras e professores em 2022.

Sexo e faixa etária

Nesta categoria de dados é importante salientar que o resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2022 não considera a diferenciação por gênero, mas por sexo. As classificações são sexo feminino e sexo masculino. Quanto à faixa etária, as classificações são: menos 25, 25 a 29, 30 a 39, 40 a 49, 50 a 59, e 60 mais.

A análise desta categoria evidenciou que, ao considerarmos professoras e professores que atuam em todas as etapas da educação básica brasileira, dos 2.740.128 docentes 77,69% são do sexo feminino, enquanto 22,31% são do sexo masculino, o que nos orienta para o uso do termo “professoras” como um tratamento mais abrangente em questões de representatividade na profissão.

Verificamos que, quanto à idade, as professoras e professores brasileiros têm entre 40 e 49 anos em sua maioria. Contudo, encontramos um maior número de professoras na faixa entre 40 e 49 anos (27,68%), e um maior número de professores na faixa entre 30 e 39 anos (7,21%) na educação básica.

Observando separadamente cada faixa etária de toda a educação básica concluímos que uma maior representatividade do sexo masculino (27,18%) se concentra na faixa entre 25 e 29 anos. A classificação etária que concentra uma maior representatividade do sexo feminino se confirma entre 40 e 49 anos, onde as professoras representam 79,96% das profissionais nesse intervalo de idade.

Educação Infantil

Nesta etapa da educação básica a maior parte das professoras e professores se encontram entre 40 e 49 anos, e há uma distinta diferenciação entre o sexo feminino e o sexo masculino.

Ao todo são 656.954 docentes entre as faixas etárias de menos de 25 e mais de 60 anos de idade, sendo que a maior parte destes (34,32%) tem entre 40 e 49 anos. Do total de docentes a maior parte é identificada como do sexo feminino (96,3%), enquanto apenas 3,7% são do sexo masculino.

Considerando todos os docentes que atuam na educação infantil observamos que as professoras estão em maior concentração na faixa etária entre 40 e 49 anos (33,31%). Já a faixa etária que concentra a maior representação do sexo masculino considerando todos os docentes nesta etapa do ensino é de 30 a 39 anos, onde os professores representam 1,38% do total de profissionais.

Contudo, se observarmos separadamente cada faixa etária, identificamos que os professores da Educação Infantil se destacam mais entre os docentes de 25 a 29 anos, representando 5,4% desse recorte. Enquanto isso, as professoras que atuam na educação infantil se destacam mais entre as docentes de 50 a 59 anos, representando 97,48% das profissionais dentro desta faixa etária.

Anos iniciais do ensino fundamental

Nos anos iniciais do ensino fundamental a diferença na representação dos sexos masculino e feminino é um pouco menor que na etapa anterior,

segundo os dados presentes no resumo técnico do Censo Escolar de 2022. Ao todo são 763.048 professoras e professores entre as faixas etárias de menos de 25 e mais de 60 anos de idade, dos quais 87,8% são identificadas como do sexo feminino, e 12,2% são do sexo masculino. Do total de professoras e professores da etapa, a maior concentração está na faixa etária entre 40 e 49 anos, com 37,19% dos docentes atuantes.

Tal qual na etapa anterior, considerando todos os docentes desta etapa, as professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental estão em maior concentração na faixa etária entre 40 e 49 anos (33,19%). Da mesma maneira, considerando todos que atuam nesta etapa do ensino, a faixa etária com a maior concentração do sexo masculino é de 30 a 39 anos, onde os professores representam 4,02% do total de profissionais.

Na observação separada de cada faixa etária, constatamos que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental se destacam mais entre os docentes com menos de 25 anos, sendo representados por 18,85% do recorte dessa faixa etária. Enquanto isso, as professoras estão em maior número na faixa etária de 60 anos ou mais, com uma representação de 91,3% dentro dessa faixa etária.

Anos finais do ensino fundamental

Nesta etapa da educação básica brasileira a diferença na representação dos sexos masculino e feminino diminui ainda mais em comparação com a etapa anterior, de acordo com os dados presentes no resumo técnico do Censo Escolar de 2022. Ao todo são 774.152 professoras e professores entre as faixas etárias de menos de 25 e mais de 60 anos de idade, dos quais 66,09% são identificadas como do sexo feminino, e 33,91% são do sexo masculino. A maior concentração se mantém na faixa etária entre 40 e 49 anos, que conta com 33,71% dos profissionais.

Seguindo o observado em ambas as etapas anteriores, ao considerarmos o total de docentes da etapa, as professoras que atuam nos anos finais do ensino fundamental estão em maior concentração na faixa etária entre 40 e 49 anos (23,12%). Enquanto a faixa etária que concentra a maior representação do sexo masculino considerando todos os profissionais desta etapa de ensino é a de 30 a 39 anos, onde os professores representam 10,66% do total de profissionais.

Concentrando nosso olhar sobre cada uma das faixas etárias, verificamos que os professores dos anos finais do ensino fundamental se destacam mais entre os docentes na faixa etária de 25 a 29 anos, totalizando 41,41% dos

profissionais dessa faixa etária. Enquanto isso, as professoras que atuam nesta etapa se destacam mais entre os docentes com idades entre 50 e 59 anos, com uma representação de 69,82% dessa faixa etária.

Ensino Médio

Os dados nos mostram que esta é a etapa da educação básica onde a diferenciação de sexo entre professoras e professores é a menor de todas. Ao todo são 545.974 docentes entre as faixas etárias de menos de 25 e mais de 60 anos de idade, sendo que a maior parte deles (32,68%) tem entre 40 e 49 anos. De todos os docentes que atuam no ensino médio, 57,52% são identificadas como do sexo feminino, enquanto 42,48% são do sexo masculino.

Dentre todos os profissionais da etapa, as professoras que atuam no ensino médio estão em maior concentração na faixa etária entre 40 e 49 anos (19,68%). Enquanto a faixa etária que concentra a maior representação do sexo masculino nesta etapa do ensino é de 30 a 39 anos onde os professores representam 13,8% do total de profissionais.

A observação atenta de cada uma das faixas etárias nos mostra que, diferente das outras etapas, no ensino médio os professores se destacam mais entre os docentes de 60 anos ou mais, onde representam 47,71% desse recorte. Enquanto isso, as professoras se destacam mais entre as docentes de 40 a 49 anos, representando 60,23% dessa faixa etária.

Nível de escolaridade

Os níveis de escolaridade das professoras e professores brasileiros no resumo técnico do Censo Escolar 2022 são expressos dentro das seguintes classificações: médio ou inferior, médio normal/magistério, superior em andamento⁴, superior completo bacharelado, e superior completo licenciatura.

Considerando as médias dos dados de cada nível de escolaridade de todas as etapas, por ano, conseguimos uma visão geral da educação básica brasileira, que revela uma evolução no período de 2018 a 2022.

Verificamos que, ao longo do período de quatro anos, os níveis de escolaridade que apresentaram queda acumulada foram os de formação em nível

4. Em 2019, o Censo Escolar parou de coletar cursos superiores em andamento. Uma das ações promovidas pelo Inep, em função da Pesquisa de Controle de Qualidade do Censo Escolar 2017, foi o estímulo à atualização cadastral dos docentes que, a partir de 2019, impactou o percentual de docentes com nível superior concluído.

médio normal/ magistério⁵ (-3,30%) e em nível superior completo bacharelado (-0,07%). O crescimento médio acumulado nos níveis médio ou inferior e superior completo licenciatura foi de 1% e 6,5%, respectivamente.

Esse dado significa que mais professoras e professores estão atuando na educação básica brasileira com formação profissional para a docência (licenciatura), no entanto, preocupa-nos o crescimento dos docentes sem formação adequada para exercer o ensino (nível médio ou inferior).

Educação Infantil

Se nos debruçarmos sobre os dados dos níveis de escolaridade desta etapa do ensino, verificamos que o único nível que registrou uma queda contínua por todos os anos de 2018 a 2022 foi o de professoras e professores com formação em nível médio normal/magistério. Nessa classificação, que em 2018 representava a formação de 15,8% dos docentes nesta etapa, acumulou queda de 4,1% no período, fechando 2022 com um total de 11,7% dos profissionais com essa formação.

Os demais níveis continuamente apurados⁶ acumularam aumento de 2018 a 2022. Isso significa que as professoras e professores que atuam na educação infantil com formação em nível superior completo licenciatura e nível superior completo bacharelado cresceram, porém, isso também significa que cresceram os números daqueles com nível médio ou inferior.

Em 2018, a formação em nível médio ou inferior representou 6,9% do total de professoras e professores da educação infantil. Em 2022, registrando um crescimento acumulado de 2% no período de quatro anos, esse total passou a 8,9%.

A formação em nível superior bacharelado registrou aumento de 2018 para 2019 de 2,1%. Contudo, nos anos seguintes, esse nível de formação demonstrou contínua queda, e fechou o ano de 2022 com um crescimento acumulado de 0,4% no período apurado pelo censo.

A formação em nível superior licenciatura registrou crescimento acumulado no período de quatro anos igual a 9,8%, sendo o maior entre os níveis de escolaridade. É importante destacar que o maior crescimento se deu em 2019, quando percebemos um aumento de 4,9% nos docentes que atuam na educação infantil com esse nível de formação.

5. Esse dado corresponde apenas às etapas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

6. A análise excluirá a classificação Superior em andamento.

Anos Iniciais do ensino fundamental

Nesta etapa do ensino, os dados seguem um percurso muito semelhante à etapa anterior. O único nível que registrou uma queda contínua por todos os anos de 2018 a 2022 foi o de professoras e professores com formação em nível médio normal/magistério. Nesse nível de formação, que em 2018 correspondia a 11% dos docentes nos anos iniciais do ensino fundamental, verificamos uma queda acumulada de 2,5% no período, fechando 2022 com um total de 8,5% dos docentes nesse nível de escolaridade atuando na etapa.

Os demais níveis que apresentam dados continuamente levantados nesses quatro anos acumularam aumento. Isso significa que as professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental com formação em nível superior completo licenciatura e nível superior completo bacharelado cresceram, bem como aquelas com nível médio ou inferior.

Apesar de ter sido um crescimento menor que o registrado na educação infantil, observamos que nos anos iniciais do ensino fundamental, em 2018, a formação em nível médio ou inferior representou 4,3% do total dos docentes da etapa. Em 2022, registrando um crescimento acumulado de 0,6% no período de quatro anos, esse total passou a 4,9%. O que ainda é preocupante para a educação brasileira.

O nível superior de bacharelado registrou aumento de 2018 para 2019 de 2,9%. Contudo, nos anos seguintes, esse nível de formação registrou contínua queda, e fechou o ano de 2022 com um crescimento acumulado de 0,5% no período apurado pelo censo.

O maior crescimento acumulado na etapa foi da formação em nível superior licenciatura, que cresceu ao todo 9,8% no período de 2018 a 2022. É importante destacar que também nesta etapa da educação básica o maior crescimento se deu em 2019, quando um aumento de 2,8% nos docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental com esse nível de formação foi registrado.

Anos finais do ensino fundamental

Ao observarmos os dados dos níveis de escolaridade desta etapa do ensino, concluímos que o único nível que registrou queda no período de 2018 a 2022 foi o de professoras com formação em nível superior completo bacharelado.

Em 2018 esse nível de escolaridade representava a formação de 2,4% dos docentes da etapa, e, em 2019 apresentou um crescimento para 4,8%. Contu-

7. Essa etapa não conta com a classificação de nível médio normal/magistério.

do, a partir de 2020, começou a registrar queda contínua, que ficou acumulada em 0,4% no período de quatro anos, fechando 2022 com um total de 2% dos profissionais com essa formação atuando na etapa.

Os demais níveis continuamente apurados acumularam aumento de 2018 a 2022. Ou seja, as professoras que atuam nos anos finais do ensino fundamental com formação em nível médio ou inferior e nível superior completo licenciatura cresceram.

Em 2018, a formação em nível médio ou inferior representou 7,9% do total de professoras e professores que atuaram nos anos finais do ensino fundamental. Em 2022, registrando um crescimento acumulado de 0,3% no período de quatro anos, esse total passou a 8,2%.

A formação em nível superior licenciatura registrou crescimento acumulado no período apurado que corresponde a 5,6%, sendo esse o maior crescimento entre os níveis de escolaridade. Destacamos que o maior índice de crescimento se deu em 2019, quando observamos um aumento de 2,3% dos docentes que atuam nesta etapa com esse nível de formação.

Ensino Médio⁸

Os dados dos níveis de escolaridade desta etapa do ensino nos mostram, tal qual a etapa anterior, que o único nível que registrou queda no período de 2018 a 2022 foi o de professoras e professores com formação em nível superior completo bacharelado.

Em 2018 esse nível de escolaridade representava a formação de 5,3% dos docentes da etapa, crescendo para 8,3% em 2019. A partir de 2020, começou a registrar queda contínua, que ficou acumulada em 0,8% no período dos quatro anos, culminando em 2022 com um total de 4,5% dos profissionais com essa formação atuando na etapa.

Os demais níveis continuamente apurados acumularam aumento de 2018 a 2022. Ou seja, as professoras e professores que atuam no ensino médio com formação em nível médio ou inferior e nível superior completo licenciatura cresceram.

Em 2018, a formação em nível médio ou inferior representou 2,8% do total de professoras e professores que atuaram no ensino médio brasileiro. Em 2022, registrando um crescimento acumulado de 1,1% no período de quatro anos, esse total passou a 3,9%. Esse dado representa o segundo maior crescimento desse nível de escolaridade nas etapas da educação básica, sendo menor apenas que o crescimento desse nível na educação infantil.

8. Essa etapa não conta com a classificação de nível médio normal/magistério.

A formação em nível superior licenciatura registrou crescimento acumulado no período apurado pelo censo que corresponde a 3%, sendo esse o maior crescimento entre os níveis de escolaridade desta etapa. Destacamos que, diferente das etapas anteriores, o ano de 2019 registrou queda de 0,1% no crescimento de professoras e professores nesse nível de formação, em comparação com 2018. O maior índice de crescimento nesta etapa e nível de formação se deu em 2021, quando se registrou um aumento de 2% dos docentes que atuam nesta etapa com formação em nível superior licenciatura, em comparação com 2020.

Indicador de adequação da formação docente

Os indicadores de adequação da formação docente, de acordo com a Nota Técnica nº 020/2014 produzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (Brasil, 2014), dizem respeito à adequação da formação docente para atuação no ensino das diferentes áreas disciplinares nas etapas dos anos iniciais e finais no ensino fundamental e no ensino médio.

A classificação da formação obedece a cinco grupos distintos, a saber:

Grupo 1 - Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído;

Grupo 2 - Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica;

Grupo 3 - Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona;

Grupo 4 - Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores;

Grupo 5 - Docentes que não possuem curso superior completo.

Em um mapa representativo do percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada, ou seja, professores do grupo 1, por município brasileiro, constatamos que os resultados menos satisfatórios são visíveis nas regiões Norte, Nordeste e em parte do Centro-Oeste para os anos finais do ensino fundamental.⁹ No ensino médio, o mapa não apresenta um resultado padronizado por regiões, no entanto, é possível visualizar áreas verme-

9. O resumo técnico não apresenta um mapa desse percentual em relação aos anos iniciais do ensino fundamental.

lhas¹⁰ em destaque nos estados da Bahia, Goiás, Maranhão, Tocantins, Roraima e Acre. No que diz respeito aos melhores resultados,¹¹ esses são encontrados nos estados de Amapá, Distrito Federal, Paraná, Espírito Santo, e Sergipe.

Apesar de os dados demonstrarem que a maioria dos docentes das disciplinas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e médio encontram-se no grupo 1, ou seja, na formação mais adequada para o ensino, ainda é urgente maior investimento para a mudança do quadro de indicadores de adequação da formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental, com a finalidade de aumentar a qualificação das professoras e professores que ainda permanecem sem formação universitária completa.

A inadequação entre a área de formação na licenciatura ou complementação pedagógica e a área de atuação na educação básica também fica evidente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, principalmente em regiões com municípios economicamente menos favorecidos.

Destacamos as áreas de Língua Estrangeira, Sociologia, Artes e Geografia como as que merecem mais atenção.

Anos iniciais do ensino fundamental

Nesta etapa, o resumo técnico do Censo 2022 apresenta os dados das disciplinas de Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática.

Observamos que o melhor resultado está na disciplina de Educação Física, que possui o maior índice de professoras e professores no grupo 1 (83,3%), e o menor índice de docentes que pertencem ao grupo 5 (9,7%). Em contrapartida, a disciplina de Língua Estrangeira é a que demonstra o pior resultado na etapa, com a maior parte de docentes pertencentes ao grupo 3 (48,3%). Também merece destaque a disciplina de Geografia, que, dentre os percentuais de professoras e professores no grupo 5, possui o maior deles (15,1%).

Com exceção da disciplina de Língua Estrangeira, nesta etapa, todas as outras disciplinas possuem seu maior percentual de docentes no grupo 1. Todavia, um dado preocupante é o fato de o segundo maior percentual, em todas as disciplinas da etapa, estar no grupo 5, que é o menos qualificado.

10. Municípios cujos percentuais de disciplinas ministradas por professores com formação adequada varia de 0 a 20%.

11. Municípios cujos percentuais de disciplinas ministradas por professores com formação adequada varia de 80,1 a 100%.

Anos finais do ensino fundamental

Nesta etapa, o resumo técnico considera as mesmas disciplinas da etapa anterior. Verificamos que o melhor resultado registrado na etapa continua na disciplina de Educação Física, que possui o maior índice de professoras e professores no grupo 1 (76,8%). Já o menor índice de docentes que pertencem ao grupo 5 nesta etapa está na disciplina de Língua Portuguesa (6,9%). Mais uma vez, a disciplina de Língua Estrangeira é a que demonstra o pior resultado na etapa, com a maior parte de suas professoras e professores pertencentes ao grupo 3 (44,1%). Destacamos aqui a disciplina de Artes, que, dentre os percentuais de docentes no grupo 5, possui o maior deles (9,3%).

Com exceção da disciplina de Língua Estrangeira, que tem no grupo 1 seu segundo maior índice (43,6%), nesta etapa, todas as outras disciplinas possuem seu maior percentual de professoras e professores no grupo 1. O segundo maior percentual de docentes nas disciplinas da etapa, com exceção de Língua Estrangeira, está no grupo 3.

Ensino médio

No ensino médio, o resumo técnico do Censo 2022 considera as disciplinas de Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia.

Observamos que o melhor resultado apresentado está na disciplina de Língua Portuguesa, que possui o maior índice de professoras e professores no grupo 1 (85,8%), e o menor índice de professoras e professores que pertencem ao grupo 5 (2,2%). Em contrapartida, apesar da disciplina de Língua Estrangeira manter-se com a maioria de seus docentes no grupo 3 (46,4%), a disciplina de Sociologia é a que demonstra o pior resultado na etapa como a disciplina cuja maior parcela de professoras e professores pertencem ao grupo 3 (50,9%).

Com exceção das disciplinas de Língua Estrangeira e Sociologia, nesta etapa todas as outras disciplinas possuem seu maior percentual de professoras e professores no grupo 1. Para Língua Estrangeira e Sociologia os docentes no grupo 1 representam seus segundos maiores grupos (40,3% e 39,3%, respectivamente). Entretanto, mantemos aqui o perfil da etapa anterior, onde o segundo maior percentual em todas as demais disciplinas da etapa está no grupo 3.

Conclusão

Tomando por base as informações do resumo técnico do Censo Escolar 2022, publicado pelo governo federal em 2023, analisamos os dados sobre professoras e professores das diferentes etapas da educação básica, em um panorama que reflete o retrato da docência brasileira no período de 2018 a 2022.

Observamos que o número de docentes da educação básica sofreu quedas e crescimentos localizados. O número desses profissionais que atuam no ensino fundamental no Brasil sofreu uma queda a partir de 2018, só registrando aumento a partir de 2021. A educação infantil foi a única etapa que apresentou crescimento no número de professoras e professores de 2018 para 2019. Todas as etapas registraram quedas em 2020, enquanto 2021 foi o ano no qual apenas o ensino médio registrou crescimento no número de docentes. Por fim, 2022 registrou a retomada no crescimento (4%) do número de professoras e professores da educação básica brasileira, que passou de um total geral de 2.630.011 em 2018, para 2.740.128 em 2022.

Considerando todos os 2.740.128 docentes que atuam na educação básica em nosso país, verificamos que 77,69% são do sexo feminino, enquanto 22,31% são do sexo masculino. No que tange à idade desses docentes, constatamos uma maior concentração na faixa etária entre 40 e 49 anos. Todavia, ao separarmos por sexo, vemos que existem mais professoras entre 40 e 49 anos (27,68%), e mais professores entre 30 e 39 anos (7,21%).

Isolando a representatividade dos sexos nas diferentes faixas etárias, concluímos que aquela que os professores do sexo masculino se encontram em maior representatividade dentro do recorte é a que vai de 25 a 29 anos (27,18%), enquanto as professoras do sexo feminino estão representadas em maior número dentro da faixa que vai de 40 a 49 anos (79,96%).

Examinando o período de quatro anos, percebemos que tanto o nível de formação em nível médio normal/magistério (-3,30%) quanto em nível superior completo bacharelado (-0,07%) apresentaram queda. O crescimento apurado na formação de professoras e professores da educação básica deu-se nos níveis médio ou inferior (1%), e superior completo licenciatura (6,5%). Isso significa um maior número de professoras e professores com qualificação para a docência (licenciatura), no entanto, também significa o crescimento das docentes sem formação adequada para exercer o ensino (médio ou inferior).

A maioria de professoras e professores das diferentes disciplinas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e médio encontram-se no indicador de adequação da formação de grupo 1, ou seja, a mais adequada para o ensino.

No entanto, nos anos iniciais do ensino fundamental, uma grande parte dos docentes ainda permanece sem formação universitária completa. Nos anos finais e no ensino médio percebe-se que o segundo maior índice de docentes se encontra na categoria onde não tem adequação entre a área de formação na licenciatura ou complementação pedagógica e a área de atuação na educação. As disciplinas de Língua Estrangeira, Sociologia, Artes e Geografia são as que merecem mais atenção.

Quanto à adequação na formação de professores e professoras por territorialidade, constatamos que os piores resultados nos anos finais do ensino fundamental são observados nas regiões Norte, Nordeste e em parte do Centro-Oeste. O ensino médio não apresenta um resultado padronizado por regiões, no entanto, foi possível notar resultados preocupantes em municípios da Bahia, Goiás, Maranhão, Tocantins, Roraima e Acre. Enquanto os melhores resultados da etapa foram encontrados nos estados de Amapá, Distrito Federal, Paraná, Espírito Santo, e Sergipe.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC n. 316**, de 4 de abril de 2007. Dispõe sobre o Censo Escolar da Educação Básica que será realizado em regime de colaboração entre a União, os Estados e os municípios, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 15, 5 abril. 2007. Disponível em: <https://rb.gy/f09f7>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Nota Técnica nº 020/2014**. Indicador de adequação da formação do docente da educação básica. Brasília: Inep. Brasília, 2014. Disponível em: <https://rb.gy/intyy>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da educação básica 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://rb.gy/281k4>. Acesso em: 22 mar. 2022.



DESAFIOS POSTOS À FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL E POSSÍVEIS ENFRENTAMENTOS

Viviane Lontra

A formação docente vem se firmando como um campo autônomo de investigação atravessado por divergentes concepções de docência e de ensino. Território de enfrentamentos, embates, hegemonias e diferenças, que mobilizam discussões e pesquisas. Enquanto alguns estudos caçam as microvidualidades dos cotidianos escolares e voltam-se aos detalhes que evidenciam as potencialidades dos encontros entre e com professores na e em formação, outros voltam suas investigações à dimensão mais ampla e constataam uma crise, praticamente mundial, no que concerne aos modelos de formação de professores para a educação básica.

O macro e o micro – movimentos igualmente relevantes e fundamentais. Enquanto umas investigações ressaltam as lacunas, as deficiências e as insuficiências da formação, outras revelam criações cotidianas que subvertem o “supostamente” posto. Como pesquisadoras da formação docente sabemos a importância da reflexão dessas duas frentes de investigação na busca por propostas insurgentes de formação de professores, necessárias sobretudo em um tempo no qual a volatilidade, a fluidez, a incerteza e a insegurança se apresentam como valores exacerbados.

Tendo isso em vista, este texto, recorte das discussões levantadas em uma tese de doutoramento em educação que analisa o processo de construção e institucionalização do Complexo de Formação de Professores (CFP) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), inscreve-se no conjunto de reflexões do campo da formação docente que pensam alternativas para lidar com os desafios que afetam a educação, especialmente no que diz respeito à formação dos professores da educação básica.

Objetiva apresentar uma síntese das pesquisas realizadas por pesquisadoras do campo da formação docente no Brasil ao longo de uma década (2009-2019) e algumas normativas sobre a formação docente que atestam uma onda reformista que está tomando conta do cenário brasileiro da formação, discutindo sentidos em disputa que favoreceram a institucionalização do CFP como um possível enfrentamento às políticas que “abissalizam” a profissão e a formação docente.

O CFP é uma política intra e interinstitucional para a formação inicial e continuada de professores da educação básica criada na UFRJ em parceria com instituições de formação e redes de educação básica do Rio de Janeiro que se sustenta na concepção de uma formação de professores construída dentro da própria profissão; na articulação universidade e escola básica por meio das redes de ensino; e no reconhecimento da legitimidade do professor da escola básica sobre saberes próprios da profissão e de seu papel ativo na formação de futuros professores.

Breve panorama da formação docente: o que dizem as pesquisas e os movimentos pela formação de professores no Brasil

Para entender o cenário da formação de professores em um país com dimensões continentais como o Brasil, recorro às pesquisas desse campo que privilegiam um enfoque amplo, com análises do quadro macro da formação e da profissão docente, especificamente as investigações de Gatti e Barretto (2009), Gatti, Barretto e André (2011), Gatti, Barretto, Almeida e André (2019), visto que, se interpretadas de maneira crítica, podem contribuir para o debate sobre processos e fenômenos em curso, além de subsidiar ações integradas na busca por alternativas para a superação dos entraves. Esses estudos delineiam os desafios que se apresentam à formação docente no contexto do surgimento do CFP na UFRJ.

Uma importante referência sobre a docência no país, abordando os temas da formação, do trabalho e da profissionalização, é o projeto “Cenários da formação do professor no Brasil e seus desafios”, apoiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)¹ e realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) no âmbito da Cátedra Unesco sobre Profissionalização Docente ao longo de uma década (2009-2019).

No primeiro volume da série *Professores do Brasil: impasses e desafios*, Gatti e Barretto (2009) nos oferecem um panorama geral do cenário da profissão docente no Brasil, tratando-a como setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, sendo o setor público o grande empregador na área, pois responde

1. A Unesco foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. A Representação da Unesco no Brasil foi estabelecida em 1964, e seu Escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social. Disponível em: <https://bit.ly/3NZHiIf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

por cerca de 80% das contratações (destas, 77,6% estão na educação básica). As autoras revelam que “[...] os profissionais da educação estão entre os mais volumosos e importantes grupos ocupacionais, tanto pelo seu número como pelo seu papel” (Gatti; Barretto, 2009, p. 255). O documento examina o cenário da constituição da profissionalização do professor, no qual várias facetas se entrecruzam, tais como: marcos legais dos cursos de formação docente, características das licenciaturas presenciais e a distância, currículos de formação de professores, perfil dos docentes e dos estudantes das licenciaturas, carreira, salários e aspectos relativos à educação continuada nas redes de ensino.

Os resultados da pesquisa (que articula informações de diversas fontes, como as fornecidas pelo Ministério do Trabalho, dados dos censos demográficos e da educação, além de pesquisas sobre formação docente) indicam que, de modo geral, as condições de formação de professores estão “muito distantes” de serem satisfatórias. Os cursos de licenciatura são desprestigiados no modelo universitário brasileiro e ocupam um lugar secundário, sendo a formação docente para a educação básica considerada atividade de menor importância. As autoras afirmam que “[...] a preparação de docentes para os anos iniciais da escolaridade em nível superior está sendo feita de forma um tanto precária” (Gatti; Barretto, 2009, p. 258), sinalizando que os conhecimentos pedagógicos são deixados de lado nos currículos dos cursos de licenciatura, pois estes deixam de evocar questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e as formas de se trabalhar em sala de aula, privilegiando os conhecimentos específicos de cada área. Os estágios se mostram fragilizados e sem vínculos com os sistemas escolares, cenário em que a expansão dos cursos de formação de professores na modalidade EaD² desperta preocupação crescente, por se tratar de um modelo que carece de acompanhamento, supervisão e fiscalização.

O segundo volume da série, intitulado *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte* (Gatti; Barretto; André, 2011), traz um mapeamento e uma análise de políticas educativas produzidas em diferentes âmbitos administrativos (federal, estadual e municipal) e relativas à formação inicial e continuada; à carreira docente (ingresso e progressão) e à avaliação de professores; às formas de recepção e acompanhamento dos professores iniciantes; e aos subsídios oferecidos ao trabalho docente, visando à melhoria da qualidade do ensino e à valorização dos profissionais da educação.

2. De acordo com as notas estatísticas do Censo da Educação Superior de 2019, em relação à modalidade de ensino, “[...] as matrículas em cursos de licenciatura presencial representam 46,7%, enquanto a distância são 53,3% no total de matrículas” (Brasil, 2019a, p. 22).

As autoras evidenciam a importância da formação inicial de professores,

[...] uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização. (Gatti *et al.*, 2011, p. 89)

Além disso, com base em estudos sobre os currículos implementados para a formação de docentes para a educação básica, apontam lacunas nas políticas de formação inicial dos docentes no Brasil, no que se refere às instituições formadoras e aos currículos, os quais, portanto, precisam ser repensados.

As autoras afirmam que não são poucos os obstáculos a serem superados e destacam que a formação docente para a educação básica vem apresentando currículos fragmentados, com conteúdo excessivamente genérico e grande dissociação entre teoria e prática, além de estágios fictícios e avaliação precária, contribuindo pouco com a formação de um perfil de docente para essa etapa de ensino. Também chamam atenção para o fato de o Brasil não contar com uma faculdade, um centro ou um instituto próprio, que centralize a formação dos professores de modo integrado.

Em geral, a formação de professores para a educação básica, seja presencial ou a distância, é feita de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e os níveis de ensino, não havendo uma base comum formativa, como observado em outras profissões (engenharia, medicina, direito, etc.) ou em outros países, onde há instituições ou unidades universitárias específicas para a formação de professores para a educação básica, englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à educação, à escolarização, à atividade didática, às reflexões e às teorias a ela associadas. Nessa perspectiva, faz-se necessário discutir e conceber políticas dirigidas à reestruturação da formação docente de modo mais integrado e em novas bases.

Com relação aos processos de formação continuada, as autoras destacam os avanços de algumas Secretarias de Educação que privilegiam ações de formação focalizadas nas escolas em detrimento de modelos centrados em cursos, seminários e palestras.

Por fim, o estudo *Professores do Brasil: novos cenários de formação*, realizado pelas pesquisadoras Bernardete Gatti, Elba Barretto, Patrícia de Almeida e Marli André (2019), apresenta uma versão atualizada e revisada das pesquisas anteriores. Discute a formação de professores para a educação básica brasileira, contextualizando-a por meio de ações políticas e dados educacionais

dos últimos dez anos. Apesar de identificarem, pontualmente, experiências exitosas na busca de alternativas formativas para a docência, de modo geral, as pesquisadoras constatam que a formação do professor, hoje, não está atendendo às necessidades da escola. O resumo técnico do Censo da Educação Superior de 2019 traz dados referentes a 2.608 IES, das quais 88,4% são privadas e 11,6% públicas. Nos cursos de licenciatura, predominam as matrículas na modalidade a distância e os dados dos concluintes (Censo da Educação Superior, 2019, p. 42-43) revelam que 42,2% dos professores que concluíram o curso de formação inicial estudaram na modalidade EaD, em oposição a 31,3% de egressos da presencial. Em síntese, nos últimos anos, os professores da educação básica foram formados, predominantemente, por instituições privadas e na modalidade EaD.

As pesquisadoras recomendam o exame das consequências dessa situação para a profissão docente, tendo em vista que, na modalidade EaD, as relações com as escolas, as crianças e os adolescentes, assim como o acompanhamento de estágios, tornam-se, no mínimo, complicados (Gatti *et al.*, 2019, p. 305). Ressaltam também que, no cenário atual, prevalece o sentimento de insatisfação no campo da formação inicial e continuada de professores, especialmente no que diz respeito às políticas e às práticas formativas (Gatti *et al.*, 2019, p. 177).

No âmbito das políticas, destacam-se as críticas ligadas ao aligeiramento da formação, à precarização e desprofissionalização, à articulação inconstante entre formação inicial, formação continuada, inserção profissional e condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação. E, no âmbito das práticas formativas, as críticas dizem respeito principalmente à frágil articulação entre universidades e escolas, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre teoria e prática.

Importa destacar que a preocupação com os currículos dos cursos das licenciaturas e as políticas públicas de formação de professores têm sido pauta de debates dentro das universidades e em grupos da sociedade. As pesquisadoras revelam que é notório um movimento no sentido de promover propostas curriculares mais orgânicas, que rompem com as dicotomias entre ensino-pesquisa, conteúdo-forma, licenciatura-bacharelado, teoria-prática, entre outras,

[...] no entanto, mesmo reconhecendo esse movimento, um olhar mais detido sobre o atual cenário não permite otimismo, pois, apesar de existirem boas iniciativas, elas não atingem a todos. (Gatti *et al.*, 2019, p. 178)

No bojo dessas discussões, é importante considerar que a urgência pela universalização do acesso à educação básica fez crescer a demanda por docentes para essa etapa de ensino, o que afetou a qualidade da formação. Não creio que caiba, no limite deste texto, apresentar referências pormenorizadas sobre o histórico da formação docente no Brasil desde o final do século XIX, quando, após a Independência, ganhou destaque a preocupação com a organização da instrução popular. Não obstante isso, é possível elencar alguns marcos na formação de professores que podem contribuir para o entendimento da situação atual (e do resultado dessas pesquisas) como a continuidade de um processo:

- » *Final do século XIX*: as Escolas Normais, com estatuto de ensino médio, eram as responsáveis pela formação dos professores para o primário (o equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental, atualmente). A oferta de escolarização era destinada a poucos;
- » *Início do século XX*: o avanço da industrialização no país propicia uma expansão no sistema de ensino, demandando mais professores. Surge a preocupação com a formação de docentes para o secundário (correlato aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio);
- » *Por volta dos anos 1930*:³ nascem as licenciaturas a partir da formação dos especialistas (bacharéis), sendo acrescido ao currículo desses cursos uma complementação pedagógica no ano final: três anos para estudo das disciplinas específicas e apenas um destinado à formação para o exercício da docência na educação básica. Esse modelo, conhecido como “3+1”, estabelecia uma hierarquização entre os conteúdos, na qual a formação pedagógica tinha um caráter complementar e fundamentalmente prático (não havendo integração entre os conhecimentos peculiares da área e os conhecimentos de cunho pedagógico);
- » *Final da década de 1970*: movimento pela redemocratização do país, marcado por mudanças acentuadas na educação brasileira, com destaque para a aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988;
- » *Novembro de 1983*: Encontro Nacional realizado pelo MEC com representantes das diversas universidades e Secretarias de Educação de todos os estados e do Distrito Federal. Ao fim do evento, foi aprovado um documento nacional,⁴ que

3. Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino superior e institui o regime universitário, elevando para o nível superior a formação de professores secundários (a partir da criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras).

4. Documento final do encontro realizado em Belo Horizonte, entre 21 e 25 de novembro de 1983, conhecido como “Documento de Belo Horizonte”. A professora Nilda Alves (2015)

[...] dizia que as universidades teriam autonomia para propor a formação e que se reuniriam periodicamente para discutir as diferentes propostas e formar o que, na época, foi chamado de Base Comum Nacional, (Alves, 2015, p. 47)

a partir das experiências locais. A ideia comum era a de que o magistério é a base da formação.

- » *Ano de 1996*: promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 (1996), que consolida a estrutura da educação escolar nacional, define responsabilidades e caracteriza cada uma de suas modalidades e níveis. Determinou a elevação das exigências de formação de todos os professores da educação básica para o nível superior e estipulou um prazo de dez anos para que os sistemas se adequassem à norma. O parágrafo único do Art. 67 define a concepção da docência como base da formação. Além disso, estabelece que os cursos de graduação no país devem se organizar a partir de DCNs, deliberadas pelo CNE.
- » *Ano de 2002*: aprovação das DCNs pela Resolução CNE/CP nº 1/2002 (2002), que definiam, para todas as licenciaturas, um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino, aplicável a todas as etapas e modalidades da educação básica. As pesquisas (Gatti *et al.*, 2019) mostram que poucos currículos praticados pelas instituições formadoras de fato atenderam a essa Resolução que, entre as modificações exigidas, previa a separação entre cursos de licenciatura e bacharelado. Assim, a maior parte dos cursos de licenciatura ainda mantém a formação centrada nos conteúdos específicos de sua área de formação.

Nas considerações finais do documento *Professores do Brasil: novos cenários de formação* (Gatti *et al.*, 2019), as autoras evidenciam que a tradição dominante nos cursos de licenciatura ainda é, fundamentalmente, bacharelesca. As ementas, as bibliografias, as disciplinas oferecidas não consideram com o devido valor os aspectos didático-pedagógicos necessários ao desempenho do trabalho docente com crianças e jovens. Os cursos são fragmentados, portanto é premente

sinaliza que esse documento nunca foi assumido oficialmente pelo MEC, no entanto foi o documento inicial para as ações da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), presidida inicialmente pela Prof.^a Dr.^a Marcia Ângela Aguiar, até a fundação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), em 1992, que teve o Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas como primeiro presidente.

[...] aproximar as instituições formadoras e as escolas [...] reconhecer que a atividade docente nas escolas é ponto fundamental na formação, sendo necessário que se cuide de oferecer experiências reais, bem orientadas e avaliadas, nas redes escolares, aos futuros docentes. (Gatti *et al.*, 2019, p. 313)

Entendemos, portanto, que as pesquisas em macroescala identificam a necessidade urgente de se repensar e reestruturar a formação docente de modo mais integrado e em novas bases. Os dados levantados e consistentemente analisados nos dão uma dimensão dos desafios postos à formação dos professores e reforçam a urgência de avanços nas políticas docentes, apontando as novas exigências do trabalho do professor, que não depende apenas de conhecimentos e competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam.

No âmbito das políticas para a formação docente no Brasil, em menos de duas décadas, quatro diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram publicadas: a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (2002); a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (2015); a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (2019b); e a Resolução CNE/CP nº 1/2020 (2020).

Uma análise mais aprofundada desses documentos revela a complexidade das disputas pelo “controle” da formação docente pelo Estado. Diversos pesquisadores e entidades do campo educacional têm denunciado o alinhamento das últimas normativas aos princípios de mercado das economias neoliberais, que preconizam a desregulação e a privatização, o que contribui para o desprestígio e a desprofissionalização da profissão docente e, conseqüentemente, para a desvalorização da formação.

Tendo isso em vista, apresento brevemente algumas normativas sobre a formação docente aprovadas no Brasil em menos de uma década, que atestam uma onda reformista que está tomando conta do cenário brasileiro da formação, discutindo sentidos em disputa. Acredito que a compreensão desse panorama possibilitará o entendimento do contexto sociopolítico que favoreceu a institucionalização do CFP, elaborado como uma política alternativa às Resoluções do CNE que vão ao encontro dos interesses privatistas da área empresarial.

A complexidade das disputas

Se, de um lado, as investigações em macroescala ajudam a aclarar o contexto e a pensar em alternativas para uma formação docente mais integrada, de ou-

tro, tangenciam ideias hegemônicas amplamente disseminadas, que reforçam a máxima de que professores são malformados. Essas ideias partem da premissa de que a responsabilidade pela mudança da educação está na formação docente, como se ela fosse o princípio de tudo, a única resposta possível aos problemas educacionais, desviando o foco das políticas públicas, dos compromissos sociais e da organização das escolas. Verificamos assim que, juntamente com a “crise” da formação docente (que não está dissociada da crise da sociedade e do conhecimento), está em risco o desmonte do sistema de ensino público educacional, cuja análise aprofundada fugiria do escopo desse estudo.

Objetivando definir os marcos curriculares e regulatórios para a formação docente, nos anos de 2002, 2015, 2019 e 2020, respectivamente, quatro diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram criadas no âmbito do CNE (2002, 2015, 2019b, 2020), e o que se confirma, especificamente nas duas últimas normativas aprovadas, é uma forte tendência à subordinação do sistema educativo aos interesses do mercado.

Recorro às análises de Ravitch (2011), Zeichner, Payne e Brayko (2015) e Freitas (2012) para entender os riscos inerentes a políticas pautadas pelo movimento de reforma empresarial da educação, que des-acredita e des-historiciza saberes produzidos e partilhados nos cotidianos das escolas e parte da crença na existência de um conhecimento potente e transformador, transmissível por meio de práticas docentes de “qualidade”. Desse contexto, vemos emergir políticas que utilizam mecanismos de controle e aferição de resultados, bem como projetos de escola pensados *de fora*, que estabelecem hierarquias, produzem exclusão, invisibilidades e inexistências.

Freitas (2012, p. 383) nos alerta para os riscos destas políticas. Em sua análise, a responsabilização, a meritocracia e a privatização são elevadas à condição de pilares da educação contemporânea e se apresentam sob a forma de um neotecnicismo ancorado “[...] nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas”, que se fundamenta na ideia de controle, da massificação, da possibilidade de aprendizagem eficientemente verificável por meio de testes quantificáveis.

A imposição de modelos fixos de docência, de ensino e de aprendizagem assombra as escolas e põe em risco a formação docente, evidenciando uma compreensão acerca dos professores que os entende como meros transmissores de conhecimentos e aplicadores de técnicas, receptores passivos de algo dado. Nesse sentido, vemo-nos cada vez mais diante de programas que investem em treinamentos de professores para uso correto de materiais didáticos, em sistemas de apostilamento, em manuais prescritivos e em avaliações sistemáti-

cas ligadas a *rankings* internacionais. Esses modelos, sobretudo no momento da pandemia mundial, ganharam espaço e foram vendidos como pacotes de sucesso para as Secretarias de Educação. Nessa lógica, qualquer um pode ensinar; como consequência, vemos a desqualificação da atividade docente, a expropriação dos saberes dos professores e a desmoralização do magistério e dos profissionais da educação.

Como praticantes das escolas, sabemos que, mesmo diante das utopias tecnológicas, da mercadorização da educação, dos crescentes interesses do imperialismo nas plataformas digitais, da mercantilização do ensino por parte dos entusiastas da educação a distância, do ensino híbrido e do avanço de medidas provisórias que defendem o *homeschooling*⁵ (evidenciadas ainda mais nos tempos excepcionais da pandemia mundial causada pelo Coronavírus), os professores jamais serão dispensáveis. Todavia, Nóvoa (2019, p. 214) adverte:

[...] precisamos repensar ousadamente nossas instituições e modelos de formação de professores. Se não o fizermos, reforçaremos, ainda que por inércia, as tendências danosas de privatização e tecnologiação da educação. (tradução da autora)⁶

As investigações de Zeichner *et al.* (2015) chamam atenção para programas empresariais que vêm desmantelando o sistema universitário de formação de professores nos EUA, encarnando disputas que se voltam para os sentidos de docência e de formação e indicam três posições principais no sistema atual de formação de professores universitários: os *defensores*, os *reformadores* e os *transformadores*. Embora ressaltem que um sistema de categorização como esse, inevitavelmente, simplifique demais uma situação muito mais complexa, sinalizam que as distinções nos oferecem uma lente significativa para considerar diferentes pontos de vista sobre como avançar nas propostas de formação de professores. No Quadro 1, apresentam-se, de forma resumida, as três posições:

5. Em 10 de junho do ano de 2021, o Projeto de Lei nº 3.262/2019, que permite que pais eduquem seus filhos em casa (*homeschooling*) foi aprovado pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania da Câmara dos Deputados.

6. No texto original: “Necesitamos repensar audazmente nuestras instituciones y modelos de formación docente. Si no lo hacemos, estamos reforzando, aunque por inercia, las tendencias perjudiciales de la privatización y tecnologíación de la educación” (Nóvoa, 2019, p. 214).

Posições	Defensores	Reformadores	Transformadores
De onde vêm	Em geral, são de dentro do sistema.	Em geral, são de fora do sistema.	De dentro e de fora do sistema.
O que defendem ou esperam	A manutenção do que está acontecendo. Não aceitam críticas vindas de fora e não veem necessidade de mudanças significativas na maneira como as coisas estão. Esperam maior investimento para o fortalecimento do sistema.	A explosão ou interrupção e substituição da formação por alternativas baseadas na desregulação, na competição e nos mercados. São críticos do sistema atual.	A necessidade de uma substantiva transformação no atual sistema de formação de professores (mas não apoiam a interrupção do sistema atual pelas lógicas do mercado).
Sentidos de formação e docência	Não propõem inovações e buscam agir do mesmo modo, como uma forma de proteção.	Voltados a valores liberais de eficácia e desregulação, pautados por uma lógica de mercado. A docência é vista como uma atividade prática.	Ligados a valores de justiça e coesão social. A docência é vista como um processo intelectual.

Quadro 1. Posições presentes no sistema atual de formação de professores

Fonte: Elaborado pela autora com base nos estudos de Zeichner *et al.* (2015).

Embora saibamos que existem diversos grupos disputando a formação docente (para além de categorias que se encaixam em quadros), as investigações dos autores sinalizam projetos de docência que concorrem de forma recorrente.

Como uma política, o CFP também disputa sentidos de docência e de formação, coadunando-se, de forma mais efetiva, com a posição dos transformadores (reconhecendo a necessidade de mudança efetiva na formação docente, porém sem compactuar com estratégias baseadas em princípios mercadológicos). Segundo Nóvoa (2017, p. 13), o CFP se configura como um

[...] modelo inovador na área da formação de professores, que tem referência em estudos e experiências internacionais, mas define características próprias em função do quadro legal existente no Brasil e da realidade concreta da UFRJ e do Rio de Janeiro.

No contexto brasileiro, no ano de 2015, as DCNs de 2002 foram revogadas e substituídas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a For-

mação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Em consonância com a posição dos transformadores, essas DCNs (2015) representavam uma conquista no que diz respeito às políticas públicas para a formação de professores, porque foram fruto de discussões acumuladas desde 1983. Definiam como princípios a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério; a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação; a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização; a integração da graduação à pós-graduação, possibilitando a compreensão de uma formação contínua e complexa. No Capítulo 2, as DCNs traziam a proposta da Base Comum Nacional para a formação de docentes, conceito formulado e reafirmado por entidades do campo educacional,⁷ que integra um conjunto de princípios orientadores da organização dos percursos formativos em todas as licenciaturas. Dourado (2013, p. 376) explica que a concepção de Base Comum Nacional não estava ligada à proposta de currículos mínimos ou dinâmicas similares à definição de uma matriz curricular nacional, mas sim ao estabelecimento de diretrizes nacionais para a formação de professores que garantissem a unidade na diversidade. O Art. 22 estabelecia um prazo de dois anos para que os cursos se adaptassem à nova Resolução.⁸

Foi nesse contexto vigoroso, em busca de maior organicidade para a formação inicial e continuada de professores, que as ideias para a criação de um Complexo de Formação de Professores começaram a ganhar força na UFRJ. No âmbito institucional, sem sombra de dúvidas, havia inúmeras iniciativas comprometidas com a formação docente nos 32 cursos de licenciatura (29

7. Essa resolução ratificava princípios formulados e reafirmados historicamente por entidades do campo educacional, dentre as quais, de acordo com Dourado (2013), as principais são: a Anfope; a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae); a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes); e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir).

8. O prazo para implementação das DCNs 2015 foi adiado em mais dois anos pelo CNE, por meio das Resoluções CNE/CP nº 1/2017 e CNE/CP nº 3/2018, no entanto, devido a novas Resoluções aprovadas posteriormente, muitos currículos das licenciaturas não chegaram a contemplar as alterações propostas por esse documento.

presenciais e 3 na modalidade EaD), nos Programas de Pós-Graduação lato e stricto sensu e nos projetos e cursos de extensão, com pluralidade de ações voltadas à formação inicial e continuada de professores, principalmente na Faculdade de Educação, visto que a formação docente nunca deixou de ser objeto de rigoroso investimento por parte dessa unidade institucional (responsável pelo desenvolvimento da formação pedagógica de todos os cursos de licenciatura da Universidade e pelo curso de Pedagogia).

No entanto, algumas questões eram sinalizadas como preocupantes:

- a dispersão das ações dificultava a visibilidade do que acontecia nesse campo (questão organizacional);
- havia pouco reconhecimento (e podemos dizer, orgulho) da comunidade acadêmica da UFRJ pelo trabalho realizado na formação de professores;
- o levantamento de dados realizado no ano de 2015 constatou a diminuição no número de concluintes nos cursos de licenciatura durante os últimos anos (o que pode estar ligado à pouca atratividade da profissão, mas também às políticas institucionais de ampliação do acesso ao ensino superior, que possibilitaram aos estudantes das camadas populares alçarem outras carreiras).

Nesse horizonte, o CFP despontava como possibilidade de articular as iniciativas de formação inicial e continuada existentes nas unidades acadêmicas da UFRJ e instituir um *locus* novo, não só de diálogo, mas também de decisão institucional sobre as licenciaturas, promovendo uma política integrada de formação de professores e dando centralidade e visibilidade a este campo de atuação dentro da UFRJ.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 reconhecia o lugar estratégico das universidades públicas na formação docente, por isso acabou por promover um contexto favorável às ideias do CFP. Todavia, de acordo com Gabriel e Leher (2019, p. 218),

[...] esta conquista da comunidade educacional brasileira está ameaçada pela elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica que preconiza formação condizente com a mercantilização da educação superior brasileira.

Importa ressaltar que, no contexto político brasileiro, no ano de 2016, houve um Golpe de Estado, que interrompeu projetos sociais e populares revestidos de uma perspectiva de governar mais democrática e mais humana, fazendo emergir questões que provocaram enormes retrocessos nos âmbitos político, social, econômico e cultural do país, impactando também nas políticas de forma-

ção de professores e nos conduzindo a uma era pós-democrática, que reforça o autoritarismo e o centralismo, característicos das políticas neoliberais.

O caráter golpista e o Estado Pós-Democrático vigente impactaram e ainda impactam, de forma conservadora e centralizadora, as políticas direcionadas aos currículos escolares e à formação dos profissionais de educação, bem como os processos avaliativos nas escolas e sistemas de ensino, alinhando-se à agenda dos reformadores que fundamenta-se na perspectiva de que a universidade tem a responsabilidade de solucionar verticalmente os problemas da escola (Zeichner *et al.*, 2015).

Nesse contexto, encontramos programas de formação que invisibilizam os saberes e os fazeres dos professores da escola básica, desconsiderando-os como produtores de conhecimentos. Esses programas partem de uma visão verticalizada de formação, com princípio estruturador regulatório, no qual a universidade é vista como a detentora do saber e deve *ensinar* ao professor da escola básica. Essa concepção atira em um abismo epistemológico os saberes negociados nos cursos de formação docente e nos percursos das salas de aula, negligenciando parte das experiências produzidas e fortalecendo a crença na existência de *um* conhecimento transformador de realidades (assumido como se fosse desvinculado de um sujeito praticante que age no mundo e, em tal viver-aprender, constitui uma relação subjetiva e singular com seus saberes). Essas ideias reforçam as políticas, e as políticas reforçam as ideias, que acabam por resultar na desvalorização da profissão docente, dos professores e dos seus saberes. Dessa forma, quanto mais fracasso, mais formação, mais avaliação e mais culpabilização. Um ciclo ininterrupto, que coloca a formação de professores e a profissão docente em uma situação de autodestruição.

Ravitch (2011) levanta denúncias contra os resultados de reformas baseadas na lógica do mercado no sistema escolar norte-americano, as quais, segundo ela, contribuíram para agravar a crise da educação pública americana. Ressalta a autora que as políticas organizacionais pautadas no caráter empresarial dos reformadores giram em torno de pontuações de testes que *medem* a eficiência das escolas e dos professores, recompensando ou punindo, sem levar em conta a multidimensionalidade da educação.

A análise crítica dos pesquisadores dos EUA (onde essas ideias foram largamente testadas com resultados devastadores) nos alerta para os riscos desse tipo de política, cada vez mais crescente no nosso país, que, sob o ponto de vista reformista, mercantiliza e pretende definir os rumos da educação brasileira. Freitas (2012, p. 388) alerta para o fato de que, “ao assumirmos estas políticas, estaremos igualmente assumindo uma série de riscos já devidamen-

te documentados pela pesquisa educacional”. Entretanto, é preocupante observar as manobras das políticas educacionais brasileiras para implantar esse modelo no nosso sistema educacional.

O que se verifica são projetos de formação e concepções de ensino e de docência em disputa, que se intensificam nesse momento político. Na contração dessas políticas, no contexto da UFRJ, foram travados debates internos e externos com o objetivo de desenhar uma proposta institucional outra para a formação de professores – uma forma de resistência ao que vinha sendo imposto via decretos e resoluções.

Em dezembro de 2017, corroborando as ações de desmonte das conquistas democráticas e populares, foi homologada a Resolução CNE/CP nº 2/2017 (2017), que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC),⁹ a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades de ensino no âmbito da educação básica.

A discussão sobre uma BNCC instiga a reflexão acerca dos entendimentos de currículo. Com base nas minhas experiências como professora de educação básica (praticando currículos cotidianamente nas salas de aula por mais de vinte anos, atravessada por diversas políticas de formação), posso afirmar, com Ferrazo e Carvalho (2012, p. 10), que, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores, existem muitos currículos em ação nas escolas. Dessa maneira, suponho impossível haver um entendimento homogêneo e uníssono em torno de *um* currículo passível de verificação por meio de avaliações padronizadas.

Todavia, a BNCC aprovada conforma um currículo mínimo, homogeneizador e unificador, padronizado nacionalmente, dirigido por avaliações que não priorizam os processos reflexivos acerca do fazer pedagógico. O conhecimento (assumido como impessoal e descontextualizado) é considerado um objeto capaz de ser distribuído igualmente para todos, acumulado e mensurado. O professor é aquele que precisa mobilizar tecnologias a serviço da transmissão do conhecimento, que será retido e reproduzido pelos estudantes. Sob esse viés, educar é o mesmo que padronizar, e a atividade docente é esvaziada de autonomia e deslegitimada em seus saberes e conhecimentos.

No ano de 2019, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi revogada, e a nova Resolução CNE/CP nº 2/2019 instituiu a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). As novas DCNs despontavam com o objetivo de submeter os cursos de licenciatura à BNCC.

9. No ano de 2015, a primeira versão da BNCC foi disponibilizada para consulta pública. Em 2016, foi lançada a segunda versão. Em 2017, mesmo diante de inúmeras notas de repúdio à forma como vinha sendo estruturada, a BNCC foi homologada.

A vinculação dos currículos de licenciatura a uma base (BNC) preconiza uma perspectiva pragmática de formação docente, restringe a formação à aplicação de conteúdos da educação básica relacionados à BNCC e faz com que o mínimo assuma o todo da formação. Outrossim, é importante destacar que a Resolução de 2015 ainda estava em pleno processo de implantação quando a nova, de 2019, foi aprovada. Dessa forma, vimos a descontinuidade de um processo em curso sem uma avaliação que indicasse sua revogação.

Para completar o cenário nefasto da formação docente, além da pandemia, que trouxe sérias consequências para a educação mundial, em outubro de 2020 foi homologada a Resolução CNE/CP nº 1/2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e institui a BNC-Formação Continuada. Essa normativa desmembra legalmente a formação inicial da formação continuada de professores, rompe com a organicidade proposta pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 e considera a formação continuada como complementar à inicial, tendo como principal função a correção de lacunas (Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020, Art. 6º, VI). São princípios que abrem espaço para

[...] consultorias privadas e organizações filantrópicas que medeiam interesses privatistas e buscam fornecer materiais didáticos, equipamentos, publicações, supervisão, manuais e cursos de preparação e formação continuada. (Hypolito, 2021, p. 15)

Isso posto, podemos afirmar que, no contexto atual, são inúmeros os desafios para a formação de professores. Para além dos já elencados, há outros tantos que não estão ligados somente à formação inicial (já no início deste texto foi sinalizado que ela não é a única responsável pela situação da educação), pois precisam ser pensados conjuntamente dos pontos de vista político, teórico, institucional, profissional, pontos que, unidos, possibilitam um bordado delicado entre os saberes, as instâncias e os setores que envolvem a multidimensionalidade e complexidade da formação docente.

A virtuosidade de uma alternativa local

Se, de um lado, o cenário parece desalentador, e é preciso investir esforços em programas de formação de professores na universidade, com sólida articulação teoria-prática, de outro, há que se admitir:

[...] que a agenda dos docentes e pesquisadores pode tecer movimentos e produzir acontecimentos que vão além da simples resistência aos equívocos e mesmo imposições de eventuais políticas oficiais [...], mas que mostram a criação permanente de saídas outras, diferentes dessa agenda. (Alves, 2017, p. 3)

Em vista disso, o CFP desponta como uma experiência instituída e instituinte, que vai fomentando formas outras de conceber a formação e a profissão docente. Foi construído como uma possível resposta aos desafios enfrentados nesse território acirrado, um caminho alternativo de combate aos ataques à formação docente e à educação de modo geral. Sustenta-se na concepção de uma formação de professores construída dentro da própria profissão, na articulação entre universidade e escola básica, por meio das redes de ensino, e no reconhecimento da legitimidade do professor da escola básica sobre os saberes próprios da sua profissão, bem como de seu papel ativo na formação de futuros professores. Coaduna-se com as reflexões de autores referenciais no campo que afirmam a docência como uma atividade profissional e levantam reflexões em busca de alternativas possíveis à formação de professores pela via de dispositivos centrados no diálogo entre formação e profissão.

Na complexidade dos desafios postos e das disputas que se apresentam, o CFP entende a docência como uma atividade profissional ligada a saberes específicos, que necessitam de estudo, especialização e aperfeiçoamento, propondo a inscrição da formação docente na profissão pela via da colaboração. Por meio de parcerias, suas ações buscam construir propostas que valorizem os saberes, a autonomia e a autoria dos professores da escola básica, entendendo a escola como espaço de formação, e os professores da escola básica como cofomadores de professores.

Acredito que o CFP se inscreve como uma alternativa local para as questões da formação docente. Foi criado como um possível e necessário enfrentamento às políticas que “abissalizam” a profissão e a formação docente, funcionando como dispositivo para estabelecer sentidos coletivos-particulares de sujeitos que habitam diferentes territórios da formação docente (faculdades, institutos, escolas), que, diante de uma situação de crise, construíram uma alternativa local que se coaduna com a perspectiva teórica de pesquisadores e estudiosos da formação docente que sinalizam, já há algum tempo, a necessidade de uma formação de professores em diálogo com o campo profissional.

Nessa direção, é fundamental instituí-lo e reforçá-lo cotidianamente para além da simples resistência, com vistas a fazer com que a universidade e a escola pública se tornem capazes de assumir o compromisso com a educação

pública de construir *sua* política de formação docente, aglutinando forças em parceria, insurgindo-se e criando espaços de diálogo sobre os rumos de uma formação e de uma profissão comprometidas com a democracia e com a convicção de que “[...] um outro caminho institucional envolvendo a formação do profissional docente da educação básica, no âmbito da cultura universitária das IES públicas, é possível” (Gabriel; Leher, 2019, p. 221-222).

O CFP surge, portanto, como uma resposta institucional diferente das até agora conhecidas, um horizonte possível, que resulta de um pensamento crítico e coletivo, do qual podem brotar outras tantas experiências institucionais a serviço de uma formação de professores mais democrática, horizontal e plural.

Referências

ALVES, Nilda Guimarães. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3JMQDk0>. Acesso em: 3 maio 2022.

ALVES, Nilda Guimarães. Narrativas de uma praticantepensantemilitante da educação. Entrevista. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.). **Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 37-59, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2ArWBCK>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: Brasília, Seção 1, p. 31, 9 abr. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2v6nWrZ>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 103-106, 29 out. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3NLMpP0>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (curso de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2v6nWrZ>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2NYoiwZ>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, Seção 1, p. 41-44, 22 dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2kuapbx>. Acesso em: 20 mar. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação**, 29(2), 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3revB7n>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8 n. 2, p. 1-17, ago, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/43lLaxH>. Acesso em: 19 jul. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3SQrtGl>. Acesso em: 30 jul. 2018.

GABRIEL, Carmen Teresa; LEHER, Roberto. Complexo de formação de professores da UFRJ: desafios e apostas na construção de uma política institucional. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 218-236, jul./dez, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3XKCIrO>. Acesso em: 20 mar. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3D348rX>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vi-

tória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 1-18, jul./set., 2021. Disponível em: <https://bit.ly/46RseDZ>. Acesso em: 20 mar. 2022.

INEP. **Censo da Educação Superior 2019**: notas estatísticas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3GUVxXR>. Acesso em: 30 dez. 2021.

NÓVOA, António. Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente. **Revista de Currículum y formación de profesorado**, [S. l.], v. 23, n 3, jul./set., 2019. Disponível em: <https://bit.ly/44wIHv8>. Acesso em: 20 mar. 2022.

NÓVOA, António. **Um novo modelo institucional para a formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Relatório final da missão acadêmica. Complexo de Formação de Professores, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3O3Trvu>. Acesso em: 18 set. 2022.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução: Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ZEICHNER, Kenneth; PAYNE, Katherina; BRAYCO, Kate. Democratizing teacher education. **Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 66, n. 2, p. 122-135, 2015.

LA ELECCIÓN DE LA DOCENCIA COMO SEGUNDA CARRERA: DESAFÍOS PARA LA ATRACCIÓN, LA FORMACIÓN Y LA INSERCIÓN PROFESIONAL

Adriana Morales-Perlaza

Isabelle Vivegnis

La escasez de docentes es un problema preocupante en varios países. La situación es tanto más preocupante cuanto que muchos docentes abandonan voluntariamente la profesión y esto por diversas razones. Este fenómeno está evolucionando y las previsiones son inquietantes. En la provincia francófona de Quebec, en Canadá, se espera un aumento de 148.077 alumnos en las escuelas públicas para 2030, creando así una necesidad creciente de docentes, mientras que hay aproximadamente 20.000 docentes que deben ser reemplazados cada año debido a licencias y jubilaciones (Harnois *et al.*, 2021). De aquí surge una importante necesidad de contratación. Desde 2018, los centros de servicios escolares de la provincia se han visto obligados a contratar masivamente a docentes sin título legal. Por lo tanto, las escuelas recurren a personal que no siempre tiene las calificaciones requeridas, para compensar la escasez actual de personal y evitar que los estudiantes se queden sin un docente de clase (Fédération des professionnelles et des professionnels de l'éducation du Québec, 2022). Es así como la contratación de los llamados docentes de “segunda carrera” se vislumbra como una solución que puede responder, al menos parcialmente, a esta situación de escasez de personal educativo (Coppe *et al.*, 2020; Duchesne, 2008).

Es importante que los sistemas educativos de todo el mundo establezcan políticas públicas eficaces para apoyar la contratación de docentes competentes y motivados (OCDE, 2005, 2018). Como profesoras formadoras de docentes en la Universidad de Montreal, y particularmente en el contexto de una maestría habilitante que prepara a los futuros docentes de educación preescolar y primaria, la situación nos invita a cuestionar las razones por las cuales un individuo elige ser docente (Berger; D'Ascoli, 2011), así como lo que impulsa a los llamados docentes de “segunda carrera” a realizar este cambio de carrera y permanecer en la profesión (Office fédéral de la statistique, 2022; Keller-Schneider, 2019a,b). El tema de los docentes de segunda carrera en Quebec se estudiará en este capítulo según cuatro cuestiones: 1) las razones detrás de la elección de la profesión, 2) la formación, 3) su inserción en el trabajo, así como

4) la identidad profesional. Antes de analizar estos cuatro temas, observamos algunas ideas teóricas sobre las trayectorias hacia la docencia.

Explicar la trayectoria a la docencia a través del concepto de “carrera”

Everett Hughes, uno de los principales exponentes de la Escuela de Chicago, estudió la forma en que los individuos viven sus roles profesionales dentro de la sociedad (Khapova; Arthur; Wilderom, 2007). Para el sociólogo, la carrera se refiere al curso de vida de una persona, y más específicamente, al período durante el cual trabaja. Este período, sin embargo, no puede entenderse independientemente de todo el curso de su vida (Hughes, 1997). La elección de la docencia como profesión también es negociada, repensada y reevaluada constantemente a lo largo de este curso de vida y de formación (Girinshuti, 2020; Keller-Schneider; Weiß; Kiel, 2018).

La orientación hacia la formación docente, el acceso al empleo y el ejercicio de esta profesión son así parte de una “carrera” (Hughes, 1997). La carrera de un individuo tiene dimensiones objetivas: sigue un curso de formación bien definido, basado en un sistema de educación y formación, luego ocupa puestos y obtiene estados claramente definidos e identificados. En otras palabras, tanto su trayectoria educativa como sus experiencias profesionales tienen ciertas regularidades que marcan los caminos profesionales. Pero también hay dimensiones subjetivas en las carreras que no están formalmente organizadas ni socialmente definidas. Así, según Hughes (1997), “en el estudio de las carreras, nos interesa la dialéctica entre lo regular y lo repetido, por un lado, y lo único, por el otro” (p. 390)¹. Estudiar la carrera consiste entonces en analizar las dimensiones llamadas “objetivas”, pero también su subjetividad, que es “única” a cada individuo. En última instancia, el análisis de las dimensiones subjetivas busca comprender el sentido que el individuo otorga a trayectoria normatizada por las instituciones (Girinshuti, 2020).

Con base en este enfoque teórico de Hughes, Girinshuti (2020), en un estudio de docentes en Suiza, identificó tres trayectorias hacia la docencia: las trayectorias lineales/directas; las trayectorias indirectas; y la enseñanza como una ‘segunda carrera’. En la primera categoría, las **trayectorias lineales/directas hacia la docencia**, se encuentran las personas que transitan hacia la docencia como primer proyecto profesional. Estas personas se inscriben, por ejemplo, en un programa de formación inicial a la docencia poco después de

1. Todas las citaciones directas de este capítulo son traducciones libres realizadas por las autoras.

sus estudios secundarios o después del *Cégep*². En la segunda categoría, es decir, **las trayectorias indirectas hacia la docencia**, se encuentran las personas que tienen incertidumbres y vacilaciones en cuanto a la elección de la docencia o que completan un curso de formación docente después de haber iniciado una formación en otro campo disciplinario.

Finalmente, la tercera categoría, **la docencia como segunda carrera**, está formada por docentes que han elegido esta profesión después de haber trabajado durante algunos años en otro ámbito profesional. Los docentes de segunda carrera, “experimentados y competentes en un sector, vuelven a ser aprendices. En ese contexto, se ven abocados a movilizar recursos plurales para adaptarse a una nueva realidad y adentrarse en un universo que, aunque elegido, puede confundirlos” (Perez-Roux, 2019, p. 29).

La trayectoria de los docentes de segunda carrera se puede analizar, según Girinshuti (2020), a través de dos dimensiones complementarias. La primera dimensión, según el autor, es diacrónica, porque conceptualiza la movilidad profesional según la continuidad o discontinuidad entre la primera profesión y la segunda, aquí la docencia. Desde el punto de vista de la carrera, esta dimensión permite considerar los sistemas de trabajo, más o menos relacionados, a los que pertenecen la primera actividad y la segunda (Hughes, 1997, citado en Girinshuti, 2020), con el fin de determinar sus posibles transferencias de un sistema a otro. “En otras palabras, el análisis se centrará tanto en las especificidades como en las competencias propias de la primera profesión, para reflexionar sobre su transferibilidad subjetiva (declarada por los individuos) hacia la actividad docente” (Girinshuti, 2020, p. 144).

La segunda dimensión permite, por su parte, el análisis de la movilidad de forma sincrónica. Se realiza una mirada analítica a los “cambios en la distribución de tiempo y esfuerzo entre las diversas actividades que componen una profesión y las demás actividades que se crean dentro del sistema global en el que se enmarca la carrera en cuestión” (Hughes, 1997, p. 181, citado en Girinshuti, 2020, p. 144). Así, “más que pensar en el trabajo remunerado como la única actividad que tendría sentido en la vida de los individuos”, esta dimensión se interesa por las “condiciones sociales de su realización, para hacer emerger su lugar dentro del conjunto de actividades que conforman la vida de los individuos” (Girinshuti, 2020, p. 144). A través de esta segunda dimensión,

2. *Cégep* se refiere al “*Collège d’enseignement général et professionnel*”, un tipo de institución de educación superior en Quebec que ofrece programas profesionales de tres años (llamados programas técnicos), así como programas de preparación universitaria de dos años (Beaupré-Lavallée; Bégin-Caouette, 2022, p. 216).

Girinshuti (2020) postula que, para algunos docentes, la enseñanza puede no ser tan central en sus vidas, puede ser “una actividad entre otras para los individuos”. En este sentido, “la movilidad profesional es un reacomodo de la vida cotidiana”, que, según el autor, puede abarcar tres tipos de actividades profesionales. El primer tipo considera a las personas que “tienen una actividad remunerada que continúan ejerciendo paralelamente a la docencia”; en este caso, la docencia es vista como “una actividad complementaria”. En el segundo tipo se encuentran individuos cuya “vida cotidiana en el ámbito privado influye en la decisión de cambiarse”; en este caso, la docencia es “una actividad de planificación”. Finalmente, “cuando el individuo se convierte completamente sin otras obligaciones que rijan su vida, consideramos que la educación es central para ese cambio de vida” (Girinshuti, 2020, p. 161).

Las dos dimensiones propuestas por Girinshuti (2020) nos llevan a cuestionar cuatro cuestiones relativas a las trayectorias de estos individuos. Por lo tanto, es relevante centrarse primero en **las razones detrás de la elección de la profesión de los docentes de segunda carrera**, en particular, *¿qué motiva a los docentes de segunda carrera a elegir esta profesión a pesar de la inversión personal y financiera que implica un cambio de profesión?* Esto nos lleva enseguida a mirar la cuestión de **la formación de docentes de segunda carrera**, y en particular, *¿cómo formar a estos docentes en una perspectiva profesionalizadora que les permita beneficiarse de sus experiencias y de su formación previa?*

Este marco teórico nos lleva también a cuestionar **la inserción profesional de los docentes de segunda carrera** y a responder, en particular, a la siguiente pregunta: *¿cuáles son las dificultades de inserción profesional de estos docentes comparativamente a las que experimentan los docentes que siguen trayectorias lineales?* Finalmente, es importante comprender mejor las **transformaciones identitarias** que implica la reorientación de los docentes de segunda carrera, que pueden complicar su adaptación al nuevo entorno laboral. La pregunta entonces es saber *¿cuáles son las transformaciones identitarias colectivas y/o singulares propias de este perfil de docentes?* En las siguientes secciones, presentamos estos cuatro temas a la luz de los escritos científicos en el campo.

Atraer, formar y retener a los docentes de segunda carrera

Razones de los docentes de segunda carrera para elegir la profesión

En el contexto económico actual, marcado por los movimientos internacionales y el declive de los llamados empleos “vitalicios”, es común que las personas

de todos los campos laborales realicen una o más reconversiones profesionales a lo largo de su vida (Berger; D'Ascoli, 2011; Girinshuti, 2020). En contextos marcados por la escasez de docentes, como Quebec, los docentes de segunda carrera están sin duda llamados a estar cada vez más presentes en las escuelas. En efecto, para el ámbito escolar, atraer docentes de segunda carrera es importante en el sentido de que pueden aportar mucho a las escuelas en las que trabajan. Haggard *et al.* (2006) observan que estos docentes llegan con conocimientos inherentes a su experiencia profesional previa. Además, incorporan conocimientos muy especializados en su enseñanza, que están enraizados en la realidad del campo. Su experiencia les permite también transmitir habilidades transversales, como una metodología de trabajo, la capacidad de integrar un equipo o incluso el dominio de la comunicación interpersonal (Salyer, 2003, citado en Coppe *et al.*, 2020). Estas experiencias tienen el potencial de cambiar tanto su enfoque como sus logros como docentes, pero también corren el riesgo de dificultar su ingreso al trabajo, mientras intentan adaptarse (Alharbi, 2020).

Así, aunque los estudios parecen apuntar a que los docentes de segunda carrera cuentan con recursos adicionales en comparación con los docentes de trayectorias lineales, aún son escasos los datos empíricos sobre la capacidad de estos docentes para movilizar habilidades y conocimientos previos en el aula de enseñanza, sobre el impacto de esta movilización de habilidades con respecto a los nuevos requerimientos profesionales, así como sobre sus intenciones de permanencia en su nueva profesión (Troesch; Bauer, 2020). Además, para muchos docentes que han trabajado en otros campos profesionales, cambiar de carrera puede ser costoso: esto implica un sacrificio económico y de tiempo (Berger; D'Ascoli, 2011), en particular debido al hecho de que tienen que realizar una nueva formación, mientras que algunos ya habían completado estudios universitarios avanzados en otros campos. Por lo tanto, es relevante mirar las motivaciones de estas personas para elegir la docencia y las condiciones sociales de sus trayectorias hacia esta profesión. En este apartado respondemos, con el apoyo de escritos científicos, a la siguiente pregunta: *¿qué motiva a los docentes de segunda carrera a elegir esta profesión a pesar de la inversión personal y financiera que implica un cambio de profesión?*

Los estudios científicos sobre los motivos de los docentes de segunda carrera son abundantes en varios contextos sociopolíticos, como Estados Unidos (Castro; Bauml, 2009), Suiza (Girinshuti, 2020), Francia (Perez-Roux, 2019), Bahamas (Hunter-Johnson, 2015), Arabia Saudí (Alharbi, 2020) o Filipinas (Ballado, 2022). Esta literatura es particularmente abundante en Australia, especialmente a través del proyecto *Factors influencing teaching choice*

(*FIT-Choice*)³, un programa de investigación longitudinal a gran escala que se centra en el tema de la elección de la docencia. Varios estudios en Australia analizan específicamente a los docentes de segunda carrera (Matarozzi Laming; Horne, 2013; Richardson; Watt, 2005; Williams; Forgasz, 2009).

Según numerosos estudios internacionales (Alharbi, 2020; Berger; D'Ascoli, 2011; Castro; Bauml, 2009; Chambers, 2002; Dieterich; Panton, 1996; Lortie, 1975), varios factores contribuyen a la elección de la docencia. Estos se pueden agrupar en factores internos y factores externos (desde un punto de vista psicológico, también podemos hablar de motivaciones intrínsecas o extrínsecas). Los factores internos incluyen aspectos personales, psicológicos y emocionales e involucran objetivos de vida, así como valores y aspiraciones. Los factores externos incluyen la promesa de beneficios materiales claros, compensación y seguridad laboral, o la accesibilidad de la profesión en relación con otras profesiones (por ejemplo, la docencia generalmente no requiere una destreza física significativa comparada con otro tipo de trabajos) (Alharbi, 2020).

Según Berger y D'Ascoli (2011), la elección de la docencia como segunda carrera parece ser el resultado de dos procesos complementarios: 1) un desapego de la primera actividad profesional que resultaría del contexto laboral (una insatisfacción debido a las condiciones de trabajo o a la desvinculación de la profesión actual por no corresponder a los intereses de la persona); 2) una atracción por la docencia que se explicaría por motivaciones similares a las observadas entre los docentes de primera carrera (amor por la docencia o por los niños, influencia familiar, etc.). Según Alharbi (2020), los docentes de segunda carrera eligen su nueva profesión de acuerdo con los beneficios y ventajas percibidos en comparación con los que ofrece una carrera anterior específica. Los factores internos de estos profesores, según el autor, incluyen, por ejemplo, la incomodidad con el trabajo actual, así como la búsqueda de un trabajo más satisfactorio. Los factores externos suelen incluir el despido, la reubicación o la imposibilidad de seguir trabajando (Raggi; Troman, 2008; Williams, 2013, citado en Alharbi, 2020). Estos docentes se distinguen de los docentes con trayectorias profesionales lineales principalmente por las experiencias, habilidades y expectativas que se derivan de sus profesiones anteriores. Además, la edad de estos docentes podría tener un efecto positivo en su compromiso con la profesión. De hecho, estos individuos, al ser más maduros en la toma de decisiones, pueden estar más comprometidos con la carrera que han elegido. Esto también puede traducirse en un mayor sentido de la ética

3. Para obtener más información, visite el sitio web: <https://bit.ly/3PI2K5w>.

profesional y una mejor adherencia a los códigos de conducta profesionales (Anderson; Fry; Hourcade, 2014, citado en Alharbi, 2020).

En Quebec, la literatura sobre las motivaciones para convertirse en docente es, a priori, escasa. El estudio de Tardif y sus colegas (2021) nos informa sobre los motivos de los docentes de Quebec para elegir esta profesión, pero esta investigación no se centra específicamente en los docentes de segunda carrera. Dicho esto, los investigadores identificaron, entre los participantes, un grupo de docentes que no tienen trayectorias lineales. Los identifican como “docentes que ingresan tarde a la docencia” o “docentes para quienes la docencia no fue su primera elección de carrera”. Para este grupo de docentes, Tardif y sus colegas (2021) concluyen que su elección por la docencia se cruza con los mismos dos motivos principales que para todos los docentes: el amor por los niños o una experiencia de trabajo previa con ellos. Además, los investigadores indican que la influencia familiar (tener un docente en la familia) parece ser un poco más importante en su caso. Finalmente, la influencia de los docentes modelo encontrados durante la educación primaria y secundaria o la vocación son motivos menos importantes entre los docentes que no eligieron la docencia como primera opción. Aunque estos datos son esclarecedores en varios aspectos, los investigadores apuntan a la necesidad de más estudios sobre este tema en Quebec, en particular a través de un análisis diferencial de los motivos según cada grupo de individuos, a saber: “los que eligen la docencia; los que la eligen, pero la abandonan; [y finalmente] los que podrían elegirla, pero no lo hacen” (p. 40).

Concluimos, tras el análisis de la literatura científica sobre las razones de la elección de docencia como segunda carrera, que los resultados globales de los estudios internacionales dan algunas pistas importantes sobre este tema, pero que una mirada más profunda a esta cuestión es aún relevante en el contexto de Quebec específicamente. Y, dado que estos docentes son cada vez más numerosos en el contexto actual, una mejor comprensión de los motivos detrás de esta elección es importante para orientar su formación de acuerdo con sus antecedentes, y pensar en su inserción profesional.

Formar docentes de segunda carrera

En este apartado tratamos de responder a la siguiente pregunta: *¿cómo formar a estos docentes en una perspectiva profesionalizadora que les permita beneficiarse de sus experiencias y de su formación previa?* La respuesta a esta pregunta no es fácil, pero merece especial atención. Al centrarse en un grupo de profesionales que ya tienen formación y experiencia profesional en otro campo, es

posible pensar que podrán poner sus logros profesionales en otros campos en beneficio de la docencia. Pero puede ser mucho más complejo de lo que parece. En su estudio con ingenieros que se convirtieron en docentes en Francia, Pérez-Roux (2019) encontró que parte de su formación inicial (académica) no estaba tan alejada, en términos de conocimientos, de la de los docentes en campos científicos (matemáticas, física, etc.). Sin embargo, los propósitos de la formación eran muy diferentes: mientras que los ingenieros se forman para analizar problemas y diseñar sistemas y operaciones, los docentes deben educar y enseñar contenidos curriculares, así como promover procesos de apropiación del conocimiento. “Este paso de un mundo a otro, por lo tanto, no es evidente y la mayoría de las veces genera confusiones de identidad. [Y] si las habilidades adquiridas en la primera profesión sirven de apoyo para la acción, ese apoyo es más o menos eficiente” (Perez-Roux, 2019, p. 36). La cuestión de la “transferibilidad” de las competencias profesionales de los docentes de segunda carrera, por tanto, no está resuelta, pues los estudios se contradicen en cuanto a su capacidad para movilizar las competencias profesionales desarrolladas en su carrera anterior hacia la docencia. Por lo tanto, esta pregunta sigue siendo un desafío para los investigadores en el campo (Tigchelaar *et al.*, 2010).

Además, la cuestión misma de la utilidad de una educación “formal” para los docentes ha sido fuente de debate internacional durante varios años. Dicho esto, la evidencia empírica sobre los resultados de diferentes enfoques para la formación y contratación de docentes demuestra, desde la década de 1960, incluso con las fallas admitidas en su formación, que los docentes bien preparados y certificados han tenido más éxito con los estudiantes y tienen una influencia positiva en ellos y en su rendimiento académico (Ashton; Crocker, 1986; Betts; Rueben; Danenberg, 2000; Darling-Hammond *et al.*, 2005; Evertson; Hawley; Zlotnik, 1985; Ferguson, 1991; Goldhaber; Brewer, 2000; Hawk; Coble; Swanson, 1985; Olsen, 1985; Wilson; Floden; Ferrini-Mundy, 2001; citados en Darling-Hammond, 2006). En el caso específico de los docentes de segunda carrera, es relevante preguntarse cómo y en qué medida los programas pueden satisfacer sus necesidades específicas, que difieren de las de los docentes que siguen trayectorias directas hacia la docencia. En efecto, los docentes de segunda carrera deben tener acceso a programas de formación que les permitan enfrentar los desafíos de su nueva profesión, considerando los recursos cognitivos con los que ya cuentan.

Dado que los docentes de segunda carrera ya tienen una formación universitaria y experiencia laboral en otro campo profesional, los programas de formación para ellos deben diseñarse como *una vía alternativa a la docencia*

y no como *un programa de formación alternativo*. Esta diferencia nos parece esencial. Una vía alternativa a la docencia es ofrecer, por ejemplo, en el caso de Quebec, otros programas de formación universitaria que no son las únicas licenciaturas disponibles para docentes de primera carrera. Así, algunas facultades de educación de la provincia ya ofrecen maestrías habilitantes. La definición de los “programas de formación alternativos”, por otro lado, es vaga (Zeichner; Conklin, 2005), pero podemos entenderlos como programas que no son programas de formación “tradicionales”⁴ (Suell; Piotrowski, 2007), que normalmente no están asociados con la educación superior y que ofrecen una certificación corta y rápida. Estos programas ofrecen, por ejemplo, una formación intensiva durante un verano (o dos) que da acceso a una cualificación docente (Crocker; Dibbon, 2008). Dichos programas se han desarrollado en los Estados Unidos en respuesta a la escasez de docentes y como un mecanismo para reclutar directamente graduados con títulos de licenciatura o maestría en las materias que se imparten en la escuela (Crocker; Dibbons, 2008). Dicho esto, la literatura sobre los programas alternativos de certificación se desarrolla principalmente en los Estados Unidos (Tigchelaar *et al.*, 2010). Específicamente en este país, estos programas a menudo se han asociado con intentos de desregular la formación (por ejemplo, eliminando los requisitos de educación universitaria para los docentes), lo que puede conducir a una “desprofesionalización”. Según Ingersoll y Perda (2008) “el mero hecho de cuestionar la necesidad de una formación universitaria para los docentes ya sería desprofesionalizante, [...] porque las llamadas profesiones “tradicionales” rara vez recurren a la rebaja de estándares para contratar y retener a profesionales de calidad” (citados en Morales-Perlaza, 2016, p. 84). Además, este tipo de programas habría aumentado las tasas de abandono de la profesión entre sus egresados porque se sienten menos preparados para afrontar los retos que plantea la nueva profesión (Ingersoll, 1997, 2001; Malet, 2009; Shen; Palmer, 2005). Entonces, dado que es probable que estos programas, según Tigchelaar y sus colegas (2010), estén cada vez más presentes en otros contextos, como en Europa, se necesita más investigación acerca de su eficacia en comparación con los llamados programas “tradicionales” (Tigchelaar *et al.*, 2010).

4. Estos programas son, por lo general, programas que conducen a la obtención de títulos de licenciatura o maestría. Pueden ser “integrados” (una licenciatura en educación que incluye contenido pedagógico y disciplinar) o “consecutivos” (dos licenciaturas o una licenciatura seguida de una maestría, cuyo contenido pedagógico y disciplinar se ofrece en dos programas distintos) (Crocker; Dibbon, 2008).

Los programas de formación disponibles para los docentes de segunda carrera deben ser de alto nivel y ofrecer una formación rigurosa (Darling-Hammond; Chung; Frelow, 2002). Baeten y Meeus (2016), a partir de una revisión de la literatura científica sobre el tema, proponen siete características para éstos y, por tanto, deberían:

- I. Incluir un período preparatorio**, por ejemplo, que implique cierta orientación a la profesión docente, a través del cual los estudiantes se familiaricen con los requisitos específicos de la profesión y los objetivos de aprendizaje que deben lograr para convertirse en docentes;
- II. Transferir su experiencia a la profesión docente:** dado que estos docentes aprenden mejor cuando se valora la experiencia previa, es importante que los formadores reconozcan esta experiencia y ayuden a los futuros docentes a identificar los vínculos entre sus carreras anteriores y la nueva profesión;
- III. Proporcionar oportunidades para el aprendizaje autodirigido y el apoyo de los compañeros:** los docentes deben participar activamente en la gestión de su aprendizaje; por ello es importante confiarles la corresponsabilidad de su desarrollo profesional. Por ejemplo, los programas de formación podrían ofrecer a estos estudiantes la oportunidad de desempeñar un papel activo en las decisiones sobre sus prácticas (es decir, la elección de la escuela para sus prácticas) y la elección de los cursos a seguir;
- IV. Integrar cursos y experiencia de campo:** poder poner en práctica de inmediato lo aprendido permite comprender mejor la relevancia de los cursos para los estudiantes; por lo tanto, es recomendable permitir que los docentes de segunda carrera inicien sus prácticas al inicio del programa y que las continúen durante todo el programa;
- V. Proporcionar una amplia experiencia de campo:** la literatura no determina la experiencia de campo que sería suficiente, pero en cuanto al contenido de la misma, se sugiere que los docentes de segunda carrera realicen pasantías en diferentes escuelas con el fin de desarrollar una comprensión de la diversidad de instituciones;
- VI. Proporcionar apoyo a través de la tutoría:** el mentor, al ser un docente experimentado, es una importante fuente de apoyo y puede ofrecer apoyo emocional, pedagógico y de gestión del aula a los docentes en formación;
- VII. Organizar un programa flexible:** dado que los docentes de segunda carrera a menudo combinan trabajo y estudios y también tienen responsabilidades familiares, por lo general no pueden seguir un pro-

grama de formación docente a tiempo completo y necesitan que este programa sea más flexible.

De acuerdo con Castro y Bauml (2009), las cuestiones relacionadas con los costos de formación también son importantes a tener en cuenta para este perfil docente. Por lo tanto, estos programas deberían proporcionar recursos de ayuda financiera para permitir que estas personas ingresen a las escuelas sin endeudarse mientras completan su formación docente.

En Quebec, existen investigaciones que se centran en la formación de docentes que trabajan en el campo de la educación técnica-profesional (Balleux, 2011; Deschenaux; Roussel, 2010) u otras investigaciones que se centran en las políticas y prácticas que estructuran el empleo de docentes no calificados legalmente (Harnois; Sirois, 2022). Dicho esto, la formación universitaria que se ofrece a los docentes de segunda carrera y su adecuación a las motivaciones y perfiles específicos de estos profesionales merece ser explorada empíricamente en la provincia para comprender mejor una trayectoria que está destinada a ser cada vez menos excepcional.

La inserción profesional de los docentes de segunda carrera

Como lo hemos explicado, el contexto actual de Quebec ve la llegada de un número creciente de personal no calificado legalmente en sus escuelas, y debe traer docentes que no habían elegido la docencia como su primera opción para convertirse en profesionales. La formación ayuda, por supuesto. Pero la profesionalización también exige una especial atención a la inserción profesional desde una perspectiva de desarrollo profesional continuo. Si el hecho de atraer a docentes de segunda carrera a la educación parece tanto una necesidad como un activo para el entorno escolar, es importante preocuparse por su retención si queremos que estas personas no abandonen la profesión en un futuro cercano.

Parece importante comprender mejor lo que constituye esta fase particular de la carrera profesional de estos docentes. Así, en continuidad con las cuestiones relativas a las trayectorias de los docentes de segunda carrera, hemos considerado la literatura relativa a la inserción profesional de estos docentes en particular para intentar dar algunas respuestas a la siguiente pregunta: *¿cuáles son las dificultades de inserción profesional de estos docentes comparativamente a las que experimentan los docentes que siguen trayectorias lineales?* Estudiaremos esta cuestión, primero a través de la literatura general

sin ninguna distinción particular para los docentes de segunda carrera, para luego enfocarnos en este perfil específico.

La inserción profesional de los docentes

Muchos estudios a través del mundo informan que la inserción profesional en la docencia es difícil o incluso crítica (Delvaux *et al.*, 2013; Eurydice, 2002; Mukamurera, 2011). En efecto, el docente no siempre vive sus primeros años de manera positiva. Los escollos que un docente puede encontrar al comienzo de su carrera son numerosos. Estos están asociados a diversos factores como la socialización organizacional, la profesionalización y las transformaciones de identidad (Mukamurera *et al.*, 2013). Cada uno de estos factores está asociado con varios desafíos (De Stercke, 2014). Entre los más importantes se encuentra el paso de la condición de estudiante a la de docente (Huberman, 1989; Mukamurera, 2005) sin progresión en las responsabilidades encomendadas (Duchesne; Kane, 2010; Jensen *et al.*, 2012) y sin apoyo o colaboración real por parte del equipo de la escuela (Boies, 2012). También están las difíciles condiciones en las que muchas veces se da la toma de posesión del cargo: la contratación de última hora o durante el año y la asignación de tareas que nadie quiere. La pesadez de la tarea es particularmente llamativa. Además, no es raro que al nuevo docente se le solicite impartir una materia para la que no posee (todas) las cualificaciones. De acuerdo con Mukamurera y sus colegas (2013), los inicios de la docencia se caracterizan, por lo tanto, con mayor frecuencia por la precariedad laboral, la inestabilidad profesional y la discontinuidad educativa.

Según estos autores, la inserción profesional se refiere a un proceso dinámico, temporal y multidimensional que comprende cinco dimensiones complementarias e interdependientes. Estas dimensiones se relacionan con aspectos objetivos externos a la persona (como el tipo de trabajo, la trayectoria profesional, el número de materias impartidas). También incluyen aspectos subjetivos relacionados con la experiencia diaria del docente, la satisfacción laboral personal y la apreciación del contexto (Mukamurera *et al.*, 2008).

La primera dimensión es la de la inserción en el ámbito **laboral**. Se refiere a las condiciones de acceso y otros aspectos como el estatus, el salario y el tiempo de espera para un trabajo estable. A esta dimensión le sigue la de inserción en términos de trabajo como tal y se refiere en particular a la carga de trabajo, las **condiciones de la tarea**, los componentes y la naturaleza de esta última. La tercera dimensión es la de la **socialización organizacional**, refiriéndose a las interacciones sociales que rigen la relación entre el princi-

piante y los demás miembros del ambiente escolar. Una cuarta dimensión se refiere a **la profesionalidad** y se refiere al dominio del rol profesional y la adaptación del principiante a través del desarrollo de habilidades pedagógicas y didácticas. Una quinta dimensión, **la dimensión personal y psicológica**, tiene en cuenta la experiencia humana y emocional vivida por el principiante. Este último tiene en cuenta los aspectos afectivos y emocionales vinculados a la experiencia profesional y hace referencia a cuestiones como la realización personal, la gestión emocional o el desarrollo personal.

La inserción profesional de los docentes de segunda carrera

Los docentes de segunda carrera no siempre son considerados como novatos (al igual que los docentes de primera carrera), por su bagaje de experiencias profesionales previas o actuales (Tigchelaar *et al.*, 2010). Esto también significa que las necesidades de apoyo y las dificultades que encuentran son muy raramente reconocidas y que se les ofrecen pocas medidas para apoyar su inserción en la organización escolar (Salyer, 2003). Aunque son pocas, algunas investigaciones se centran en sus experiencias cuando asumen sus funciones y permiten señalar los desafíos que enfrentan estos docentes en particular (Coppe *et al.*, 2020). Su inserción profesional emerge como una experiencia particularmente difícil (Baeten; Meeus, 2016; Coppe *et al.*, 2020; Müller *et al.*, 2009).

Una de las dificultades más recurrentes encontradas en los escritos propios de los docentes de segunda carrera es **la carga laboral** experimentada durante el noviciado (Balleux, 2011; Haggard *et al.*, 2006). Los docentes no esperan tener que implicarse tanto en el trabajo (Cuddapah; Stanford, 2015). Muy a menudo, también, estos docentes llevan a cabo la formación inicial de forma concomitante con su entrada en la docencia, lo que complica aún más su experiencia de inserción y constituye una limitación adicional (Brouwer, 2007). Coppe y sus colaboradores (2020) señalan que realizar capacitaciones paralelas puede generar preocupación y estrés entre estos docentes de segunda carrera. Estas dificultades atañen tanto a la segunda dimensión planteada por Mukamurera y sus colegas (2013), es decir las **condiciones** en las que se realiza la tarea, así como la quinta dimensión que se refiere a los **aspectos afectivos y emocionales** que pueden surgir de la experiencia vivida.

Además, Tigchelaar y sus colaboradores (2010) especifican que los docentes de segunda carrera tienen un estatus especial. Llevan un doble sombrero: el de experto (en un campo profesional) y el de novato (en la docencia). Este aspecto de la identidad, ligado a la dimensión de la **profesionalidad** en Mukamurera y sus colegas (2013), dificulta aún más la experiencia de inserción pro-

fesional de estos docentes (Newman, 2010). Asimismo, si la experiencia profesional de los docentes de segunda carrera puede otorgarles el dominio de los contenidos a impartir, esto no siempre es suficiente para poder impartir estos conocimientos adecuadamente a los estudiantes. Esta transferencia pedagógica representa un verdadero desafío para estos docentes, al igual que la **gestión del aula**, a menudo problemática (Baeten; Meeus, 2016). Estos aspectos atañen sobre todo a la dimensión relativa a la **profesionalidad** del docente, que se refiere al dominio del rol profesional y la adaptación a través del desarrollo de competencias pedagógicas y didácticas (Mukamurera *et al.*, 2013).

Otra dificultad identificada en la literatura (Chambers, 2002; Tigchelaar *et al.*, 2010) se refiere a la **difícil familiarización con las dinámicas colaborativas de los docentes**. Al sentirse diferentes a los docentes de primera carrera, la inserción de los docentes de segunda carrera en el grupo de trabajo parece más difícil (Chambers, 2002). El funcionamiento de los compañeros tiende a desestabilizarlos y esto dificulta su inserción social (Cuddapah; Stanford, 2015). Además, estos nuevos docentes deben descubrir e integrarse en una nueva organización, a través la comprensión de su cultura, sus valores, sus reglas y su funcionamiento. Esta forma de socialización que Feiman Nemser (2003) llama “**la enculturación**” parece ser una dificultad importante según Coppe y sus colaboradores (2020). Los autores también señalan que este proceso de familiarización con la escuela como un nuevo entorno de trabajo se vive de manera particularmente compleja. En efecto, los nuevos docentes deben integrar el funcionamiento escolar caracterizado por la burocracia, cierta jerarquización y poca formalización, lo que puede llegar a causar incompreensión o frustración respecto a la organización (Haggard *et al.*, 2006). Estos elementos se unen a la dimensión de **socialización organizacional** identificada por Mukamurera y sus colegas (2013). Esta dimensión parece aún más difícil para los docentes de segunda carrera para quienes existe un cambio de cultura profesional al que deben adaptarse y que implica una especie de duelo por un contexto anterior.

En definitiva, las dificultades que experimentan los docentes de segunda carrera son numerosas, multiplicándose para ellos las cuestiones relacionadas con su inserción profesional. A la luz del modelo de Mukamurera y sus colegas (2013) presentado anteriormente, vemos que los desafíos relacionados con estas dificultades se refieren a las cinco dimensiones, aunque dos de ellas parecen particularmente afectadas, a saber, la profesionalidad del docente (con el aprendizaje de una nueva profesión) y su socialización organizacional (suponiendo la inserción en un nuevo campo y una nueva cultura profesional). Estas dos dimensiones particulares caracterizan la “triple socialización en el trabajo” (en la organización, en el grupo de trabajo y al quehacer docente) que experimenta el docente y de la que hablan Coppe y sus colaboradores (2020).

Su modelo, ligado al modelo multidimensional de Mukamurera *et al.* (2013), destaca especialmente las dos dimensiones mencionadas (en amarillo):

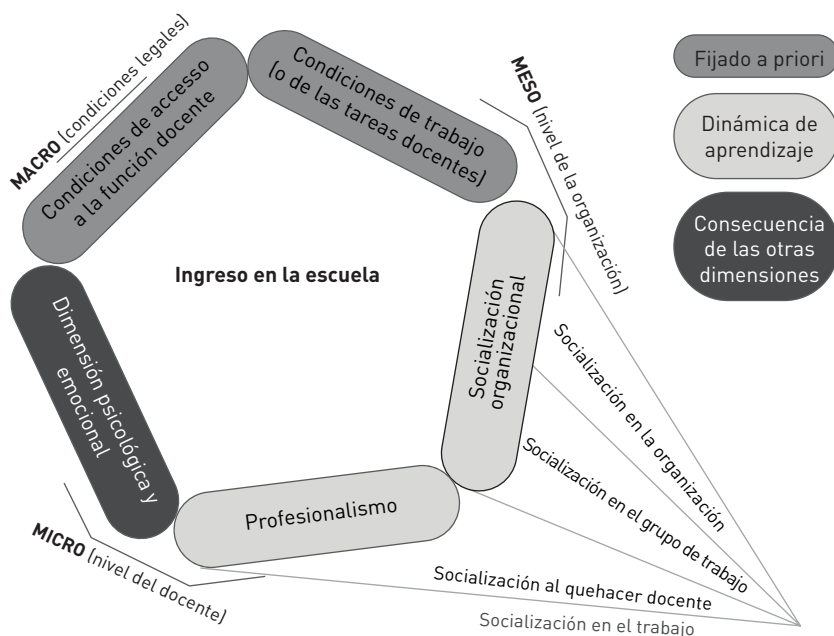


Figura 1. Modelo de inserción profesional articulado con el de socialización en el trabajo

Fonte: Coppe *et al.*, 2020, p. 9.

La “triple socialización en el trabajo” (simbolizada por los rayos naranja en la figura 1, incluye tres tipos de socialización: 1) la **socialización en la organización** que supone la aceptación e inserción de objetivos, valores, normas y rutinas organizacionales (Perrot; Campoy, 2009). Incluye la socialización a la cultura organizacional (Chao, 2012); 2) la **socialización en el grupo de trabajo**, que se refiere a la comprensión del clima que rige las interacciones interpersonales entre colegas y la inserción social del profesional en el colectivo de trabajo (Chao, 2012); 3) la **socialización al quehacer docente** está ligada al ejercicio de la profesión y por tanto se refiere a la adquisición y consolidación de habilidades pedagógicas y didácticas, al saber “hacer la clase” (Fernet *et al.*, 2008). En esto, se suma a la dimensión que Mukamurera y sus colegas (2013) denominan “profesionalismo”.

El modelo de Coppe y sus colaboradores (2020) parece particularmente interesante para comprender con mayor precisión las dimensiones relacionadas con el ingreso del docente de segunda carrera a la escuela como un nuevo entorno de trabajo porque especifica las dimensiones que formarán parte de

la continuación del proceso de aprendizaje iniciado en la formación (Coppe *et al.*, 2020; März *et al.*, 2018). En efecto, el modelo destaca los diferentes aprendizajes (subdivididos en tres dimensiones particulares en torno a la profesionalización y la socialización organizacional y representadas en la figura 1 por los rayos naranjas) que supone el proceso dinámico de socialización en el trabajo y que permitirán al nuevo docente asumir su papel en la organización escolar (Chao, 2012; Coppe *et al.*, 2020).

Los elementos presentados hasta aquí permiten definir los aprendizajes y los desafíos vividos por los docentes de segunda carrera, quienes ocupan una posición especial; paulatinamente dejan (o han dejado) un universo profesional para incorporarse a uno nuevo (Haggard *et al.*, 2006). Esta transición identitaria tiene inevitablemente un impacto en la forma en que ingresarán en el nuevo ámbito profesional que es la escuela.

Identidad(es) profesional(es) docente(s): campos plurales y trayectorias singulares

Hemos visto que la reorientación de los docentes de segunda carrera cuestiona la profesionalidad y plantea claros problemas de identidad, complicando aún más la inserción profesional ya que requieren adaptaciones adicionales por parte del docente a su nuevo entorno laboral ¿Cuáles son los contornos conceptuales de la identidad profesional? ¿Cuáles son las transformaciones identitarias colectivas y/o singulares propias de este perfil de docentes? Estas son las últimas preguntas a las que queremos dar algunas respuestas en este capítulo.

No hace falta decir que la creciente complejidad de la profesión docente, sus múltiples exigencias y la pesada misión social asociada a ella, lleva a los docentes a tener que adaptarse continuamente (Tardif, 2013). Las tareas inherentes a la profesión evolucionan en un mundo que está en perpetuo cambio. Este contexto lleva a todos los docentes a cuestionar la imagen que tienen de la profesión, provocando lo que Donnay y Charlier (2008) denominan un “desenfoco de los marcadores de identidad”. Para encontrar su lugar en el sistema, ser reconocido y sentirse capaz de adaptarse a este mundo cambiante, el nuevo docente deberá situarse en relación con los demás y deberá definir su identidad profesional (Van Nieuwenhoven; Cividini, 2016). Sin embargo, la ausencia o la mala construcción de la identidad profesional repercute en la inserción profesional y en las dificultades encontradas para acceder a la profesión (Riopel, 2006). Pero ¿qué se entiende por “identidad profesional docente”? ¿Debe considerarse plural o singular? ¿Y cuáles son los campos según los cuales se puede entender este concepto?

Identidad profesional: en la encrucijada de múltiples campos

Teniendo en cuenta los diferentes momentos de la carrera, cada docente también puede definirse según un conjunto de actitudes y competencias profesionales, que pueden evolucionar de acuerdo con las oportunidades de desarrollo encontradas. Esta toma de conciencia por parte del profesional de su identidad y sus características en un momento dado de su carrera y en sus interacciones con la alteridad (Gohier; Alin, 2000) remite a lo que Donnay y Charlier (2008) denominan la “imagen de identidad” en el sentido de una representación o una percepción de uno mismo. Barbier (1996) también habla de la identidad como un discurso valorativo y atributivo sobre uno mismo como profesional. Esta sería una explicación de la identidad profesional basada en los actos realizados en la situación. Esta forma de considerar la identidad desde un **enfoque individual y singular** tiene en cuenta las experiencias personales de la persona. Sin embargo, cada uno cristalizaría un núcleo relativamente estable de imágenes de identidad que permitiría trascender la diversidad de situaciones vividas (Donnay; Charlier, 2008).

El trabajo de Hugues (1958) sobre el análisis sociológico del trabajo humano, seguido por el de Sainseaulieu (2003) permitió aclarar y comprender el concepto de identidad profesional según un enfoque **colectivo**. Sainseaulieu (2003) ve que la identidad profesional se refiere más a un proceso relacional en construcción de sí mismo que a un solo proceso biográfico y que el ambiente de trabajo tiene un impacto considerable en la autoimagen. El trabajo de Dubar (2003) va en la misma dirección. Según el autor, la identidad profesional se refiere a un proceso dinámico por el cual un individuo logra ser reconocido en un grupo de trabajo. Al integrarse a la profesión, se le otorga una identidad que en sí misma remite a prácticas comunes y reconocidas en el ejercicio de la profesión. El docente de segunda carrera deberá registrar sus gestos y sus habilidades en un oficio compartido, la profesión docente (Lang, 1999).

Dubar (2003), al explicar la construcción de la identidad profesional, apunta a la existencia de una negociación entre la identificación con el grupo y la diferenciación (Provencher, 2020). Además, dos dimensiones estructuran la identidad profesional; una biográfica y otra relacional (Dubar, 2003). Así, para el autor, la identidad profesional sería

el producto de una doble transacción. Está en la interacción entre un proceso relacional y un proceso biográfico. El proceso relacional conduce a la construcción de la identidad de los demás, que es un compromiso entre las identidades propuestas y una identidad asumida.

El proceso biográfico conduce a la construcción de la identidad de uno mismo, que nuevamente es un compromiso entre las identidades heredadas y las identidades intencionadas. (Dubar, 2003, citado en Donnay; Charlier, 2008, p. 28)

Estos enfoques individuales y colectivos están en el corazón de un **modelo integrado** propuesto por Gohier y sus colegas (2001). La identidad profesional se refiere entonces a la representación que el docente o el futuro docente desarrolla por su cuenta como profesional. Se sitúa en la **intersección** de dos tipos de representaciones: la que tiene de sí mismo como persona y la que tiene de los docentes y de la profesión docente. El primero trata de los conocimientos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, habilidades, metas, proyectos y aspiraciones que se atribuye como propios. La segunda representación, relacionada con la relación que el docente tiene con los docentes y la profesión, se compone de la relación con su trabajo, como profesional de la educación/aprendizaje, con sus responsabilidades, con los compañeros y demás actores involucrados en la escuela (Gohier *et al.*, 2001).

La construcción de la identidad profesional del nuevo docente pasará por una negociación continua entre una tendencia a distinguirse de los demás y destacarse, es decir la “*identisation*” (en francés), y una afirmación basada en la identidad colectiva del cuerpo docente, la “*identification*” (Gohier *et al.*, 2001; Tap, 1980). Esta relación con la organización y la cultura en el lugar cuestiona, y en ocasiones incluso trastorna, sus valores personales (Martineau; Presseau, 2007). Y uno puede imaginarse hasta qué punto este encuentro con el cuerpo docente podría generar verdaderos cuestionamientos para profesionales que ya cristalizaron ciertos valores o creencias en otro ámbito profesional o a través de diversas experiencias vividas antes de la llegada a la profesión (como padre, por ejemplo). Este compromiso, por lo tanto, presupone una **transformación de la identidad** ya que el docente tiene que adherirse a la profesión y sus códigos, aunque también tenga que navegarla personal y psicológicamente para que su práctica sea única (Mukamurera *et al.*, 2013; Vivegnis, 2016).

La identidad también puede ser considerada desde un **enfoque contextualizado**, teniendo en cuenta las condiciones bajo las cuales se realizan los actos (Mucchielli, 1986). Si la identidad profesional remite para algunos a una construcción social y es relativamente estable respecto a las características de una profesión (por ejemplo, *me considero sobre todo matemático y doy cursos en mi disciplina*), también puede aparecer como en perpetua transformación, si consideramos las situaciones de trabajo y constantemente tratamos de adaptarnos a ellas (por ejemplo, *noto que mis alumnos no entienden todos*

los conceptos matemáticos al mismo ritmo y mido cómo debo adaptarme a sus características individuales). Al final de esta aclaración conceptual, nos parece interesante incluir el modelo descriptor propuesto por Donnay y Charlier (2008, p. 31) indicando tres campos que permiten caracterizar la identidad profesional, a saber:

- El campo **personal**: la forma en que una persona se define a sí misma de manera singular;
- El campo **institucional** (correspondiente al de la profesión): el contexto en el que se desenvuelve el profesional;
- El campo **organizacional**: la forma en que un profesional se integra en una organización, su historia, su funcionamiento, sus reglas, etc.

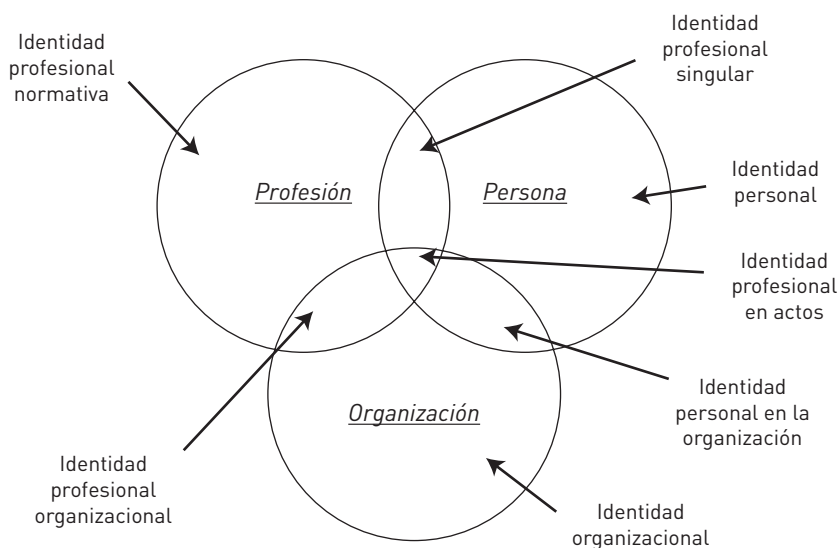


Figura 2. Modelo descriptor de identidad profesional

Fuente: Donnay y Charlier, 2008. p. 33, traducción libre.

Los autores precisan que es en la encrucijada de estos diferentes campos que se formará la identidad en acción de cada actor.

En el corazón de campos plurales: trayectorias singulares

Los diferentes enfoques definitorios de la identidad profesional permiten comprender la multitud de elementos que definen al docente de segunda carrera y en qué medida estos influyen en su proceso de inserción profesional ya que requiere adaptaciones luego de apropiarse de diversos factores relaciona-

dos con la profesión, los alumnos, los colegas, la organización, etc. El modelo descriptor de identidad profesional de Donnay y Charlier (2008) también encuentra un eco particular en la comprensión de lo que caracteriza la identidad profesional de los docentes de segunda carrera, ya que permite explicar que estos últimos vivirán trayectorias a la vez complejas (relacionarse con una nueva profesión además de integrarse a un nuevo ambiente organizacional) y singulares si consideramos la trayectoria respectiva de cada docente, pero también la renegociación que deberá realizar según la conjugación y la imbricación de estos diversos campos entre ellos.

Además, este modelo definitorio parece particularmente esclarecedor para intentar comprender la identidad de los docentes de segunda carrera, en una dimensión que tenga en cuenta las condiciones sociales de realización de la elección de la docencia como segunda carrera (Girinshuti, 2020). La sincronía dentro de un sistema global está presente aquí en la consideración de los diferentes campos que pueden tener una implicación en la definición de la identidad del profesional. Este enfoque arroja luz sobre la importancia de tener en cuenta el bagaje experiencial y las competencias adquiridas por estos profesionales en proceso de reconversión, al mismo tiempo que se reflexiona sobre su vinculación con la profesión docente, sus códigos y normas, estando atentos a la persona, su subjetividad y su curso de vida.

Conclusión

En contextos marcados por la escasez de personal, los docentes de segunda carrera estarán cada vez más presentes en las escuelas. Atraer, capacitar y retener a los docentes de segunda carrera es cada vez más importante porque pueden aportar mucho a las escuelas en las que ingresan. Los docentes de segunda carrera, cuyos caminos siguen trayectorias no lineales, experimentan una inserción a la profesión particularmente turbulenta, lo que puede ralentizar su desarrollo profesional, y lo que a su vez repercute en la construcción de su identidad profesional (Barbier; Chaix; Demailly, 1994; Provencher, 2010). Esto los llevará a trabajar duro para redefinir su identidad profesional. Esto llegará, finalmente, a través de una clarificación y afirmación de su yo profesional personalizado. Es así como los docentes de segunda carrera podrán proseguir con el desarrollo de sus competencias profesionales y, más ampliamente, de su profesionalización.

Ya sea en la formación que les está reservada o en el apoyo a su inserción profesional, la realidad de los docentes de segunda carrera exige más que

nunca una consideración singular de sus trayectorias marcadas por su bagaje profesional o experiencial que precede a su bifurcación profesional. Habrá que hacer muchas renegociaciones en las diferentes relaciones que tendrán que visitar (Gohier *et al.*, 2001): una nueva relación con la profesión, una nueva relación con el cuerpo docente, y una nueva relación con el trabajo y las responsabilidades que vienen con el mismo.

Como lo indica Mukamurera (1998), es posible apreciar que existen aspectos recurrentes en las trayectorias de los docentes cuando ingresan a la profesión, en conexión con los movimientos que estructuran el mercado laboral docente. Asimismo, existe un cierto marco común en cuanto a las trayectorias profesionales antes de acceder a un empleo completamente estable (multiplicidad de contratos, diversificación de contenidos a impartir). Sin embargo, este marco en sí mismo tiende a la sinuosidad ante los efectos de la actual falta de personal educativo que se traduce en un acceso cada vez más acelerado al empleo estable o permanente. También es importante considerar todos los hechos profesionales de la persona, así como su “historicidad”, es decir, la continua estructuración del presente a partir de las acciones y hechos del pasado (Mukamurera, 1998), si se busca comprender y situar mejor la identidad y, en general, la situación profesional de los docentes. De ahí la importancia de no hablar más de una identidad docente sino de múltiples identidades.

Referencias

ALHARBI, Abdulaziz. Transitioning into Teaching as a Second Career: Skill Carry-Over, Professional Experience, and Classroom Performance. **International Education Studies**, 13(12), p. 88-101, 2020.

BAETEN, Marlies; MEEUS, Wil. Training Second-Career Teachers: A Different Student Profile, A Different Training Approach? **Educational Process: International Journal**, 5(3), p. 173-201, 2016.

BALLADO, Ronato Sabalza. Second Career Teachers: Attitudes, Motivations, and Satisfaction. **Asian Journal of Research in Education and Social Sciences**, 4(3), p. 103-110, 2022.

BALLEUX, André. L'entrée en enseignement professionnel au Québec: un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné. **Recherches en éducation**, (11), p. 55-66, 2011.

BARBIER, Jean-Marie. De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. **Education Permanente**, 128, p. 11-26, 1996.

BARBIER, Jean-Marie; CHAIX, Marie-Laure; DEMAILLY, Lise. Éditorial. **Recherche et formation**, 17, p. 5-8, 1994.

BEAUPRÉ-LAVALLÉE, Alexandre; BÉGIN-CAOQUETTE, Olivier. Quebec cégeps as Models of Social and Curricular Adaptation. **Equity and Access to High Skills through Higher Vocational Education**. Palgrave Studies in Adult Education and Lifelong Learning (p. 215-237). Palgrave Macmillan, Cham, 2022.

BERGER, Jean-Louis; D'ASCOLI, Yannick. Les motivations à devenir enseignant: revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. **Revue française de pédagogie**, 175, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3XItPHV>. Acesso em: 01 set. 2023.

BOIES, Isabelle. **L'apport de la collaboration à la persévérance chez les enseignants en insertion professionnelle (Mémoire de maîtrise inédit)**. Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, 2012.

BROUWER, Niels. Alternative teacher education in the Netherlands 2000-2005. A standards-based synthesis. **European Journal of Teacher Education**, 30(1), p. 21-40, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3XIBAxI>. Acesso em: 01 set. 2023.

CASTRO, Antonio J.; BAUML, Michelle. Why Now? Factors Associated with Choosing Teaching as a Second Career and Their Implications for Teacher Education Programs. **Teacher Education Quarterly**, 36(3), p. 113-126, 2009.

CHAMBERS, Dianne. The Real World and the Classroom: Second-Career Teachers. **The Clearing House**, 75(4), p. 212-217, 2002. DOI: <https://bit.ly/3D4VKsc>.

CHAO, Georgia T. Organizational socialization: Background, basics, and a blueprint for adjustment at work. In S. W. J. Kozlowski (Ed.), **The Oxford handbook of organizational psychology** (V ol. 1, p. 579-614), Oxford University Press, 2012. DOI: <https://bit.ly/46wjqTA>.

COPPE, Thibault; MÄRZ, Virginie; RAEMDONCK, Isabel. Rencontre entre l'enseignant de deuxième carrière et son établissement scolaire : un mariage sans idylle. **Revue des sciences de l'éducation de McGill**, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3NDSmt7>. Acesso em: 01 set. 2023.

CROCKER, Robert; DIBBON, David. **Teacher Education in Canada**. A Baseline Study. Society for the Advancement of Excellence in Education, 2008.

CUDDAPAH, Jennifer Locraft; STANFORD, Beverly H. Career-changers' ideal teacher images and grounded classroom perspectives. **Teaching and Teacher Education**, 2015. DOI: <https://bit.ly/44kCrqD>.

DARLING-HAMMOND, Linda. **Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs.** John Wiley and Sons, Inc., 2006.

DE STERCKE, Joachim. **Persévérance et abandon des enseignants débutants.** La relève issue des Hautes Écoles. 412f. Thèse (Doctorat inédite). Université de Mons, 2014.

DELVAUX, Bernard *et al.* Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. **Les Cahiers de recherche du GIRSEF.** 92. p. 1-156, 2013.

DIETERICH, Cynthia A.; PANTON, Cynthia L. Motivations of post-baccalaureate students seeking teacher certification: A context for appropriate advising strategies. **Journal of Career Development**, 22(4), p. 249-259, 1996.

DONNAY, Jean; CHARLIER, Evelyne. **Apprendre par l'analyse des pratiques.** Initiation au compagnonnage réflexif. Namur: Presses universitaires, 2008.

DUBAR, Claude. Transformation des identités professionnelles et reconversions industrielles. *In*: ALLOUCHE, José Dans. (dir.), **Encyclopédie des sciences humaines** (p. 672- 685). Paris, France: Vuibert, 2003.

DUCHESNE, Claire. L'établissement d'une relation mentorale de qualité: à quila responsabilité? **McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill**, 45(2), p. 239-253, 2010. DOI: <https://bit.ly/3NLqvqR>.

DUCHESNE, Claire; KANE, Ruth. Défis de l'insertion professionnelle et dispositifs d'encadrement. **Revue des sciences de l'éducation de l'Université McGill**, 45(1), p. 63-79, 2010.

EURYDICE. **La profession enseignante en Europe. Profil, métier et enjeux.** Rapport I Formation initiale et transition vers la vie professionnelle. Bruxelles: EURYDICE/Unité européenne, 2002.

FÉDÉRATION des professionnelles et des professionnels de l'éducation du Québec (FPPE). **Hausse du nombre d'enseignantes et d'enseignants non légalement qualifiés.** Les enjeux pour le milieu scolaire et les conseillères et les conseillers pédagogiques. Rapport de sondage, 2022. Disponible em: <https://bit.ly/3pG6F8t>. Acesso em: 01 set. 2023.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. What new teachers need to learn. **Educational leadership**, 60(8), p. 25-29, 2003.

FERNET, Claude *et al.* The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). **Journal of Career Assessment**, 16, p. 256-279, 2008. DOI: <https://bit.ly/3Q70tBp>.

GIRINSHUTI, Crispin. **Devenir enseignant**: Carrières de vie et insertion professionnelle des enseignants diplômés en Suisse romande. Presses universitaires suisses. DOI: 10.33055/ALPHIL.03149, 2020.

GOHIER, Christiane *et al.* La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. **Revue des Sciences de l'éducation**, XXVII(1), p. 3-32, 2001.

GOHIER, Christiane; ALIN, Christian. **Enseignant-formateur**: la construction de l'identité professionnelle. L'Harmattan, 2000.

HAGGARD, Cynthia; SLOSTAD, Frances; WINTERTON, Sally. Transition to the school as workplace: Challenges of second career teachers. **Teaching Education**, 17(4), 317-327, 2006. DOI: <https://bit.ly/3O4wloK>.

HARNOIS, Valéria; SIROIS, Geneviève; MORNEAU-GUÉRIN, Frédéric. **Pénurie enseignante au Québec**: un portrait de l'offre et la demande. Communication présentée au CAPREC 2021, UQAR. Lévis, QC, 2021.

HUBERMAN, Michael. Le cycle de vie professionnelle des enseignants. *In*: HUBERMAN, Dans Michael; GROUNAUER, Marie-Madeleine; JURG, Martí. **La vie des enseignants**. Évolution et bilan d'une profession (p. 9-35). Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé S.A, 1989.

HUGHES, Everett C. **Careers**. *Qualitative Sociology*, 20(3), p. 389-397, 1997.

HUGHES, Everett C. **Men and their work**. Greenwood Press, 1958.

HUNTER-JOHNSON, Yvonne. Demystifying the Mystery of Second Career Teachers' Motivation to Teach. **The Qualitative Report**, 20(8), 1359-1370, 2015. DOI: <https://bit.ly/43khrz4>.

INGERSOLL, Richard M.; PERDA, David. The Status of Teaching as a Profession. Dans J.H. Ballantine & J.Z. Spade (Éds.), *Schools and Society. A Sociological Approach to Education*, 3rd Edition (106-118). Pine Forge Press/Sage Publications, 2008.

JENSEN, Ben *et al.* **The Experience of New Teachers**: Results from TALIS 2008. OECD Publishing, 2012. Document récupéré le: <https://bit.ly/3XJC4TY>. Accès dans: 18 août. 2014.

KELLER-SCHNEIDER, Manuela. Kündigende Lehrpersonen – belastet, unzufrieden oder die Berufslaufbahn gestaltend? Dans N. Safi, C. Bauer & M. Kocher (Hrsg.), **Einstieg in den Lehrberuf – Vorbereitung, Umsetzung und Perspektiven** (p. 185-198), 2019b. DOI:10.5281/zenodo.4139234.

KELLER-SCHNEIDER, Manuela. Kündigungen von Lehrpersonen. Berufseinstiegende und berufserfahrene sowie kündigende und bleibende Lehrpersonen im Vergleich. **Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften SZBW**, 41(3), p. 682-707, 2019a. DOI: <https://bit.ly/44fwaN5>.

KELLER-SCHNEIDER, Manuela; WEIß, Sabine; KIEL, Ewald. Warum Lehrer/in werden? Idealismus, Sicherheit oder «da wusste ich nichts Besseres»? **Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften**, 40(1), p. 217-242, 2018. DOI:10.5281/zenodo.3608125.

KHAPOVA Svetlana N.; ARTHUR, Michael B.; WILDEROM, Celeste P.M. The Subjective Career in the Knowledge Economy. *In*: GUNZ, Hugh P.; PEIPER, Maurry (Éds.), **Handbook of Career Studies** (p. 114-130). Sage, 2007.

LANG, Vincent. **La professionnalisation des enseignants**: sens et enjeux d'une politique institutionnelle. PUF, 1999.

LORTIE, Dan. **Schoolteacher**: A sociological study. University of Chicago Press, 1975.

MALET, Régis. Former, réformer, transformer la main-d'œuvre enseignante? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines. **Éducation et sociétés**, 23, p. 91-122, 2009. DOI: <https://bit.ly/3D4K8Fh>.

MARTINEAU, Stéphane; PRESSEAU, Annie. Se «mettre en mots» ou se bricoler une histoire pour qu'elle prenne sens: le discours identitaire d'enseignants du secondaire. Dans C. Gohier (dir.), **Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés** (p. 67-88). Presses de l'Université du Québec, 2007.

MÄRZ, Virginie *et al.* **Inhabiting the no-man's land of teacher induction**: The contested terrain of second career teachers in Belgium and Finland. European Conference on Educational Research (ECER), 2018.

MATTAROZZI LAMING, Madeleine; HORNE, Marj. Career change teachers: pragmatic choice or a vocation postponed? **Teachers and Teaching**, 19(3), p. 326-343, 2013. DOI: <https://bit.ly/46SPVvA>.

MORALES-PERLAZA, Adriana. Les principaux facteurs qui empêchent, bloquent ou ralentissent l'obtention d'un statut professionnel pour les enseignants en Amérique du Nord. **Revue Canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation**, 7(2), p. 79-88, 2016.

MUCCHIELLI Alex, L'identité. **Presses Universitaires de France**, « Que sais-je ? », 1986, ISBN: 9782130574859. DOI : 10.3917/puf.mucch.2009.01.

MUKAMURERA, Joséphine *et al.* Les programmes d’insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec: portrait et appréciation des acteurs. **Éducation & Formation**, e-299, p. 13-35, 2013.

MUKAMURERA, Joséphine. **Étude du processus d’insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire**. Thèse 380f. (doctorat en). Université Laval, Canada), 1998.

MUKAMURERA, Joséphine. La professionnalisation de l’enseignement et les conditions d’insertion dans le métier. *In*: DANS Diane Biron; CIVIDINI, Monica; DESBIENS, Jean-François (dir.), **La profession enseignante au temps des réformes** (p. 313-336), Sherbrooke: Éditions du CRP, 2005.

MUKAMURERA, Joséphine. Les multiples dimensions de l’insertion professionnelle: portrait, expériences et significations d’enseignants. *In*: WENTZEL, Bernard *et al.* (dir.) **Insertion professionnelle des enseignants: regards croisés et perspectives internationales** (p. 17-39). Bejune: HEP, 2011.

MUKAMURERA, Joséphine; BOURQUE, Jimmy ; GINGRAS, Chany. S’insérer dans l’enseignement au Québec: portraits et défis de l’insertion dans l’enseignement au Québec pour les nouvelles générations d’enseignants, pour les jeunes générations d’enseignants. *In*: PORTELANCE, Liliane *et al.* (dir.), **L’insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l’enseignant** (p. 49-72). Québec: Presses de l’Université Laval, 2008.

MÜLLER, Karin; ALLIATA, Roberta; BENNINGHOFF, Fabienne. Attracting and Retaining Teachers: A Question of Motivation. **Educational Management Administration and Leadership**, 2009. DOI: <https://bit.ly/3rt7IZK>.

NEWMAN, Elizabeth. ‘I’m being measured as an NQT, that isn’t who I am’: an exploration of the experiences of career changer primary teachers in their first year of teaching. **Teachers and Teaching: theory and practice**, 16(4), p. 461-475, 2010.

OCDE. **Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité**, 2005. Disponible em: <https://bit.ly/44x6ZoE>. Acesso em: 01 set. 2023.

OCDE. **Politiques efficaces pour les enseignants: Perspectives de PISA**. PISA, Édition OCDE, 2018. DOI: <https://bit.ly/44x7AGU>.

OFS. Office fédéral de la statistique. **Analyses longitudinales dans le domaine de la formation**. Le maintien des enseignants de l’école obligatoire. OFS, 2022. Disponible em: <https://bit.ly/43nHxRE>.

PEREZ-ROUX, Thérèse. **Devenir enseignant en seconde carrière: des reconversions désirées à l’épreuve du réel**. **Recherche & formation**, 90, p. 27-41, 2019. DOI: <https://bit.ly/3O4WOT6>.

PERROT, Serge; CAMPOY, Eric. **Développement d'une échelle de mesure de la socialisation organisationnelle**: une approche croisée entre processus et contenu. *Revue de gestion des ressources humaines*, 71, p. 23-42, 2009.

PROVENCHER, Ariane. **Négociations identitaires d'enseignants immigrants en insertion professionnelle du primaire et du secondaire au Québec**. 301f. Thèse (Doctorat en Psychopédagogie). Université de Montréal, 2020.

RICHARDSON, Paul W.; WATT, Helen M. G. I've decided to become a teacher: Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*, 21, p. 475-489, 2005.

RIOPEL, Marie-Claude. **Apprendre à enseigner**: une identité professionnelle à développer, Presses universitaires de Laval, 2006.

SAINSEAU LIEU, Renaud. L'identité au travail. Dans, J. Allouche (dir.), **Encyclopédie des ressources humaines** (p. 686-692). Paris, France: Vuibert, 2003.

SALYER, Barbara A. Alternatively and traditionally certified teachers: The same but different. *NASSP Bulletin*, 2003. DOI: <https://bit.ly/3Q7kcAX>.

SUELL, Jo Lynn; PIOTROWSKI, Chris. Alternative teacher education programs: a review of the literature and outcome studies. *Journal of Instructional Psychology*, 34, p. 54-59, 2007.

TAP, Pierre. L'identification est-elle une aliénation de l'identité? Dans P. Tap (dir), **Identité individuelle et personnalisation** (p. 237-250). Toulouse: Privat, 1980a.

TARDIF, Maurice *et al.* Pourquoi choisit-on d'enseigner? In: TARDIF, Maurice; BORGES, Cecilia; TREMBLAY-GAGNON, Delphine (Éds.). **Enseigner aujourd'hui**: du choix de la carrière aux premières années dans le métier (p. 15-40). Les Presses de l'Université de Montréal, 2021.

TARDIF, Maurice. **La condition enseignante au Québec. Du XIXe au XXIe siècle. Une histoire cousue de fils rouges**: précarité, injustice et déclin de l'école publique. Québec: Presses de l'Université Laval, 2013.

TIGCHELAAR, Anke; BROUWER, Niels; VERMUNT, Jan D. Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5, p. 164-183, 2010.

TROESCH, Larissa M.; BAUER, Catherine E. Is Teaching Less Challenging for Career Switchers? First and Second Career Teachers' Appraisal of Professional Challenges and Their Intention to Leave Teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, article 3067, 2020. DOI: [10.3389/fpsyg.2019.03067](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03067)

VAN NIEUWENHOVEN, Catherine; CIVIDINI, Monica. **Quand l'étudiant devient enseignant**. Préparer et soutenir l'insertion professionnelle. Louvain: Presses Universitaires de Louvain, 2016.

VIVEGNIS, Isabelle. **Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants**: étude multicas. Thèse (doctorat en Éducation), Université du Québec à Trois-Rivières/Université du Québec à Montréal, 2016. Disponible em: <https://bit.ly/3D8eaYO>. Acesso em: 01 set. 2023.

WILLIAMS, Judy; FORGASZ, Helen. The motivations of career change students in teacher education. **Asia Pacific Journal of Teacher Education**, 37(1), p. 95-108, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M.; CONKLIN, Hilary G. Teacher Education Programs. *In*: COCHRAN-SMITH, Marilyn; ZEICHNER, Kenneth M. (dir.), **Studying Teacher Education**. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education (p. 645-735). Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO-DOCENTE: DESENVOLVENDO (DIS)POSIÇÕES NA UFRJ

Roberta Pereira de Paula Rodrigues

O capítulo que se apresenta decorre de uma pesquisa voltada para compreender aspectos da formação inicial do professor da educação básica no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro/BR – UFRJ, em uma particularidade curricular dessa formação: a participação em ações de extensão universitária.

Desde 2015, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil estabelece como uma das finalidades da Educação Superior (art. 43, inciso VIII) o aprimoramento da Educação Básica mediante o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem estes dois níveis escolares. Consideramos relevante dedicar um estudo ao docente formado no curso de Pedagogia por sua especificidade na atuação em educação infantil e ensino fundamental I, não apenas com o ensino enquanto professor, mas também com a formação continuada de professores enquanto pedagogo.

Nesse sentido, pesquisar a participação da extensão universitária na formação de professores tendo o Curso de Pedagogia da UFRJ como contexto contribui não somente para construir conhecimento sobre esse curso de graduação, como também para construir conhecimento sobre saberes e fazeres que envolvem o entrecruzamento da extensão universitária e a formação inicial de professores e que perpassam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Segundo o Plano Nacional de Extensão Universitária (2014), essa dimensão da formação acadêmica é um dos pilares da educação superior, e sua participação na universidade se dá na formação profissional em articulação com o ensino e a pesquisa, de forma que possibilite, mediante suas ações, um caminho de transformação da sociedade brasileira em direção à justiça, à solidariedade e à democracia, pois que: “Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social” (Forproex, 1987, p. 11).

No campo da formação docente, Zeichner (2010) identifica, em suas pesquisas, a importância de um trabalho de formação de professores que se preocupa em ampliar para as comunidades o lócus da formação inicial. Se-

gundo o autor, essa ampliação é fundamental para que se estabeleça, mantenha e afirme a existência de uma relação indissociável entre educação, ensino, aprendizagem e sociedade, bem como para que seja reconhecido e valorizado o conhecimento que emana dessa comunidade. Nóvoa (2009) considera que a formação de professores deve trabalhar em oposição ao conceito de “competências” desenvolvendo “disposições” capazes de articular tanto o professor enquanto pessoa, quanto o professor enquanto profissional.

A parte que a extensão universitária ocupa na formação inicial de professores no curso de Pedagogia da UFRJ passou por transformações e, desde 2015, encontra-se consolidada como componente no currículo do curso. Nessa direção, interessou-nos investigar a participação da extensão universitária na formação de professores, considerando especialmente as (dis)posições para a profissão. Através do estudo buscamos responder a seguinte questão: Como a Extensão Universitária pode contribuir para o desenvolvimento das (dis)posições para a formação docente, no âmbito do curso de Pedagogia da UFRJ?

Metodologicamente, optou-se por uma pesquisa qualitativa articulada em duas etapas. A primeira etapa teve como fonte os dados gerados através do Sistema de Gestão de Projetos – SIGProj, utilizado pela Pró-Reitoria de Extensão – PR5, com o objetivo de mapear os programas, projetos, cursos e eventos de extensão da UFRJ que indicassem abertura para a formação de professores. A segunda etapa envolveu uma outra fonte de construção de dados para a pesquisa: os sujeitos participantes em ações de extensão. Esses sujeitos, escolhidos entre o corpo discente, o corpo docente e técnico da Faculdade de Educação da UFRJ, possibilitaram, através de uma entrevista semiestruturada, ampliarmos nossa compreensão sobre como a participação em ações de extensão pode contribuir para o desenvolvimento de (dis)posições para a formação docente no contexto do curso de Pedagogia daquela universidade.

Disposição para o conhecimento: o referencial da pesquisa

As concepções de formação de professores disseminadas nos trabalhos de Zeichner (2010), Zeichner *et al.* (2014, 2015) e Nóvoa (2009, 2017) conduziram teoricamente o nosso percurso investigativo. As ideias desses autores entrelaçam-se ao redor de uma perspectiva de formação docente orientada para uma relação horizontalmente constituída entre universidade, escola e comunidade, na qual a cultura profissional, a postura investigativa e a valorização dos saberes socialmente construídos são constitutivas de um novo lugar institucional.

Zeichner *et al.* (2014) defendem um modelo de formação que acolha o conhecimento e a experiência que existem nas escolas como importantes elementos para a formação inicial do professor. Concordamos com essa defesa, pois também compreendemos as escolas e seus professores como sujeitos da ação formativa, e não como objetos. A escola e os professores que nela atuam são, nessa perspectiva, mais que materiais para serem observados e analisados. Eles são agentes potentes na construção de conhecimentos.

A defesa de Zeichner *et al.* (2014) para centralizar a formação do professor nos espaços de contradição e conflito entre os conhecimentos e as práticas da universidade, da escola e da comunidade como forma de possibilitar que os esforços colaborativos em torno dessas contradições levem a uma melhora na formação do professor, vai ao encontro de nosso posicionamento sobre a potencialidade que a participação em ações de extensão universitária possui enquanto ação formativa para professores em formação inicial; visto que são ações marcadas por sua relação estabelecida com a sociedade, e, em geral, com as comunidades historicamente não dominantes.

Ao estabelecer o conceito de Terceiro Espaço para defender outra lógica de formação docente, mais ancorada na relação com a escola e a comunidade em que se situa, Zeichner (2010) se afina com a teoria do hibridismo desenvolvida por Bhabba (1990). Segundo essa teoria os indivíduos são capazes de extrair de múltiplos discursos elementos para fazerem um sentido de mundo. A principal defesa do conceito de hibridização e terceiro espaço é o cruzamento da fronteira entre universidade e escola para promover a aprendizagem de professores na sua formação inicial, bem como no desenvolvimento profissional continuado.

As perspectivas de Zeichner (2010) que apoiaram esta pesquisa, portanto, aglutinam-se em torno da defesa de que as fronteiras que demarcam os espaços da universidade e da comunidade sejam cruzadas em prol da implementação de projetos e parcerias intencionalmente direcionados para a formação de professores. Sendo projetos de extensão, programas de formação, ou qualquer outra denominação, que sejam conduzidos pelo princípio de que todo conhecimento importa (acadêmico, prático, profissional, realidade social, político), e que a formação do professor não se dá unicamente por conhecimentos acadêmicos, mas que, sem eles, tampouco há formação.

Apesar de existir um consenso no discurso sobre o que fazer para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores – que aponta para necessidades de articulação da formação inicial, indução e for-

mação em serviço em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; bem como para uma formação baseada na investigação, culturas colaborativas, trabalho em equipe, acompanhamento e supervisão (Nóvoa, 2009, p. 13) – nota-se que o caminho que leva o discurso a se transformar em medidas concretas ainda é difícil.

O problema da distância entre a universidade e as escolas e seus professores já havia sido apontado por Nóvoa (2009) como um dos dilemas da formação de professores. Ao indicar medidas para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores, recomendou, como a primeira delas, a iniciativa de passar a formação de professores para dentro da profissão, pois, segundo ele: “Não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (Nóvoa, 2009, p. 17). No entanto, essa relação entre as duas comunidades deverá ser caracterizada pela presença da reflexão sobre o próprio trabalho docente, ou seja, os dilemas da profissão servirão como base para a construção de teorias capazes de fornecer respostas às perguntas que desafiam a realidade do trabalho do professor.

Nóvoa (2009) vai além e ousa ainda mais ao provocar uma reflexão complexa baseada na seguinte pergunta: o que é um bom professor? Essa não é uma pergunta simples. Ela carrega pontos de discussões muito controversos. No entanto, é com base nessa pergunta que o referido autor desencadeia sua teoria de um trabalho docente que, na sociedade contemporânea, é caracterizado por disposições.

Segundo o autor, o trabalho docente deve ser definido não mais por características comportamentais, de caráter técnico e instrumental, e sim por (pré) disposições que permitam a construção de uma profissionalidade docente dentro de uma personalidade do professor. Para isso, assinala cinco disposições essenciais à definição dos bons professores nos dias atuais:

1. Disposição para o conhecimento – o professor deve conhecer bem aquilo que ensina para poder conduzir à aprendizagem;
2. Disposição para a cultura profissional – o professor deve integrar-se às rotinas que envolvam sua profissão, sua escola, outros professores etc. Isso tudo, envolvendo aspectos relacionados às práticas, reflexões, registros e avaliações;
3. Disposição para o tato pedagógico – o professor deve compreender a importância da relação e da comunicação com quem se quer educar. Deve saber conduzir para a outra margem, onde se encontra o conhecimento;

4. Disposição para o trabalho em equipe – o professor deve organizar-se em comunidades de prática e em movimentos pedagógicos, trabalhando de uma forma coletiva e colaborativa;

5. Disposição para o compromisso social – o professor deve ir além da escola. Deve ter atenção aos princípios, valores, inclusão social e diversidade cultural.

Em trabalho mais recente, Nóvoa (2017) retoma a discussão das disposições e avança a partir da ideia de posições. Dessa maneira, ele demarca mais claramente o seu pensamento contrário à premissa de que existam características definitórias para a profissão docente, e coloca-se mais próximo ao conceito de *habitus* de Bourdieu, quando diz que

por essa via, afasta-se de uma visão determinista para se colocar num campo de forças e de poderes em que cada um constrói a sua posição em relação consigo mesmo e com os outros. (Nóvoa, 2017, p. 1119)

Com a defesa de que cada um constrói a sua posição em relação consigo mesmo e com os outros, o autor estabelece que uma maneira fundamental de compreender as posições se relaciona à forma pela qual se dá sua marcação. Marcar uma posição acontece tanto no plano pessoal quanto no interior da profissão, e, além de saber como fazê-lo, é preciso perceber que as posições marcadas não são fixas, mas forjadas mediante permanente negociação no interior de cada comunidade profissional. É nesse sentido que a posição marcada é compreendida como uma tomada de posição, e como a afirmação pública de uma profissão.

A partir das dimensões do conceito de posição Nóvoa (2017) apresenta sua proposta de formação de professores, enquanto formação universitária, que considere cinco entradas, que não são mais somente disposições, mas também interposição, composição, recomposição e exposição (Nóvoa, 2017), e que se relacionam com cinco questões:

1. Disposição pessoal – como aprender a ser professor?
2. Interposição profissional – como aprender a sentir como professor?
3. Composição pedagógica – como aprender a agir como professor?
4. Recomposição investigativa – como aprender a conhecer como professor?
5. Exposição pública – como aprender a intervir como professor?

Nóvoa (2017) assume que não se trata de propor um novo modelo de formação, mas sim de chamar a atenção para cinco dimensões da formação de professores que têm sido esquecidas, principalmente quando se inscreve uma formação universitária distanciada da profissão docente e das escolas.

Na esteira de Thiollent (2002) este estudo assumiu como premissa a compreensão de que a extensão universitária é um dos caminhos que a universidade utiliza para se relacionar com a sociedade e construir conhecimentos, uma vez que ela se configura em um espaço de interação que, por excelência, é produtor de recursos didático-pedagógicos para a formação por meio de metodologias construídas a partir da práxis acadêmica na relação universidade-comunidade. E, nessa relação, entendeu as ações de extensão desenvolvidas junto às comunidades de escolas e professores como importantes espaços para a formação do pedagogo-docente.

Disposição para o compromisso social: o contexto da pesquisa

A criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – Forproex, em 1987, representou um avanço ao pactuar o conceito capaz de balizar as ações extensionistas, favorecendo as trocas de saberes e imprimindo seu forte apelo social, defendendo que: “Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social” (Forproex, 1987, p. 11).

Acompanhando a evolução da compreensão dos objetivos da extensão universitária, o conceito anterior foi revisado em 2010. Formou-se outro conceito, o qual é atualmente adotado pela Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político, que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade. (Forproex, 2012, p. 28)

O último Plano Nacional de Educação lançado em julho de 2014 (Lei nº 13.005/2014), estabeleceu as metas e estratégias que deveriam ser cumpridas pelas instituições de ensino superior brasileiras até o ano de 2024. A meta número 12 tratou da qualidade na oferta do ensino e da expansão de novas matrículas nas instituições públicas. A inclusão da extensão nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação, com o objetivo de garantir que dez por cento da carga horária total do curso seja cumprida com a participação nesse tipo de atividade, foi uma das estratégias descritas para o cumprimento da referida meta.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) prevê, desde sua promulgação, a extensão como uma das finalidades da educação superior. Em 2015, incluiu um novo objetivo relacionado com a educação

básica, formação e capacitação de seus profissionais e aproximação desses dois níveis escolares, a ser alcançado mediante o desenvolvimento de atividades de extensão (artigo 43, inciso VIII). Com isso, virtuosas relações podem ser desenvolvidas nas instituições de educação básica por meio das atividades extensionistas, representando assim ganhos tanto para a formação inicial do professor na universidade quanto para as escolas.

No intuito de investigar a relação entre extensão e formação do pedagogo-docente, nos dirigimos ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC)¹ da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) aprovado em 2007. Em conformidade com as diretrizes curriculares aprovadas em 2006, o PPC indica que os estudantes passam a contar com uma formação profissional que os certificam para uma prática pedagógica nas mais diferentes áreas, envolvendo, de forma central a docência na educação básica e no curso normal e a gestão de processos educacionais a partir da compreensão de universidade enquanto lócus para a formação de educadores por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Em 2015, a proposta pedagógica do referido curso passou por uma atualização, no sentido de adequar-se à meta número 12 do PNE. Com isso, os estudantes que ingressaram a partir do segundo semestre daquele ano, passaram a cumprir 375 horas em atividades de extensão, das 3.690 horas totais do curso. O PPC dá alguns indicativos da participação da extensão universitária na formação do professor no contexto do curso de Pedagogia da UFRJ: aponta para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e pactua uma carga horária mínima em atividades extensionistas para todos os discentes desse curso.

Esta pesquisa, que foi realizada no âmbito do Lepad² – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores da Faculdade de Educação da UFRJ/RJ, ao qual somos afiliados por meio do Geped – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores, propôs-se a colaborar para que a formação de professores no Curso de Pedagogia da UFRJ esteja cada vez mais alinhada com as atuais perspectivas de um profissional

1. A versão analisada refere-se ao currículo aprovado em 2007 e reajustado em 2015, para atender às exigências de curricularização da extensão.

2. O Lepad é constituído de quatro grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped), coordenado pela Prof^a Dr^a Giseli Barreto da Cruz; Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Formação Docente (Geprod), coordenado pela Prof^a Dr^a Maria das Graças Nascimento; Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores de Matemática (Gepemat), coordenado pela Prof^a Dr^a Ana Teresa de Carvalho Correa de Oliveira; Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Cultura e Arte (Gecult), coordenado pela Prof^a Dr^a Monique Andries Nogueira.

inserido nos contextos de participação social para a justiça, para a democracia e para a política, bem como para compreender o potencial que as ações de extensão universitária podem representar para a sua formação.

Primeira etapa: entre posições e disposições

A primeira fase da pesquisa consistiu em um mapeamento da extensão, no âmbito da UFRJ, com o objetivo de buscar programas e projetos que apresentassem características que os definissem enquanto atividades extensionistas que se direcionam para a formação de professores. Nessa busca, utilizamos dentre outras lentes as palavras-chaves como critério para a seleção. Ao escolher formação de professores, formação continuada, ou formação docente como palavras-chave, estávamos também escolhendo a formação de professores como um elemento importante das atividades e, por conseguinte, contributivo para a formação inicial dos estudantes de Pedagogia envolvidos na realização dessas.

Uma vez identificadas 78 ações registradas escolhemos concentrar nosso olhar mais atentamente em programas e projetos de extensão, por serem modalidades que, por uma obrigatoriedade definida pelos editais de registro da universidade, devem responder a todas as diretrizes da extensão universitária pautadas por dialogicidade, interdisciplinaridade, impacto e transformação social, impacto na formação do estudante e a relação entre ensino, pesquisa e extensão. Ao final desse processo reunimos três programas e oito projetos, na área da educação, para serem analisados.

A análise documental desses registros consistiu em aplicar sobre eles uma lente que nos permitiu enxergar indícios que pudéssemos usar para relacioná-los ao desenvolvimento das posições para a formação docente. A busca foi realizada sobre o conteúdo dos documentos, considerando categorias prévias criadas em articulação com a proposta de formação docente de Nóvoa (2017) apresentadas no quadro a seguir:

Posições	Aspectos fundamentais / Categorias
Disposição Pessoal	Conhecer as motivações, o perfil, a predisposição para a profissão docente
	Dar um primeiro conhecimento da profissão
	Verificar se tem as condições e predisposições para ser professor
	Oferecer espaços e tempos de autoconhecimento e autoconstrução para que uma predisposição se transforme em uma disposição pessoal

Posições	Aspectos fundamentais / Categorias
Interposição Profissional	Presença de outros professores
	Vivência das instituições escolares
	Reconhecer o papel e a função formadora dos professores das escolas
Composição Pedagógica	Encontrar sua maneira de ser professor, com outros professores
	Valorizar o conhecimento profissional de outros professores
	Julgar e decidir no dia a dia profissional lidando com o conhecimento em situações de relação humana
Recomposição Investigativa	Incorporar na rotina da profissão uma dinâmica de pesquisa
	Analisar sistematicamente o trabalho em colaboração com os colegas
	Registrar reflexões, acumular conhecimentos e renovar práticas
Exposição Pública	Desenvolver consciência crítica
	Participar na construção de políticas públicas
	Proporcionar espaços de expressão das diferenças e deliberação conjunta
	Permitir a participação mais ampla da sociedade

Quadro 1. Categorias de análise dos projetos, formuladas a partir da proposta de formação docente de Nóvoa (2017)

Fonte: Rodrigues (2020).

Considerando os programas de extensão analisados pela pesquisa, observamos que todos demonstraram potencialidades para favorecer o desenvolvimento da **Recomposição Investigativa** e da **Exposição Pública** na formação inicial dos estudantes de Pedagogia participantes de sua realização.

Importante notarmos que são programas de extensão comprometidos tanto com a sociedade, as comunidades, as políticas públicas e a consciência crítica, quanto com a pesquisa, a produção de conhecimento e a reflexão. Todos eles desenvolvem atividades com estudantes da Pedagogia em articulação com professores da educação básica e grupos de pesquisas e estudos. Essa constatação vai ao encontro da defesa de Zeichner (2010) quanto à mudança epistemológica da formação do professor, na qual

[...] diferentes aspectos do saber que existe nas escolas e nas comunidades são incorporados à formação de professores e coexistem num plano mais igualitário com o conhecimento acadêmico. (Zeichner, 2010, p. 493)

E articula-se à defesa de Nóvoa (2009) por uma integração da investigação científica à cultura profissional.

De uma maneira geral, os programas analisados também demonstraram favorecer o desenvolvimento da **Interposição Profissional** e da **Composição Pedagógica**, por serem estreitamente ligadas à profissão e seus profissionais

em seus ambientes de exercício efetivo da docência, uma vez que essas posições são desenvolvidas no contato com professores e na vivência nas escolas. Por esse ângulo, os projetos vinculados a esses programas devem estabelecer uma relação com os professores das escolas pautada pelo diálogo que firme posições de maneira mais equilibrada e dialética entre conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação (Zeichner, 2010), ao mesmo tempo que propiciem vivências no ambiente escolar completando uma tríade virtuosa que integre professores, escolas e universidade, compartilhando as responsabilidades na formação inicial do professor, visto que

é esta corresponsabilidade que permite construir uma verdadeira formação profissional. Para que ela tenha lugar, é necessário atribuir aos professores da educação básica um papel de formadores, a par com os professores universitários, e não transformar as escolas num mero 'campo de aplicação'. (Nóvoa, 2017, p. 1124)

As análises realizadas sobre os três programas registrados e institucionalizados na Extensão Universitária da UFRJ, que utilizaram como lentes as posições para a formação de professores nas categorias preestabelecidas com base na proposta de Nóvoa (2017), não são consideradas fechadas e indiscutíveis. Elas se baseiam em textos e trechos de documentos que possuem os limites de uma linguagem escrita e formal, racionalizada para caber em um formulário que pode apresentar dificuldades para o preenchimento. Além disso, trata-se de propostas de ação e não de relatórios sobre o que de fato aconteceu durante a realização da ação. Dessa forma, expressam intenções, as quais podem não ter sido realizadas, como também podem ter ultrapassado as expectativas previstas.

A exemplo dos programas, também os projetos demonstraram, todos eles, suas potencialidades para o desenvolvimento da **Recomposição Investigativa**, e, considerando suas incursões nas comunidades com participação ampla da sociedade, a **Exposição Pública** igualmente. Pela particularidade de projetos serem ações com registros mais detalhados que programas, foi possível observarmos indícios que nos permitiram relacioná-los com outras posições. Assim, percebemos que a maioria dos projetos analisados favorece o desenvolvimento da **Composição Pedagógica** e da **Interposição Profissional** na formação inicial dos estudantes de Pedagogia que participam de sua realização, visto que são propostas que valorizam os saberes dos professores que atuam na educação básica, reconhecendo que esses possuem um papel de grande importância para a formação inicial e que são produtores de um conhecimento profissional docente

(Nóvoa, 2017) que deve ser igualmente valorizado. Percebemos que a concepção que fundamenta os projetos que firmam essas posições é baseada em uma epistemologia que, por si só, é democrática e envolve respeito e articulação entre praticantes, acadêmicos e comunidades (Zeichner, 2010), em prol de melhorias sociais e impacto na formação inicial dos estudantes.

Apenas dois projetos demonstraram potencialidades para favorecer o desenvolvimento da **Disposição Pessoal**. O diferencial é que se trata de propostas que descrevem momentos planejados para dar ao estudante de Pedagogia um primeiro conhecimento da profissão mediante situações de regência individual e compartilhada. Também contam com “espaços e tempos que permitem um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução” (Nóvoa, 2017, p. 1121), planejamentos e avaliações coletivas, rodas de conversa, entre outros recursos. Nesse movimento, criam condições para que uma predisposição para ser professor transforme-se em uma disposição, e para que o caminho de aprender a ser professor esteja firmado.

Segunda etapa: as disposições e posições dos sujeitos

Com base na análise feita na primeira etapa da pesquisa, pudemos definir a composição da segunda fonte para a construção de dados, que possibilitou alcançarmos o segundo objetivo proposto: compreender, na perspectiva dos sujeitos participantes em ações de extensão, a contribuição da participação da extensão no desenvolvimento das (dis)posições para a formação docente, no contexto do curso de Pedagogia da UFRJ. Para alcançar essa compreensão utilizamos como estratégia a entrevista semiestruturada.

Primeiramente, construímos um roteiro composto por duas partes na qual a primeira foi dedicada a identificar o entrevistado ou a entrevistada em sua relação com a extensão universitária da UFRJ e com o curso de Pedagogia, e a segunda parte consistiu de três perguntas foram direcionadas a compreender aspectos relacionados a três eixos: i) quais razões ou motivos para participarem da extensão universitária? ii) qual a abertura que a extensão universitária proporciona para a participação efetiva? iii) qual o diferencial que a participação em atividades extensionistas representa na formação de professores no contexto do curso de Pedagogia da UFRJ?

Decidimos considerar os dados da análise dos registros das ações de extensão para a seleção dos sujeitos a serem entrevistados. Assim, entramos em contato com os coordenadores dos três programas e três projetos de extensão, que apresentaram, a partir das análises de seus registros, mais elementos que

se articulam com o desenvolvimento das posições para a formação de professores. Durante as entrevistas esses coordenadores indicaram estudantes do curso de Pedagogia envolvidos em suas ações para participarem da pesquisa.

As indicações dos coordenadores foram solicitadas no sentido de nos possibilitar encontrar de forma mais direta os estudantes envolvidos na realização dessas ações de extensão que não apenas são parte, mas também fazem parte e tomam parte das atividades. Ao todo, foram entrevistados dez sujeitos, sendo seis coordenadores de ações de extensão e quatro estudantes de Pedagogia a elas vinculados.

Observamos que duas categorias emergiram a partir das respostas com relação às *razões pelas quais se dedicam à participação em extensão universitária*: i) a obrigatoriedade (na carreira para os coordenadores e curricular para os estudantes), e ii) a potencialidade formativa desse tipo de atividade.

A perspectiva dos entrevistados está alinhada com a nossa defesa da extensão universitária enquanto atividade formativa importante no ensino superior. Ao indicarem esse princípio como razão fundante pela qual se dedicam a esse trabalho, os coordenadores assumem seus papéis de docentes, aliados ao compromisso formativo dos estudantes dessa universidade, articulados especialmente com a diretriz da extensão que orienta para a formação cidadã dos discentes, marcada pela vivência dos seus conhecimentos (Resolução CNE/CES nº 7/2018).

Com relação à *abertura que essas ações apresentam para a efetiva participação dos estudantes* de maneira que provoque um impacto na formação profissional, duas categorias foram evidenciadas: i) a extensão enquanto processo dialógico permite uma abertura que possibilita um impacto tanto na formação profissional quanto na formação pessoal do estudante, e ii) as ações de extensão enquanto partes de um todo desarticulado de uma política preocupada com esse processo de formação, que não garante a efetivação dessa abertura.

As considerações dos depoentes contribuem para a compreensão da extensão universitária enquanto uma atividade formativa com potencial para causar impacto na formação profissional do estudante. Percebemos que essa potencialidade precisa ser explorada por meio de propostas de ações que, articuladas com as defesas de Cruz e Arosa (2014) e de Nóvoa (2009), tomem como norteadoras as concepções de uma formação referenciada em casos e práticas que permitam o conhecimento do concreto, dos contextos, das lacunas, e do social, e alinhem esse conhecimento com a teoria, a partir de uma dialogicidade (Freire, 1987) capaz de posicionar o professor em formação inicial como participante efetivo em decisões que dizem respeito a todas as nuances que engendram o programa ou o projeto. Isso exige uma flexibilidade e descentralização que atravessem a proposta extensionista e que ao

mesmo tempo sejam garantidas por políticas que considerem a centralidade desse aspecto para o processo formativo profissional e pessoal do estudante. Dessa maneira, o impacto não será percebido apenas na formação profissional, mas também na formação pessoal, na medida em que imprime a marca do “humano e do relacional” (Nóvoa, 2009) na realização do programa e do projeto, contribuindo assim para firmar a posição da pessoalidade docente na profissionalidade do professor que inicia sua formação.

A categoria-chave que emergiu sobre o *diferencial da extensão para a formação dos estudantes de Pedagogia da UFRJ* é a extensão universitária enquanto propiciadora de um conjunto de vivências, leituras e práticas para os que dela participam. Segundo Nóvoa (2017), torna-se imprescindível a construção de modelos que valorizem tanto a entrada na profissão quanto o seu desenvolvimento, organizadas de uma maneira que estejam em permanente vaivém com as realidades escolares. A vivência da escola, por leituras e práticas articuladas pela via da extensão, possibilita que a formação docente busque na prática e na realidade das escolas as suas referências.

A partir dessa categoria-chave observamos outras subcategorias que também aparecem nos depoimentos, relacionadas com o diferencial da extensão para a formação do pedagogo docente. Assim, as palavras dos entrevistados exploram aspectos que posicionam a participação dos estudantes de Pedagogia na extensão universitária da UFRJ enquanto propiciadora de um conjunto de vivências, leituras e práticas que são: referenciadas na prática, subversivas, contínuas, reflexivas e promotoras de encontros universidade-comunidade.

Compreendida como propiciadora de um conjunto de vivências referenciadas na prática, a participação em ações de extensão aproxima-se da defesa de Nóvoa (2009), que compreende que a formação de professores deve estar referenciada em casos reais. A subversão, apontada como outro diferencial da extensão, no sentido de promover um encontro com o “ser professor” antes mesmo da obtenção do diploma, e antes do período determinado para o estágio obrigatório (PPC Pedagogia UFRJ, 2015), vai ao encontro do que Zeichner (2010) defende sobre a relação entre as experiências de campo e a aprendizagem docente. Em seus estudos, e de outros autores apontados por ele, a continuidade e a reflexão – também verificadas em depoimentos desta pesquisa como diferenciais da extensão – quando partes da experiência de campo representam um avanço para a aprendizagem docente. Nesse sentido, participar de um programa ou um projeto representa para a aprendizagem do professor em formação inicial mais do que meramente demonstrar ou aplicar coisas previamente aprendidas.

Considerações finais

Nossa intenção de responder como a participação na Extensão Universitária pode contribuir para o desenvolvimento das (dis)posições para a formação de professores (Nóvoa, 2009, 2017), tomando por contexto o curso de Pedagogia da UFRJ, foi desenvolvida orientando-se pelo objetivo principal de analisar como a participação em ações de extensão universitária pode contribuir para o desenvolvimento das (dis)posições para a formação docente em estudantes do curso de Pedagogia da UFRJ. Em seu percurso pôs-se a examinar, dentre os programas, projetos, cursos e eventos de extensão da UFRJ, aqueles que se direcionassem para a formação de professores, com a intenção de compreender, na perspectiva dos documentos de registros e dos sujeitos participantes, a contribuição da participação da extensão no desenvolvimento das (dis)posições para a formação docente.

No que se refere ao campo empírico para a construção dos dados, optamos pela análise documental de três programas e oito projetos de extensão, e pela realização de entrevistas com dez sujeitos participantes dessas ações selecionadas (três coordenadores de programas, três coordenadores de projetos e quatro estudantes de Pedagogia participantes da extensão).

Concluimos, na primeira etapa, que as posições para a formação de professores (Nóvoa, 2017) mais potencialmente desenvolvidas nos programas e projetos analisados são a Recomposição Investigativa e a Exposição Pública. A primeira deve-se à articulação dos programas e projetos de extensão com grupos de pesquisa, e a segunda com a própria dinâmica da extensão em sua relação com a sociedade. Em seguida, observamos marcas vigorosas da Interposição Profissional e Composição Pedagógica em programas e projetos que concebem suas propostas de formação docente estreitamente articuladas com as escolas e seus profissionais, pela via da dialogicidade e do trabalho colaborativo. Encontramos indícios de favorecimento do desenvolvimento da Disposição Pessoal em dois projetos analisados, visto que suas propostas marcam em seus registros momentos para o primeiro conhecimento da profissão, bem como espaços e tempos para o autoconhecimento e a autoconstrução. Por fim, foi possível observar dentre os programas e projetos analisados aqueles que apresentaram propostas articuladas com o desenvolvimento de um número maior de posições que outros, para, com base nesse dado, selecionar os sujeitos para a segunda etapa desta pesquisa.

Apoiamo-nos em um roteiro para entrevistar dez participantes dos programas e projetos cujos registros apresentaram mais marcas firmadas na di-

reção de favorecer o desenvolvimento das posições para a formação docente (Nóvoa, 2017). Concluímos, com base na análise das perspectivas dos entrevistados, que o desenvolvimento das cinco posições para a formação de professores apontadas por Nóvoa (2017) é favorecido na trajetória dos professores em formação inicial, oriundos do curso de Pedagogia da UFRJ, que participam da realização das ações de extensão analisadas.

As falas dos entrevistados foram captadas a partir de três eixos, a saber: i) razões para o envolvimento em ações de extensão; ii) abertura que tais ações apresentam para favorecer a participação dos estudantes; iii) o diferencial da extensão para a formação do pedagogo docente na UFRJ.

O primeiro eixo foi revelador de uma relação estabelecida com a extensão que tem início em obrigаторiedades pautadas na carreira docente e no currículo discente, mas que se transformam em interesse e satisfação com o passar do tempo. O segundo eixo evidenciou que a abertura para a participação dos estudantes nessas ações depende mais das concepções dialógicas e colaborativas que servem de base para cada proposta, do que propriamente das diretrizes que balizam a extensão universitária de maneira geral. O terceiro eixo demonstrou que o diferencial que a participação na extensão apresenta para a formação do professor no contexto do curso de Pedagogia é representado pelo conjunto de vivências, leituras e práticas propiciadas por essa experiência, que se ancora na prática para refletir, e proporciona entrelaçamentos na relação universidade – escola básica – professores – sociedade, que são favorecidos pela continuidade de suas atividades.

Dessa forma, com base neste estudo, posicionamo-nos diante de três direções. Nossa primeira posição nos direciona para uma reafirmação. Reafirmamos a extensão universitária enquanto experiência formativa potente na trajetória inicial da formação profissional docente em nível superior. Defendemos, portanto, que essa formação seja conduzida pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão sem que nenhuma dessas dimensões seja secundarizada. Reafirmamos também que a formação de professores necessita da relação universidade – escola básica – professores – sociedade, estabelecida com base no diálogo horizontal, na valorização e articulação dos saberes e fazeres, na colaboração, na autonomia/autoconhecimento/autoconstrução, e na participação da e na sociedade.

Nossa segunda posição nos direciona para uma constatação. Constatamos que a formação de professores no contexto do curso de Pedagogia da UFRJ encontra, pela via da extensão universitária, um caminho virtuoso para o favorecimento do desenvolvimento das (dis)posições para a formação do-

cente (Nóvoa, 2017), a partir de uma experiência formativa potencialmente contributiva, e que também pode constituir-se como valoroso componente em “terceiros espaços” de formação (Zeichner, 2010, 2014, 2015).

Nossa terceira e última posição nos direciona para proposições. A partir do que aqui reafirmamos e constatamos, propomos que mais estudos sejam realizados para que avancemos na compreensão do potencial formativo das modalidades de eventos e cursos de extensão no âmbito da UFRJ, em sua relação com a formação de professores no contexto do curso de Pedagogia, possivelmente considerando comparações com o estágio obrigatório e outras formas de estar na escola previstas no currículo desse curso. Sugerimos também que os proponentes de programas, projetos, cursos e eventos de extensão na área de Educação, com direcionamento para a formação de professores, considerem os aspectos essenciais para o desenvolvimento das (dis)posições propostas por Nóvoa (2017) como base para a composição de suas propostas.

Referências

BHABBA, Homi. The third space. *In*: RUTHERFORD, Jonathan (Ed.) **Identity, community, culture and difference** (207-221). London: Lawrence and Wishart, 1990.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/2DCH3yQ>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.694, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://bit.ly/2ugZxPm>. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/3PT4GIz>. Acesso em: 15 mar. 2019.

COMISSÃO Coordenadora do Curso de Pedagogia da UFRJ. **Projeto Pedagógico de Curso** – PPC Curso de Licenciatura em Pedagogia (versão atualizada). Documento não publicado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 100 p., 2015.

CRUZ, Giseli Barreto da; AROSA, Armando de Castro. A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 11(26), p. 30-68, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/44uRFJy>. Acesso em: 15 mar. 2019.

FÓRUM de Pró-reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX). **I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das**

Universidades Públicas Brasileiras. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento. UNB, Brasília, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** (17^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, 47(166), p. 1106-1133, 2017. DOI: <https://bit.ly/44lxNZu>.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

RODRIGUES, Roberta Pereira de Paula. (Dis) **Posições para a formação docente:** um olhar sobre a formação de professores e a extensão universitária no contexto do curso de Pedagogia da UFRJ. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, 35(3), p. 479-504, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/44A2sSD>. Acesso em: 15 mar. 2019.

ZEICHNER, Ken; PAYNE, Katherina A.; BRAYKO, Kate. Democratizing Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, 66(2), p. 122-135, 2015.

ZEICHNER, Kenneth; SAUL, Alexandre; DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Pesquisar e Transformar a Prática Educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth Zeichner. **Revista e-Curriculum**, 12(3), p. 2211-2224, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3pFnPTE>. Acesso em: 15 mar. 2019.



PRIMEIRO CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA DO BRASIL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO EM DANÇA

Cecilia Silvano Batalha

O texto apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida no período de 2017 a 2021, com foco na formação do professor de dança para o contexto escolar. Concentrou-se em investigar como está ocorrendo a formação desse profissional em um cenário público universitário particularmente preparado para isso, com acúmulo de produção de conhecimento na área e com profissionais referenciais no campo, por quem, há muito tempo, vem se dedicando à sua causa e conseqüente expansão no meio acadêmico. Conduziu-se pela seguinte questão: que percursos formativos se inscrevem no processo de aprender a ser professor de dança no contexto de um curso de licenciatura que se destaca pela tradição na área? Teve por objetivo geral compreender como vem se configurando a formação inicial do professor de dança no Brasil, no contexto de uma universidade pública com trajetória consolidada na área.

Dentro do currículo escolar, a dança pode ser abordada no componente curricular arte, como linguagem, ou no componente curricular educação física, como conteúdo, além de outras propostas interdisciplinares. Nas aulas de educação física, por exemplo, a dança aparece, sobretudo, como atividade prática, ligada ao conjunto de atividades rítmicas expressivas, por ser considerada parte da cultura corporal do movimento. Nas aulas de arte, a dança aparece incorporada em suas dimensões artísticas e estéticas, sem deixar de atribuir relevância à parte prática e às questões que envolvem a diversidade cultural. De acordo com Soter (2016), essa dupla presença pode gerar equívocos, pois o fato de a dança poder ser abordada nas aulas de educação física levaria a pensar que não há necessidade de incorporá-la como uma das linguagens do componente curricular arte.

Em termos legais, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 20 de dezembro de 1996 considera a arte como componente curricular obrigatório na educação básica:

O ensino da Arte especialmente em suas expressões regionais constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (artigo 26, parágrafo 2º, redação dada pela Lei nº12.287, de 2010)

Embora a lei tenha representado um avanço para o ensino da arte, até então entendido como atividade educativa, não deixava claro quais linguagens artísticas deveriam ser contempladas. Dessa maneira, não garantia a presença da dança no currículo da educação básica junto ao ensino da arte.

Felizmente essa configuração legal parece ter chegado ao fim, visto que foi aprovada a Lei n^o 13.278, em maio de 2016, que altera a redação dos parágrafos 2^o e 6^o do artigo 26 da LDB 9.394/96, tornando obrigatório o ensino de artes visuais, dança, música e teatro. O prazo para que os sistemas de ensino implementem as mudanças, incluída a formação dos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

Duas perspectivas teóricas da formação docente funcionaram como catalisadores desse processo de busca e análise: a ideia de profissional prático reflexivo (Schön, 2000) em articulação com a de base de conhecimento profissional docente (Shulman, 2014). Assumo que essa perspectiva formativa é particularmente relevante para a formação do professor de dança e sua função de ensinar na educação básica.

Tenho argumentado que a epistemologia da prática representa uma proposta potente para formação do professor de dança. Esse argumento se sustenta na visão de formação do profissional prático reflexivo defendida por Schön (2000) que, ao mesmo tempo em que critica a racionalidade técnica, faz emergir uma proposta que aposta na aprendizagem que decorre do ateliê, da artesanaria, do talento artístico, do conhecimento tácito, prático e reflexivo. Esses aspectos são favorecedores da formação em arte, assim como encontram aderência no *modus operandi* do fazer artístico.

Articulada à perspectiva da prática reflexiva, encontram-se os estudos de Shulman (2014) que realizam uma crítica ao campo da formação de professores, que em sua visão, pouco considerava os aspectos voltados à gestão da sala de aula, e às ideias que os professores tinham para ensinar. Ao olhar para a atuação de professores veteranos, o autor se apoia em argumentos que buscam responder às seguintes questões: quais são as fontes de conhecimento para o ensino? Em que termos podem ser conceituadas essas fontes? Imbuído dessas problematizações, o autor edifica sua argumentação, que se configura em torno de categorias de conhecimento, de fontes para o ensino e do conceito de raciocínio pedagógico. Esse autor acredita que o conteúdo lecionado, o contexto da sala de aula e as características físicas e psicológicas dos seus alunos são aspectos importantes e que devem ser de conhecimento do professor licenciado nas diversas áreas de ensino.

Desse modo, Shulman (2014) elenca algumas categorias e as organiza em torno da base de conhecimento profissional docente. Destaco a categoria “conhecimento pedagógico do conteúdo”, pois ela representa o amálgama entre o conteúdo de uma determinada área de conhecimento e a pedagogia, e identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. Assim, questiono sobre qual seria o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de dança que atua com esse ensino na escola? A dança, enquanto área de conhecimento autônoma, possui uma gama de saberes que se desenvolveu ao longo da história. Entretanto, ao inserir-se na escola, traz para si o aspecto do ensino, de modo que interessa pensar sobre qual seria a epistemologia do ensino de dança na escola e qual o conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de dança.

Portanto, indago sobre como pensar os conteúdos específicos da dança com as questões que envolvem a pedagogia e o “como ensinar”. Trata-se de promover uma formação que garanta ao futuro professor conhecer e propor formas de mediação da prática pedagógica. Faz-se necessário, ainda, que essa prática esteja fundamentada em concepções que permitam situar a função social dessas mediações.

Assim, este estudo se esboçou a partir da necessidade de conhecer melhor o percurso que delinea o processo de aprender a ser professor de dança no âmbito de um curso de licenciatura. Foi, portanto, desenvolvido na direção de perscrutar como é essa formação, como mobiliza saberes/fazeres a favor do processo de tornar-se professor, como são as relações que estabelece com a base de conhecimento profissional docente e com a perspectiva da prática reflexiva.

Aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa

Orientada pela questão norteadora do estudo que me dirigiu a investigar que percursos formativos se inscrevem no processo de aprender a ser professor de dança no contexto de um curso de licenciatura que se destaca pela tradição na área, a escolha do campo e dos sujeitos apontou para uma definição intencional e proposital, com critérios e perfis predefinidos. O campo empírico, isto é, a instituição pública universitária escolhida, deveria ser uma instituição com acúmulo de produção de conhecimento na área e com profissionais referenciais no campo por quem há muito tempo vem se dedicando à sua causa e conseqüente expansão no meio acadêmico. Assim, a escolha do campo de estudo decorreu de critérios como tempo de criação do curso e tradição. Compreendo que a instituição, por ter instaurado o curso de licenciatura em dança há mais tempo, possui mais experiência e tradição na área, o que, a meu

ver, tornou-a relevante para ser investigada. A partir desses critérios, cheguei à Universidade Federal da Bahia, primeiro curso de licenciatura em dança no Brasil (ano 1956), e a defini como campo empírico.

O estudo se inscreve no âmbito da pesquisa narrativa e a compreende como atividade (auto)biográfica. Tendo sempre em mente a ideia de pesquisa como artesanaria (Mills, 1982) e, dirigida pelos princípios da pesquisa narrativa, considere necessário adotar como estratégias metodológicas a análise documental e a entrevista. As entrevistas tiveram por objetivo apreender e compreender a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria experiência e que funda o sentimento que tem de si próprio como seu singular (Delory-Momberger, 2012).

As entrevistas foram realizadas com treze sujeitos que ocupam diferentes funções e atuações dentro da instituição (coordenadores, professores formadores e professores em formação inicial), com o propósito de mapear as suas visões/impressões acerca da formação do professor de dança inscrita na proposta de curso da instituição investigada. A pesquisa ouviu ainda duas professoras formadoras de outras instituições de ensino superior, na condição de informantes privilegiadas, totalizando um grupo de quinze depoentes.

Os depoentes, ao permitirem que tenhamos acesso aos seus relatos, por meio das entrevistas, franquearam-nos também a possibilidade de produzir sentidos acerca do objeto de estudo, pois como nos lembra Bueno (2002) podemos conhecer o social a partir da especificidade de uma práxis individual. Portanto, acessar essas singularidades, narradas por meio das entrevistas, possibilitou construir uma compreensão acerca de um contexto social mais amplo, que no caso do artigo se refere à formação inicial do professor de dança.

A partir dos objetivos do estudo e das questões da pesquisa, as entrevistas foram gravadas, transcritas, e seus conteúdos organizados em quadros analíticos, seguindo a ideia de convergência e divergência nas falas dos nossos interlocutores. Neste trabalho apresento os resultados referentes às entrevistas narrativas, cujas análises apontaram aspectos referentes às concepções e práticas de formação em dança.

Resultados e discussões

Nesta seção, discuto a formação inicial do professor licenciado em dança na visão de seus formadores. Desse modo, as conversas se direcionam sobre suas práticas, no sentido de compreender o que eles fazem para ensinar. Pergunto aos professores formadores sobre como suas concepções de ensino e

formação em dança se fazem presentes nas disciplinas e/ou nas atividades curriculares com as quais eles trabalham.

Da fala de Antônio¹, depreendem-se dois aspectos: o primeiro se refere à conexão das ações realizadas na sala de aula com “o que está fora dali”; o segundo aponta a valorização das experiências trazidas pelos estudantes. Percebo uma convergência com as falas de Celina e Suzana, quando se referem ao termo etnocologia², que parte da ideia de competências e apetências para a pesquisa, e considera a análise do trajeto da pessoa nesse processo. Nas três falas, fica evidenciada a ideia da valorização do percurso do sujeito no decorrer do processo formativo, tal como se poderá verificar nas transcrições a seguir:

Propor ações em sala de aula que estejam sempre conectadas com o que está fora dali, na dança, no corpo, nesse mundo, nessa experiência dançante [...] E valorizar as experiências que eles trazem, os desejos deles de participarem de festivais. Eu acho que tudo é complemento para uma formação. (Antonio – coordenador)

A gente tem um trabalho, prioritariamente, pela Etnocologia, [...] A Etnocologia, no geral, parte de competências e apetências para pesquisa. Então trabalha muito a autopercepção, a autocompreensão, o que você tá fazendo aqui, quais são suas vontades, o que te trouxe. Então tem toda essa análise do trajeto da pessoa. (Celina – vice-coordenadora)

[...] a gente trabalha uma reflexão muito grande, a partir dos conhecimentos históricos, filosóficos, da dança contemporânea, esse aluno pensar em sua própria trajetória. E trabalhar a dança como área de conhecimento [...] é você justamente pensar esse sujeito através do seu trajeto e construir um objeto de interesse de pesquisa dentro de uma área de conhecimento. (Suzana – coordenadora)

Embora a fala de Antonio não se refira diretamente à proposta desenvolvida pelo conceito de etnocologia, foi possível depreender que existe uma

1. O estudo em relato foi submetido ao Conselho de Ética e Pesquisa (Cep) da instituição a qual vincula-se à autora, sendo aprovado em sua totalidade. Em conformidade às orientações do Cep, bem como da instituição em que a pesquisa foi desenvolvida, optei por usar nomes fictícios para designar os participantes.

2. Termo cunhado pelo professor Doutor Armindo Jorge de Carvalho Bião, ator e encenador, um dos fundadores da Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA. Criou e presidiu a Associação Brasileira em Artes Cênicas (Abrace), entre 1998 e 2002. Também dirigiu a Fundação Cultural do Estado da Bahia, entre 2003 e 2006.

convergência no sentido de incorporar, no processo formativo, as experiências trazidas pelos estudantes. Essa perspectiva faz com que o estudante tenha uma “autopercepção” e uma “autocompreensão” (Celina) no decorrer da sua formação e possa agir dentro dessa triangulação que envolve sujeito, trajeto e objeto. Essa perspectiva fica explicitada na fala da licencianda Andreia quando lhe pergunto o que os professores fazem para ensinar. Vejamos:

Então, essa questão da gente prestar atenção no sujeito é daqui da Escola de dança. O professor faz muito isso. Eles trazem a bagagem deles, mas também compartilham com a nossa bagagem. E faz também com que a gente compartilhe com outros colegas, que também têm as suas experiências, as suas vivências e aí a gente vai tecendo as aulas, acontecendo as aulas. (Andreia – licencianda)

De fato, foi possível perceber um sentido comunitário que olha para as trajetórias trazidas pelos sujeitos. A Escola de Dança da UFBA parece acolher e incorporar a experiência do sujeito no decorrer do processo formativo em arte/dança. Essa escolha é intencional e tem como um dos objetivos promover um sentido de formação mais autônomo e crítico, conforme aponta Celina:

E a gente tem tido um resultado muito bacana, porque a gente vê que essas turmas têm uma apropriação muito mais forte do que é a dança a partir do seu próprio olhar, da sua própria compreensão de mundo, consegue vincular muito mais os discursos postos e as suas próprias compreensões para gerar outras coisas interessantes. Então é um pessoal que tem um senso de pertencimento muito grande aqui. (Celina – vice-coordenadora)

O relato a seguir é da professora Berenice: nele ela explica em quais componentes curriculares atua. Um aspecto evidenciado, a partir do eixo pedagógico do curso – *dança como tecnologia educacional*, é a tentativa de pensar uma formação que busca articular o que é específico do campo da dança (processos de improvisação e experimentação) em diálogo com propostas voltadas para o campo educacional.

Eu trabalho com dança como tecnologia educacional e trabalho com os estágios. Na parte pedagógica, a gente articula dança como tecnologia educacional, e tem duas disciplinas que se chamam laboratório de corpo e de criação... Então eles [licenciandos] vão exercitar, elaborar planos de aula, trabalhando com essas questões que estão aqui. Então a gente começou a fazer um exercício de olhar pra essas improvisações, olhar pra esses processos de criação coreográ-

fica e ver que elementos têm dentro deles que eu vou estar levando, colocando à disposição da educação. (Berenice – vice-coordenadora)

A fala de Roberta aponta para o mesmo aspecto explicitado por Berenice. A metodologia trabalhada no eixo pedagógico do curso busca pensar os processos de criação e experimentação em dança articulados aos processos de ensino e aprendizagem. Vejamos o relato de Roberta:

Eu tenho trabalhado nos últimos anos com os estágios, com as metodologias, que a gente chama de dança como tecnologia educacional. Eu tenho trabalhado com os laboratórios de criação, que são espaços de criação artística, mas uma criação que está sempre articulada com as metodologias pra gente, a partir da criação, identificar possibilidades de aprendizagem e articular os processos de aprendizagem com processos de criação. (Roberta – coordenadora)

Reconheço que, a partir da perspectiva por ambas explicitada, há um empenho por parte dos formadores em propor uma mediação entre os conhecimentos específicos do campo da dança, que nos relatos se conformam como a improvisação e a criação, e possibilidades de processos de ensino e aprendizagem na escola.

Ressalto que a formação do professor de dança pode encontrar assento na perspectiva da epistemologia da prática. Existe na arte/dança uma forma de aprender que considera o fazer, o refazer, e o percurso como processos de ensino e aprendizagem em que não há dicotomia entre a teoria e a prática, mas sim a articulação entre os diferentes saberes, tal como na proposição encontrada no ateliê.

Nessa perspectiva, o trabalho colaborativo, a artesanaria, e o talento artístico, revelam-se como aspectos que, juntos, configuram uma proposta de ensino e aprendizagem, denominada por Schön (2000) de epistemologia da prática. Chamo a atenção para esse modo de conceber epistemologicamente a formação docente, construído na interface entre prática, reflexão e experiência, e que encontra aderência nos processos artísticos, revelando outras “possibilidades de aprendizagens”, tal como destaca Roberta.

Na proposição do ateliê, espaço favorecedor para o desenvolvimento da aprendizagem, onde prevalece uma ação acompanhada, e a aprendizagem ocorre a partir da reflexão-na-ação, o processo é tão ou mais importante que o produto. A experimentação, tal como ocorre na proposta desenvolvida nos laboratórios de criação, representa espaços de aprendizagens que articulam saberes (da arte e da docência). Os conceitos de conhecer-na-ação, reflexão-

-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação, podem dialogar diretamente com os processos de ensino e aprendizagem em arte/dança, visto que partem de atividades espontâneas da vida diária, e buscam novas soluções que poderão levar à reflexão, antes ou depois da ação. Essa prática reflexiva, conforme defendo, pode ser melhor desenvolvida no ateliê, onde ocorre uma acentuada valorização da experiência, da interação e do trabalho colaborativo.

No próximo relato, Celina fala sobre sua experiência no componente curricular *dança como tecnologia educacional*, e chama para conversa outros temas. Vejamos:

[...] dança como tecnologia educacional 2 é o primeiro estágio de observação deles. É quando eles entram na escola. Eu já peguei turmas que tiveram dificuldades muito grandes no início, porque se viram dentro da escola e não se percebiam (professores) e queriam outras situações [...] então a gente tinha uma dificuldade muito grande. E a gente contou com parcerias muito boas dentro da educação pública com professoras que recebiam os alunos muito cuidadosos. Pra mostrar e apresentar as possibilidades que aquele lugar não é um lugar só de dificuldade, mas é um lugar de possibilidades, que você pode fazer muito. Então eles terminavam se revendo e revendo suas concepções. (Celina)

A partir do depoimento de Celina, destaco um aspecto que merece ser discutido: a importância da parceria entre a universidade e a escola básica, em especial, do diálogo entre os professores formadores, os estudantes, e os professores da escola pública. Essa triangulação revela o que Schön (2000) aponta como trabalho colaborativo e Cochran-Smith (1999) nomeia de conhecimento na prática.

A epistemologia da prática compreende e defende um *ethos* próprio de ensinar e aprender que vê a ação como um espaço formativo. Essa configuração, conforme venho discutindo, não busca fazer dicotomias, e sim afirmar a escola e a perspectiva desenvolvida no ateliê como espaços que possibilitam outras formas de processos de ensino e aprendizagem. Os estudantes, ao terem contato com os professores da escola básica, aprendem a agir como profissionais (Nóvoa, 2017), passam a refletir sobre suas ações, tal como afirma Schön (2000) no conceito de reflexão na ação, e terminam revendo suas ações.

O próximo depoimento é o de Caio, que está finalizando o curso e pretende continuar dançando e ensinando a *Tribal Fusion*³, além de cursar o mestrado na própria Escola de dança da UFBA. Seu relato se refere à sua experiência acerca do estágio formal e suas impressões sobre o ensino de dança na escola:

No estágio [...] é justamente saber que no campo formal tem especificidades, tem demandas diferentes do que no campo informal. No campo formal, são crianças que estão em uma escola básica e que precisam lidar com N matérias... [...] muitas vezes a criança não quer dançar, então como é que a gente, pensando numa educação emancipadora, não reprime o estudante, não coloca ele num local de inferioridade, como é que a gente lida com essas pessoas!? E principalmente como é que a gente pode incentivar essas pessoas a gostar, praticar, ou minimamente observar em dança. (Caio – professor em formação inicial)

Nota-se uma clara compreensão acerca da especificidade do ensino de dança na escola, marcada por aspectos que giram em torno do interesse do aluno acerca da dança, assim como a presença de uma conformação curricular disciplinar e conteudista. De acordo com Caio, o desafio é oferecer propostas que promovam o contato do aluno com esse campo de conhecimento, sem ter uma postura opressora e, ao mesmo tempo, despertar o interesse pela prática da dança e seus aspectos estéticos.

Esse é um grande desafio: a inserção da dança no currículo tem sido marcada por uma visão que minimiza seu potencial artístico, estético e pedagógico. Cabe aos formadores, assim como aos futuros professores, pensarem em propostas de ensino e aprendizagem em dança que potencializem suas possibilidades na escola, tal como se pretende no eixo pedagógico do curso – *dança como tecnologia educacional*.

Outro aspecto que ganhou força nos relatos dos formadores se refere à importância do encontro para o planejamento entre os professores que estão à frente dos módulos⁴. O primeiro relato destaca o diálogo com o objetivo de promover o entrelaçamento entre as experiências; já o segundo dá relevo à importância desse diálogo entre os pares com o objetivo de promover a in-

3. Fusão da dança do ventre do estilo tribal americano com a dança do ventre do cabaré americano.

4. Conjunto de disciplinas presentes nos primeiros quatro semestres do curso de licenciatura em dança, que se organizam em uma composição curricular que pretende promover a construção do conhecimento de forma interdisciplinar. São elas: estudos do corpo, processos criativos e crítico-analíticos.

teração, e conhecer quais propostas estão sendo desenvolvidas pelos colegas, assim como quais dificuldades estão surgindo a partir delas. Os próximos depoimentos tratam sobre esses aspectos:

Como a gente trabalha com módulos e a gente diz que a gente trabalha com times [...] Então, qual é o desafio da gente? Fazer com que esses três professores dialoguem pra que essas experiências não fiquem separadas. [...] a gente tem estudo do corpo (na primeira metade do curso), processo criativo e crítico-analítico. (Berenice – vice-coordenadora)

[...] a gente sempre tenta fazer aqui, um planejamento mesmo entre os professores de cada módulo ou de cada semestre, para que os módulos interajam entre si, e que eles [formadores] saibam das atividades propostas. Então, quais são as dificuldades, as demandas, como por exemplo a grande dificuldade de escrita ou de leitura por parte dos alunos. [...] é ter espaços dentro do planejamento semestral para que os professores se encontrem, de diferentes matérias, para fazer um mapeamento dessas dificuldades. (Fabrício – professor formador)

Percebo que há um empenho em promover o diálogo entre os formadores que estão à frente dos módulos (estudos do corpo, processos criativos e crítico-analíticos), visto que a proposta do curso não é trabalhar de forma disciplinar, e sim a partir de módulos que pretendem desenvolver os conhecimentos de forma contínua e articulada e daí a importância do planejamento coletivo. Busca-se, ainda que possa haver dificuldades, promover uma formação mais interdisciplinar e interativa.

Destaco, por fim, os depoimentos de Carolina e Marília acerca do que elas fazem em suas aulas quando trabalham com processos criativos, e quais metodologias ganham força em suas ações. Os trechos a seguir apontam para esses temas:

Nos processos criativos, entusiasmando cada um para que crie suas próprias propostas. Nas vivências, digamos assim, de espaço, de corpo e ambiente, ir para outros lugares, ter aulas em outros lugares e ver que a dança pode acontecer em qualquer momento, então eu trabalhei muito isso. Trabalhei muito inspiração na observação. (Carolina – professora formadora)

Propor princípios metodológicos para o ensino de uma dança negra. Então, quando eu vou para a sala de aula, se eu vou trabalhar com processos de criação, eu vou trabalhar com esses princípios de dança que eu aplico aqui e claro eu vou buscar autores que dialoguem. (Marília – professora formadora)

Ainda que as formadoras enfatizem caminhos distintos, suas falas convergem, visto que ambas se referem ao modo como desenvolvem os processos criativos trabalhados em suas aulas. Carolina dá ênfase à observação, enquanto Marília afirma trabalhar com princípios metodológicos para o ensino de uma dança negra. Na primeira fala, parece-me que há uma intenção em promover um sentido de autonomia no processo criativo ao possibilitar que cada um crie suas próprias propostas, como afirma Carolina. Já no segundo depoimento, percebo que há um espaço para que o estudante conheça outras proposições metodológicas para o ensino de dança, o que deixa ver uma visão mais alargada de corpo e cultura, em diálogo com outras epistemologias e formas de conhecimento destinadas à dança.

Conclusões

Apresentei os resultados de uma pesquisa desenvolvida no período de 2017 a 2021, com foco na formação do professor de dança para o contexto escolar. O estudo delineou-se pela seguinte questão: que percursos formativos se inscrevem no processo de aprender a ser professor de dança no contexto de um curso de licenciatura que se destaca pela tradição na área?

Das narrativas dos professores formadores, destaquei aspectos cujas análises apontaram para as concepções e as práticas de formação em dança. Busquei compreender o que os formadores fazem para ensinar. Perguntei aos professores formadores sobre como suas concepções de ensino e formação em dança se fazem presentes nas disciplinas e/ou nas atividades curriculares com as quais eles trabalham.

A partir de seus relatos foi evidenciado que os professores formadores buscam construir uma prática que dialogue com o contexto contemporâneo, bem como buscam incorporar as experiências trazidas pelos estudantes em seus processos formativos.

Outro aspecto bastante presente em suas falas foi o eixo pedagógico do curso *dança como tecnologia educacional* que, a partir dos saberes que constituem o conhecimento em dança, busca pensar em proposições de processos de ensino e aprendizagem na área. Considero que tal aspecto dialoga com o que defendo para a formação do professor de dança. A formação do professor de dança pode encontrar assento na perspectiva da epistemologia da prática (Schön, 2000) e na formação desenvolvida no ateliê. Isso porque a construção do conhecimento em arte considera o processo como um fator importante, o fazer e o refazer, o talento artístico, e o trabalho colaborativo como espaços

de experiências de ensino e aprendizagem, que possibilitam um outro espaço formativo, em oposição à racionalidade técnica.

Compreendo ser essa a própria tradução da epistemologia da prática, tal como defende Schön (2000). Afirmo ainda que a prática reflexiva, nesse contexto, é a expressão do conhecimento pedagógico do conteúdo do professor de dança. Nele já não é possível pensar em processos de ensino e aprendizagem que ocorram a partir de dois campos de conhecimento distintos, mas sim de um amálgama, que articula dança e docência e se expressa nas ações dos professores de dança.

Ainda na direção de buscar compreender como as concepções esboçadas pelos formadores se traduzem em suas práticas, ganha força a importância do encontro entre os professores que estão à frente dos módulos para viabilizar a troca entre as experiências que estão em desenvolvimento. Essa concepção de planejamento coletivo, alicerçada em uma visão interdisciplinar e interativa, reforça o que defendo para a formação do professor de dança. A troca entre pares e o trabalho colaborativo são aspectos presentes na proposta do ateliê, tal como venho argumentando ao longo do texto.

Sobre as ações dos formadores saliento, ainda, as metodologias que favorecem os processos criativos em sala de aula, tal como a observação. E, ainda, princípios metodológicos para a abordagem de danças negras. Considero que há uma ação intencional por parte dos formadores em propor processos que valorizem a autonomia, assim como discussões que ampliem as diferentes concepções de corpo e cultura.

A formação do professor de dança para o contexto escolar que acredito e defendo, afirma-se no seio da epistemologia da prática, a partir da perspectiva do ateliê. A defesa se justifica, pois se trata da formação de professores em âmbito artístico e da compreensão da dança enquanto arte. Estabelecer uma relação reflexiva com a prática, não só pode contemplar as especificidades dos processos de ensino e aprendizagem do campo da arte/dança, como também pode favorecer a uma formação mais potente e em diálogo com a contemporaneidade.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9394 de 1996**. (1996, 20 de dezembro). Disponível em: <https://bit.ly/2MfvCOX>. Acesso em: 13 dez. 2018.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e pesquisa**, São Paulo, 28 (1), 2002. DOI: <https://bit.ly/43ly7pE>.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. **Review of research in education**, ed. A. Iran-Nejad and P. D. Pearson, 24(1): p. 249-305, 1999. Washington, DC: American Educational Research Association. Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores) 1999.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, 17(51), 2012. Disponível em: <https://bit.ly/44jCq6b>. Acesso em: 20 jul. 2019.

MILLS, Wrigth C. **A Imaginação Sociológica**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, 47 (166). 2017. DOI: <https://bit.ly/44lxNZu>.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para nova reforma. **Cadernos Cenpec**, 4 (2), 2014. DOI: <https://bit.ly/43lzi8y>.

SOTER, Silvia. C. **Saberes docentes para o ensino de Dança: relação entre saberes e formação inicial de licenciados em Dança e Educação Física que atuam em escolas da rede pública de ensino do Rio de Janeiro e região metropolitana**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro]. PPGE UFRJ, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3rn1L0E>. Acesso em: 20 jul. 2017.



PROFESSORES NÃO LICENCIADOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: SENTIDOS, FAZERES E OFÍCIO DOCENTE

Felipe da Silva Ferreira

Trazer à cena a questão dos professores que não são licenciados mas atuam em certos contextos da Educação Básica no Brasil é um processo que me obriga, motiva e permite refazer um percurso epistemológico no que tange à formação de professores, seara dentro da qual já me vi identificando e até mesmo defendendo posições distintas.

Quando do início do desenvolvimento da pesquisa que deu origem à tese “Professores não licenciados na Educação Básica: sentidos de docência no Ensino Médio Integrado do Cefet-RJ”, produto final do doutoramento que vivi junto ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, havia registros veementes de minha autoria na defesa de que pessoas não licenciadas não poderiam ser intituladas professoras, ainda que atuassem como docentes. Como é inerente à investigação em ciências humanas, o percurso realizado culminou em outras perspectivas.

Nessa linha de revisão de posicionamentos, me é bastante agradável reavivar a memória de uma experiência que também ilustra o texto da tese a que fiz referência. Em um dado contexto, tendo certamente notado que minha percepção quanto à docência realizada por pessoas que não haviam cursado uma licenciatura em sua formação inicial já vinha se modificando, e que eu já não estava tão impetuoso quanto a não nomear esses docentes como professores, uma colega professora, pesquisadora integrante do mesmo grupo que eu se atreveu – que bom! – a sugerir que até o final do desenvolvimento da referida pesquisa eu passaria a ser um defensor da hashtag “somos todos professores” (#somostodosprofessores).

No que é possível antecipar na introdução deste material em que anoto meus entendimentos sobre os professores não licenciados que atuam na Educação Básica e em que relato certos achados da investigação sobre a qual me debrucei, explico desde já que busco percorrer este caminho com o entendimento de que o ofício docente não independe, mas extravasa a licenciatura como formação inicial em muitos aspectos. Tornou-se necessário e convidativo “abrir espaço” para que outros caminhos de chegada à docência nesse segmento

da educação brasileira sejam vislumbrados, especialmente porque já vêm sendo reais há algum tempo. No entanto, é fundamental anotar desde já que defendo uma formação para a docência em Educação Básica que seja sistemática, específica, institucionalizada e inicial e continuada. Talvez a forma #somostodosprofessores ainda seja exagerada em alguma medida, mas, certamente, é admissível afirmar que há muitos professores que não cursaram uma licenciatura em seu período de formação inicial na ativa – e, diga-se, realizando bons trabalhos.

O ensino médio integrado e seus professores

O ambiente em que se efetuou a pesquisa anteriormente mencionada foi o de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, modalidade de realização do último segmento da Educação Básica brasileira também chamado de Ensino Médio Integrado, conforme proposto por Ramos (2008). Nesse cenário, os estudantes experienciam um curso em que as disciplinas regulares do Ensino Médio são oferecidas de forma integrada àquelas que compõem um curso técnico. No caso da instituição em que o estudo se deu, trata-se de matrícula única e articulação curricular, o que propicia que docentes de ambos os campos – regular e técnico – interajam, dividam projetos pedagógicos, aconselhem e opinem sobre a vida acadêmica dos estudantes. Desde já, a esse respeito, é interessante trazer uma colocação de Tardif (2002), que, ao tratar do relacionamento entre professores de diferentes fases da vida profissional, serve-nos como exemplo sobre as possibilidades de aprendizagem mútua entre professores das disciplinas regulares (geralmente licenciados) e os das disciplinas técnicas (em geral, profissionais não licenciados):

O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas situações que permitem objetivar os saberes da experiência. (Tardif, 2002, p. 52)

O contexto do Ensino Médio Integrado é não apenas conveniente à presença e participação de pessoas não licenciadas para a feitura do curso como também acaba por demandar tal atuação. Isso se explica porque os cursos técnicos que se integram ao Ensino Médio regular são dos mais diversos campos – Engenharias, Informática, Segurança, Produção Cultural, entre muitos outros – para os quais não existem licenciaturas. De fato, destacam-se algu-

mas poucas áreas como a Enfermagem e o Turismo, que se diferenciam por possibilitarem a formação de licenciados.

Ainda nesta cena, cabe uma defesa da realização do Ensino Médio Integrado como uma saída oportuna e profícua para a finalização da Educação Básica brasileira. Isso porque essa modalidade, tal como foi idealizada e proposta pelos estudiosos da causa, tende a dissolver a linha divisória que tradicionalmente acompanha a história da educação profissional brasileira, colocando de um lado aqueles que seriam formados à luz da cultura livresca, do aprofundamento filosófico, sendo preparados para “pensar a sociedade”, mantendo-se as elites como proponentes das formas de organização social; e, do outro, aquelas pessoas que deveriam ser executoras de um “trabalho braçal”, referente a atividades que não demandariam reflexão, questionamentos, reinvenção, apenas reprodução.

Nosella (2015) discute a criação de um sistema unitário para a realização de uma forma de educação que considere o mesmo espaço e tamanho para todas as pessoas que dela participam:

Com efeito, a existência de dois sistemas escolares, de cultura geral “desinteressada” para os futuros dirigentes da sociedade e de preparação técnica e profissional para os quadros do trabalho, levou corações e mentes sinceramente humanistas, entre os quais muitos educadores marxistas, a defenderem um sistema escolar unitário de educação básica, considerando essa dualidade expressão da injustiça social. (Nosella, 2015, p. 126)

No mesmo sentido, entendendo o Ensino Médio Integrado como alternativa muito viável para uma forma outra de finalização da Educação Básica brasileira e, para bastante além disso, para uma nova forma de organização social, mais equânime e justa, vale também trazer o que Ciavatta (2012) aponta:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. (Ciavatta, 2012, p. 85)

Isso posto, torna-se consentâneo dar destaque ao cabimento de docentes não licenciados atuantes na Educação Básica brasileira: em um contexto específico, que demanda esse tipo de profissional que não pode realizar sua formação inicial em uma licenciatura porque esta não existe – e que pode se

enveredar por uma formação professoral adequada quando do fazimento do percurso de sua docência – considerando que se trata de uma modalidade de ensino que é salutífera para o desenvolvimento da sociedade.

Professores não licenciados em narrativa

O trabalho de pesquisa aqui referenciado buscou identificar quais conhecimentos são mobilizados pelos professores não licenciados que integraram o corpo de sujeitos entrevistados para a realização de sua docência. Ao narrarem sobre suas experiências, fazeres e entendimentos acerca do ofício docente, esses profissionais acabaram por revelar quais são seus próprios sentidos de docência e como eles percebem a necessidade (ou sua falta) e seu interesse (ou sua indisposição) por uma formação específica para a profissão docente, que é aquela realizada por todos os narradores de suas próprias histórias.

Gauthier (1998) utiliza o termo *reservatório* para se referir a essa fonte a qual recorrem os professores em busca dos saberes que precisam mobilizar para responderem às exigências em um determinado contexto de ensino. Nesse sentido, o autor revela seu entendimento de que a docência é um ofício feito de saberes – diversos e mobilizados sob demanda.

O percurso metodológico assumido nessa investigação foi o da pesquisa narrativa, sob orientação epistemológica de Clandinin e Connelly (2015) e Galvão (2005).

Para Clandinin e Connelly (2015), as pessoas narram suas histórias que, porque foram de fato vividas, podem ser registradas e contam como experiência. Esses narradores pertencem a um contexto, vivem em um dado recorte temporal, desenvolvendo a história de suas vidas que não se imobiliza para que seja narrada, intensificando a relação humana que é intrínseca ao processo e ao contexto.

Nessa linha, Galvão (2005) orienta que essa personalidade, embora traga também o sentido de que a eclosão de crenças e significados em um corpo de narrativa, ainda que pessoal, pode representar o entendimento que se tem àquele respeito em uma época, como, pode-se dizer, na metonímia da representação do todo em um. Por isso, é possível entender que as declarações dos sujeitos narradores podem ser percebidas como individuais e impossíveis de se repetirem, ao mesmo tempo que revelam consciências mais coletivas do contexto de que emergem. Além disso, a autora defende que narrar pode ser um processo assumido como sendo de investigação, de reflexão pedagógica e de formação. Partindo-se daí, é possível vislumbrar uma oportunidade de reflexão sobre a prática e formação durante a docência quando da organização de um sujeito para narrar sobre seus fazeres docentes.

Os entrevistados na pesquisa narrativa aqui referenciada foram selecionados a partir de criterioso processo metodológico, sendo eles provenientes de diferentes campi da instituição em que se ambientou o trabalho. Vale também destacar que são professores de disciplinas técnicas dos cursos de Ensino Médio Integrado oferecidos, com diferentes tempos de experiência no magistério, oriundos de áreas distintas. Cada sujeito recebeu um nome fictício em homenagem a uma personalidade de sua área de formação. De modo que seja possível fazer referência ao que narram como seus fazeres professorais e sentidos de docência, apresento-os no quadro seguinte:

Nome Fictício	Área de formação e/ou atuação	Tempo de atuação no magistério ¹
Richard Stallman	Informática	entre 4 e 6 anos
Alan Turing	Informática	entre 4 e 6 anos
Florence Nightingale	Enfermagem	entre 7 e 25 anos
Claude Shannon	Telecomunicações	entre 7 e 25 anos
John Flemming	Eletrônica	entre 4 e 6 anos
Amelia Earhart	Turismo	entre 7 e 25 anos
Bernardino Ramazzini	Segurança do Trabalho	mais de 25 anos
Leonardo Da Vinci ²	Mecânica	mais de 25 anos

Quadro 1. Apresentação dos sujeitos participantes das entrevistas narrativas

Fonte: Ferreira (2021).

Antes de passar aos seus sentidos de docência propriamente ditos, tal como foi possível separar em eixos que se entrecruzam, ofereço breves descrições sobre cada um desses profissionais, feitas a partir de suas narrativas e, na medida do possível, aproveitando-me de seus próprios modos e termos utilizados em suas narrativas.

1. Os períodos de tempo indicados seguem a classificação proposta por Huberman (1995), quanto à atuação do professor. Dessa maneira, indica-se o seguinte: período de entrada (0 a 3 anos de atuação); período de estabilização (4 a 6 anos de atuação); período de diversificação (7 a 25 anos de atuação); período de serenidade e desinvestimento (a partir de 25 anos de atuação).
2. Leonardo da Vinci é o único dentre os sujeitos que é licenciado. Devido a um mal entendimento quando de sua resposta quanto a sua formação – Licenciatura em Produção Mecânica – ele foi entrevistado e somente na ocasião de sua narrativa a questão foi identificada. Considerando suas histórias narradas, foi possível perceber a relevância da manutenção de seus depoimentos para análise no grupo de sujeitos da pesquisa.

Richard Stallman

Richard gostava de jogar no computador, então, foi para o campo da Engenharia de Computação. Não vislumbrava ser professor, foram as forças do destino que o puseram na docência, fazendo-o passar por uma jornada de autoconhecimento casuístico. Apesar disso, apresenta-se como professor nas ocasiões em que precisa declarar sua profissão.

De alguma maneira, o fato de que sua mãe é professora causou certa inclinação para a área, depois de que já havia começado a lecionar. Atua no Ensino Médio Integrado há cerca de três anos e declara, ao contar seu percurso, que não teve qualquer formação para esse ofício em sua formação.

Foi no estágio docente de seu curso de mestrado que Richard teve seu primeiro contato com a docência. Ele não percebe iniciativas institucionais quanto à formação de seus professores, mas diz que desde que entrou na instituição em que atua, passou a se interessar mais por questões da docência. Assim, investe no diálogo com colegas, o que acaba lhe trazendo muitas coisas que nunca havia visto, que não sabia, no que se refere ao trabalho docente.

Nesta sua narrativa de apresentar sua trajetória, Richard trouxe Paulo Freire à cena, dizendo que não sabe muito sobre ele, mas declarou que gostou de aprender que é necessário relacionar a aprendizagem com o cotidiano. Ele narra já ter notado que a motivação dos estudantes fica melhor quando ele faz essa associação.

Como iniciativa própria sobre sua formação para a docência, ele narra que lê livros de educação e que já aprendeu um pouco sobre metodologia de projetos. Para ele, ser professor é ter responsabilidade, formar para o profissionalismo da área técnica e como cidadão – todos esses sendo termos de sua escolha. Gosta de atuar no Ensino Médio Integrado porque considera que nesse segmento é mais possível trabalhar com a formação da pessoa.

Alan Turing

Turing, da informática, entrou nesse campo meio por acaso. De toda maneira, gostou do curso universitário que fez, hoje já consegue analisar que escolheu, sim, a área de atuação correta. Foi por influência de professores de seu percurso *stricto sensu* que começou a lecionar no Ensino Superior, em universidades privadas. Esses professores o estimularam a fazê-lo e, apesar de não se sentir seguro, acabou começando assim, destacando que havia uma interessante comodidade de horários que permitiam que ele lecionasse e continuasse seus estudos.

Sua percepção era a de que a profissão docente não era valorizada, especialmente no âmbito do ensino superior privado. Percebia-se, nesse contexto, em uma carreira transitória: estava professor, não era um. Turing percebe que a profissão do professor não é muito prestigiada. No entanto, aponta que ela é um caminho possível para efetiva transformação social. A ação docente junto aos estudantes, especialmente na Educação Básica, para ele, pode gerar as verdadeiras transformações que se deseja, e isso em nada tem a ver com doutrinação. Nesse sentido de afetar, de contribuir com a transformação, ele entende que no Ensino Médio isso pode ser ainda mais potente.

Quanto à sua própria formação para o trabalho docente, ele narra, em tons de crítica, que a única experiência que teve foi a das aulas simuladas, obrigatórias na pós-graduação *stricto sensu*. Em sua percepção, não há nisso nenhum ensino de prática pedagógica.

Florence Nightingale

Florence é enfermeira por formação e tem experiência nessa área. Tornou-se enfermeira por uma questão de oportunidade associada à necessidade: precisava trabalhar o quanto antes, seu pai somente podia pagar por duas inscrições para o vestibular e, tendo passado para cursar sua faculdade na sua área de interesse, a saúde, acabou optando por aquela em que vislumbrava conseguir melhores condições de vida o quanto antes, por meio do dinheiro que conseguiria no estágio remunerado.

Tornou-se professora por acaso: a possibilidade do concurso e o desconforto com questões de seu outro trabalho é que conversaram, nesse caso.

Embora ela não tenha cursado uma licenciatura, apesar de essa ser uma possibilidade no campo da Enfermagem, pretende fazê-lo em algum momento, pois acredita que isso poderá agregar em algum sentido e revela, ainda, que tem dúvidas sobre como lidar com algumas situações, acreditando que isso poderá ser sanado. No dia a dia, busca se apoiar em exemplos professorais que teve durante sua graduação, assim como em colegas e amigos que atuam na mesma instituição educacional, mesmo que sejam de cursos e áreas diferentes. Pela troca de ideias, registros sobre situações do cotidiano escolar, ela busca ouvir o que outros docentes dizem, capturar o que é possível de cada um e adaptar para sua prática. Ela valoriza todas as oportunidades de troca e de aprendizagem, como as que os corredores oferecem e que, para ela, muitas vezes contam bem mais do que o que circula em uma sala de aula formal.

Claude Shannon

Shannon teve uma linha de formação profissional que foi quase desde sempre a mesma. Segundo ele, praticamente desde o maternal até o doutorado esteve na mesma coisa. Foi o estágio, na Engenharia, que o fez se inclinar para a carreira acadêmica. Experimentou situações cruéis como profissional no mercado privado e percebeu, ainda cedo na profissão, que não queria seguir por ali. Restou-lhe ser professor.

Shannon agradece a Deus pelas falhas em seus projetos e por ter se tornado o que se tornou, e declara-se apaixonado pelo que faz hoje, no exercício da docência. Com relação aos sentidos que atribui a aspectos da docência, afirma ser um inconformado com o modelo que se tem de sala de aula. Considera que a aprendizagem não pode ser forçada e que, nesse processo, o aluno é muito mais importante que o professor.

Para Shannon, despertar o interesse nos estudantes por aprender é um desafio já antigo que está posto. Ele considera que não podemos nos conformar com aquilo que não está dando certo nos processos educacionais e que é necessário garantir que existam elos afetivos com os alunos.

Quando assumiu a posição docente que tem, ouviu boatos de que seria necessário fazer uma formação pedagógica para tal. No entanto, como não procedia, não quis fazer. Posteriormente, conversando com pessoas da área de pedagogia, chegou à conclusão que, mesmo que fizesse, não seria isso que sanaria as principais questões que ele carrega consigo a respeito de seu fazer docente.

Shannon, sem concluir, registra: ainda não chegou onde quer com sua prática docente.

John Fleming

Fleming atua em cursos técnicos de nível médio, na modalidade integrada, há pouco mais de três anos. Antes disso, havia dado aulas de Física e Química em cursinhos de pré-vestibular, além de aulas particulares enquanto estava na faculdade. Encontra-se ainda em um processo de tentar entender a dinâmica da instituição em que atua. Sua percepção sobre a instituição é que ela é um colégio que forma técnicos.

Quanto à sua profissão de formação, a Engenharia Eletrônica, a inclinação vem de família. Pessoa próxima a ele lidava com essas matérias, ele observava. Além disso, gostava de mexer em coisas elétricas. Sobre o trabalho docente, também veio da família a inspiração de Fleming. Seu pai era professor, e a ele lhe parece sempre ter tido o dom de ensinar, de transmitir a informação.

E quanto a esses dois campos juntos, a Eletrônica e a Educação, ele congrega com uma observação crítica: todos aqueles que dão aulas em cursos técnicos deveriam ter a experiência de já ter trabalhado na sua área de formação, o que não é a realidade nos contextos que Fleming tem como exemplos.

Fleming também não teve nenhum tipo de formação específica para a docência, mas planeja buscar isso. Acredita que ela contribui diretamente para quem a possui e pensa que todos que atuam em Educação deveriam passar por esse percurso formativo.

Em sua maneira de enxergar a docência, acredita que o professor não pode ser um doutrinador. Também não pode apenas dar o que se encontra em um livro – fosse assim, seria o caso de o professor ficar em casa dormindo enquanto o estudante assistiria vídeos prontos na internet. Também não é correto que o professor profira brincadeiras inoportunas na sala de aula. Ou que se comporte da maneira aulista, indo à instituição simplesmente para dar aulas, não se envolvendo com outros aspectos inerentes à docência.

Amelia Earhart

As viagens reais e metafóricas de Amelia como pessoa e profissional do Turismo acabaram por conduzi-la às salas de aula de um curso técnico em Turismo integrado ao Ensino Médio. Suas experiências por essa área não apenas a levaram até lá, mas parecem afetar grandemente seu cotidiano, seu exercício da docência.

Turismóloga, mas prefere anunciar-se como Bacharel em Turismo. Professora, não; nunca quis ser professora. Suas primeiras reações quando essa oportunidade de trabalho surgiu eram de negação. Não se apresenta como professora, embora o seja desde 2002, tendo começado no ensino superior da rede privada, e já atue na Educação Básica há onze anos, em alguma modalidade do ensino técnico de nível médio.

Ela avalia que teve uma entrada ruim na docência. A passagem pela universidade privada foi motivo de bastante estresse. Teve bastante medo no início, tendo ela se visto em uma circunstância em que um “amanhã você começa a dar aulas” lhe foi apresentado. Amelia identifica que um tanto de seu quadro depressivo teve origem em seu percurso profissional como docente, na instituição em que atua agora.

Amelia entende que mesmo que a formação de um profissional se dê por meio de uma licenciatura, ainda assim essa pessoa não fica preparada para uma sala de aula – essa formação se dá no dia a dia. Ela diz que é necessário ter o *affair* para ser professor, sentir que se está ali para isso. E insiste: não adianta ter a melhor licenciatura.

Bernardino Ramazzini

Bernardino tem formação em engenharia civil e tem uma vida inteira de atuação na engenharia de segurança. Assim, essa é a área a que vem se dedicando profissionalmente há mais de 35 anos. Quanto à sua atuação docente, hoje ele se apresenta como professor em circunstâncias em que entende que pode pagar mais barato do que se disser que é engenheiro.

Ele trabalhou especialmente na indústria, em empresas estatais e privadas, com cargos importantes. Na instituição em que leciona, atuava na pós-graduação lato sensu, ainda sem vínculo formal com a instituição, tendo começado aí a convite. Posteriormente, tendo se aposentado da iniciativa privada, é que fez o concurso correspondente à sua posição atual.

Ele entende e declara que de tanto dar aula, a pessoa acaba pegando um conhecimento. Lê bastante e considera que isso contribui para sua prática docente. Quanto à pedagogia, aplica a dele mesmo.

Leonardo Da Vinci

Da Vinci atua como professor há mais de cinquenta anos na mesma instituição. Foi monitor, auxiliar de magistério, auxiliar de ensino – circuitos que o ajudaram muito a se identificar com a atividade de ensino – e ficou na carreira. Em determinados momentos de sua trajetória, experimentou o que seria hoje o chamado notório saber.

Dado seu modo de entender a ação docente, já chegou a propor que houvesse um período de trainee para os professores que chegassem, mas esse projeto não foi à frente. Ele disse que ao chegar na instituição o professor recebe a missão dele, vai dar aula, mas não conhece a escola, o que não é bom. Da Vinci é um dos raros professores do ensino técnico que tem licenciatura em sua própria área de atuação: possui licenciatura para o ensino profissionalizante nas áreas de introdução, organização, normas e desenho.

Em sua narrativa sobre seu percurso profissional, ele afirma que falta aos engenheiros que atuam como professores o que ele teve, a formação pedagógica. Ele entende que essa sua formação lhe tem ajudado ainda hoje na interação com os alunos. No entanto, afirma que os profissionais técnicos, às vezes, são ótimos professores – o fato de não terem a licenciatura não os desmerece. Afinal, como ele explica, também não adianta ser doutor e não saber operar a máquina. Essa dualidade entre ter a formação técnica ou a licenciatura, na

narrativa de Da Vinci aparece como geradora de conflitos. Entre outras coisas, afirmou, com tom crítico, que estamos nos transformando em bons teóricos.

Diferente de sua percepção de hoje, ele contou que antes se achava o dono do saber. Na atualidade, entende que ensinar é promover o autodesenvolvimento, dar espaço para a criatividade. Nesse mesmo sentido, afirmou que vê a escola como chance de resgate social, de enfrentamento dos terraplanistas e outras coisas. Essa função social, lamentou em sua narrativa, a direção e muitos colegas não enxergam.

No que diz respeito ao que se pode tocar como identidade profissional, é relevante destacar a forma como disseram se apresentar esses sujeitos narradores, em alguma situação em que se lhes perguntassem sobre a sua profissão. O quadro 2 traz essas indicações, acompanhadas das justificativas, quando há, para a escolha da resposta.

Entrevistado	Como se apresenta profissionalmente e justificativa, quando oferecida
Richard Stallman	Professor
Alan Turing	Professor – até 2012, colocava Analista de Sistemas
Florence Nightingale	Enfermeira
Claude Shannon	Engenheiro, em geral. Mas se apresenta como Professor em conversas informais.
John Fleming	Professor – vínculo possível de comprovar
Amelia Earhart	Bacharel em Turismo
Bernardino Ramazzini	Professor, na atualidade. Especialmente para que cobrem mais barato, se for o caso
Leonardo Da Vinci	Não se aplica, visto que é Professor por formação

Quadro 2. Registro de identificação profissional dos sujeitos em narrativa

Fonte: Ferreira (2021).

Há dois vieses de observação dos dados aí apresentados que merecem ser destacados: 1) a docência é o ofício desempenhado por todos os participantes, configurando-se como atividade profissional que garante seu sustento e, ainda assim, nem todos se declaram professores, e, quando o fazem, à exceção de Richard, indicam ressalvas; 2) apesar de a identidade docente não estar definida para a maioria dos sujeitos, no decorrer das narrativas há a revelação de apreço pela docência, em diversos sentidos.

Na perspectiva dos vieses que indiquei, inclino-me a afirmar que a falta de entendimento quanto à especificidade do trabalho docente e à abstração dos fatores que conferem profissionalidade a esse ofício contribuem para essa oscilação quanto à afirmação identitária profissional. Entendo que pode faltar

a esses professores, e não somente a eles, o senso de que há, ou espera-se que haja, um reconhecimento social da especificidade da função que está associada ao trabalho desenvolvido, o que é um dos caracterizadores de uma profissão (Roldão, 2005). Nas palavras de Lüdke e Boing (2004, p.1168),

dentro do magistério a questão da identidade sempre sofreu as injunções decorrentes de uma certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade.

Neste caso aqui analisado, arrisco-me a afirmar que a função docente não parece tampouco específica, mas sim bastante aerada, aos olhos dos próprios professores narradores de suas histórias. Nessa linha, Nóvoa (2017, p. 1118) se refere à questão da identidade profissional docente trazendo a necessidade de observarmos a multiplicidade de identidades que pode haver em uma profissão. Dessa maneira, identificar-se – e em decorrência disso, apresentar-se – como professor pode depender de como o processo de construção identitária vem se dando, ou não.

Mesmo entre aqueles que atuam e circulam pelo campo de estudos acerca da formação de professores o entendimento sobre a profissionalidade docente vem sendo, há muito, debatido e construído. Roldão (2005, p. 107) pergunta, para buscar responder em seguida:

O que é um professor? Como se reconhece socialmente a actividade de professor? Qual a sua valia, especificidade e necessidade social, nas sociedades actuais e face às mudanças que as atravessam?

Por essa via é que proponho uma possível interpretação de que questões de identidade são trespassadas, entre esses sujeitos cujas narrativas estão na cena, pelas indagações acerca do trabalho e profissionalidade docentes. Parece-me cabível afirmar que uma das especificidades da docência é justamente a impossibilidade de encaixá-la em uma das gavetas pré-moldadas onde se ajustam outras profissões.

A partir daquela muito abreviada recontação das narrativas oferecidas pelos sujeitos professores participantes, torna-se possível contextualizar e apresentar alguns dos elementos encontrados nas falas que se tornaram objeto de investigação aprofundada e que, posteriormente, traduziram-se nos sentidos de docência compreendidos e mobilizados por essas pessoas. Esse processo se justifica nos termos de Clandinin e Connelly (2000, p. 20), em circunstância na qual se referem à pesquisa narrativa como “uma forma de entender a experiência”.

Fazeres professorais e sentidos de docência de professores não licenciados

A partir do objeto de investigação que foi obtido por meio das narrativas dos sujeitos da pesquisa, foi possível demarcar quatro grandes eixos que representam os principais aspectos referentes à docência presentes nas falas daqueles professores de disciplinas técnicas de cursos de Ensino Médio Integrado.

O quadro seguinte apresenta tais eixos, bem como elementos que os integram, apresentados verticalmente na coluna de cada um.

Eixo 1: escolha profissional e inserção como professor	Eixo 2: formação para a docência	Eixo 3: compreensão sobre o que significa ser professor	Eixo 4: prática docente
força das circunstâncias	experiência como estudante	ter aspecto profissional, glamour dominar o conteúdo	identificação com níveis de ensino
influência de familiares	conversas com pares	formar para a cidadania	a experiência modifica a prática
	inspiração em professores da própria trajetória	manter-se em constante atualização	crítica ao currículo e às estruturas educacionais
dom de ensinar	estudos feitos por iniciativa própria	ensinar de maneira inteligível	ludicidade
	lato sensu em áreas afins	promover resgate social	
trajetória ligada ao ensino	experiência a partir da prática	promover o autodesenvolvimento	avaliação
	aulas simuladas e estágio docente	estabelecer elos afetivos	extensão
		fazer um “bico”	integração

Quadro 3. Elementos referentes à docência em destaque nas narrativas

Fonte: Ferreira (2021).

Os elementos que compõem cada eixo foram frequentemente mencionados nas diferentes narrativas. Quando não repetidos por vários professores, foram destacados veementemente por algum dos sujeitos. Trata-se, assim, de latentes reveladores dos sentidos de docência apresentados nas sinuosidades dos enredos daquelas narrativas.

Ao conhecer as motivações das escolhas profissionais dos professores não licenciados que participaram da pesquisa (Eixo 1) e os caminhos que acabaram por levá-los à docência, surgem indicativos acerca da visão que têm sobre a docência, assim como há revelações acerca de suas dificuldades e artifícios de que lançaram mão – saberes mobilizados – para exercerem o ofício que não é o de sua formação inicial. Assim, o cruzamento entre as áreas técnicas das quais eles são provenientes e sua atuação como professores passa a ser evidenciado.

Ouvindo e lendo as narrativas quanto à formação para a docência (Eixo 2), sobre como os sujeitos entendem a necessidade ou dispensam tal processo, foi possível sublinhar elementos acerca de suas visões sobre ser professor, seguir no elencar das fontes de saberes de que lançam mão para o trabalho e analisar aspectos quanto à sua percepção no âmbito da profissionalidade da docência, assim como de sua identidade professoral. O aspecto “profissão” ficou bastante evidenciado, cabe sublinhar.

O Eixo 3 congrega, de maneira mais manifesta, os elementos anunciadores dos sentidos de docência praticados, conforme declarados pelos sujeitos. Juntamente ao Eixo 4, por meio do qual foi possível realçar as práticas docentes anunciadas pelos sujeitos narradores.

Considerando o aspecto da formação profissional, vale destacar que esses sujeitos narradores são profissionais de áreas outras que não a educação. No entanto, seu ofício profissional no contexto analisado é o de ensinar, no âmbito da Educação Básica brasileira, esses elementos que constituem o campo técnico para o qual eles têm formação. Esse cruzamento de profissionalidades nos impele a cruzar as dimensões a serem mobilizadas (Shulman, 1987) para o desempenho do trabalho docente. Analisando de forma impessoal a questão da realização do ensino, somente o conhecimento do conteúdo poderia estar, de certa forma, garantido, no momento de chegada à docência por parte desses professores não licenciados. Sua formação inicial, espera-se, garante-lhes o domínio sobre o conteúdo de suas disciplinas do campo técnico. As outras dimensões indicadas por Shulman (1987) – conhecimento pedagógico, conhecimento curricular, conhecimento sobre os estudantes e conhecimento do contexto – possivelmente não haviam ainda sido consolidadas como aspectos a serem levados em conta para a realização da docência. No entanto, os próprios sujeitos narradores indicam o desenvolvimento da prática docente como campo de aprendizagem sobre como fazer a docência.

O que é possível depreender, ainda considerando o todo das narrativas realizadas, é que é realizado um desenvolvimento de práticas docentes – fundamentadas em diversos princípios que necessariamente se dão para além da

formação inicial, já que nesse contexto não é uma licenciatura – gerando experiência no trabalho docente. Por sua vez, para a maioria dos sujeitos, é essa experiência que modifica a prática – é o brotar dos saberes docentes a partir do ofício, não para o ofício.

Considerando a análise possível a partir das narrativas oferecidas, na perspectiva dos saberes docentes e das práticas profissionais que os corporificam, o domínio do conteúdo a ser ensinado recebeu destaque por parte dos sujeitos professores não licenciados. Em sentido aproximado, a necessidade de que o professor mantenha-se em constante atualização – tanto para que os conteúdos com que lidam sejam incrementados quanto para que saibam, cada vez mais, como ensiná-los – também é proeminente. Assim, ser professor significa também, nessa via de análise, conhecer sobre o que fala e saber falar, de maneira que se possa aprender. Ainda, de forma entrelaçada a esses aspectos, está o entendimento de que a formação humana para a cidadania tem importância tão fundamental quanto o domínio do conteúdo.

É essencial apontar que, ainda que seja por questões de necessidade, como no contexto já apresentado do Ensino Médio Integrado, a entrada de profissionais não licenciados na docência em um contexto de Educação Básica, se feita de forma desregrada, pode trazer como consequência um agravamento dos fatores que contribuem para a desvalorização e consequente desprofissionalização da docência. É certo que são inegáveis as contribuições dos saberes e práticas, até mesmo de outros campos, que as pessoas trazem consigo quando de sua chegada à docência, no caso de não serem provenientes de caminhos de formação específica para tal. No entanto, todo e qualquer tipo de conhecimento seria naturalmente integrante e constituinte do trabalho do professor?

No sentido de tratar dos saberes docentes, Tardif e Gauthier (2001) sinalizam quanto à especificidade dos saberes próprios e interessantes à docência:

Mas, então, por que falar do saber se tudo é saber? Essa noção, ao tornar-se uma referência obrigatória de uma infinidade de jogos de linguagem, perde assim todo sentido e todo valor discriminatório. (...) O problema não consiste, para nós, em sustentar a existência de saberes informais, cotidianos, experimentais, tácitos etc, e sim em designar esses diferentes saberes com a ajuda de uma noção imprecisa, flexível, indefnida. (Tardif; Gauthier, 2001, p. 190)

Gauthier (1998) é novamente bem-vindo a esta cena, no sentido de que as ideias comumente pré-concebidas sobre a docência não suprem o complexo de aspectos envolvidos para sua realização. Isso diz respeito aos rasos entendi-

mentos de que basta conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, ter experiência, ter cultura. É possível afirmar que mesmo que o professor em questão concentre em si todos esses elementos, não apenas um, ainda assim, poderá estar circulando sobre vias inconsistentes.

Ainda nesse sentido, com relação ao conhecimento do conteúdo, Oliveira (2006, p. 169) chama a atenção para a necessária transformação do saber técnico em saber escolar, de modo que seja viável promover seu ensino nos diferentes níveis. Para Roldão (2017), saber lidar com a articulação desses conhecimentos, de forma estruturada, é fundamental. Também Oliveira (2017), sobre o professor que atua na Educação Profissional, aponta que

pode-se afirmar que a construção da docência, mesmo quando o conhecimento teórico dos seus sujeitos não se apresenta mais explícito, não pode prescindir de conhecimentos teóricos da área educacional, quando se propõe a desenvolver um trabalho crítico e criativo. (Oliveira, 2017, p. 49)

Considerando tudo isso, pode-se retomar a ideia de que a formação de professores sistematizada, não curativa ou remediadora, ainda que não dê conta, por si só, de toda a multifacetada questão do trabalho docente, faz-se determinante para o bom desempenho da docência, em seus diversos contextos, mas especialmente em um de Educação Básica.

Nessa linha, também considerando o que alguns dos narradores apresentados manifestaram em suas histórias contadas – o que Altet (2001) considera como “práticas declaradas” – cabe recorrer a Formosinho (2009), que destaca a necessidade de uma inclinação própria do professor para manter-se em busca de uma formação que dê conta das atribuições, muitas vezes surpreendentes e urgentes, dos diversos contextos de docência. No caso daqueles que “acabaram sendo professores”, como Florence, Amelia e alguns outros sujeitos indicaram, essa é uma demanda ainda mais pungente. Já que se tornaram professores, cabe também a eles, inclusive a partir de uma perspectiva ética, buscar entender a seara com a qual passam a ter responsabilidade profissional e social.

Algumas considerações

Trazendo à tela o que é possível concluir a partir das narrativas dos professores não licenciados em questão, é coerente afirmar que, somente tendo esses profissionais não licenciados percebido a especificidade do trabalho docente que realizam, sendo capazes de relatá-lo de forma consistente e de refletir sobre ele, torna-se viável que sejam percebidos como professores – inclusive por

eles mesmos. É em decorrência desse processo de conhecimento e formação que passam a ser atribuídos seus próprios sentidos à docência que desempenham, o que vem a fazer de sua prática um campo com espaço e possibilidade de reflexão e com objetivo de transformação.

Uma síntese possível indica que entre os diversos sentidos de docência depreendidos a partir de práticas narradas, estão referências àquilo de que costumam lançar mão para realizar seu trabalho: seja recorrendo à experiência que cada um carrega consigo por ter estado na sala de aula como estudante ou como observador de professores desenvolvendo seu trabalho, ou àquela experiência que o curto ou longo trajeto já lhe conferiu, ou ainda levando em conta empreitadas próprias de formação assumidas como relevantes. Os sujeitos também destacam sua preocupação em dominar o conteúdo a ser ensinado, manter-se em atualização, sem deixarem de destacar que consideram aspectos integrantes da docência a formação para a cidadania e o estabelecimento de vínculos afetivos com os estudantes.

Tendo experimentado todos os depoimentos aqui sintetizados, e considerando também minha própria vivência no âmbito do Ensino Médio Integrado, construindo processos pedagógicos e curriculares com colegas licenciados e não licenciados, sublinho o posicionamento de que a formação para a docência, especialmente para aqueles que atuarão em qualquer modalidade da Educação Básica, não pode ser deixada para que se efetive de acordo com o modo como as conjunturas vierem a se dar. É por demais riscoso deixar que professores implementem práticas docentes fundamentadas em outras ineficazes, por exemplo, fazendo com que inúmeros estudantes arquem com as consequências de terem participado do período de experimentação de um docente que ainda se está fazendo. Com isso, não há como afirmar que professores oriundos de licenciaturas já comecem sua atuação prontos. No entanto, a eles foi oferecida uma base à qual podem recorrer e deles pode ser cobrado o comprometimento com a profissão que assumiram sob juramento.

Por fim, insisto em uma defesa da formação específica para a docência, como percurso inicial e de maneira continuada. Entendo que tais processos devam ser sistematizados e institucionais, de forma que se possa superar, com inteireza profissional, a cultura de viver apenas dos elementos tácitos e intuitivos, que, sabemos e admitimos, fazem parte do processo de formação e constituem-se fontes a que muitas vezes se pode recorrer para o enfrentamento de desafios cotidianos, assim como é comum que ocorra com a formação oriunda da prática não fundamentada em indispensáveis elementos teóricos. De forma ainda mais específica, em consonância com autores do campo, de-

fendo a formação para professores atuantes ou que venham a atuar no Ensino Médio Integrado – nas licenciaturas já existentes por meio de reformulações curriculares, em cursos específicos realizados pelas próprias instituições que oferecem a modalidade ou por meio de parcerias com a Universidade – de modo que essa forma de oferta desse segmento possa ser fortalecida, uma vez que cada vez mais adequadamente compreendida.

Referências

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimento, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. *In*: PERRENOUD, Philippe *et al.* (orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2.ed.rev. Porto Alegre: Artmed Editora, p. 23-36, 2001.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** 3.ed. São Paulo: Cortez, p. 83-106, 2012.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, Michael. **Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research.** San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

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^a ed. ver. Uberlândia: UFU, 2015.

FERREIRA, Felipe da Silva. **Professores não licenciados na Educação Básica: sentidos de docência no Ensino Médio Integrado do Cefet-RJ.** 2021. 275f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

FORMOSINHO, João. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 8, 2009.

GALVÃO, Cecília. **Narrativas em Educação.** *Ciência & Educação.* v. 11, n.2, p. 327-345, 2005.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores.** Porto/PT: Porto Editora, p. 31-61, 1995.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educ. Soc.** Campinas, v. 25, n. 89, 2004.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: unitário ou multiforme? **Rev. Bras. Educ.**, vol.20, n.60, p. 121-142, 2015.

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

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação de professores para a educação profissional: concepções, contexto e categorias. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 47-64, 2017.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 03-09, 2006.

RAMOS, Marise N. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Curitiba: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3NKdAWe>. Acesso em: 25 abr. 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, 22(2): p. 191-202, 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista Nuances**, Universidade do Estado de São Paulo, ano XI, n. 13, p. 108-126, 2005.

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? *In*: PERRENOUD, Léopold *et al.* (orgs.). (2001). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2.ed.rev. p. 185-210. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.



LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN RETO PARA LOS MAESTROS PRINCIPIANTES

Luz Stella Mejía Aristizabal

Carolina Arenas Gómez

Maria Mercedes Jiménez Narváez

Lo que ocurre en los primeros años de ejercicio profesional docente o como lo mencionan algunos autores, en el tránsito de la formación inicial a la formación continua, se ubica la etapa de la carrera docente conocida como Inserción profesional docente. Según Robalino (2023) la formación inicial y continua no son sinónimos sino componentes del desarrollo profesional docente y en esa medida, en ese *continuum* de la carrera es importante comprender esas experiencias formativas y de socialización profesional contribuyen en la configuración y transformación del ser maestro.

En este sentido, se presenta en este capítulo algunos resultados y análisis derivados de un programa de acompañamiento que se realizó entre septiembre del 2019 y julio del 2020 con maestros egresados de la Universidad de Antioquia. El proyecto¹ se situó desde la perspectiva de la Investigación-Acción-Formación y las narrativas, como un camino metodológico para identificar los problemas y preocupaciones de los participantes al inicio de su vida laboral y a partir de ahí, aportar en la resolución de situaciones que los recién egresados enfrentan en su práctica profesional.

El Programa de acompañamiento se realizó inicialmente de manera presencial y luego por la emergencia sanitaria provocada por el Sars-Covid 19 se pasó al trabajo mediado por TIC. El grupo de diez y ocho (18) maestros egresados se mantuvo en general constante, a pesar de las dificultades que se presentaban por la conectividad o situaciones personales y laborales que fueron determinantes para que permanecieran, al encontrar un espacio de diálogo, creación y donde primaba la solidaridad.

El diseño metodológico se inscribió en un enfoque cualitativo que, desde Hernández, Fernández y Baptista (2014) “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). Se privilegió integrar rasgos

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. Codi – UdeA.

de la Investigación Acción Formación (IAF – Paillé, 1994) por ser un método en el que la acción-reflexión se asumen como conceptos centrales, además porque el propósito de este tipo de estudios es el mejoramiento de las prácticas docentes, lo que a su vez implica la mejora de los saberes y el conocimiento profesional (Jiménez, 2018). A su vez, las narrativas permitieron que los participantes contaran sus vivencias desde su propia existencia y del contexto en el que estaban laborando, pues de acuerdo con Conelly y Clandinin (1995) la experiencia ocurre narrativamente y la educación está llena de vivencias que pueden ser estudiadas desde esta estrategia.

El Programa se implementó en 12 encuentros (cada 20 o 30 días aproximadamente), los sábados con una duración de 3 horas cada uno. La información se recogió a través de grabaciones de video y audio, y documentos producidos por los participantes, los cuales fueron transcritos y luego analizados con varias estrategias por ejemplo, para las narrativas se usó como referencia la propuesta de tematización de Fontoura (2011) y se le hicieron algunas modificaciones de acuerdo con las necesidades del equipo de investigación, inicialmente buscando temas de forma individual, en el que cada una de las investigadoras se acercó al material para realizar una lectura en profundidad y marcando con colores o subrayando las frases claves que tuvieran relación con las categorías elegidas. Este ejercicio luego se hizo por parejas de investigadoras, y se generó una matriz en Excel con cada una de las narrativas cortas o fragmentos seleccionados y al frente de cada uno, las palabras, frases o ideas que surgieran en la lectura por parte de cada equipo, buscando que en la última columna quedarán los temas coincidentes. Para este capítulo en particular, se harán referencia específicamente a las temáticas relacionadas con la educación inclusiva y la atención a la diversidad en el aula, como las tensiones que los participantes mencionaron desde la priorización de temas al inicio del Programa de acompañamiento.

La educación inclusiva un reto para la formación de maestros

Se parte de la premisa que el desarrollo profesional docente implica experiencias naturales de aprendizaje y actividades conscientes, que generalmente son planificadas o dirigidas intencionalmente para contribuir a la calidad de la educación en el aula (Day, 2005). En este sentido, planear y desarrollar procesos que incluyan la formación continua de maestros no puede ser una acción trivial. Algunos autores como Vaillant (2006), han reportado que la formación continua de maestros tiene poco impacto en América Latina, pues

en la revisión que hacen de programas dirigidos a ellos encuentran baja incidencia en la transformación de las prácticas de enseñanza, tal vez, porque en un gran número corresponden a cursos desligados, de corta duración y sin que necesariamente tengan en cuenta los intereses de los profesores, respondiendo a un enfoque de “capacitación” y no de formación.

En particular, al referirse a la etapa de inserción profesional docente es necesario comprenderla como un proceso transitorio, complejo y que requiere ser diferenciada y visibilizada del ciclo profesional de un docente. Para Vonk (1996), el paso de profesor en formación a profesional autónomo hace parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores. A su vez, Marcelo (2008) argumenta que el periodo de inserción no debería ser un salto en el vacío entre la formación inicial y la formación continua, sino que tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo.

Para comprender este campo de formación e investigación se toma en consideración la propuesta de Tardif y Borges (2013), quienes sugieren que esta etapa aborda dos dimensiones que interactúan de manera simultánea, pues incluye todos los procesos que lleva a cabo un profesor en la búsqueda de un empleo estable y digno y también, concebir los diferentes aprendizajes que despliega cuando llega a ese entorno laboral-profesional.

Lo cierto es que los primeros años en la profesión docente están cargados de tensiones y aprendizajes en contextos desconocidos que requieren de un equilibrio emocional, y es la etapa en la que se reconocen las pautas de la cultura profesional del profesorado que se pueden perpetuar por muchos años (Marcelo, 2002). Lo más valioso del proceso de socialización profesional que experimentan los principiantes es aprender, asumir y consolidar patrones de la cultura profesional a partir de las primeras vivencias, que se caracterizan por ser aprendizajes informales y generados en el propio contexto escolar (Cornejo, 1999). Por su parte, Fuentealba (2006) ve al profesor principiante como un “aprendiz adulto que evoluciona a través de una serie de etapas, en las que se manifiestan diferentes preocupaciones, problemas y formas de enfrentarse a ellas” (p. 73). Por esta razón, las condiciones laborales influyen en el proceso de adaptación y asimilación de dicha cultura.

En este sentido, pensar en la formación y el desarrollo profesional de los maestros principiantes amerita la reflexión sobre las experiencias que ellos van construyendo en ese tránsito de pasar de estudiantes a profesionales y, además, tienen que responder a todas las demandas que le hace la institución que los contrata. En varios casos, los maestros principiantes se enfrentan a

los grupos más difíciles, en horarios que otros profesores no quieren y con grupos de estudiantes que no siempre responden a la expectativa que llevan desde su recuerdo de las prácticas pedagógicas de la universidad, y es reiterativo escuchar a maestros y maestras principiantes referirse a la dificultad que encuentran cuando tienen grupos con estudiantes con capacidades diversas.

En la actualidad, a los docentes se les exige de manera más reiterativa el diseño e implementación de prácticas pedagógicas que sean coherentes con las políticas de educación inclusiva y que involucren la atención a la diversidad, aunque no necesariamente sean temas que conozcan y manejen los maestros cuando llegan por primera vez a un lugar de trabajo. Es claro, que la atención a la diversidad es hoy una apuesta mundial y fue definida por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU, 2018), de manera específica, en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS): “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p. 27).

Lo anterior, implica que los docentes deben conocer la perspectiva desde la que se promueve la educación inclusiva, y que nada tiene que ver con escuelas especiales o prácticas segregadoras que inciten las desigualdades o alguna forma de exclusión. En palabras de Arnáiz (2002, p. 3) sería:

La inclusión defiende una educación eficaz para todos y todas, sustentada en que los centros, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todo el alumnado, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad). Se trata de establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de su alumnado y colaborar en la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social.

Esta mirada es quizás desconocida para muchos de los maestros principiantes que llegan al contexto escolar, debido a que su formación estuvo centrada en fortalecer su saber disciplinar y este no necesariamente fue articulado a las realidades de la escuela, un espacio donde no es común lo homogéneo, donde la mirada del otro parte de lo singular y donde el aprendizaje es una garantía que todos los estudiantes deben tener. Encontrarse con esto, para un maestro que recién inicia su transitar en la docencia, debe llevarlo a comprender que,

[...] El problema somos nosotros, nuestros propios límites conceptuales, nuestra capacidad para diseñar un mundo diferente, un sistema escolar diferente y no homogéneo, en el que cada cual pueda progresar,

junto con otros, en función de sus necesidades particulares, y que pueda adaptarse para satisfacer las necesidades educativas de cada alumno, de la mano de un profesorado que acepte y esté preparado para enfrentarse a la diversidad. El problema es, nuestra fuerza y disposición para transformar la realidad que nos rodea. (Echeita, 1994, p. 67)

¿Cuáles son las tensiones que viven los maestros principiantes con respecto a la educación inclusiva y la atención a la diversidad en el aula?

En las primeras sesiones del programa de acompañamiento se les indagó a los maestros principiante por las problemáticas o dificultades cuando recién inician en la docencia, y una de las más recurrentes fue el tema de la educación inclusiva y la diversidad en el aula. En el grupo de maestros que participó en el Programa de acompañamiento, las áreas de formación fueron: licenciaturas en ciencias naturales, matemáticas y física, pedagogía infantil, educación especial, lengua castellana, lenguas extranjeras y educación física, lo cual ratifica que independiente del área de formación específica, este tema es transversal.

Al dialogar con los participantes al respecto, surgieron inquietudes relacionadas con el diseño curricular, específicamente con los procesos de planeación y evaluación, respondiendo a la educación inclusiva; preocupaciones por el desconocimiento de las particularidades de los estudiantes, que pueden o no estar relacionadas con alguna situación específica (desplazamiento, responsabilidad penal) o diagnóstico (discapacidad, trastornos, condición de enfermedad), y tensiones sobre los vacíos formativos asociados con la diversidad en el aula y los contextos escolares.

Al respecto, una de las maestras principiantes, menciona que en la licenciatura de matemáticas y física no abordaron elementos sobre este tema, expresando:

[...] un problema muy grande y con ese me encontré yo, es con las necesidades educativas especiales, entonces no saber hacer una adecuación de (...) contenido [...] que, en la escuela, si no hay un docente de apoyo nos toca en el aula hacernos los locos o estudiar por propia cuenta. (Marez², TS1, p. 8)

2. Los nombres que aparecen en los testimonios de este escrito, son pseudónimos dados por los mismos participantes.

Otro participante dice que en su institución hicieron una capacitación “apenas este año (2020), recién llegados de vacaciones, tuvimos una capacitación sobre las necesidades especiales” (Guayaba, TS3, p. 4), y reconoce que esto sigue siendo poco para lo que debería conocer y comprender un maestro, de manera que le permita transformar su práctica pedagógica y, además, derribar miedos y prejuicios que se tienen frente a la atención a la diversidad.

Los maestros principiantes ponen en evidencia las desigualdades, las inequidades y barreras para el aprendizaje y la participación a las que se ven enfrentados los estudiantes en el contexto escolar, particularmente cuando se encuentran que las prácticas pedagógicas no están siendo pensadas e intencionadas para la atención a la diversidad,

[...] está el caso de otra compañera que ella sintió que no tenía los elementos, las herramientas prácticas para abordar el caso de una niña que tenía dificultades motoras, tenía parálisis cerebral, entonces lo que decía la compañera era que al no saber cómo abordar ese caso. (Shohamy, TS3, p. 8)

Además, está lo relacionado con los procesos de evaluación y promoción que no deben ser ajenos a garantizar que todos los estudiantes se desarrollen, aprendan y participen. Sin embargo, en los contextos escolares donde los maestros no se han empoderado de las políticas públicas se generan prácticas que van en contravía de lo que promueve la educación inclusiva,

[...] con respecto a lo del colegio, el sistema educativo ha caído en un error [...] de la promoción automática, como dice ella (Marez), qué pasa, va pasando año tras año y algunos profesores son comprometidos y hacen alguna que otra adecuación, claro está que depende de la discapacidad que tenga, que sí es muy severa, se puede decir así, lo van promoviendo hasta que la familia se hace consciente realmente de qué estamos haciendo con él; sólo lo están promoviendo y no queda con los aprendizajes para el grado en el que está [...]. (Majoi, TS3, p. 11-12)

Esta situación, no solo de desconocimiento sino también de vulneración de derechos, al parecer es repetitiva en establecimientos de carácter público y privado. En estas últimas, en el caso, el profesor Guayaba relata que la promoción de estudiantes se convierte al final del año en una imposición para que todos los estudiantes pasen al siguiente año,

[...] Yo trabajé en un colegio privado y había niños con su trastorno, déficit, y obviamente uno los iba llevando hasta donde podía y con las estrategias que a uno le decían en el colegio, pero cuando se llegó el final de año: ¡muchachos, nadie puede perder el año!, ¡así de sencillo! Entonces en un colegio privado se llega a eso, porque eso depende de unos puntos para subir el escalafón que tienen ellos, eso depende si pueden subir la pensión del colegio. Entonces - ¡muchachos, nadie puede perder el año! -, y ahí mismo varios profesores vayan donde la secretaria a cambiar las notas del segundo o tercer periodo, porque ya no les daba, ya tenía que sacar más de cinco, entonces todos a cambiar con consentimiento de la rectora. (Guayaba, TS3, p. 14)

Lo anterior está ligado a la existencia de familias que no se han empoderado de garantizar un proceso educativo justo para sus hijos. En consecuencia, la promoción, en algunos casos, se hace efectiva a pesar de identificar bajos niveles de desempeño en las competencias. Adicionalmente, existen familias que desconocen las prácticas de acompañamiento institucional e incluso los ajustes que se debieron implementar a lo largo del año y de los cuales, como veedores, tendrían que haber hecho seguimiento para tener un rol activo y de corresponsabilidad en la educación de los estudiantes,

[...] porque también está como en la familia ser consciente hasta dónde es necesario exigirle a él estar en un sistema educativo que al final no le va a favorecer a largo plazo. Entonces hay algunas familias que sí permiten que lo pasen, que lo pasen hasta que están en once, tienen unos logros muy bajos, pero logran llegar hasta once por la promoción automática. (Majoi, TS3, p. 11-12)

Algunos reconocen las barreras actitudinales del maestro como un elemento que frena los procesos de educación inclusiva, y ratifican que deben ser derribadas para transformar las prácticas pedagógicas e institucionales, “tenemos que quitar esa venda de los ojos los maestros”, pues en su caso,

[...] Por lo menos yo, en mi grupo, 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 lo aporrear, se cae, lo tumban, porque los otros chicos todos tienen habilidades motoras gruesas. Y yo decía: no, no, no lo quiero en mi grupo, búsqúenle otro grupo, - “no, él cumple con la edad para su grupo, él tiene que estar ahí”. Ya cuando el niño entró me di cuenta de que él cognitivamente entendía muy

bien. Entonces yo digo: es también cómo quitarse esa venda y dejarles la oportunidad de que ellos también demuestran las capacidades que tienen. (Lau, TS3, p. 10)

Ahora bien, algunos de los participantes consideraron que comprender e implementar una evaluación por competencias es uno de los retos a los que se enfrentan los maestros de manera cotidiana, que romper paradigmas es otra de las barreras a las que se enfrenta la escuela y el maestro, y más aún si tienen que ver con implementar prácticas a partir de nuevas teorías o metodologías, como es el caso del Diseño Universal para el Aprendizaje – DUA – que se ha convertido en un referente mundial para promover la atención a la diversidad en el aula, y parte de reconocer los aportes de diferentes áreas como la neurociencia, la psicología, la tecnología y por supuesto la educación,

[...] Desde la teoría y desde la palabra se escucha muy bonito todo hablando desde el DUA, eso suena hermosísimo, pero seguimos con el mismo problema tanto en el aula como en el colegio, usted tiene que evaluar a todos por igual, usted tiene flexibilidad en algo, pero como decía el compañero atrás: siempre van a seguir midiendo lo cuantitativo, entonces el pelado puede ser muy teso y todo, pero ellos quieren, ellos siguen enfocados en los resultados, o sea, en medir, en medir, en medir, [...], cuando de pronto el pelado no necesita [...] sino explotar esas capacidades que tiene. (Guayaba, TS 5, p. 9)

En la misma vía de la evaluación formativa y la educación inclusiva, en sus reflexiones sobre las formas de relacionamiento, resaltaron la necesidad de valorar la diversidad como facilitadora del proceso de enseñanza y aprendizaje, además en la importancia de dejar fluir los sentires, gustos, y motivaciones de cada uno, no solo en las relaciones profesor- estudiante, sino también entre colegas:

[...] Educar implica necesariamente mezclarse con la diferencia [...] muchos de los conflictos que tenemos con los compañeros, estudiantes o con nosotros mismos, es porque no nos atrevemos a ser diferentes o no permitimos que los otros lo sean, no permitimos que ellos sean ellos mismos [...] cuando empecé mi práctica, yo los quería estandarizar de una manera [...] tuve un grupo de adolescentes, que yo dije: ya, los voy a soltar, sean ustedes mismos y todo comenzó a fluir por arte de magia [...] cuando ya comencé a laborar pienso mucho eso, en no suprimir, no dañar esa diferencia que el otro puede tener y que me va a enriquecer a mí también. (Shohamy, TS7, p. 13)

Una de las participantes mencionó que para no estandarizar a los estudiantes es fundamental el saber pedagógico, el cual debería ser un requisito para poder ejercer la labor docente en cualquier escenario educativo del país, dado que, en las instituciones educativas tanto de carácter oficial como privado, ingresan a laborar como enseñantes otro tipo de profesionales³ que no han tenido formación en ese saber. En cuanto a esto refirió:

[...] cualquier profesional puede enseñar sin un conocimiento pedagógico [...] eso es no tener en cuenta lo que a nosotros nos enseñan; esas diferentes formas de aprendizaje, estos diferentes métodos que tiene cada persona para aprender, para interiorizar y dejar en sí que ese aprendizaje fluya. (Polly, TS2, p. 21)

Según Calvo (2013) para contar con docentes formados para la educación inclusiva se deben tener prácticas pedagógicas y didácticas que potencien las capacidades de los maestros en esta temática en particular, que permita su contextualización, desde los primeros semestres de la formación inicial. Dado que la educación inclusiva es una responsabilidad de índole social en el país, no solo de la escuela y las familias, desde los años 90 se han venido reestructurando la política que garantiza la atención a la diversidad. En la actualidad a través del Decreto 1421 de 2017 se establece la responsabilidad que tienen las Secretarías de Educación en crear espacios de formación continua:

Incluir en el plan territorial de formación docente, la formación en aspectos básicos para la atención educativa a estudiantes con discapacidad, de conformidad con lo previsto en la presente sección y, fortalecer este tema en los procesos de inducción y reinducción de los docentes y directivos docentes. (p. 8)

Por lo anterior, se espera que los profesores tengan como parte de su proceso de formación continua el abordaje y la comprensión de la atención a la diversidad desde la escuela, que no se debe asociar a un determinado grupo poblacional, que generalmente es el de discapacidad, y llegar a abordarla como una característica que tiene toda comunidad y todo contexto, pues la escuela está llamada a generar políticas, prácticas y culturas (Booth; Ainscow, 2015) que permitan reducir la exclusión y garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

3. De acuerdo al Decreto 1278 de 2002, artículos 7 y 12, cualquier profesional puede participar del concurso docente, para vincularse en el sector educativo oficial. <https://bit.ly/3D24C1A>.

A manera de conclusiones y recomendaciones

A partir de la vivencia en el Programa de acompañamiento, se presentan algunas conclusiones relacionadas con las dificultades o problemáticas que viven los participantes que recién inician en la docencia con respecto a la educación inclusiva y la diversidad en la escuela. Así mismo, algunas recomendaciones y aportes de este trabajo a los programas de formación inicial y continua, a las comunidades educativas y, a los profesores principiantes.

Se puede decir que la educación inclusiva fue un tema clave en esta identificación de las problemáticas que vive un profesor principiante, que en medio de sus tensiones por responder a algo que es desconocido para él, se presentan momentos en los que se sienten solos, angustiados y sin herramientas para generar espacios de aula y aprendizaje que permitan a todos los estudiantes demostrar su potencial de aprendizaje.

Varios participantes coincidieron en manifestar la escasa o nula formación que se brinda desde los pregrados⁴ para atender la diversidad en las aulas; pareciera que la educación inclusiva es ajena a la formación inicial de muchos maestros, que solo la reconocen y la valoran cuando inician su inserción profesional y desde el contexto laboral se les demanda implementar prácticas de enseñanza y evaluación que sean coherentes con las características de los estudiantes y lo reglamentario en la política nacional.

Lo anterior, hace que exista el reclamo a instancias como el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Secretarías de Educación para que realicen un mayor acompañamiento a los maestros, que se generen espacios formativos donde se trabaje la política pública que se construye y es de obligado cumplimiento en el territorio nacional; a las Facultades de Educación, que revisen los pensum de acuerdo con las realidades de los contextos donde llegan los maestros y así generar ofertas (talleres, cursos, etc.) en la estructura curricular que sean obligatorios y brinden herramientas que les permitan consolidar y enriquecer sus prácticas educativas en coherencia con lo que se vive en la escuela.

Por otro lado, también se hicieron visibles los factores facilitadores que han permitido que los maestros principiantes asuman los retos de la educación inclusiva, donde fueron reiterativos en mencionar: la necesidad e importancia de reconocer a los estudiantes, aceptarlos y valorar sus potencialidades;

4. Se hace la claridad que varios de los participantes son egresados de las Licenciaturas que en esa versión tenían solamente las prácticas pedagógicas en el trayecto final (tres últimos semestres) y que en la actualidad (desde el 2018) los planes de formación en la Facultad de Educación – UdeA se han transformado y tienen práctica pedagógica desde el primer semestre.

trabajar en conjunto con la familia, con los otros profesores, compañeros de clase y con instituciones y profesionales que pueden estar acompañando algún proceso con los estudiantes.

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 años de inserción profesional. En el ámbito universitario, se evidencia la necesidad de abordar desde la formación inicial, con mayor especificidad, temas como la educación inclusiva, la evaluación por competencias, las barreras para el aprendizaje y la participación, la accesibilidad, los ajustes razonables y todos aquellos referentes que aporten a que las prácticas en las instituciones sean más justas, que promuevan la participación y el aprendizaje, el desarrollo de todos los estudiantes y contribuyan a erradicar la exclusión social y escolar.

Poner en evidencia las tensiones y los temores que hoy tiene los maestros frente a la educación inclusiva, también permite evidenciar que todo lo concerniente al proceso educativo, y específicamente del aprendizaje, el desarrollo y la convivencia de los estudiantes, no deben ser asuntos que sean de la competencia de ciertos perfiles profesionales, como lo son los licenciados en educación especial o los psicólogos, sino que son competencia de todos aquellos actores que se vinculan al sector educativo y que deben tomar un rol activo para velar por los derechos de todos los estudiantes, garantizando la igualdad y la equidad en los contextos.

En el ámbito laboral, las instituciones deben ser garantes de que el personal docente sea conocedor de las políticas educativas actuales que regulan la prestación del servicio, que promueva prácticas docentes que sean consecuentes con ellas y que se incluya dentro de su proyección anual la formación a docentes, debido a que algunos maestros siguen teniendo una mirada de la diversidad asociada a las Necesidades Educativas Especiales (NEE), a la discapacidad, a la atención individual, a las adaptaciones curriculares y el asistencialismo, asuntos que deben abordarse para generar consensos en la comprensión de lo que hoy significa e implica la educación inclusiva y la atención a la diversidad; aspecto que su vez aportará al logro de los compromisos globales que se han trazado desde los ODS.

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. Los maestros, y por ende su labor, se transforman al llegar al aula, al enfrentarse a los acontecimientos, dinámicas de clase y contextos escolares, los cuales no siempre resultan fáciles de encarar. Por ello, estos espacios de encuentro posibilitan que los maestros se desahoguen, compartan saberes, reflexionen sobre la experiencia propia y del otro, pero sobre todo visionen y construyan rutas para hacer frente a todas las situaciones que el maestro debe liderar.

La pandemia sin duda influyó en el desarrollo del proyecto. Los primeros encuentros presenciales ayudaron a crear una complicidad que se mantuvo y fortaleció cuando se pasó al espacio virtual; éste se convirtió en el lugar de encuentro para construir. La experiencia de uno se convirtió en la experiencia de muchos, y al comentar las alternativas brindadas por una institución o un maestro, se constituyeron en posibilidades para otros. La pandemia puso en evidencia una realidad desconocida hasta entonces; ninguno tenía las respuestas sobre qué era lo mejor, pero ante esa necesidad los maestros hicieron evidente la importancia del trabajo cooperativo y colaborativo, donde la palabra “nosotros” se volvió fundamental.

Todo lo vivido en el proyecto deja grandes desafíos, especialmente a los programas de formación de maestros y a la administración pública, pues, la escuela siempre ha estado y estará permeada por la diversidad, es un espacio vivo gracias a quienes la habitan y será por años el escenario donde los maestros, los estudiantes y las familias están en continua convivencia.

Referencias

ARNÁIZ, Pilar. Hacia una educación eficaz para todos. **Educación en el 2000**, (5), p. 15-19, 2002.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Guía para la Educación Inclusiva**. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Adaptación de la 3ra edición, 2015.

CALVO, Gloria. **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. Ponencia 23 de noviembre. 13f. Bogotá: Conversemos sobre educación – PREAL – GTD – Universidad Jorge Tadeo Lozano, 2006.

CORNEJO, José. **Profesores que se inician em la docencia:** algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación – OE*, 34(3), p. 51-100, 1999. Disponible em: <https://bit.ly/3rqcN54>. Acceso em: 15 jun. 2008.

DAY, Christopher. **Formar docentes.** Cómo, cuándo y em qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea, 2005.

ECHEITA, Gerardo. A favor de una educación de calidad para todos. **Cuadernos de Pedagogía**, (226), p. 66-67, 1994.

FONTOURA, Helena Amaral. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. *En: FONTOURA, Helena Amaral. (Org) Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa.* Niterói: Intertexto, 2011.

FUENTEALBA, Rodrigo. **Desarrollo Profesional Docente:** un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro educacional*, (10), p. 65-106, 2006. Disponible em: <https://bit.ly/3XIMByI>. Acceso em: 13 ago. 2009.

HERNÁNDEZ, Ana. El taller como dispositivo de formación y socialización de las prácticas. *En: SANJURJO, Liliana (Ed). Los dispositivos para la formación em las prácticas profesionales.* (p. 71-106). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones. 4ta Reimpresión, 2015.

HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA, Lucio. **Metodología de la Investigación.** Editores: McGraw Hill, 2014.

JIMÉNEZ, Maria *et al.* **“Y llega uno y se estrella con un montón de cosas”:** La inserción profesional de profesores de ciencias naturales. Colección investigación. Editorial Universidad de Antioquia, 2018. ISBN: 978-958-714-812-1.04.

MARCELO, Carlos. **El profesorado principiante Inserción a la docencia.** Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L, 2009.

MARCELO, Carlos. Los profesores como trabajadores del conocimiento. *Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida.* **Educación**, 30, 25-56, 2002. Disponible em: <https://bit.ly/43iBVrJ>. Acceso em: 10 jul. 2010.

MINISTERIO de Educación Nacional. **Decreto 1278 junio 19.** Estatuto de profesionalización docente, 2002. Disponible em: <https://bit.ly/3D24C1A>. Acceso em: 20 mayo 2023.

NACIONES Unidas. **La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible:** una oportunidad para América Latina y el Caribe. CEPAL, 2018. Disponible em: <https://bit.ly/44C3jC7>. Acceso em: 8 nov. 2021.

PAILLÉ, Pierre. **Pour une méthodologie de la complexité en éducation**: le cas d'une recherche-action-formation. *Revue Canadienne De L'éducation*. 19, 3, p. 215-230, 1994.

ROBALINO, Magaly. Desarrollo profesional y humano de los docentes: una responsabilidad social. I. Flores (Edit.) **¿Cómo estamos formando los docentes en América Latina?** Encuentro internacional El desarrollo profesional de los docentes en América Latina. Lima, 26-28 noviembre. (p. 159-168). Ministerio de Educación de la República del Perú – PROEDUCA – GTZ – UNESCO, 2003.

TARDIF, Maurice; BORGES, Cecilia. La inserción profesional de docentes nóveles: tendencias recientes y retos futuros. *En*: CORREA MOLINA, Enrique; CIVIDINI, Mónica; FUENTEALBA, Rodrigo; BOERR, Ingrid (Coord.). **Formación e Inserción Profesional**: Desafíos y pistas para la Profesionalización Docente. (p. 19-44). Santiago: Metas Educativas 2013.

VAILLANT, Denise. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. **Revista de Educación**. 340, p. 117-140, 2006.

VONK, J. Hans. A knowledge base for mentors of beginning teachers: result of a dutch experience. *In*: MCBRIDGE, Rob. (Ed.), **Teacher Education Policy London** (p. 112-134). Falmer Press, 1996.

PARTE 2

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE:
CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS**

**DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE:
CONSIDERACIONES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS**



DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: ASPECTOS CONCEITUAIS E PRÁTICOS

Márcia de Souza Hobold

O presente capítulo propõe-se a discutir o conceito de desenvolvimento profissional docente e sua implicação nos processos formativos de professores. Desse modo, far-se-á um levantamento do conceito de desenvolvimento profissional docente, tomando por base autores como Marcelo García (1999), da Espanha, e Formosinho-Oliveira (2009), de Portugal, referentes utilizados sistematicamente nas pesquisas sobre desenvolvimento profissional no Brasil. Os autores, com forte influência nos pesquisadores brasileiros, discutem os processos formativos dos professores, sejam nos espaços de formação continuada (no contexto do trabalho ou por meio de cursos formais), ou mesmo nos espaços de formação inicial (nos cursos de licenciatura que preparam os futuros professores).

Oliveira-Formosinho (2009) explica que o conceito de desenvolvimento profissional dos professores não pode ser visto separado do conceito de formação contínua (termo utilizado em Portugal) e, aqui no Brasil, conhecido mais como formação continuada. Com essa advertência vale sinalizar que o conceito de desenvolvimento profissional docente é amplo e que abarca processos constitutivos da trajetória de vida de um professor, incluindo os aspectos familiares, escolares, profissionais e até mesmo espirituais (pensando aqui não apenas em religião, mas nos aspectos que se vinculam às crenças, credos e outras representações que constituem a espiritualidade de um professor).

O outro autor referência nos estudos do conceito de desenvolvimento profissional docente, Marcelo García (1999), apresenta uma intensa e densa discussão conceitual sobre essa temática. A justificativa para a escolha desses dois autores europeus se refere à influência dessa temática, por meio das publicações desses pesquisadores, principalmente de Marcelo García (1999), na literatura brasileira. Outros autores estrangeiros também poderiam compor a referência para essa temática, tais como Nóvoa e Imbernón, mas definiu-se o recorte à produção deste texto com os dois autores: Marcelo García e Formosinho-Oliveira, por entender que é forte a influência deles nas discussões sobre desenvolvimento profissional docente.

Desse modo, a estrutura deste capítulo se constitui primeiramente pela apresentação do conceito de desenvolvimento profissional docente, por meio dos referidos autores; em seguida por uma discussão sobre as crenças nos

processos formativos dos professores; após, por uma explanação dos modelos de desenvolvimento profissional docente e suas interfaces com a realidade prática nos espaços de formação de professores; e, como fechamento, propõe-se algumas reflexões finais com possibilidades de pesquisas futuras para se compreender como os processos de formação podem propiciar um efetivo desenvolvimento profissional dos professores.

Desenvolvimento profissional dos professores: aspecto conceitual

Marcelo García (1999), em sua obra “Formação de Professores: para uma mudança educativa”, apresenta uma discussão relevante sobre a formação dos professores, perpassando pela conceituação da formação de professores; formação inicial dos professores (cursos de licenciatura); formação dos professores principiantes, termo cunhado pelo autor, e, faz o fechamento de seu livro com um capítulo dedicado aos estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento profissional dos professores.

O autor destaca que, por algum tempo,

os termos de aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores foram utilizados como conceitos equivalentes. (1999, p. 136)

Assim, empreende um esforço teórico para marcar algumas diferenças que entende serem necessárias. Como forma dar um panorama sobre estas discussões do autor, apresenta-se, de forma sucinta, essas diferenças.

Marcelo García (1999), apoiado em García Álvarez (1987), explicita que a **formação contínua**, termo utilizado por Marcelo García, refere-se a toda atividade que o docente realiza, de forma individual ou coletiva, para o aperfeiçoamento do seu trabalho em sala de aula ou para a realização de novas tarefas. Nesse caso, pode-se inferir que há uma intencionalidade formativa, ou seja, o professor busca esse processo formativo para melhorar a prática docente, almejando ou desejando a melhoria da atividade profissional. Como exemplos de situações específicas dessa formação, podem-se destacar os cursos de pós-graduação lato sensu, stricto sensu, cursos de formação etc.

O termo **formação em serviço ou educação em serviço**, para Marcelo García, apoiado nos estudos de Edelfelt e Johnson (1975) define-se como atividades que o professor realiza para sua formação, de forma individual ou coletiva (com seus pares), após a titulação (recebimento do certificado/diploma) e o início da atividade docente. Leva ao entendimento de que toda atividade

formativa, cursos, estudos com outros docentes, nos espaços de trabalho ou em instituições formais, depois da “formatura” do professor e do início do exercício profissional, pode ser caracterizada como atividade de educação ou formação em serviço.

O termo **reciclagem** difere-se das demais terminologias, segundo Marcelo García (1999), por seu caráter pontual e de atualização. Para definir esse termo o autor apoia-se em Landsheere (1987, p. 744) quando enfatiza que a reciclagem

[...] é um aspecto específico de aperfeiçoamento de professores. Define-se como uma ação de treino intensivo, necessário no caso de crise de qualificação, que ocorre quando o conhecimento que o professor tem de uma determinada matéria se torna subitamente obsoleto... ou quando se reconhece que existe uma lacuna crítica na formação de professores.

Nesse caso, o que caracteriza a reciclagem é o caráter pontual e específico da formação, ou seja, uma atualização de um determinado conteúdo ou prática de ensino da disciplina que o professor leciona e que precisa ser revisto para aprimorar o trabalho na sala de aula.

Para Marcelo García (2009), o conceito de desenvolvimento profissional docente precisa ser pensado com uma “[...] conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justa-posição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (p. 9). Ou seja, vai além desses traços fundantes da formação do docente, seja ela dos processos iniciais (licenciaturas) ou dos da formação continuada (formal ou informal).

Para esse autor o desenvolvimento profissional docente pode ser visto como

[...] um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais. (2009, p. 10)

Nessa linha de raciocínio, em relação ao processo de formação profissional, pode-se pensar o desenvolvimento profissional docente como continuidade da formação inicial, levando em consideração as variadas e diversas experiências que os professores vivenciam na profissão, com os/as estudantes, colegas professores, equipe diretiva, cursos de formação, momentos de es-

tudos, situações que vivenciam no percurso da vida, seus relacionamentos, crenças, representações, ou seja, uma infinidade de acontecimentos inerentes à vida do professor. Nesse sentido, precisamos pensar o professor como um sujeito vivente que agrega, interfere, aprende, convive e caminha pelos diferentes espaços que a vida o conduz. Assim, são essas experiências e vivências que contribuem efetivamente para que o professor se desenvolva nesse espaço territorial e, conseqüentemente, profissional.

Marcelo García (2009), em um “modelo” que estrutura o desenvolvimento profissional docente, considera como essencial para a pessoa do professor suas experiências e vivências com a escola, com a inovação curricular, com o ensino e com a profissionalidade do ensino. Doravante, far-se-á uma apresentação destes elementos que constituem a aprendizagem da docência e, conseqüentemente, o desenvolvimento do docente.

Nesse caso, destaca **a escola** como primeiro elemento constituinte do processo de desenvolvimento profissional dos professores e com um papel representativo para a profissão docente. As diferentes funções e situações que circunscrevem a escola, tais como a equipe diretiva, a forma de organização e funcionamento da escola, concepções e ideologias pedagógicas, considerando os processos de avaliação e a compreensão sobre a função do currículo, os diferentes integrantes da comunidade, forma de gestão e de elaboração e implementação do projeto político pedagógico consolidam e definem a influência da escola no desenvolvimento profissional dos professores.

O segundo elemento constituidor do processo de desenvolvimento profissional docente, **a inovação curricular**, para o autor, compreende-se na função e na concepção de que o currículo tem para o professor. Nesse caso, Marcelo García (1999) não deixa de mencionar os aspectos relativos à autonomia, participação e meios de decisão que tem o professor diante do processo de implantação, alterações e inovações dos currículos escolares. Nesse caso, o autor, apoiado em Stenhouse (1984), menciona que

[...] a margem de autonomia que os professores possuem, individual ou coletivamente, para tomar decisões de índole curricular determina em grande medida o desenvolvimento profissional que pode ocorrer ao se levar a cabo uma proposta curricular. (Marcelo García, 1999, p. 142)

O terceiro elemento, apresentado por Marcelo García (1999), em relação ao desenvolvimento profissional docente, refere-se à própria atividade de **ensino**. O autor destaca que, por muito tempo, a formação de professores considerou como elemento central a aula, com as vicissitudes da abordagem

tradicional, como imperioso nos espaços de formação, pensando centralmente na questão do processo-produto.

Assim, esse modelo centrado no ensino, com uma perspectiva tradicional, em que o professor era visto como o centro do processo e como “transmissor” de conteúdo, os processos de desenvolvimento profissional docente pouco, ou quase nada, contribuíam para um fazer docente mais interativo que realmente aprimorasse a prática docente e o trabalho realizado na sala de aula.

Com esses novos direcionamento e olhares sobre o papel e a função do ensino, incitados pelas mudanças contextuais, incluindo os avanços tecnológicos e as outras formas de relacionamento social, uma revisão nos processos formativos dos professores foi necessária. Vale destacar que essas novas e outras demandas nas salas de aula também foram reivindicadas pelo processo de democratização do ensino, a partir dos anos 1980, no Brasil.

Como quarto elemento relacionado ao desenvolvimento profissional dos professores, Marcelo García (1999) menciona a profissionalidade docente. Para o autor,

[...] refere-se ao **próprio professor como pessoa**, como profissional, como sujeito que aprende. Se noutras alturas enfatizávamos o conceito de **desenvolvimento**, agora referimo-nos à importância de aprofundar o **profissional** como dimensão necessária da formação de professores. (1999, p. 145, grifos do autor e nossos)

Desse modo, percebe-se a tônica central na pessoa do professor, considerando sua profissionalidade e sua constituição identitária, ou seja, os estudos e pesquisas que dirigem o foco para as práticas, saberes, fazeres e constituição da identidade do professor.

Para esta discussão do conceito de desenvolvimento profissional docente também se apresenta os estudos de Oliveira-Formosinho (2009), que tratam especificamente desta temática. Em uma das discussões dessa pesquisadora, baseada em Hargreaves e Fullan (1992), ela menciona três perspectivas diferenciadas de desenvolvimento do professor. Para esses dois autores mencionados por Oliveira-Formosinho:

[...] providenciar aos professores ‘oportunidades para aprender’ está no coração dos esforços para melhorar a qualidade da educação. Mas providenciar estas oportunidades implica providenciar ‘oportunidades para ensinar’. É nas diferentes interpretações do que é providenciar ‘oportunidades para ensinar’ que se situam as diferentes perspectivas que descrevem. (2009, p. 227)

Nesse caso, uma das leituras que se pode fazer dessa afirmação conduz a uma ideia de criação dos/nos espaços de aprendizagem, proporcionados por atividades de “artesanaria” no ensino, ou seja, quando há um esforço por parte dos formadores de professores para situações didáticas diferenciadas, nas diferentes licenciaturas, de forma que essa concepção de ensino se reverbere nas salas de aula, pois poderá haver (sem garantia deste processo) outro esforço de criação para se ensinar nas salas de aulas.

Oliveira-Formosinho (2009), ainda baseada em Hargreaves e Fullan (1992), apresenta três perspectivas do desenvolvimento profissional docente. A **primeira perspectiva** é “o desenvolvimento do professor como desenvolvimento de conhecimento(s) e competência(s)”. Nessa perspectiva, há uma defesa da importância dos conteúdos essenciais para o trabalho do professor, sejam eles do âmbito pedagógico ou dos conhecimentos específicos da formação. Entende-se que é uma perspectiva importante para a dimensão do trabalho docente, pois não há como se ensinar aquilo que não se sabe. Para Oliveira-Formosinho,

[...] o pressuposto essencial no coração desta perspectiva afirma a existência de uma base de conhecimentos, verificada e estável, independentes dos contextos, que deve ser transmitida ao professor para que ele desempenhe melhor a sua tarefa. (2009, p. 228)

A **segunda perspectiva** do desenvolvimento profissional docente para Oliveira-Formosinho (2009), ainda baseada em Hargreaves e Fullan (1992), é a do “**desenvolvimento do professor como mudança ecológica**”, que se refere ao contexto de trabalho dos professores, ou seja, seu espaço e condições objetivas de trabalho. Nessa perspectiva, os autores enfatizam as questões relacionadas ao tempo de trabalho (momentos de reunião, de diálogo entre os professores e seus supervisores e/ou coordenadores, para observar a prática de colegas mais experientes etc.), a alocação de recursos (como recursos materiais para que a prática do docente se efetive, ou seja, recursos pedagógicos para o desenvolvimento das aulas), a liderança (como a liderança da escola pensa e propicia espaços de formação, ou seja, que concepções pedagógicas e atribuições são dadas à educação e à prática dos docentes) e ao contexto de ensino (que se refere, mais especificamente, à cultura de ensino das instituições escolares, tendo como pano de fundo o que pensam os professores sobre a sua formação e trabalho nos espaços escolares).

A **terceira perspectiva** do desenvolvimento profissional docente, para Oliveira-Formosinho (2009), é o “**desenvolvimento do professor como (desenvolvimento da) compreensão pessoal**”. Para a autora,

[...] esta perspectiva parte do princípio de que o desenvolvimento do professor envolve muito mais do que mudar os seus comportamentos – envolve toda a pessoa que o professor é. Nesse todo estão incluídos, naturalmente, os comportamentos, mas o desenvolvimento envolve mudanças mais profundas. (2009, p. 231)

Para Oliveira-Formosinho (2009), nessa perspectiva aporta-se em outra visão de mundo, diferente da primeira, que é mais mecanizada e mediatizada pelos conteúdos e conhecimentos. Aqui, pensa-se no professor que, ao realizar seu trabalho, está interligado às suas crenças, concepções, história de vida e que

[...] sente e responde às circunstâncias, não direta e linearmente, como processador neutral de informação ou agente racional e simplificado, mas, antes, como estrutura global em que um nível (o da ação, por exemplo) é mediado pela totalidade da pessoa. (2009, p. 232)

Nesse caso, os autores destacam **três dimensões** envolvidas nessa segunda perspectiva, **de âmbito pessoal do professor**: dimensão da maturidade psicológica, considerando os diferentes estágios de vida do docente; a dimensão **dos ciclos de vida**, que considera os diferentes anos de vida dos professores, como a idade, que pode trazer diferentes percepções, ações e compreensão da realidade cotidiana escolar; e, a dimensão **da carreira profissional**: relacionada a aspectos do plano de cargo e salário e da própria carreira e os impactos sobre a motivação, disponibilidade ou, até mesmo, o desencanto pela profissão frente à desvalorização vinculada à carreira do professor.

É nesse eixo, sobre a pessoa do professor, considerando sua subjetividade, profissionalidade e identidade que se desdobrará este capítulo daqui em diante. Nesse caso, sinaliza-se que as discussões posteriores serão consubstanciadas pelo seguinte aspecto: como os espaços formativos dos professores, sejam eles de formação inicial (as licenciaturas) ou de formação continuada (formal ou informal) tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores, levando em consideração os aspectos da pessoa do professor apontados tanto por Marcelo García (1999) quanto por Oliveira-Formosinho (2009)? Diante da exposição conceitual desses dois autores que contribuem com a discussão central deste capítulo, perguntas foram suscitadas: Que prá-

ticas docentes podem ser contributivas para o processo de desenvolvimento dos professores? Que reflexões são necessárias para que o espaço de trabalho, ou seja, a escola e suas especificidades, possam participar do processo de desenvolvimento profissional dos docentes?

Tendo em vista esses questionamentos buscou-se apoio nos escritos de Marcelo García, no que se refere às crenças dos professores, para enfatizar a importância dos pesquisadores pensarem, entenderem e direcionarem seus estudos sobre os processos formativos de professores. O intuito é destacar, de acordo com Marcelo García (2009), a necessidade de considerar, enfaticamente, a dimensão pessoal nos estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores, quer seja nos processos de formação inicial (licenciaturas ou nos cursos técnicos do magistério) ou na formação continuada (tanto nos espaços de trabalho como formal, por meio de cursos, palestras, conferências, pós-graduação etc.).

Desenvolvimento profissional docente: as crenças nos processos formativos

Após essa breve revisão do conceito de desenvolvimento profissional docente, propõe-se realizar reflexões sobre os processos formativos de professores, considerando os espaços de formação inicial e continuada. Dessa forma, pergunta-se: como as práticas dos docentes formadores, nos cursos de licenciatura, têm contribuído para o desenvolvimento da pessoa do futuro professor? Os espaços de formação continuada têm trabalhado com as crenças e representações dos professores que atuam nas escolas de educação básica?

Estes questionamentos foram elencados por meio da concepção de Marcelo García (2009), quando afirma que os aspirantes a professores, quando ingressam nos cursos de licenciatura, não vem como “vasos vazios”. Trazem consigo crenças, que são constituídas ao longo de sua história pessoal, considerando os aspectos familiares, escolares e profissionais. Marcelo García especifica, de forma mais apurada, três categorias de experiências que constituem as crenças e os conhecimentos que os docentes desenvolvem sobre o processo de ensino:

- **Experiências pessoais:** Incluem aspectos da vida que determinam uma visão do mundo, crenças em torno de si mesmo e em relação aos demais, ideias acerca das relações entre a escola e a sociedade, assim como sobre a família e a cultura. A procedência socioeconômica, étnica, o sexo, a religião, podem afetar as crenças acerca do aprender a ensinar.

- **Experiências com o conhecimento formal:** O conhecimento formal, entendido como aquele sobre o qual se deve trabalhar na escola. As crenças acerca da matéria que se ensina assim como a forma de ensiná-la.
- **Experiência escolar e de aula:** Inclui todas aquelas experiências como estudante, que contribuem para formar uma ideia acerca do que é ensinar e qual é o trabalho do professor. (Marcelo García, 2009, p. 117)

Dessa forma, entende-se que os processos formativos dos professores precisam desenvolver atividades que possibilitem que os futuros professores, ou aqueles em exercício, possam rever-se enquanto pessoas constituídas de crenças que se transmitem e/ou reverberam no trabalho desenvolvido na sala de aula.

Ainda, segundo esse mesmo autor, a forma como os professores aprendem ou resistem frente a um novo/outro conhecimento ou compreensão do contexto social, tais como estudos sobre gênero, raça, credo, xenofobia, homofetividade etc., interferem na prática docente frente a suas crenças instituídas. Como proporcionar uma “ampliação da leitura de mundo”, como bem nos ensinou Paulo Freire? Como possibilitar uma formação docente, seja ela inicial ou continuada, que leve em consideração a diversidade social, fundamental para os seres humanos?

Dessa forma, há necessidade de se pensar em práticas formativas que transcendam o modelo centrado na figura do professor e na *transmissão* de conhecimento/conteúdo. Considerando essas questões da importância de se “mexer” com as crenças nos processos formativos dos professores, utilizar-se-á das abordagens curriculares (modelos de desenvolvimento profissional dos professores), de Oliveira-Formosinho (2009), para dialogar com os processos formativos de professores, seja no âmbito da formação inicial ou da formação continuada dos docentes.

Modelos de desenvolvimento profissional: possível aproximação com os processos formativos

A discussão doravante se dará levando em consideração as contribuições/estudos de Oliveira-Formosinho (2009) sobre os modelos de desenvolvimento profissional docente, que têm seu eixo central nos processos de formação continuada. Contudo, faz-se uma escolha por ampliar a compreensão do conceito de desenvolvimento profissional docente para os processos de formação inicial dos professores. Nesse caso, considera-se o desenvolvimento profissional dos professores como

um contínuo da formação, que se inicia nas experiências e vivências no decorrer da trajetória nas salas de aula (educação básica, curso técnico do magistério, licenciaturas etc.). Dessa forma, assim como Marcelo García (2009), considera-se que o desenvolvimento profissional docente surge bem antes do início dos estudos para a formação de professores (licenciaturas). Como o próprio autor menciona:

[...] Podemos afirmar, sem risco de nos equivocarmos, que a docência é a única das profissões em que os futuros profissionais se veem expostos a um maior período de observação não dirigida em relação às funções e tarefas que desempenharão no futuro. [...] A identidade docente vai se configurando assim, de forma paulatina e pouco reflexiva através do que poderíamos denominar aprendizagem informal e mediante a observação em futuros professores que vão recebendo modelos docentes com os quais se vão identificando pouco a pouco, e em cuja identificação influem mais os aspectos emocionais que os racionais. (Marcelo García, 2009, p. 116)

Sinaliza-se que há compreensão de que o desenvolvimento profissional docente não se circunscreve ao início do curso de formação inicial de professores, mas que houve uma escolha neste capítulo em recortar a discussão nos aspectos que tangenciam a formação inicial e continuada dos professores.

Sobre a origem na temática/discussão sobre a temática central deste capítulo, Oliveira e Formosinho (2009) reconhece que, desde os anos de 1980, os modelos de desenvolvimento profissional surgem com certa frequência nos estudos e pesquisas sobre essa temática. Uma justificativa apresentada se refere ao

[...] consenso acerca do papel do professor como um “catalisador” principal da inovação educacional necessária ser acompanhado do consenso acerca da necessidade da formação contínua como suporte ao papel “catalisador” do professor. (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 236)

Outra justificativa, ainda segundo Oliveira-Formosinho (2009), refere-se aos formatos nem sempre adequados e praticados nos espaços de formação continuada, e por que não dizer nos espaços de formação inicial dos professores.

Dessa forma, considerando os escritos da autora/pesquisadora, far-se-á uma discussão dos cinco modelos de desenvolvimento profissional dos professores considerando as práticas/atividades possíveis de serem desenvolvidas nos cursos de formação inicial ou continuada de professores. Articulada a essa discussão, intui-se chamar a atenção para como as crenças que os professores trazem consigo das experiências pessoais, considerando a trajetória familiar,

escolar e profissional, podem (ou não) ser trabalhadas. Ou seja, entende-se que o conhecimento desses modelos de desenvolvimento profissional docente pode trazer mais clareza para os possíveis trabalhos sobre as crenças dos professores nos processos formativos.

Deixa-se claro que se faz uma defesa da importância de se “tentar mexer” nas crenças durante os cursos de formação dos professores, mesmo sabendo da limitação para tal atividade. O que se quer chamar a atenção é para a importância de que haja intencionalidade mais declarada, obviamente que não desmerecendo outros aspectos importantes, tais como o dos conteúdos da disciplina, os dos conhecimentos pedagógicos etc., que consubstanciam o fazer pedagógico, mas defendendo mais oportunidade de espaços de diálogo, atividades, debates e discussão sobre as crenças constituídas pelos professores.

Compreende-se que conhecer os modelos de desenvolvimento profissional docente, indicados por Oliveira-Formosinho (2009), pode ser um dos caminhos possíveis para se tentar mexer com as crenças constituídas pelos professores, contribuir com a formação dos próprios formadores, sejam os dos cursos de formação inicial ou dos cursos de pós-graduação ou para aqueles que trabalham com os professores em seus espaços de trabalho.

Modelo de desenvolvimento profissional autônomo

Esse modelo, para Oliveira-Formosinho (2009), refere-se à concepção de que os professores aprendem sozinhos, de forma autônoma e mais isoladamente, por meio de leituras, pesquisa, estudos, experimentando novas e diferentes estratégias de ensino etc., ou seja, sem a necessidade de uma formação formal (aquelas advindas de cursos, espaços e programas de formação continuada). Nesse caso, seria uma aprendizagem da docência individual e independente, sem recorrer a uma formação continuada realizada por centros de formação, universidades ou aquelas planejadas pelas redes de ensino.

Esse modelo de desenvolvimento profissional docente reporta-se a Carl Rogers, que acreditava na potencialidade humana de aprendizagem. Pode ser reportado ao texto de Libâneo (1985, p. 29), sobre as tendências pedagógicas, que situa a “tendência liberal renovada não-diretiva”, integrante da abordagem tradicional, e que tem como pressuposto de aprendizagem:

[...] A motivação resulta do desejo de adequação pessoal na busca da auto-realização; é, portanto, um ato interno. A motivação aumenta, quando o sujeito desenvolve o sentimento de que é capaz de agir em termos de atingir suas metas pessoais, isto é, desenvolve a valorização do “eu”. (Libâneo, 1985, p. 29)

Desse modo, pode-se pensar nos professores como autodidatas que aprendem conforme suas necessidades, desejos, interesses, por meio de diferentes fontes de aprendizagem. Para exemplificar, recorre-se às fontes de aprendizagem mencionadas recorrentemente nas pesquisas de Menslin (2012), Aguiar (2013) e Silva (2014) que, por meio da aplicação de questionários aos docentes do Ensino Fundamental (pesquisa do tipo *survey*) e de entrevistas (somente com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental), elencaram os estudos, planejamento e pesquisa destaca, tais como: pesquisas em livros e revistas, *sites* da *internet*, observação informal da prática de outros docentes etc., como apoios à aprendizagem docente.

Assim, pensar em políticas de financiamento para possibilitar o acesso dos professores nas escolas é fundamental, pois esse modelo de desenvolvimento profissional docente é recorrentemente utilizado pelos professores. Contudo, faz-se um questionamento: que tipo de investimento tem sido realizado pelas Redes de Ensino para que os docentes tenham uma boa internet nas escolas, espaços adequados de trabalho com computadores modernos, com capacidade e quantidade suficientes para acesso dos docentes, horas de atividade para estudo e pesquisa, bem como um acervo atualizado de livros e revistas?

Pode-se pensar nesse modelo como uma das formas de desenvolvimento profissional, mas há necessidade de não entender que ela seja a melhor, pois há hoje uma tendência sobre as formas de trabalho pelas comunidades de aprendizagem que se constituem na coletividade, com troca de atividades, estudos coletivos e outras situações que favorecem a interlocução e atuação conjunta.

Marcelo García (2009) salienta a dificuldade de se mexer nas crenças dos professores, já que estão enraizadas na sua identidade e que necessitaria de um trabalho de reflexão e disponibilidade do próprio docente para rever certas crenças constituídas. Nesse caso, compreende-se que esse modelo propicia pouca mudança na forma de conceber e pensar as questões sociais, tendo em vista que se deixa para o docente, de forma individualizada, pensar sobre si e os outros. Diante desse fato, não há garantia de que alguma mudança nas crenças possa ocorrer, mas também não se pode dizer que na coletividade, no estudo com outras pessoas, ocorra alguma alteração, pois, como diz Marcelo García (2009), as crenças são difíceis de serem mudadas (o que não quer dizer que seja impossível!).

Modelo de desenvolvimento profissional baseado nos processos de observação/supervisão e apoio profissional mútuo

Outro modelo de desenvolvimento profissional docente apresentado por Oliveira-Formosinho (2009) se refere à observação do trabalho de um professor por outro profissional, no sentido contributivo visando à melhoria da prática docente. A autora deixa claro que não é intuito deste modelo, a fiscalização, controle, vigilância ou algo neste sentido. O que importa, neste modelo de formação, é que um dos profissionais que observa e/ou assiste à prática do docente tenha um preparo para dar um retorno sobre o desenvolvimento de uma aula ou a explicação/trabalho com um determinado conteúdo, organização e condução das atividades, o manejo da disciplina e referente ao aspecto relacional com os estudantes.

Acrescenta que neste modelo é importante que haja a permissão e disponibilidade do professor para tal situação, ou seja, que esta atividade não seja imposta de forma que o docente se sinta melindrado e se traumatize diante da interação com o outro colega. Como ressalta Oliveira-Formosinho:

[...] é preciso sublinhar que o contexto em que se desenrola o processo de observação é decisivo para a sua aceitação, desejabilidade e utilidade. É muito diferente um contexto de abertura às práticas e de trabalho colaborativo para a melhoria das práticas de um outro contexto com uma agenda pouco clara ou de avaliação formal. (2009, p. 242)

Existe a aprendizagem mútua neste modelo de desenvolvimento profissional, quando há certa cumplicidade e intencionalidade em melhorar a prática docente, assim, como possibilidade, um pouco maior, de rever aspectos das crenças dos professores que estejam envolvidas, ou sejam detectadas nas atividades da sala de aula. Novamente deixa-se claro que não haverá garantia de mudanças nas crenças dos professores, mas, acredita-se que com uma “interlocução compartilhada e disponível” poderá ser mais favorável certa revisão e/ou ressignificação de crenças cristalizadas.

Atividades como estas podem ser destacadas pela interação dos professores com seus supervisores escolares, coordenadores pedagógicos, professores mais experientes que possibilitem um espaço de confiança e de real contribuição ao trabalho do professor. Nesse sentido, a pesquisa de Giordan (2014), o acolhimento e o acompanhamento dos professores em início de carreira em uma Rede Municipal de Ensino indica, por meio das falas dos professores entrevistados, o quanto seus supervisores escolares, diretores e professores mais

experientes servem como apoio nessa fase desafiadora de ingresso na docência; Mostra a interlocução necessária e fundamental para que os docentes se situem diante das tarefas escolares, na troca de experiências e de atividades, na organização dos planejamentos etc.

Contudo, é fundamental um clima amistoso entre os colegas de trabalho para que os professores se sintam à vontade para mostrar alguma fragilidade pedagógica e, principalmente, insegurança em se expor ao outro, no sentido de pensar que esta “revelação” possa lhe trazer certo prejuízo profissional, em relação à perda do emprego ou ser desqualificado e exposto na função.

Modelo de desenvolvimento profissional no desenvolvimento curricular e/ou organizacional ou baseado em projetos

Esse modelo de desenvolvimento profissional docente se realiza sob a resolução de uma determinada tarefa e/ou problema concreto. Para Oliveira-Formosinho (2009), esse modelo pauta-se na ideia de desenvolvimento profissional docente para resolver uma determinada situação curricular ou da própria organização escolar. É uma atividade centrada em uma tarefa que será resolvida, ou pelo menos implica em uma resolução proposta pela coletividade dos professores.

Nessa atividade, mais embasada na prática coletiva, infere-se que as crenças podem ser revistas/trabalhadas, pois é com o outro, por meio do diálogo, que há possibilidade de se repensar ou aprender a pensar de outra maneira, de forma diferente. Assim, trabalhando tendo em vista a resolução de um problema ou o desenvolvimento de uma atividade, seja ela derivada do currículo ou da instituição escolar, forma de organização ou funcionamento, é que se trabalha em prol da melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

A autora defende a ideia da aprendizagem do adulto-professor, conforme as necessidades e interesses para resolver uma determinada tarefa/problema. Essa forma certamente seria indicada, principalmente se abrir espaços para os docentes relatarem suas necessidades formativas, dificuldades, desafios etc., e proporcionar um espaço para debate, discussão, estudo, troca de ideias, encaminhamentos pedagógicos e didáticos. Essa forma de aprendizagem, pelo trabalho coletivo, é um dos grandes desafios, mas também uma excelente oportunidade para que os professores se ajudem mutuamente.

Nesse modelo de desenvolvimento profissional, Oliveira-Formosinho (2009) deixa claro dois vieses formativos: o **envolvimento com os processos de desenvolvimento curricular**, pensando na implementação das disciplinas

e formas de se conceber e pensar a escola e a educação; e a **maneira de funcionamento e de organização da escola**, na perspectiva de uma participação efetiva dos docentes na gestão escolar.

Dessa forma, o que precisa ser pensado para que esse modelo de desenvolvimento profissional aconteça, na prática, é propiciar espaços e tempo para que os professores possam dialogar e trocar experiências, fazeres e saberes. Criar um espaço de troca dos saberes experienciais (Tardif, 2002) é uma necessidade para que se pense na melhoria dos processos pedagógicos. Contudo, a questão central é: como organizar e valorizar esses espaços coletivos de aprendizagem? De que forma as escolas podem se organizar para que existam espaços de estudo e aprendizagem remunerados aos professores? E, principalmente, como criar uma cultura de aprendizagem coletiva, sendo a docência uma atividade geralmente marcada pelo trabalho individual? Como, pelas discussões e debates, ir além do processo formativo para as práticas da sala de aula, ou seja, propiciar um espaço de criticidade do contexto social em que os professores enxerguem além dos muros da escola e reconheçam os interesses ideológicos e neoliberais que adentram a educação? Esses são desafios que precisam ser superados para que avancemos no desenvolvimento profissional dos professores.

Modelo de desenvolvimento profissional por meio de cursos de formação

Outro modelo de desenvolvimento profissional docente, importante para esta discussão teórica, refere-se aos espaços de formação formal dos professores. Para Oliveira-Formosinho (2009), esse desenvolvimento se dá por meio de

[...] cursos de formação e envolve os professores na aquisição de conhecimentos ou de competências através da instrução orientada e focada, em grupo, em contextos formais. (p. 245)

A autora destaca que ocorrem de diferentes maneiras, seja por meio de oficinas de formação, cursos com outros formadores peritos em determinados conteúdos, conferências, demonstrações, simulações, trabalhos em grupos e outras formas diferenciadas de trabalhar nos espaços formativos de professores.

Nesse modelo de formação, a autora defende a aprendizagem por meio de interação com professores mais experientes. Espaços para compartilhar os diferentes saberes e fazeres é a tônica desse processo que valoriza uma aprendizagem com os colegas professores ou com formadores especialistas em determinados assuntos. Wu (1987), citado por Oliveira-Formosinho (2009),

acrescenta que, pelos estudos realizados, descobriu que os professores “[...] se sentem mais confortáveis na troca de ideias, desempenham um papel mais ativo na oficina de formação e recebem mais sugestões práticas” (2009, p. 247) quando os formadores são colegas professores.

Oliveira-Formosinho (2009) acrescenta que existem muito mais investigações sobre esse modelo de desenvolvimento profissional dos docentes do que os outros modelos e chama a atenção para a necessidade de práticas mais contínuas dessa formação, ou seja, por elas serem muito pontuais a efetividade pode não ocorrer nas salas de aula.

Diante deste fato, com possível aligeiramento e espaço restrito para discussão e troca de ideias entre os pares, infere-se que haverá mais dificuldade para uma “intencionalidade” de trabalhar com as crenças dos professores. Nesse caso, parece que esse modelo atende as necessidades formativas voltadas à atualização de determinado conteúdo e não tem como interesse propiciar um espaço mais colaborativo e coletivo para questões concernentes à educação e seu contexto social. A própria autora acrescenta que:

[...] estamos em pleno domínio da “educação bancária”, para usar o conceito de Paulo Freire (1972). E não na formação cooperada entre pares (Niza, 1997) ou na formação cooperada e apoiada por amigos críticos (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2001). (2009, p. 249)

Penso que essa citação deixa claro o intuito desse modelo de desenvolvimento profissional dos professores e mostra a necessidade de pensar em espaços mais profícuos de desenvolvimento reflexivo-crítico por parte dos professores, no que tange à análise dos interesses ideológicos que rondam e interferem diretamente nos trabalhos desenvolvidos nas escolas.

Modelo de desenvolvimento profissional através da investigação para a ação

Esse modelo de desenvolvimento profissional docente também é designado por Oliveira-Formosinho (2009) como modelo investigativo. Essa ação, de investigação, pode surgir diante de algum interesse de um professor ou de um grupo de professores, que traçam as estratégias específicas para que a ação de pesquisa possa ocorrer. A autora sintetiza as fases da atividade de investigação como

[...] a identificação do problema em questão, a utilização de literatura escrita sobre o assunto, a recolha dos dados na sala de aula ou na escola, o seu tratamento, a análise e interpretação desses dados. (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 251)

Diante dessa exposição da autora entende-se que esse modelo está centrado na pesquisa e que pode ser desenvolvido pelos professores. Contudo, vale ser feita uma consideração nesse modelo de desenvolvimento profissional docente: as condições objetivas de trabalho dos professores da educação básica no Brasil. Destaca-se que a autora supracitada é de Portugal e que as condições objetivas de trabalhos dos países europeus são diferenciadas. Por exemplo, no Brasil, uma questão central que ainda não foi resolvida se refere ao contrato de trabalho e às horas dedicadas à sala de aula. No Brasil, a realidade de um terço do tempo de contrato de trabalho, preconizado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB 9394/96, ainda é realidade distante de muitos, se não da maioria, dos professores da educação básica, como mostrada pelas pesquisas de Lima (2013) e Jacques (2013) com professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental de uma Rede Municipal de Ensino e que retratam a realidade de muitas das redes de ensino no Brasil. Entende-se que sem o tempo necessário, esse pode ser um dificultador, para não falar em outras situações como recursos financeiros para a pesquisa, salário, experiência com a investigação necessária à formação inicial de professores etc.

Essa discussão é destacada tendo em vista que se entende que para se pesquisar, nas escolas de educação básica, há necessidade de garantir as condições mínimas para que os docentes realizem suas investigações. É praticamente uma defesa em *prol* das condições para que pesquisas sejam desenvolvidas, principalmente por meio de possibilidade de horário, espaços coletivos de discussão e recursos financeiros necessários para o desenvolvimento de certas investigações.

Após essa breve contextualização sobre a possibilidade de desenvolver pesquisas pelos professores nas escolas de Educação Básica no Brasil, entende-se esse modelo como uma forma possível e benéfica para o desenvolvimento profissional dos professores, no sentido que realizaria a epistemologia da práxis sobre o fazer docente (Silva, 2018).

Oliveira-Formosinho (2009) deixa claro que, na sua concepção, essa é uma prática promissora para o desenvolvimento profissional docente, pois acredita na ação de colaboração entre os professores para resolver questões de cunho educacional. Acrescenta-se que, com um espírito de criticidade do contexto social, poderia resolver situações às quais as instituições educativas são

expostas, ou seja, pela coletividade da força docente reivindicariam melhores condições subjetivas e objetivas de trabalho, bem como ampliariam a análise política em relação às classes sociais, com a desigual distribuição de renda no país, em prol da justiça social.

Diante dessa perspectiva de desenvolvimento profissional, vale destacar que os estudos em colaboração, que tenham como pano de fundo uma investigação de uma situação desencadeada pelo cotidiano escolar, certamente trarão profícuas possibilidades de aprendizagem da docência, bem como de aprender e dialogar com seus pares (docentes, discentes, comunidade e demais profissionais da educação). Essa atividade de investigação poderá trazer benefícios para os professores melhorarem os espaços de trabalho por meio de investigações que tragam respostas às questões que possam melhorar as práticas pedagógicas, as formas de organização e funcionamento das escolas, de relacionamento com os estudantes e com a própria comunidade em que está situada a instituição educacional.

Uma aproximação de síntese...

Este capítulo teve como finalidade apresentar uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente, sobre as crenças e, por meio dos estudos de Oliveira-Formosinho (2009), discutir os cinco modelos de desenvolvimento profissional dos professores. Na realidade, o que se quis enfatizar neste texto, é que mesmo sabendo da dificuldade de “mexer” nas crenças dos professores, há necessidade de reacender a “intencionalidade” de mudança. Com isso, quero dizer que os formadores de professores, sejam nos espaços de formação inicial ou continuada, não podem deixar de lado a intenção de trabalhar com a pessoa do professor.

Mesmo sabendo das dificuldades existentes nos espaços formativos, compreende-se que pelos cursos de formação inicial ou de formação continuada dos professores há necessidade de proporcionar espaços de trabalho coletivo e individual de forma que os futuros professores ou, os docentes em exercício, possam repensar crenças, concepções e representações sobre questões que circunscrevem o contexto social. Ou seja, deve-se investir naquilo que Freire (1987 e 1996) chamava de uma “leitura ampliada de mundo”, que possibilite desenvolver estruturas mais complexas do pensar. Certamente, quando há uma expansão “mental” na análise das situações sociais e contextuais, há um desenvolvimento da pessoa do professor.

O que se quis evidenciar é a necessidade que Marcelo García (1999 e 2009) atribui às crenças dos professores e “provocar” os envolvidos nos processos formativos para que, mesmo com tamanha dificuldade para mudar as crenças dos professores, não naturalizem essa situação e deixem de lado práticas formativas que possam levar os futuros professores, ou os professores em exercício, a pensarem sobre si, suas crenças e de como essas estão presentes nas ações/atividades/trabalhos na sala de aula.

Referências

AGUIAR, Carina Rafaela. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental:** contribuições da formação continuada. 2013. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013.

FORMOSINHO-OLIVEIRA, João. Desenvolvimento profissional dos professores. *In:* FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores:** aprendizagem profissional e ação docente. Portugal: Porto Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª Edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente.** v. 01, n. 01, ago./dez., 2009, p. 109-131.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo** - Revista de Ciências da Educação. nº 8, jan/abr., 2009, p. 7-22.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GIORDAN, Miriane Zanetti. **Professores iniciantes na rede municipal de ensino:** desafios e dilemas dos docentes dos anos finais do ensino fundamental. 2014. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

HOBOLD, Márcia de Souza. **Desenvolvimento profissional dos professores:** aspectos conceituais e práticos. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, 2018, p. 425-442.

JACQUES, Ana Sílvia. **Condições de trabalho dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, Fernando de. **Condições de trabalho dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental**. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013.

MENSLIN, Mônica Schüler. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental**: as contribuições da formação continuada. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville – SC, 2012.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

SILVA, Valdiléa Machado da. **Ações de formação continuada**: necessidades formativas e fontes de aprendizagens de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville – SC, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 325, 2002.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DESAFIOS E APOSTAS TEÓRICO-POLÍTICAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL

Carmen Teresa Gabriel

Claudia Iglesias Ribeiro

Não obstante o acúmulo da produção científica sobre a formação de professores – facilmente verificado na produção acadêmica nacional e internacional das últimas décadas – que tem apontado diagnósticos, tensões e pistas para avançarmos com a reflexão e ações voltadas para a construção de políticas nessa área, o cenário político dos últimos anos investe em projetos, reformas e discursos no campo educacional que caminham em direção oposta aos resultados de grande parte desses estudos. As políticas de desprofissionalização docente, os ataques às universidades públicas e a precarização do ensino na Educação Básica são exemplos desse paradoxo, reafirmando a pertinência, atualidade e urgência dos debates sobre a temática. O acirramento da privatização da educação associado à ameaça de um retrocesso, marcado pelo retorno de uma visão técnica-instrumental, há muito denunciada e combatida por pesquisadores do campo, retornou à pauta da agenda política atual exigindo de nossa parte o trabalho da crítica que permita articular linguagem de denúncia e linguagem de possibilidades.

Com efeito, durante o período sombrio vivido nos últimos anos no Brasil em função do cenário pandêmico e da crise política que colocou em risco as instituições democráticas em nosso país, o Estado investiu em reformas curriculares para a Educação Básica e a Formação de Professores visando a atender, prioritariamente, a agenda empresarial e estruturar a Educação sob o pilar da racionalidade técnica. Desde então, vimos se intensificarem ações pragmáticas que favorecem determinados grupos de interesses privados em detrimento da valorização da escola e universidades públicas. Movimento “Escola Sem Partido”, *Homeschooling*, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Novo Ensino Médio, Base Nacional Comum para a Formação Inicial de professores (BNC-Formação) são alguns exemplos dessas ações que, embora de natureza e impactos diferenciados, configuram e/ou atravessam as políticas educacionais forjadas nesse período, cujos efeitos continuam reverberando nos sistemas educacionais municipais, estaduais e federais.

Hoje, após a recente mudança de governo, que proclama a reconstrução do país e o recoloca nos trilhos da democracia, é possível esperar novamente acerca de outros rumos para a educação brasileira, em particular sobre a produção de políticas públicas voltadas para formação do professor da educação básica. Não é por acaso que essa temática tem ocupado um lugar importante nos debates políticos divulgados pela mídia, levando o atual MEC a tomar medidas que reconhecem a pertinência e urgência da abertura do diálogo, como por exemplo, a criação de um GT de formação de professores, em que estão representados grupos de diferentes interesses.

As lutas pela significação de termos como “formação”, “docência”, “escola”, “universidade” se intensificaram em meio a esse contexto, desestabilizando sentidos particulares hegemônicos nesses últimos anos e, simultaneamente, investindo em outros sentidos igualmente particulares, que se coadunam com os princípios de uma sociedade democrática, combativa contra toda e qualquer injustiça social. Afinal, se entendermos que sujeitos e coisas – sonhos e pedras – desse mundo não se definem *per se*, que seus sentidos são fixados contingencialmente, resultantes de disputas entre diferentes interesses, como defende a abordagem discursiva pós-fundacional (Laclau; Mouffe, 1985; Marchart, 2009), é possível afirmar que o jogo político se faz por meio dos processos de definição ou de identificação. Nessa abordagem, “atribuir sentidos é um ato político que ocorre em um sistema de diferença no qual qualquer fechamento de sentido é visto como impossível e necessário” (Gabriel, 2018). Isso significa que os fechamentos de sentido, embora sejam reconhecidos como inevitáveis para a constituição de uma ordem social, são entendidos como contingenciais, provisórios, fissurados, sempre abertos para outras possibilidades de significação.

É justamente nessa perspectiva que este texto foi sendo pensado e tramado tendo como foco a expressão “desenvolvimento profissional docente” (DPD) como possibilidade de nomear o que entendemos (e defendemos) como formação docente. Nossa reflexão se inscreve nas lutas pela significação, assumindo uma aposta política e epistemológica sobre sentidos de “docência”, “formação docente” e “políticas públicas”. A escolha dessa porta de entrada nos debates se justifica, para além da vontade de participar de tais disputas por meio da afirmação de uma linguagem de possibilidades, pelo entendimento que a significação desses termos está diretamente entrelaçada. Qual política educacional para qual formação docente? Qual formação docente para qual sentido de docência? Trabalhamos com o entendimento que o enfrentamento de desafios teórico-epistemológicos suscitados em meio às lutas pela significa-

ção da noção de “desenvolvimento profissional docente”, abarca diretamente essas questões, mesmo quando não explicitadas.

A mobilização da expressão “desenvolvimento profissional docente”, enunciada no título atribuído a este texto, traduz pois, a forma escolhida para operar de maneira articulada com os três termos anteriormente mencionados. A hipótese aqui defendida consiste em afirmar que a efetivação de uma política educacional voltada para os professores/as da educação básica, que opere com a ideia de desenvolvimento profissional, pressupõe um entendimento de política que produz efeitos na própria modalidade de formação institucionalmente ancorada nas universidades e nas redes de escolas públicas e na concepção de docência por ela mobilizada. O que se segue é uma tentativa de sustentarmos teoricamente essa afirmação.

Organizamos nossos argumentos em dois momentos. No primeiro, explicitamos o entendimento da expressão “Desenvolvimento Profissional Docente (DPD)”, no qual interessa-nos investir. No segundo, defendemos uma mudança na modalidade de estruturação institucional de formação docente hegemônica como condição incontornável para a efetivação de políticas públicas que investem na ideia de “desenvolvimento profissional docente” aqui defendida.

“Desenvolvimento profissional docente”: o que nos interessa nomear com essa expressão?

Em meio à larga produção científica, o volume e a consistência da produção bibliográfica sobre “desenvolvimento profissional docente” (DPD) é possível perceber que, embora existam convergências na interpretação desse conceito, diferentes formas de significá-lo circulam nos debates e nas análises, traduzindo as múltiplas possibilidades de articulação discursiva entre os termos “desenvolvimento”, “profissional” e “docente”, que configuram as cadeias de sua definição. Em função das interpretações hegemônicas para cada um desses termos, a noção de DPD assume sentidos diferenciados. Optamos nessa primeira seção por explorar uma, entre outras, possibilidade de produção de uma “cadeia de equivalência” definidora de DPD que mobiliza significantes como “processo”, “profissão”, “docência”, “relação com o saber”, “escola” e “universidade pública”. Entendemos que essa cadeia produz, diretamente, efeitos na orientação das políticas públicas relativas ao desenvolvimento profissional docente.

Trazido ao debate mundial e nacional, segundo Oliveira (2012), por organismos internacionais, o conceito de “desenvolvimento profissional docente”

carrega uma noção de temporalidade compartilhada por diferentes perspectivas, a ponto de poder ser considerada como um elemento catalizador, isto é, um ponto nodal¹ da cadeia discursiva definidora dessa expressão. Referimo-nos, mais especificamente, ao termo “processo”, que nessas disputas ocupa contingencialmente o lugar de fronteira entre o que tem sido nomeado como DPD e o que não tem sido nomeado como tal. Afinal, ele emerge para desestabilizar um entendimento de formação marcado por rupturas e dicotomias entre formação inicial e formação continuada, teoria e prática, universidade e escola, ciência e pedagogia. O entendimento comum acerca do DPD entre os pesquisadores da área se limita, no entanto, à intencionalidade de imprimir ao percurso formativo a noção de processo como estratégia de combate às perspectivas que reforçam esses binarismos.

Basta uma breve leitura não sistematizada da bibliografia especializada para identificarmos diferentes interpretações em relação a aspectos que concernem a essa dimensão de temporalidade incorporada na noção de “desenvolvimento profissional docente”. Entre elas destacamos a questão do início e fim desse processo formativo, bem como a sua própria duração. Para alguns autores, o começo do desenvolvimento profissional docente corresponde ao início do exercício da docência em uma instituição escolar e que continua ao longo da carreira, não incluindo a formação inicial como um momento desse processo. Nessa percepção, a expressão DDP é mobilizada para substituir o termo formação continuada, sem questionar necessariamente a modalidade dessa formação ou a natureza de suas ações que tendem a ser pontuais e isoladas, descontextualizadas da prática cotidiana do professor em processo de formação, traduzindo igualmente sentidos particulares de docência, de saberes e da articulação entre espaço de formação e de exercício profissional.

Outras vertentes reforçam um contínuo entre a formação inicial e a formação continuada, deslocando o início do processo para um momento anterior à imersão na cultura profissional, ampliando assim a duração desse processo. Nesse entendimento, o “desenvolvimento profissional docente” engloba, pois, o processo formativo do professor, desde o curso de formação inicial específico de nível médio e/ou superior² e o processo de formação ao

1. Ponto nodal é um significante com a função discursiva de ocupar, contingencial e provisoriamente, o lugar da fronteira, condensando os demais sentidos articulados na cadeia de equivalência.

2. No Brasil, podem lecionar nos Ensinos Fundamental e Médio das escolas de Educação Básica, os graduados em licenciaturas e Pedagogia. Na Educação Infantil (creches e pré-escolas) e nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, admitem-se professores com formação mínima de nível médio, na modalidade normal (LDB 9394/96, art.62).

longo do exercício profissional, abrindo possibilidades para outras articulações entre os elementos mencionados anteriormente, que participam como momentos da cadeia de equivalência mobilizada na definição de DPD. Autores filiados a essa segunda vertente, como Fiorentini e Crecci (2013), propõem a ampliação da duração do percurso formativo da docência, trazendo para a disputa de sua significação, aspectos espaço-temporais, pessoais, familiares, institucionais e socioculturais do desenvolvimento profissional docente, apostando no sentido de “processo contínuo que tem início antes do professor ingressar na licenciatura, estendendo-se ao longo de toda a vida profissional” (Fiorentini, 2008, p. 45).

Em meio às múltiplas interpretações da duração desse processo, vimos apostando em nosso grupo de pesquisa³ na potência analítica da compreensão da DPD como um movimento contínuo, não linear, cadenciado por diferentes fatores e situações que atravessam os modos de subjetivação da docência. No que concerne às situações, referimo-nos a momentos de imersão ao longo do processo permanente de subjetivação e socialização dessa profissão – como, por exemplo, o estágio supervisionado e a inserção profissional, entre outros – que remetem à ideia de giro biográfico, momentos chaves e decisivos de identificação desses indivíduos – imersos no processo de “tornar-se professor” – com a profissão docente. Não por acaso, a temática da indução vem ganhando espaço e importância nos debates educacionais. Entendida como “processo de acompanhamento intencional e sistemático do professor iniciante durante a sua inserção profissional” (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 13), a indução se apresenta como um caminho possível que assegura de forma orgânica esse continuum entre formação inicial e formação continuada, entre espaço de formação e de atuação profissional no momento do ingresso na carreira reforçando um sentido particular de DPD no qual interessa-nos investir.

O entendimento de docência fixado nos discursos defensores da expressão “desenvolvimento profissional docente” é outro elemento/momento importante mobilizado nas disputas pela sua definição. A presença do termo profissional nessa expressão para adjetivar “desenvolvimento” oferece pistas para acessar as lógicas de equivalência e da diferença acionadas nos processos de significação em foco. Associar docência e profissão em uma mesma cadeia de equivalência assinala o interesse de problematizar discursos que, ao mobilizarem significantes como “vocação”, “missão”, “sacerdócio” ou “bico”,

3. Grupo de Estudos Currículo, Conhecimento e Ensino de História (GECCEH), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mais informações em: <https://bit.ly/3JMv034>. Acesso em: 05 mar. 2023.

desvalorizam a complexidade do fazer docente. Importa sublinhar ainda que, nos últimos tempos, a docência tem sido significada hegemonicamente como profissão, seja na produção acadêmica, seja na política educacional ou nos cursos de licenciatura, apontando o seu potencial analítico.

No entanto, os sentidos fixados para os termos profissão e docência não podem ser naturalizados e positivados *per se*. Como autoriza a abordagem discursiva pós-fundacional, esses dois significantes são objetos de disputas e oferecem diferentes possibilidades de articulação. Dependendo da postura epistêmica e/ou da perspectiva teórica privilegiada, essa associação não implica necessariamente em fixações de sentido que favoreçam pensar uma formação outra desse profissional, como intenciona o uso da expressão DPD. Que sentido de profissão contribui para reafirmar a compreensão de DPD na qual nos interessa investir? De forma semelhante, qual sentido particular de docência queremos reforçar quando significamos a expressão DPD como “processo contínuo de transformação e constituição do sujeito ao longo do tempo” (Fiorentini; Crecci, 2013, p. 13).

Em publicações recentes, Senna e Gabriel (2021, 2021a) abordam questões referentes à profissionalização docente, sublinhando os diferentes interesses que estão presentes no jogo político de sua definição. Apoiadas nas contribuições do pós-fundacionismo, em particular na Teoria do Discurso laclauiana, as autoras – embora reconheçam e concordem com os riscos de sua naturalização e a vigilância ontoepistemológica que eles exigem – afirmam a sua potência heurística para continuar pensando sobre os modos de subjetivação docente. Entendido como “significante vazio”⁴, o termo profissionalização apresentaria possibilidades sempre abertas de investimento em sentidos outros de profissão docente, entre elas o que permita olhá-la “por dentro, sem condicioná-la a listas pré-definidas que parecem feitas sob medida para condenar a docência a um lugar não profissional” (Senna; Gabriel, 2021, p. 1308).

Essa percepção oferece pistas para possíveis definições de docência com as quais interessa-nos articular na produção da cadeia de equivalência de DPD. A presença desse significante na expressão em foco indica a profissão sobre a qual se coloca a questão da formação, trazendo para a reflexão os debates sobre a sua especificidade. Esse debate é antigo no campo e simultaneamente atual, remetendo a questões que envolvem a compreensão do próprio termo “sujeito”, posicionado seja como professor/a em processo de formação inicial, seja como professor em exercício – o que interfere, por sua vez, no entendi-

4. “Significante vazio é um significante sem significado em função de sua natureza polissêmica” (Laclau, 1996, p. 69).

mento da expectativa da relação a ser estabelecida com os saberes em meio ao processo de aprendizado da profissão docente e a natureza dos saberes legitimados como objetos a serem ensinados nos processos formativos.

Em relação ao sentido de sujeito, a discussão se enreda nos debates contemporâneos sobre a crise do sujeito moderno, racional, soberano, autônomo que, do lugar da docência, assume ora a função de guardião da ordem dominante desigual, assegurando a obediência à normatividade herdada e hegemonizada pelo status quo, ora o papel de emancipador que sua profissão exigiria com intuito da construção de um mundo no qual seja possível assegurar a justiça social cognitiva. Ainda que diferentes do ponto de vista ético-político, ambas as percepções da docência tendem a operar com discursos definidores de sujeito que se encontram na mira de questionamentos radicais nos debates das ciências sociais e são objeto de problematização de vertentes defensoras de DPD com as quais nos identificamos. A compreensão de DPD como um processo contínuo e permanente de reflexão por parte do próprio docente sobre sua prática cotidiana contribui para a fixação de um sentido de “sujeito docente” que se constrói ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, envolvendo dimensões sociais, culturais e política. Um sujeito que se torna presença por meio da narrativa de si. Um sujeito que se institui como tal por meio de seus posicionamentos contingenciais nas lutas pela significação. Um sujeito que se constrói, portanto, na relação com os outros em meio à diferença. De modo semelhante, o/a professor/a só se faz professor/a com outros professores/as, afirmando a natureza coletiva do processo formativo. Nessa perspectiva, o “ser” é verbo, é tornar-se, constituir-se num processo de subjetivação/objetivação constante (Gabriel, 2018). O sentido de docência não está previamente estabelecido, ele emerge, estabiliza-se e se desestabiliza ao longo do processo formativo em função da maneira e da intensidade pela qual os sujeitos são afetados nos contextos e/ou momentos de imersão na cultura profissional em que se encontram.

A articulação, aqui proposta, entre sujeito, docência e formação profissional na cadeia de definição da expressão DPD, rompe tanto com as perspectivas instrumentalistas e tecnicistas, que reduzem o fazer docente à ideia de um saber *da* prática, quanto com as conteudistas, que consideram o predomínio dos saberes teóricos disciplinares, limitando o entendimento dos saberes docentes a saberes *para* a prática, isto é, bastaria o domínio de conteúdos disciplinares para assegurar o bom desempenho do professor na sala de aula. Quando ensinar é associado à transmissão de conhecimentos produzidos em outros lugares, a docência tende a ser vista como um lugar de vazio epistemológico. Nesse sentido, os professores não possuem saberes específicos, não

produzem currículo, apenas o aplicam. O rompimento com essas perspectivas nos instiga a busca por outros sentidos do fazer docente que, ao invés de reforçarem ora um praticismo, ora um teoricismo, investem em outras relações – do docente – com o saber que merecem ser exploradas quando operamos com a ideia de desenvolvimento profissional docente. Trata-se de recolocar no jogo da linguagem a natureza tanto dessa relação quanto dos saberes legitimados como objetos de ensino ao longo do processo de formação profissional. Segundo Nóvoa (2019, p. 6) não se trata

de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.).

Esse movimento aponta a incorporação no debate sobre DPD de discursos produzidos no campo da especificidade dos saberes que precisam ser apropriados por esse profissional nos diferentes momentos de imersão do seu percurso formativo. Termos como “saber docente” (Tardif, 2014), “saber na prática” (Cochran-Smith e Lytle, 1999), “conhecimento profissional” (Nóvoa, 1992) são alguns exemplos que circulam no campo acadêmico, explicitando o reconhecimento dessa especificidade. Embora não possam ser considerados como sinônimos, esses significantes têm em comum a tentativa de nomear saberes com o intuito de combater visões dicotômicas e hierárquicas entre os múltiplos conhecimentos mobilizados. Tensões como: teoria e prática, ciência e pedagogia, universidade e escola, bacharelado e licenciatura, espaço de formação e espaço de atuação profissional, atravessam os debates nos desafiando a buscar ferramentas para fazer trabalhar essas aporias. Nesse mesmo movimento, os embates relacionados ao lócus de formação também participam da definição de DPD. Investir no sentido de uma “formação profissional que se faz por dentro da profissão” (Nóvoa, 2009) remete à necessidade de repensar a articulação entre contextos de formação e contextos de atuação profissional, entre universidade e escola, desestabilizando fixações de sentidos sedimentadas, tanto de cultura universitária quanto de cultura escolar. A seguir, exploramos com mais profundidade essa dimensão das lutas pela significação de DPD, trazendo para o debate a importância da institucionalidade para a articulação buscada. A hipótese consiste em afirmar que uma forma outra de pensar a formação docente condensada na significação de “desenvolvimento profissional docente” implica conceber um quadro institucional que regula um contexto de formação outro. Reinventar a formação docente implica reinventar igualmente a institucionalidade que a enquadra e lhe permite ser objeto de políticas públicas.

Uma nova institucionalidade como indutora do “desenvolvimento profissional docente”

A aposta no DPD, entendido como uma trama discursiva que enreda diferentes fluxos de sentidos que circulam no campo educacional, tal como defendido neste texto, não é de fácil sustentação quando se trata de sua operacionalização pelas e nas instituições envolvidas, em particular, pelas universidades e escolas de Educação Básica públicas. A defesa de uma formação profissional docente que considera a temporalidade como movimento ininterrupto e não linear; que articula formação inicial e formação continuada; que reconhece o docente como um sujeito que constrói sua profissionalidade ao longo da sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, como produtor de currículos no seu cotidiano de trabalho, participando diretamente dos processos de seleção e de reconfiguração didática; que defende a existência de um corpo de conhecimentos específicos dessa profissão, resultante da hibridização de múltiplos saberes, exige reatualizar o debate sobre as modalidades institucionais de estruturas de formação docente. Tal reatualização permite trazer, de forma orgânica, a profissão para dentro da formação (Nóvoa, 2017) e a formação para dentro do exercício profissional.

Não é por acaso que, entre as tensões que atravessam os debates sobre a temática da formação de professores, a questão do lócus tem recebido uma atenção especial nos estudos acadêmicos. De uma maneira geral, essas tensões se manifestam por diferentes questões: Quem tem legitimidade para formar esses profissionais? A universidade? A Escola Normal de ensino médio? As escolas da Educação básica? No âmbito da universidade, os cursos de licenciatura das diferentes unidades acadêmicas? A Faculdade de Educação? Qual o lugar ocupado pelos Colégios de Aplicação (CAps) nesse processo? Interessante observar que as justificativas dadas às diferentes possibilidades de respostas a essas questões remetem aos debates sobre a natureza dos saberes privilegiados nesse processo formativo. Além disso, tanto os argumentos que embasam as críticas, quanto a defesa de um ou outro lócus, tendem a reafirmar dicotomias e hierarquias já mencionadas, entre os saberes nomeados como teóricos e práticos, científicos e pedagógicos. A universidade pública é vista como o espaço de produção de conhecimento teórico científico e a escola como o lugar da prática. Mesmo as reflexões que buscam articular teoria e prática por meio de um estreitamento da relação entre universidade e escola não questionam necessariamente o desenho organizacional nos quais são forjadas respectivamente as culturas

institucionais que contribuem para a manutenção da fragmentação e dicotomização entre esses espaços e saberes. Com efeito, as ações em curso que buscam essa articulação dificilmente assumem uma escala institucional que lhes permitiriam deslocar as estruturas de formação hegemônicas. Elas se limitam a ações individuais e isoladas de pesquisadores e/ou grupos de pesquisa em colaboração com professores da educação básica a partir de parcerias que, ainda que legitimadas institucionalmente pelas instâncias responsáveis em cada contexto, não conseguem manter uma continuidade, tampouco, ampliar a experiência formativa, para além de uma área disciplinar ou de uma instituição escolar específicas, condições incontornáveis, a nosso ver, para pensarmos a formação docente em termos de política pública. Como efetivar uma formação pautada nos princípios do DPD no âmbito de estruturas formativas engessadas, construídas historicamente em meio a um sistema de saberes socialmente e institucionalmente desiguais, hierárquicos e excludentes? Como garantir uma formação por dentro da profissão e uma profissão que se constitui em meio a um processo de formação permanente quando as estruturas formativas em vigor não oferecem condições objetivas para que essa percepção possa ser efetivada e materializada nas práticas profissionais cotidianas nos diferentes momentos de imersão que marcam a trajetória docente?

Não temos nenhuma pretensão, nessas poucas linhas, de responder essas interrogações ou apontar a luz no final do túnel. Elas envolvem interesses que extrapolam o campo educacional. Nossa intenção se limita a assinalar alguns nós na trama discursiva que vem sendo produzida no seio de uma universidade pública no Brasil que tem ousado reinventar uma nova institucionalidade para construção de uma política de formação inicial e continuada do professor da educação básica que possa ser vista como indutora do DPD. Referimo-nos ao Complexo de Formação de Professores CFP da UFRJ⁵, que desde final de 2018, quando foi aprovado no Conselho Universitário como instância da Estrutura Média da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tem assumido um lugar institucional consultivo, estreitamente articulado às instâncias decisórias da Pró-reitoria de Graduação, para as questões relacionadas aos cursos de licenciatura, tendo como horizonte a construção de uma

5. O Complexo de Formação de Professores é uma política institucional de articulação da formação inicial e continuada de professores, com foco na educação básica (EB), visando à afirmação de uma cultura profissional e um protagonismo dos docentes das escolas da EB na formação dos futuros professores. (<https://bit.ly/3PKNYef>). Acesso em: 15 fev. 2023.

Casa Comum⁶, junto com as redes públicas municipal, estadual e federal de Educação Básica do estado do Rio de Janeiro.

Pautado nos princípios da horizontalidade, pluralidade e integração de saberes, sujeitos e territórios, o CFP participa das disputas que atravessam o cenário político nacional em torno da fixação e hegemonização de sentidos de docência e de formação docente. Como é possível ler em um dos documentos produzidos no âmbito dessa política e publicizado no seu site oficial, o CFP se apresenta como:

[...] um lugar institucional, que procura ultrapassar a reconhecida fragmentação das licenciaturas, superar perspectivas dicotômicas no processo formativo e consolidar conexões entre as diversas Instituições e Redes públicas envolvidas com a educação básica e com a formação inicial e continuada de professores. O escopo do CFP abrange a promoção de uma política integrada de formação inicial e continuada de professores, dando centralidade e visibilidade a este campo de atuação (em ensino, pesquisa e extensão) dentro de cada Instituição e Rede. (Complexo de Formação de Professores. Termo de Referência, 2018)

A experiência do CFP tem apontado que o estabelecimento de uma relação outra entre esses espaços formativos da profissão docente impõe pensar uma outra institucionalidade que compreenda a escola e a universidade para além das ideias de soma, sobreposição ou combinação. Nomeado na literatura especializada por termos como “terceiro espaço” (Zeichner, 2010) ou “casa comum” (Nóvoa, 2017), essa institucionalidade outra aposta

numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação. (Nóvoa, 2017, p. 1116)

Nessa perspectiva, escola e universidade são percebidas tanto a partir de suas singularidades, quanto de suas incompletudes, o que pressupõe trabalhar

6. De acordo com Nóvoa (2019) “casa comum é um lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede. [...] um lugar universitário, mas tem uma ligação à profissão, o que lhe dá características peculiares, assumindo-se como um terceiro lugar, um lugar de articulação entre a universidade e a sociedade, neste caso, entre a universidade, as escolas e os professores. Nesta casa comum faz-se a formação de professores ao mesmo tempo em que se produz e se valoriza a profissão docente”. (Nóvoa, 2019, p. 9).

com a ideia de que o reconhecimento da diferenciação não significa hierarquização entre saberes.

Sem pretender fazer apologia ao CFP, tampouco uma avaliação da implementação dessa política, nosso escopo aqui é dar visibilidade aos desafios que temos enfrentado, como pesquisadoras e gestoras⁷ diretamente afetadas por essa experiência. Optamos assim, por agrupar em dois blocos de argumentação os nós a desatar, os caminhos trilhados pelo CFP para enfrentar esses desafios e os obstáculos que vimos encontrando tanto na cultura universitária, quanto na cultura escolar. No primeiro bloco, centramos nossa análise na cultura universitária e no segundo, reorientamos nosso olhar para a cultura escolar.

A construção de uma casa comum pressupõe tirar da zona de conforto todos os sujeitos que atuam nos diferentes espaços que contribuem para delinear seu contorno, ainda que de forma provisória. Habitar a casa comum significa inscrever-se em um *entre* situado contingencialmente a meio caminho dos contextos escolar e universitário. Isso significa deslocamentos de sentidos e mudanças de práticas acadêmicas e pedagógicas sedimentadas em ambos os contextos.

No caso da cultura universitária, os entraves encontrados se relacionam a processos de significação do próprio termo universidade hegemonizado na comunidade acadêmica, que interfere diretamente no lugar de importância atribuído às atividades que definem essa instituição. Valorizadas como espaço de excelência de produção de conhecimento científico, as universidades públicas brasileiras forjaram sua identidade por meio do investimento nas atividades de pesquisa. Formar o/a pesquisador/a é percebido como uma ação mais nobre do que formar o/a professor/a. Não é por acaso a tensão, muitas vezes velada, entre bacharelado e licenciatura, fundidos no termo “curso de graduação”. A análise dos currículos dos cursos de graduação, da grade horária, do acesso aos grupos de pesquisa e às bibliotecas, bem como do peso simbólico dos diplomas não terá dificuldade de constatar que as licenciaturas tendem a ser vistas, de uma maneira geral como um bacharelado de segunda ordem. Soma-se a essa tradição elitista universitária as tensões específicas do campo educacional, os embates sobre a legitimidade do lócus de formação, as disputas pela significação do termo docência, a injustiça social cognitiva que marca nossa sociedade.

A compreensão da cultura universitária a partir da articulação de sentidos particulares de termos como universidade, docência, licenciatura, em disputa dentro e fora da comunidade acadêmica nos parece, portanto, um passo impor-

7. As autoras ocupam, atualmente, o lugar de coordenadora do Complexo de Formação de Professores da UFRJ e chefe de gabinete da coordenação, respectivamente.

tante para o enfrentamento da construção da “casa comum”. Reconhecer as licenciaturas como fragmentadas, isoladas e desvalorizadas, tanto pelo poder público, quanto no âmbito das universidades públicas, exige um enfrentamento que vai além da denúncia, apontando caminhos, sem direção previamente estabelecida, mas que possam explorar outras possibilidades de significar o lugar dos cursos de formação profissional docente no seio das universidades públicas.

Entre essas possibilidades outras, sublinhamos o enfrentamento com três tensões que atravessam a cultura universitária e que produzem efeitos nos debates sobre a articulação entre formação docente e universidade pública. A primeira refere-se à própria função social, política que queremos imprimir à universidade pública no Brasil. A compreensão de sua atuação para fora dos muros universitários e da contribuição dessa instituição nos debates políticos, econômicos e culturais que orientam projetos societários implica em reconhecer a sua atuação na construção de uma sociedade democrática. Nessa concepção, a assunção da universidade como espaço crítico produtor e socializador de conhecimento a faz ocupar um papel central nos debates educacionais. O que está em jogo é a valorização dessa instituição como espaço de formação profissional. Cabe observar que os discursos de valorização da dimensão formativa da universidade encontram maior dificuldade para se estabilizarem quanto menor for o prestígio social e acadêmico da área disciplinar no campo científico. Formar físicos, matemáticos, historiadores, médicos e engenheiros tem um peso simbólico maior do que formar professores. Essa interpretação, ainda bastante presente na cultura universitária, traduz a presença de outras articulações discursivas que contribuem para a sua sustentação. Referimo-nos à cadeia discursiva na qual se inserem termos como educação, ensino e formação, que o contexto universitário tende a interpretar como o exterior constitutivo da definição de conhecimento científico, remetendo-nos à segunda tensão.

O fato de as faculdades de Educação das universidades públicas tenderem a ser significadas como reduto da formação pedagógica, entendida como formação restrita ao domínio da prática, da metodologia, da aplicabilidade, reitera o que afirmamos acima. Esse entendimento favorece a manutenção dessa unidade no lugar da subalternidade em relação às demais unidades das diferentes áreas disciplinares. Não é escopo aqui aprofundar essa questão. Nosso interesse, ao trazer para o debate essa tensão, foi o de marcar os efeitos de uma ausência de problematização das relações assimétricas entre as áreas disciplinares no posicionamento político da universidade pública nas lutas pela significação de ciência, conteúdos disciplinares, práticas pedagógicas, formação docente, escola pública, docência. Entendemos que não é assumido o papel do morto, tampouco o lugar de poder, que essa instituição exerce

sua função social política nessas disputas. Temos apostado que é enfrentando essas tensões que a universidade pública pode encontrar caminhos para fazer da formação docente uma questão estratégica de sua política.

A terceira tensão, diretamente relacionada às duas outras, diz respeito à relação estabelecida com cursos de licenciaturas no âmbito das diferentes unidades acadêmicas. Ela ganha força com o movimento de universitarização da formação docente, principalmente para professores/as das séries iniciais. Se por um lado, esse movimento reforça o compromisso político da universidade na formação desse profissional, não reuniu as condições suficientes para desestabilizar os discursos dicotômicos e hierárquicos que definem e diferenciam os cursos de bacharelado e de licenciatura, conhecimento científico/disciplinar e conhecimento pedagógico. Estudos como os de Sarti (2012) têm apontado à importância de problematizar, não o movimento de universitarização, mas a forma como ele foi incorporado pelas unidades acadêmicas. Frente aos imperativos legais, as unidades acadêmicas de diferentes áreas disciplinares foram se vendo obrigadas a assumirem a responsabilidade de gestão acadêmica de seus cursos de licenciatura, o que causava no mínimo estranheza. Percebidas como um “presente de grego”, a assunção dos cursos de licenciaturas foi tomando diferentes formas, em função das estratégias de incorporação mobilizadas pelas diferentes unidades.

Essa breve e incompleta apresentação das três tensões tem por objetivo justificar alguns caminhos que vêm sendo percorridos pelo CFP para o seu enfrentamento e que mexem no próprio desenho organizacional da UFRJ. Como política institucional de formação de professores gerada em uma universidade pública, pareceu-nos indispensável pensar em ações para dentro da universidade com o intuito de preparar o terreno para construção de uma casa comum que se configure como indutora do DPD. Que estratégias seriam produtivas, considerando as especificidades dessa instituição, para combater no seio da comunidade acadêmica um cenário de multiplicidade, fragmentação e hierarquização de experiências de formação, tendo como horizonte de expectativa o projeto de um novo arranjo institucional?

É, pois, na tentativa de responder a essa questão que temos trabalhado no âmbito do CFP, buscando criar no seio da academia um espaço de articulação entre os diferentes, sujeitos, unidades e outras instâncias da administração central, gestoras acadêmicas⁸, que participam de diferentes lugares institucionais, da formação inicial e continuada dos professores da educação básica. Nessa perspectiva que foi instituído o Comitê Permanente do CFP⁹, bem

8. Pró-reitorias de Graduação, Extensão, Pesquisa e Pós-graduação.

9. O Comitê Permanente do CFP é um órgão colegiado, deliberativo, composto por representação das diferentes unidades da UFRJ envolvidas com a formação de professores da Educação Básica.

como, no seio de cada licenciatura da UFRJ, o Núcleo de Planejamento Pedagógico da Licenciatura (NPPL), constituído pelo coordenador e professores do curso, da Faculdade de Educação, da Educação Básica da UFRJ (CAp) e dos programas institucionais relacionados com as licenciaturas, coordenadores/as de extensão e representantes do grupo de escolas ou instituições parceiras com o qual a licenciatura estabelece parceria. Os NPPLs têm por objetivo organizar, planejar e desenvolver a formação docente na perspectiva de se constituir uma política indutora do desenvolvimento profissional docente. Vinculadas aos NPPLs foram criadas mais duas instâncias: O Grupo de Orientação Pedagógica (GOP) e a Rede de Educadores de Prática (REP). O primeiro é uma instância constituída por professores, pedagogos e/ou técnicos em assuntos educacionais¹⁰ do curso; de cursos de Pós-Graduação em Educação e Ensino; da Faculdade de Educação e da Educação Básica da UFRJ (CAp), cuja função é acolher os ingressantes no curso e orientá-los quanto à cultura universitária e à escolha do percurso formativo a seguir. As REPs são coordenadas pelos professores que atuam nas disciplinas que contemplam a parte específica de formação compreendida como a Didática “Específica” e Prática de Ensino Supervisionado, professores/as da Educação Básica da UFRJ e das escolas/instituições parceiras de Educação Básica e professores/as do curso que atuam em disciplinas que contabilizam as 400 horas de práticas pedagógicas para além do estágio supervisionado. As REPs são responsáveis por articular o conjunto de ações que se relacionam com a cultura escolar.

O processo de reconfiguração do desenho institucional é um processo lento, que não se faz apenas por meio de resoluções. Ele exige um trabalho intenso de negociações constantes com cada curso, um esforço cujos resultados são difíceis de apreensão, na medida em que implica em mudanças de práticas, comportamentos, percepções e discursos firmemente ancorados na cultura universitária hegemônica. Além disso, o sucesso dessa nova configuração nos cursos de licenciatura depende igualmente da participação em outras disputas diretamente relacionadas às condições objetivas que a torne viável: quantitativo de docentes e técnicos educacionais, infraestrutura adequada e principalmente a manifestação clara da vontade política da instituição universitária por meio do apoio institucional que uma mudança desse porte exige.

Outra face da política desenvolvida no âmbito do CFP refere-se à construção de estratégias que busquem uma articulação orgânica com as escolas das redes públicas, condição imprescindível da efetivação de uma “casa comum”. Os desafios são muitos e extrapolam os limites possíveis da ingerência universitária. As

10. Técnico em Assuntos Educacionais é um cargo de nível superior, das Instituições Públicas Federais de Educação, ocupado por servidores com formação em licenciatura.

negociações vêm sendo feitas nos diferentes escalões dos sistemas de educação municipal, estadual e federal, com o intuito de concebermos estratégias para alcançarmos os objetivos buscados. A identificação do grupo de interlocutores nesse processo não tem sido tarefa fácil. O que está em jogo é o engajamento de uma escola e não apenas de professores isolados interessados em sua formação continuada. Sem desmerecer essas iniciativas individuais, a produção de políticas públicas se inscreve em movimentos de amplo alcance. O entendimento de escola parceira no processo de construção da Casa Comum investe no sentido de escola como espaço de formação em várias dimensões: formação de si, formação de cidadãos para o mundo, formação do futuro colega de profissão. Ela é simultaneamente um lugar de qualificação, socialização e de subjetivação (Biesta, 2012). Os professores e gestores que nela atuam formam, formam-se e são formados em permanência no cotidiano escolar. São afetados em permanência, tornando-se professores/gestores em cada aula, em cada situação que é preciso gerir na urgência, em cada decisão tomada em meio à incerteza. Essa compreensão se afasta diametralmente da figura do professor/professora a quem se exige dominar técnicas de transmissão de conteúdos, habilidades e competências selecionados e fixados em uma proposta curricular qualquer, sem qualquer questionamento sobre a importância e pertinência dessas escolhas. Não se trata aqui de negar a importância dos conteúdos disciplinares na profissão docente. No entanto, esses conteúdos não são neutros, tampouco engessados, eles são resultantes de processos de seleção cultural em função dos múltiplos interesses que estão em jogo. Cabe ao profissional docente participar das disputas pelo que é, ou não é, conhecimento reelaborado como objeto de ensino. A relação estabelecida por um professor com o conhecimento a ser ensinado está longe de ser algo mecânico, meramente instrumental. Ele não ensina o currículo, ele o habita, é o seu pão cotidiano. Ele aprende a habitá-lo de diversas maneiras. O diálogo com a universidade é uma delas. A ideia de casa comum como uma nova institucionalidade mobiliza esse sentido, constituindo-se como um espaço de interseção entre desejos, demandas, experiências e conhecimentos, onde todos sejam aprendizes de seu fazer profissional.

Do mesmo modo que foi sublinhado para a cultura universitária, a cultura escolar se inscreve em estruturas formativas de difícil desestabilização. Essas estruturas por sua vez se inscrevem em uma ordem social na qual o discurso da eficiência, do empreendedorismo, do mercado, invadiu o campo educacional, transformando escolas em empresas, professores em mão de obra qualificada e alunos/as em clientes. O combate à naturalização desses sentidos faz parte, também, do processo de profissionalização docente. A luta pela possibilidade de fazer valer o seu direito a uma formação permanente, pela defesa de um sentido de regência de turma que não signifique impossibilidade de qualquer outra ação formativa como parte de seu processo de profissionalização, pela existência

de um plano de carreira que dê conta das especificidades de sua profissão, por condições de trabalho dignas, não podem ser silenciadas, nem descartadas da construção de uma política institucional de formação docente.

A participação no CFP tem sido um aprendizado ímpar. Somos afetados em permanência pelas conquistas e fracassos. A hipótese que consiste em afirmar que pensar a formação na pauta do DPD exige a invenção de uma institucionalidade outra das estruturas formativas vem se confirmando. Reconhecer a importância de considerar universidades e escolas como contextos de produção de políticas cujo potencial de articulação merece ser explorado nos parece um bom caminho a ser trilhado. Pensar a Casa Comum de formação de professores como um espaço de formação permanente sempre aberto a novas configurações, embora não seja o único caminho possível, não deixa de ser promissor.

Como efetivarmos uma política como a da Casa Comum para o desenvolvimento profissional docente frente a tantos desafios? Temos nos permitido, ao longo desse processo, a mais uma ousadia. Afinal, com qual sentido de política pública nos interessa continuar insistindo nessa luta? Aquele que significa regular o que deve ou não deve um professor aprender e ensinar, ou aquele que cria as condições para ousar, inventar possibilidades outras, ainda que não tenhamos nenhuma garantia de seu desfecho? Nossa escolha já foi feita.

Referências

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n. 147, 2012, p. 808-825.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2LOWt8m>. Acesso em: 01 set. 2023.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan. **The Teacher Research Movement: A Decade Later**. *Educational Researcher*, 28, 7, 1999, p. 15-25.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”. **Reveduc – Revista Eletrônica de Educação**, n. 8, p. 45-66, 2020.

FIorentini, Dario. **A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil**. *Bolema: Rio Claro*, v. 21, n. 29, p. 43-70, 2008.

FIorentini, Dario; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional Docente: Um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Autêntica: Belo Horizonte, v. 05, n. 08, 2013, p. 11-23.

GABRIEL, Carmen Teresa. Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

LACLAU, Ernesto. **Emancipación y diferencia**. Buenos Aires: Difel, 1996.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics**. LONDON: Verso, 1985.

MARCHART, Oliver. **El pensamiento político pós-fundacional: La diferencia política en Nancy, Lefort, Badiou Y Laclau**. Buenos Aires: Fondo de cultura Economica, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47 n. 166, 2017, p. 1106-1133.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, vol. 44, n. 3. Porto Alegre: 2019.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1992.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: da intenção às práticas. *In*: LEITE, Yoshie U. F. *et al.* (Orgs.). **Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

SARTI, Flavia. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**. v. 38, n. 2, 2012, p. 323-338.

SENNA, Bruna; GABRIEL, Carmen Teresa. A quem interessa a profissionalização docente? **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, 2021, p. 1290-1312.

SENNA, Bruna; GABRIEL, Carmen Teresa. Formação profissional docente: um significativo vazio em disputa. *In*: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo B. **Formação Docente e Currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2021a, p. 43-60.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17^a ed. Petrópolis/RJ, 2014.

UFRJ. **Termo de Referência. Complexo de Formação de Professores**, 2018. Disponível em: TERMO-DE-REFERENCIA.pdf (ufrj.br). Acesso em: 12 abr. 2023.

ZEICHNER, Ken. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, 2010, p. 479-504.

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y PROFESORES PRINCIPIANTES: UN PROCESO DE CONTINUIDAD Y RUPTURA AL QUE SÓLO ALGUNOS SOBREVIVEN Y SE ADAPTAN

*Carlos Vanegas-Ortega
Lorena Rojas-Avilez
Constanza Herrera-Seda
Rodrigo Fuentealba Jara*

Las investigaciones de los últimos años entregan evidencias para concluir que el acompañamiento del profesorado principiante es un punto de inflexión entre la formación inicial y continua de la profesión docente (Bastian; Marks, 2016; Blanco; Hevia, 2013; Christensen *et al.*, 2018; De Angelis *et al.*, 2013; Du Plessis; Sunde, 2017; Iglesias; Southwell, 2019). Se trata de un momento de ruptura porque requiere pensar y pensarse de otro modo (Feiman-Nemser, 2001). La comprensión de este tránsito por parte del profesorado principiante es posible siempre y cuando la trayectoria formativa (formación inicial-inducción-formación continua) sea desarrollada como un proceso continuo centrado en una comprensión más amplia que aquella centrada sólo en los aspectos metodológicos de la práctica pedagógica, dando cabida a una comprensión de desarrollo profesional más compleja, contextualizada y en diálogo con el conjunto de demandas a las que se ve enfrentado el profesor en sus primeros años de ejercicio profesional (Farrell, 2016; Fuentealba, 2006; Simmie *et al.*, 2017).

En Chile, la ruptura permanece y la continuidad es invisible puesto que el profesor en formación está pasando de una teoría aprendida en la universidad (con técnicas y estrategias específicas) a una realidad del contexto educativo que funciona con otras lógicas (Ávalos, 2008; Ávalos; Valenzuela, 2016). Por una parte, formación inicial está focalizando la práctica en lo individual y coloca como centro del proceso al futuro profesor (Blanco; Hevia, 2013). Por otra parte, el ejercicio profesional demanda una práctica pensada de manera colectiva y coloca al centro al estudiante. Ante esta disyuntiva, el profesor principiante es exigido a dar un salto de un extremo al otro, una ruptura sin continuidad a la que sólo algunos sobreviven y se adaptan.

Por tanto, queda en evidencia que es necesario comprender con mayor profundidad cómo y por qué ocurren los procesos de ruptura y continuidad entre las prácticas de formación inicial docente y la inducción del profesorado principiante. Para ello, los estudios realizados hasta el momento (Ávalos; Valenzuela, 2016; Fuentealba, 2006; Marcelo; Vaillant, 2017; Solís *et al.*, 2016; Tardif; Borges, 2013; Valenzuela; Sevilla, 2013; Vanegas, 2016; Vanegas; Fuentealba, 2019), coinciden en que se trata de un fenómeno multifactorial, dinámico y altamente interactivo, en el que intervienen diferentes aspectos de naturaleza cognitiva y afectiva, que se pueden agrupar en factores de índole personal, profesional y socio-institucional:

Factores personales: incluyen el sistema de creencias, los conjuntos de expectativas sobre la profesión docente y el proyecto de vida, la estabilidad emocional, el logro de suficientes niveles de autonomía y autoeficacia y, el desarrollo de la identidad profesional (componente de la identidad profesional que da cuenta de la trayectoria autónomamente elegida por el individuo).

Factores profesionales: incluyen las concepciones, los conjuntos de saberes y competencias profesionales, la estabilidad laboral, las modalidades de apoyo en el ejercicio de la profesión, los repertorios de estrategias de enseñanza, las interacciones en las salas de clase y, el desarrollo de la identificación profesional (componente de la identidad profesional que da cuenta de los elementos socialmente compartidos y el sentido de pertenencia con el colectivo de profesores).

Factores socio-institucionales: incluyen las condiciones físicas y el contexto sociocultural de la institución educativa donde se labora, la relación con los pares, los directivos y las familias, así como el estatus social de la profesión y la incorporación a las formas de trabajo de la comunidad educativa (las cuales tensionan los componentes del desarrollo de la identidad profesional: identificación e identificación).

Factores que Inciden en la Permanencia y el Desarrollo Profesional de los Profesores Principiantes: algunos resultados de investigación en el contexto chileno

Con base en los anteriores factores, en los últimos años hemos venido trabajando en un proyecto de investigación que busca comprender los procesos de ruptura y continuidad entre las prácticas de formación inicial docente y la inducción del profesorado principiante chileno, a través de la consideración de factores personales, profesionales y socio-institucionales, que permitan la

construcción de un conjunto de orientaciones formativas basadas en la reflexión pedagógica y el desarrollo de la identidad profesional docente.

Para ello, buscamos identificar los factores personales, profesionales y socio-institucionales, que actúan como facilitadores u obstaculizadores de los procesos de prácticas de formación inicial docente y los procesos de inducción del profesorado principiante. Para este fin, la muestra de los profesores en formación inicial se compuso de estudiantes regulares que estuvieran cursando la práctica pedagógica final. La muestra de los profesores principiantes se compuso de aquellos que estaban ejerciendo la profesión docente y se encontrarse en los 2 primeros años de ejercicio profesional; sin embargo, las discusiones de los grupos se vieron enriquecidas por la presencia de profesores que, pese a su corto tiempo de egreso, ya habían desertado del sistema escolar. El muestreo quedó conformado por profesores y profesoras de distintas regiones de Chile, provenientes de instituciones diversas estatales y privadas, con formación para la educación media en matemática, ciencias naturales (biología, física y química), inglés, historia y geografía. Luego solicitamos a 4 grupos de profesores en formación (20 en total) y 4 grupos de profesores principiantes (20 en total, de los cuales algunos de ellos ya habían desertado del sistema escolar) que desarrollaran el ejercicio del “Diamante Jerarquizado” (Figura 1).

A los grupos se les daba un listado de 20 aspectos que la literatura reporta como incidentes en la permanencia y el desarrollo profesional, como muestra la Figura 1, que estaban organizados en factores personales, profesionales y socio-institucionales, aunque los grupos desconocían dicha organización. Luego se les solicitó que seleccionaran 9 aspectos que consideran fundamentales para su permanencia en la profesión y el desarrollo profesional, que podían ser del listado de 20 aspectos u otros que ellos consideran.

Seleccione 9 aspectos que consideran fundamentales para su permanencia en la profesión y el desarrollo profesional.

- | | | |
|--|--|--|
| <p>1. Los sistemas de creencias</p> <p>2. Las expectativas sobre la profesión docente y el proyecto de vida</p> <p>3. La estabilidad emocional</p> <p>4. Tener autonomía</p> <p>5. La autoeficacia</p> <p>6. Comprender la identidad profesional</p> <p>7. Las concepciones sobre la profesión</p> <p>8. Los saberes y competencias profesionales</p> <p>9. La estabilidad laboral</p> | <p>10. Contar con apoyos en el ejercicio de la profesión (en la institución, en las redes personales y en la formación personal)</p> <p>11. Los conocimientos sobre estrategias de enseñanza</p> <p>12. Tener buenas interacciones con los estudiantes</p> | <p>13. Comprender y saber trabajar con mis pares</p> <p>14. Las condiciones físicas del colegio</p> <p>15. El contexto sociocultural del colegio</p> <p>16. La relación con los pares</p> <p>17. La relación con los directivos</p> <p>18. La relación con las familias</p> <p>19. El estatus social de la profesión</p> <p>20. Integrarme a las formas de trabajo de la comunidad educativa</p> |
| Personales | Profesionales | Socioinstitucionales |

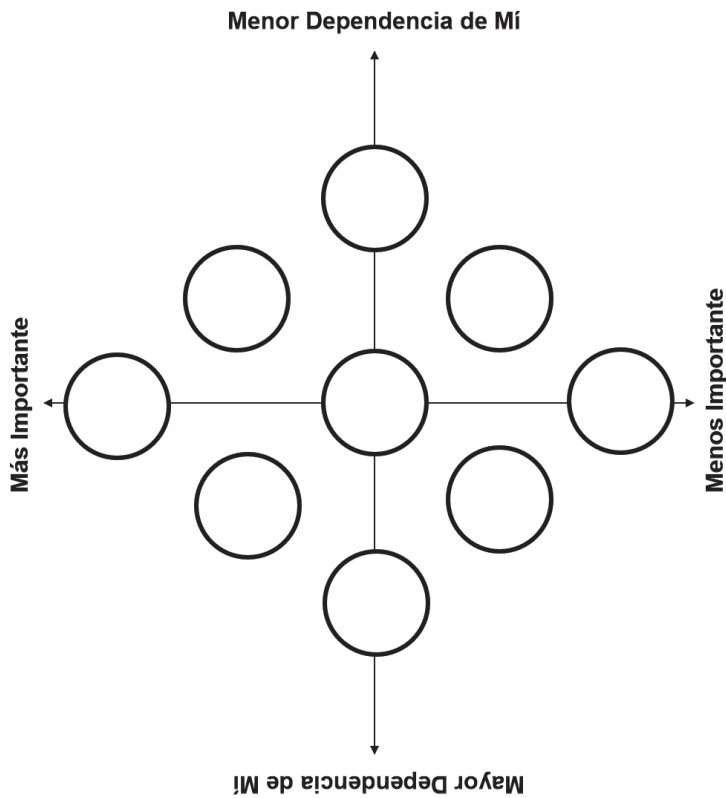


Figura 1. Ejercicio del “Diamante Jerarquizado” realizado por profesores en formación y profesores principiantes

Fuente: Autoría propia.

Cuando tenían definidos los 9 aspectos, los debían ubicar en el diamante teniendo en cuenta que se ordenaban según el grado de importancia (los más importantes más arriba y los menos importantes más abajo) y según el nivel de dependencia de que tuviese de ellos (los factores que más dependen de ellos van más a la izquierda y los que menos dependan de ellos más a la derecha).

Como muestra la figura 2, el primer ejercicio para el análisis fue agrupar los resultados, considerando elementos comunes y diferenciadores para cada grupo. En primer lugar, se destaca que para los profesores en formación seleccionan más aspectos profesionales (en azul) y en menor medida los socio-institucionales (en amarillo); mientras que los profesores principiantes seleccionan más aspectos personales (en verde) y en menor medida los profesionales (en azul). Esta diferencia nos permite afirmar que los profesores en formación tienen mayor preocupación por el desarrollo de competencias relacionadas con las estrategias de enseñanza de su disciplina (11) y las interacciones con los estudiantes (12). Por otro lado, los profesores principiantes están prestando atención a sus sistemas de creencias (1), los cuales están siendo sometidos a tensiones identitarias entre lo individual y colectivo (Vanegas y Fuentealba, 2019) cuando intentan integrarse a las formas de trabajo de la comunidad educativa (20).

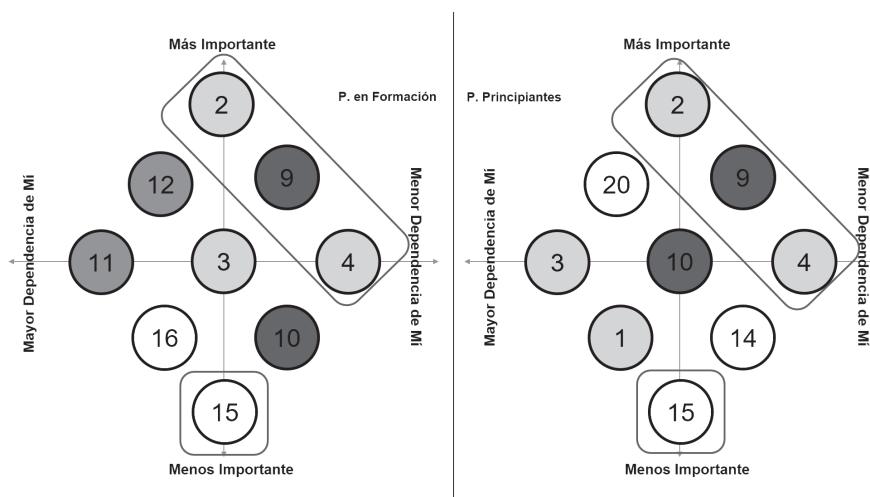


Figura 2. Contraste entre los “Diamantes Jerarquizados” realizados por profesores en formación y profesores principiantes

Fuente: Autoría propia.

En segundo lugar, llama la atención la coincidencia entre los elementos marcados con los recuadros, los que dan cuenta que las expectativas sobre

la profesión docente y el proyecto de vida (2) son el factor al que le dan mayor relevancia ambas muestras. Lo anterior se ve reflejada en las discusiones grupales, donde se evidencia que estamos frente a nuevas generaciones de profesores que se resisten a aceptar el antiguo discursos de la 'vocación' como justificativo para renunciar a sus ideales personales; por el contrario, y en coherencia con las tendencias actuales sobre construcciones identitarias (Schutz *et al.*, 2018; Vanegas; Fuentealba, 2019), estos profesores están altamente preocupados por lograr que la docencia le dé sentido y sea compatible con su proyecto de vida familiar y las metas personales.

Asimismo, se destaca la preocupación por la estabilidad laboral (9), lo que demuestra el desconocimiento que ambos grupos tienen de la alta tasa de empleabilidad y demanda laboral que tiene los profesores chilenos de educación media de las asignaturas que representa la muestra (Valenzuela; Sevilla, 2013).

Por otro lado, la autonomía profesional docente (4) aparece como un desafío para la formación inicial y continua de profesores puesto que es un concepto difuso y tergiversado al que ellos le dan relativa relevancia, pero ambos grupos lo colocan como el factor que menos depende ellos; es decir, consideran que la autonomía docente no depende de ellos, se renuncia a ella debido a la presión o el 'discurso de la experiencia' (Vanegas; Fuentealba, 2019) de aquellos que tienen más tiempo en las instituciones escolares.

En tercer lugar, la figura 2 deja en evidencia que la estabilidad emocional (3) tiene igual importancia para los dos tipos de profesores, pero los profesores principiantes se empoderan de ella y la colocan en mayor dependencia de sus acciones. Asimismo, ambos grupos mencionaron la importancia de contar con apoyos (10), pero los profesores en formación le dan menor relevancia y los centran más en factores externos a ellos, mientras que los profesores principiantes le dan mayor importancia y en igual dependencia de ellos y de otros, puesto que no se limitan a pensar en los aspectos institucionales (colegio, universidad o ministerio de educación), sino que apelan a que esos apoyos también son gestionados por ellos en las redes profesionales y al interior de las dinámicas familiares.

El ingreso al trabajo es tan rápido que te das cuenta que solo no se puede, se necesita apoyo. Pero uno no puede quedarse esperando a ver qué hace el colegio o de otro lado, también hay que gestionar uno mismo, con los amigos, con los compañeros de la universidad. Incluso en la casa, si uno no tiene una buena compañera que te respalde en los momentos complejos como el cierre de año, entonces todo se hace más difícil. En la familia tienen que saber que hay periodos en

lo que uno necesita ayuda, aunque sea con dejarlo a uno tranquilo, con respaldarlo en labores domésticas, o simplemente con un abrazo cuando pareciera que no se puede más. Todo eso ayuda a sobrellevar momentos críticos para los que uno no estaba preparado. (Fragmento discursivo de profesor principiante)

- a. La revisión de las discusiones de ambos grupos de profesores nos permitió agrupar en cuatro grandes ámbitos que deberían abordarse como parte de un plan de acompañamiento: Desconocimiento de las posibilidades de apoyo con que cuentan los profesores principiantes al momento de iniciar su ejercicio profesional (particularmente para Chile la Ley 20.903, Mineduc, 2016).
- b. Se evidencia la continuidad del diagnóstico respecto de la desconexión de las prácticas de formación inicial y la realidad escolar.
- c. Se constata que tanto, conocimientos disciplinares como didácticos son robustos, pero no responderían a las necesidades de los contextos de los estudiantes,
- d. Se aprecia que los profesores principiantes adoptan con facilidad los discursos tradicionales que se han instalado sobre la profesión docente: bajos salarios, malas condiciones físicas del establecimiento, poco tiempo para labores autónomas y exceso de trabajo para la casa.

Particularmente, en Chile la desarticulación entre la formación inicial y continua se ha profundizado porque la primera analiza la práctica desde perspectivas lineales, unidimensionales e individuales, mientras que la segunda, implica trabajar con prácticas más interactivas, multidimensionales y dinámicas. Este escenario genera al profesor principiante dificultades de diferente naturaleza que tensionan la identidad profesional. En ese sentido, se hace necesario comprender cuáles son y cómo se dan los procesos de ruptura y continuidad durante el tránsito de la formación inicial a los primeros años de experiencia profesional, de tal manera que se puedan articular las prácticas de los profesores en formación con los mecanismos de apoyo que valoran y necesitan los profesores principiantes.

Cuando Feiman-Nemser (2001) propuso la perspectiva de un aprendizaje durante toda la trayectoria de preparación (formación inicial), inducción y desarrollo continuo, advirtió que, el planteamiento de políticas y apoyos desde la perspectiva divisoria de tres procesos (cuando en realidad se trata de uno solo), constituye una amenaza a la coherencia y articulación del desarrollo profesional docente. Los principales riesgos que señaló son: perder de vista la práctica pedagógica y el desarrollo de la identidad como nichos centrales y,

además, establecer apoyos diversos e inconexos que fluctuasen indistintamente entre las personas y las instituciones.

En función de lo planteado, el problema que nos viene ocupando en el último tiempo es la desarticulación entre los procesos de prácticas de formación inicial docente y los procesos de inducción del profesorado principiante. Insistimos en que es necesario un abordaje complejo de los procesos de ruptura y continuidad entre las prácticas de formación inicial docente y la inducción del profesorado principiante, a través de la consideración de los factores personales, profesionales y socio-institucionales, de tal manera que se puedan construir orientaciones formativas para los programas e instituciones formadoras de profesores, generando impacto sobre las tasas de retención de docentes en el sistema escolar y sobre el desarrollo profesional de profesores en formación y en ejercicio. Para ello, con base en las investigaciones actuales proponemos como elementos claves la reflexión docente y el desarrollo de la identidad profesional a lo largo de los diferentes procesos de práctica pedagógica (Christensen *et al.*, 2018; Clará *et al.*, 2019; Correa Molina *et al.*, 2013; European Commission, 2010; Marcelo; Vaillant, 2017).

El primer año de ejercicio profesional docente como punto de inflexión para el desarrollo profesional

Desde la perspectiva del desarrollo profesional continuo, la inserción profesional se inicia con la búsqueda de empleo o introducción en el mercado laboral (aspecto que es poco considerado en la mayoría de los sistemas de inducción), y sigue con la entrada a la profesión docente y consolidación de la práctica pedagógica una vez obtenido el primer empleo (Fuentealba, 2006; Tardif; Borges, 2013). Es en este momento de la trayectoria profesional, y con un sentido más complejo, que la inducción profesional opera como un proceso sistemático de apoyo que da respuesta a las necesidades personales y profesionales de los profesores principiantes (Bikmore; Bikmore, 2010).

Las investigaciones no sólo han demostrado que una adecuada inducción favorece la calidad del sistema educativo (Beca; Cerda, 2010; Dicke *et al.*, 2015; Iglesias; Southwell, 2019), sino que afecta la permanencia y movilidad del mercado laboral docente. Además, Kapadia *et al.* (2007) encontraron que cuando hay inducción, hay mayor voluntad de permanecer en el sistema y Valenzuela y Sevilla (2013) señalan que los principales desertores son los profesores de educación media de matemática, ciencias y humanidades.

La revisión de literatura de Marcelo *et al.* (2018) permite identificar en el contexto internacional cuatro tipos de programas de inducción. El primero está centrado en lo individual, es opcional, sin apoyo institucional y requiere poco tiempo, esfuerzo y recursos. El segundo está centrado en un colectivo que, por común acuerdo, utilizan variados recursos para que todos se vean beneficiados. El tercero funciona como comunidad de aprendizaje conformada por un mentor, el equipo directivo de la institución educativa, docentes experimentados y principiantes. El cuarto tiene funcionamiento dual, es decir, un proceso entre el profesor principiante y un mentor que es designado de un conjunto de profesores experimentados. En Chile, la ley 20.903 se centra en esta última tipología, asignando recursos y lineamientos para la formación y acompañamiento de mentores (Mineduc, 2016). Sin embargo, diversos estudios plantean que esta modalidad resulta insuficiente para atender los desafíos del proceso de inducción, en especial porque es necesario la incorporación de reflexiones docentes más complejas y robustas, es decir, aquellas que incluyan perspectivas diversas provenientes de otros actores como expertos, directivos, profesores experimentados y principiantes (Christensen *et al.*, 2018; European Commission, 2010; Jiménez *et al.*, 2018; Marcelo; Vaillant, 2017). Así también, que atiendan diferentes dimensiones del proceso de inducción como aspectos personales, profesional y socio-institucional.

Existe suficiente evidencia sobre las dificultades personales, profesionales, institucionales y sociales que experimentan los profesores principiantes (Bastian; Marks, 2016; Fuentealba, 2006; Jiménez *et al.*, 2018; Marcelo; Vaillant, 2017; Peralta, 2015; Solís *et al.*, 2016; Tardif; Borges, 2013). Las dificultades más recurrentes están relacionadas con: gestión de aula, motivación del estudiantado, organización de la clase, insuficiencia de materiales, problemas de los estudiantes, relaciones con apoderados, trabajo solitario, elevada carga laboral y asignación de responsabilidades, presión emocional, realización de tareas simultáneas, preocupaciones sobre sí mismo, estructuras y dinámicas de las instituciones, poca autonomía y autoestima, bajas expectativas de desempeño y sentido de incompetencia para el logro profesional. Sin embargo, Zamora *et al.* (2018) hacen un llamado especial a los investigadores del campo para dejar de centrarse en las dificultades o tasas de deserción, para pasar a comprender los factores personales, profesionales y socio-institucionales que hacen que los profesores principiantes permanezcan en el sistema. Señalan que la relación con los estudiantes es el factor clave, aspecto que está directamente relacionado con la práctica pedagógica. En esta misma línea de trabajo, Marcelo *et al.* (2018) proponen orientar los esfuerzos hacia un desarrollo profesional centrado en un

profesor adaptativo, es decir, aquél que reflexiona sobre su práctica, la complejiza y sostiene sobre estructuras de análisis más profundas.

Lo anterior resulta coherente con dos modelos de inducción que se destacan en el contexto internacional por sus efectos en la permanencia en el sistema educativo y el desarrollo profesional de los profesores principiantes (European Commission, 2010; Marcelo *et al.*, 2018). En Inglaterra, el proceso de inducción está basado en la reflexión docente, y como resultado, han logrado mayor colaboración entre los docentes principiantes, apertura, comunicación, autoeficacia y autoestima; además, este país logró disminuir las tasas de ansiedad y mejorar los índices de retención docente. En República Dominicana, la reflexión docente es usada para el análisis de problemáticas específicas mediante la vivencia cíclica de experiencias de observación, reorientación, reestructuración y colaboración, con profesores experimentados y principiantes, en la escuela y fuera de ella.

El rol de las Prácticas en la Formación Docente

La práctica pedagógica representa la columna vertebral del desarrollo profesional docente, puesto que es allí donde se configura un repertorio de acciones, conocimientos, creencias, concepciones, sentimientos, emociones y posturas del profesorado (Russell, 2018; Sääntti *et al.*, 2018). Independiente si se trata de un profesor en formación inicial, principiante o experimentado, la práctica le da vida al relato, a las propuestas y los sueños del profesor; es el lugar para el encuentro y desencuentro con la propia profesión, a partir de la mirada de sí mismo, de los otros, del contexto y del sistema educativo (Correa Molina *et al.*, 2013).

Sin embargo, es necesario reconocer que hay tres relaciones que deben ser consideradas al estudiar los contextos de prácticas pedagógicas: entre teoría y práctica, entre los actores y, entre instituciones (Vanegas; Fuentealba, 2019). En ese sentido, desde nuestra perspectiva, la práctica pedagógica es entendida como la construcción histórica y social (Bates *et al.*, 2009; Kemmis, 2009) de un espacio complejo que conecta la cultura universitaria, la cultura escolar, el conocimiento teórico y el conocimiento empírico (Zabalza, 2013; Zeichner, 2010), y al mismo tiempo, incorpora las relaciones entre los distintos actores involucrados (Russell; Martin, 2011). Lo anterior implica comprender la práctica pedagógica como una forma de evolución social que se reestructura y transforma con el tiempo a partir de los individuos, las sociedades, las miradas internas y externas a ella (Vanegas, 2016). Esta forma de entender la práctica pedagógica permite pensarla relacionamente, esto es, tener presente

que el individuo se hace por lo social y lo social se compone y estructura a partir de los individuos.

Dado que el Ministerio de Educación de Chile incorpora en el año 2003 de manera explícita el enfoque reflexivo a la propuesta de desarrollo profesional docente (Mineduc, 2003), y en el año 2005 a la formación inicial docente (Mineduc, 2005), entonces se aprecia un alto interés en Chile por incorporar la reflexión sobre la práctica como el motor del desarrollo profesional docente (Mineduc, 2018). Sin embargo, al momento de llevar estas propuestas a la formación inicial, la inducción y el desarrollo profesional, surgen una serie de dudas respecto de qué y cómo asegurar las mejores condiciones para que se logren transformar las prácticas de los profesores, puesto que este campo de estudio carece de conceptualizaciones claras sobre qué es la reflexión, las estrategias para enseñarla y llevarla a cabo, así como cuáles son los procesos reflexivos que se dan durante las prácticas pedagógicas (Clará *et al.*, 2019; Romero-Jeldres; Maturana-Castillo, 2011; Solís *et al.*, 2016; Vanegas *et al.*, 2015).

La Reflexión Docente y la Construcción de la Identidad como Ejes de Articulación

El enfoque reflexivo permite pensar la formación de profesores desde aspectos que superen los contenidos y los métodos pedagógicos, dando lugar a la consideración de los valores, actitudes y emociones del profesor, el desarrollo de su identidad profesional, la toma de decisiones, el análisis de los dilemas éticos y la examinación de los propios puntos de vista (Janssen *et al.*, 2008; Jiménez, 2012; Sellars, 2012).

Desde nuestra perspectiva, la reflexión es comprendida a través de procesos de naturaleza cognitiva y afectiva que surgen a partir de la práctica pedagógica (Beauchamp, 2015; Korthagen, 2010), es decir, la reflexión pedagógica es un conjunto complejo de procesos cognitivos y emocionales que impulsan cambios en los docentes y en su entorno. Estos procesos se desencadenan a partir de experiencias vividas que permiten la creación de condiciones objetivas e intersubjetivas. Se logra a través de la atención consciente a pensamientos y acciones, la consideración cuidadosa y persistente de cualquier creencia o conocimiento previo, y el cuestionamiento de las prácticas y supuestos que están naturalizadas (Vanegas; Fuentealba, 2018).

Comprender la naturaleza y características de los procesos reflexivos resulta fundamental para la formación de profesores puesto que permite aprender de las experiencias propias y de otros, mejorar la actividad profesional, producir

conciencia sobre las formas en que se interpreta la realidad y dar sentido a las acciones y el comportamiento (Selmo; Orsenigo, 2014). Además, la reflexión colaborativa facilita el intercambio de modelos y ejemplos de mejores prácticas, desarrolla un conjunto de criterios comunes para evaluar la acción docente, genera realimentación que moviliza el sujeto y su entorno (otros sujetos, aula, instituciones), permite identificar, describir y discernir los aprendizajes de la práctica, analizar dichos aprendizajes y transformarlos para experiencias futuras (Cornish; Jenkins, 2012; Kim, 2015; Lane *et al.*, 2014; Sellars, 2012).

Sin embargo, aunque la reflexión sobre la práctica se ha instalado en el discurso docente, la revisión de literatura presenta evidencia para concluir que, hasta el momento, hay poca claridad respecto de los procesos que la promueven u obstaculizan, sustentándose más en creencias, el saber de sentido común y la experiencia (Hudson *et al.*, 2009; Larenas; Díaz, 2012; Zuljan *et al.*, 2011). Por tanto, se hace necesario profundizar en cuáles son y qué naturaleza tienen los procesos reflexivos de los profesores en formación y de los profesores principiantes, de tal manera que, a partir de ellos se puedan determinar procesos de continuidad y ruptura relacionados con sus prácticas pedagógicas.

Los procesos reflexivos constituyen una oportunidad para transformar la práctica (Cornish; Jenkins, 2012; Malthousen *et al.*, 2014) y, a la vez, la práctica permite la emergencia de procesos reflexivos que contribuyen a la construcción de la identidad profesional docente (Beauchamp, 2015; Blaik, 2012; Sellars, 2012; Vanegas; Fuentealba, 2019). Dicha identidad pasa por tres tensiones: la primera, entre la confirmación de la identidad o vocación y, la adquisición de una nueva identidad; la segunda, entre la identidad atribuida a la formación y la identidad reivindicada o comprobada; y la tercera, entre el proyecto identitario personal y el de los demás (Kaddouri; Vandroz, 2008). Pillen *et al.* (2013) plantean que la identidad docente no es algo que se fija ni se impone, sino que se negocia a través de la experiencia y el sentido que se le da a esa experiencia. Lo anterior está referido a los procesos de práctica, y va más allá, aboga por el sentido de la práctica a través de los procesos reflexivos, tanto individuales como en colaboración con los pares.

Diversos autores (Díaz, 2019; Pillen *et al.*, 2013; Schutz *et al.*, 2018; Thomas; Beauchamp, 2011) proponen una visión articulada de la identidad del futuro profesor a través del equilibrio entre la identidad personal y la profesional. El vínculo entre la identidad profesional y personal de un profesor está estrechamente relacionado con su práctica (Thomas; Beauchamp, 2011), ya que la identidad es la experiencia negociada del sujeto, implica la identificación de la pertenencia a una comunidad, considera la trayectoria de aprendizaje del

individuo y supone la participación en contextos locales y globales. La práctica permite identificar las formas de negociación que hace el profesor de su identidad personal dentro de contextos externos (Pillen *et al.*, 2013; Thomas; Beauchamp, 2011).

Gohier *et al.* (2001) plantean que la identidad profesional docente no consiste en la repetición de un modelo fijo sino en la trayectoria autónomamente elegida por el individuo entre las diferentes alternativas que podría tomar. Los criterios autónomos de elección son determinados por procesos reflexivos y marcan diferencia con la identidad socialmente compartida por el grupo de personas dedicadas a la misma ocupación. Con lo anterior, Gohier *et al.* (2001) proponen dos procesos: la identificación y la identización. El primero se da por el sentido de pertenencia que caracteriza y asocia a un sujeto con un colectivo, el segundo es un proceso de individualización donde el sujeto decide qué elementos del grupo le son propios, cuáles adopta y cuáles no, qué lo hace similar al grupo y en qué se diferencia. En Chile, Vanegas y Fuentealba (2019) demostraron que, durante la formación inicial priman los procesos de identificación y, más relevante aún, encontraron que los procesos de identificación e identización ocurren de manera inversa, es decir, al aumentar uno, disminuye el otro.

Conclusiones: un compromiso y una invitación para el desarrollo profesional docente

Para mirar la práctica como eje continuo del desarrollo profesional docente, es necesario considerar los procesos reflexivos con el fin de hacer seguimiento al desarrollo de la identidad profesional, en función de los procesos de identificación e identización. Esto implica detenerse a caracterizar la re-configuración identitaria durante la formación inicial y durante la inducción del profesorado principiante (Farrell, 2016), y al mismo tiempo, determinar cuáles son los procesos reflexivos que contribuyen a comprender y enfrentar la transición del mundo universitario al ejercicio profesional.

Nuestra apuesta teórica apunta a que la reflexión y el desarrollo de la identidad profesional docente son ejes claves para comprender los factores personales, profesionales y socio-institucionales, que actúan como facilitadores u obstaculizadores de los procesos de ruptura y continuidad entre las prácticas de formación inicial docente y la inducción del profesorado principiante.

Poner la reflexión docente y el desarrollo de la identidad como ejes centrales de articulación, generará nuevo conocimiento sobre las mejores condiciones

para transformar las prácticas de los profesores en formación, así como los mecanismos de apoyo que valoran y necesitan los profesores principiantes. Nuestra propuesta considera tres aspectos que no son reportados en la literatura:

i) el trabajo colaborativo de una comunidad de aprendizaje compuesta por profesores en formación y profesores principiantes para experimentar procesos reflexivos que permitan el desarrollo del sentido de pertenencia a la profesión;

ii) la (re)construcción y explicitación de la identidad profesional al alero de una comunidad de pares que propicia dinámicas cíclicas de reflexión individual y colaborativa;

iii) la consideración de los factores socio-institucionales como facilitadores u obstaculizadores de los procesos de prácticas de formación inicial docente y los procesos de inducción del profesorado principiante, los cuales están menos reportados que los factores personales y sociales.

Estos supuestos son un compromiso que adquirimos y una invitación a la comunidad académica para que busquemos mayores niveles de profundidad en las aproximaciones que hacemos a las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cuáles son los factores personales, profesionales y socio-institucionales que facilitan u obstaculizan los procesos de ruptura y continuidad entre las prácticas de formación inicial docente y la inducción del profesorado principiante? ¿De qué forma contribuyen la reflexión sobre la práctica y el desarrollo de la identidad profesional, a la articulación de los procesos de prácticas de formación inicial docente y los procesos de inducción del profesorado principiante? ¿Cuáles son las orientaciones formativas que posibilitan la articulación entre los procesos de prácticas de formación inicial y los procesos de inducción del profesorado principiante?

Agradecimientos

Esta investigación se desarrolla en el marco del Proyecto Fondecyt de Iniciación 11221272, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile.

Referencias

ÁVALOS, Beatrice. **La inserción docente:** Políticas y prácticas de Inducción. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Guatemala, 2008. Disponible em: <https://bit.ly/3JV4cxM>. Acceso em: 01 set. 2023.

ÁVALOS, Beatrice; VALENZUELA, Juan. Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. **International Journal of Educational Development**, 49, 2016, p. 279-290.

BASTIAN, Kevin; MARKS, Julie. Connecting Teacher Preparation to Teacher Induction Outcomes for Beginning Teachers in a University-Based Support Program in Low-Performing Schools. **American Educational Research Journal**, 54 (2), 2016, p. 360-394

BATES, Alisa J.; RAMIREZ, Laurie; DRITS, Dina. **Connecting University Supervision and Critical Reflection: Mentoring and Modeling**. Teacher Educator, 44(2), 2009, p. 90-112.

BEAUCHAMP, Catherine. Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. **Reflective Practice**, 16(1), 2015, p. 123-141. DOI: 10.1080/14623943.2014.982525.

BECA, Carlos; CERDA, Ana María. Política de apoyo a la inserción de profesores principiantes. En I. Boerr Romero (Ed.). **Acompañar los primeros pasos docentes**. p. 13-28. Santiago: Organización de Estado Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura (OEI); IDIE Chile Formación Docente, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3rhg0E3>. Acesso em: 01 set. 2023.

BICKMORE, Dana L.; BICKMORE, Steven T. A multifaceted approach to teacher induction. **Teaching and Teacher Education**, 26(4), 2010, p. 1006-1014. DOI: 10.1016/j.tate.2009.10.043.

BLAIK, Rida. Pre-service Teachers' Reflection: Perception, Preparedness and Challenges. **Reflective Practice**, 14(1), 2012, p. 12-30. DOI: 10.1080/14623943.2012.732947.

BLANCO, Rosa; HEVIA, Ricardo. El acompañamiento a los docentes noveles: punto de inflexión entre la formación inicial y continua para la profesionalización de las prácticas docentes. In: CORREA MOLINA, Enrique. *et al.* (Eds.), **Formación e inserción profesional: desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente** (1ª ed., p. 3-7). Santiago de Chile, Chile: OEI, 2013.

CHRISTENSEN, Erin *et al.* Entering the field: beginning teachers' positioning experiences of the staffroom. **Sport education and society**, 23 (1), 2018, p. 40-52. DOI: 10.1080/13573322.2016.1142434.

CLARÁ, Marc *et al.* Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study. **European Journal of Teacher Education**, 56 (1), 2019, p. 1-17.

CORNISH, Linley; JENKINS, Kathy A. Encouraging teacher development through embedding reflective practice in assessment. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, 40(2), 2012, p. 159-170. doi: 10.1080/1359866x.2012.669825.

CORREA MOLINA, Enrique; CIVIDINI, Mónica; FUENTEALBA, Rodrigo. Formación inicial e inserción profesional: procesos clave para la profesionalización docente. In: CORREA MOLINA, Enrique. *et al* (Eds.), **Formación e inserción profesional: desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente** (1^a ed., p. 9-18). Santiago de Chile, Chile: OEI, 2013.

DE ANGELIS, Karen; WALL, Andrew; CHE, Jing. The impact of preservice preparation and early career support on novice teachers' career intentions and decisions. **Journal of Teacher Education**, 64(4), 2013, p. 338-355.

DÍAZ, Lucía Sánchez-Urán. **¿Podemos hablar de una única identidad profesional docente?**. Tendencias pedagógicas, 33, 2019, p. 162-164.

DICKE, Theresa *et al*. Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. **Teaching and Teacher Education**, 48, 2015, p. 1-12.

DU PLESSIS, Anna Elizabeth; SUNDE, Eva. The workplace experiences of beginning teachers in three countries: a message for initial teacher education from the field. **Journal of Education for Teaching**, 43(2), 2017, p. 132-150.

EUROPEAN Commission. **Developing coherent and system - wide induction programmes for beginning teachers: A hand book for policymakers** [Desarrollo de programas de inducción coherentes y sistemáticos para los docentes principiantes: Un manual para los encargados de formular políticas]. Directorate-General for Education and Culture, Bruselas, 2010. Disponible em: <https://bit.ly/3NQopGb>. Acceso em: 01 set. 2023.

FARRELL, Thomas S. **Surviving the transition shock in the first year of teaching through reflective practice**. System, 61, 2016, p. 12-19.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers college record**, 103(6), 2001, p. 1013-1055.

FUENTEALBA, Rodrigo. **Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes**. Foro educacional, 10, 2006, p. 65-106.

GOHIER, Christiane *et al.* La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. **Revue des sciences de l'éducation**, 27(1), 2001, p. 3-32.

HUDSON, Peter; USAK, Muhammet; SAVRAN-GENCER, Ayse. Employing the five-factor mentoring instrument: analysing mentoring practices for teaching primary science. **European Journal of Teacher Education**, 32(1), 2009, p. 63-74. DOI: 10.1080/02619760802509115

IGLESIAS, Andrea; SOUTHWELL, Myriam. Paradojas de formarse como docente siendo "recién llegados". **Revista Diálogo Educativo**, 19(60), 2019, p. 447-468.

JANSSEN, Fred; HULLU, Els de; TIGELAAR, Dineke. Positive Experiences as Input for Reflection by Student Teachers. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, 14(2), 2008, p. 115-127.

JIMÉNEZ, Maria *et al.* **Y llega uno y se estrella con un montón de cosas: La inserción profesional de profesores de ciencias naturales**. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, 2018.

JIMÉNEZ, Rocío. La investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en el conciencia sobre la práctica docente. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, 16(1), 2012, p. 238-252.

KADDOURI, Mokhtar; VANDROZ, Dominique. Formation professionnelle en alternance: quelques tensions d'ordre pédagogique et identitaire. *In*: CORREA MOLINA, Enrique; GERVAIS, Colette; RITTERSHAUSSEN, Sylvia (Eds.), **Vers une conceptualisation de la situation de stage: explorations internationales** (1^a ed., p. 23-42). Montreal, Canadá: CRP, 2008.

KAPADIA, Kapadia; COCA, Vanessa; EASTON, Jean. **Keeping new teachers: A first look at the influences of induction in the Chicago Public Schools**. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research, 2007.

KEMMIS, Stephen. Understanding professional practice: a synoptic framework. *In*: GREEN, Bill (ed.), **Understanding and Researching Professional Practice** (pp. 19-38). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2009.

KIM, Yong. Trainee Teachers' Recognition on the G National University Education' Instructional Practice (Learning Support Staff) Program. **Teacher Education Research**, 54(2), 2015, 155-170. DOI: 10.15812/ter.54.2.201506.155

KORTHAGEN, Fred. La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 2010, 24(2).

LANE, Rod *et al.* Quality reflective practice in teacher education: a journey towards shared understanding. **Reflective Practice**, 15(4), 2014, p. 481-494. doi: 10.1080/14623943.2014.900022.

LARENAS, Claudio Díaz; DÍAZ, Cecilia Bastíaz. An approach to communication patterns between teachers and student -teachers in the context of pedagogical practice. **Educación XXI**, 15(1), 2012, p. 241-263.

MALTHOUSE, Richard; ROFFEY-BARENTSEN, Jodi; WATTS, D. Mike. Reflectivity, reflexivity and situated reflective practice. **Professional Development in Education**, 40(4), 2014, 597-609. DOI: 10.1080/19415257.2014.907195.

MARCELO, Carlos *et al.* Aprender a acompañar: Análisis de diarios reflexivos de mentores en un programa de inducción. Profesorado, **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, 22(1), 2018, p. 477-496

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, 47(166), 2017, p. 1224-1249.

MINEDUC. **Informe Comisión sobre formación inicial docente**. Santiago de Chile, Chile, 2005.

MINEDUC. **Ley N° 20.903 Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas**. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2016.

MINEDUC. **Marco para la buena enseñanza**. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2003.

MINEDUC. **Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo**. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, 2018.

PERALTA, Lina. **Hacia un modelo de intervención para la inserción profesional de los profesores noveles en la Educación Municipalizada Chilena**. 392f. Tesis (Doctorado no publicada). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España, 2015.

PILLEN, Mt.; BEIJAARD, Douwe; BROK, Pj. Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. **European Journal of Teacher Education**, 36(3), 2013, p. 240-260.

ROMERO-JELDRES, Marcela; MATURANA-CASTILLO, Daniela. La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la tríada formativa? Magis, **Revista Internacional de Investigación en Educación**, 4(9), 2011, p. 653-667.

RUSSELL, Tom. A teacher educator's lessons learned from reflective practice. **European Journal of Teacher Education**, 41(1), 2018, p. 4-14.

RUSSELL, Tom; MARTIN, Andrea. **Challenges to Promoting Quality in Pre-Service Practicum Experiences. Documento presentado en the 2011 ISATT conference.** University of Minho, Braga, Portugal, 2011.

SÄNTTI, Janne; PUUSTINEN, Mikko; SALMINEN, Jari. Theory and practice in Finnish teacher education: a rhetorical analysis of changing values from the 1960s to the present day. **Teachers and Teaching**, 24(1), 2018, p. 5-21.

SCHUTZ, Paul A.; HONG, Ji; FRANCIS, Dionne Cross. **Research on teacher identity: mapping challenges and innovations.** Switzerland: Springer, 2018.

SELLARS, Maura. **Teachers and change: The role of reflective practice.** 3rd International Conference on New Horizons in Education - Inte 2012, 55, 201, p. 2461-469. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.09.525.

SELMO, Laura; ORSENIGO, Jole. Learning and sharing through reflective practice in teacher education in Italy. **5th World Conference on Educational Sciences**, 116, 2014, p. 1925-1929. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.496.

SIMMIE, Geraldine Mooney *et al.* Discursive positioning of beginning teachers' professional learning during induction: a critical literature review from 2004 to 2014. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, 45(5), 2017, p. 505-519.

SOLÍS, María *et al.* Inserción profesional docente: Problemas y éxitos de los profesores principiantes. **Estudios Pedagógicos**, 42(2), 2016, p. 331-342. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200019>.

TARDIF, Maurice; BORGES, Cecilia. La Inserción Profesional de Docentes Noveles: Tendencias recientes y retos futuros. *In: CORREA MOLINA, Enrique et al* (Eds.), **Formación e inserción profesional: desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente** (1ª ed., p. 19-43). Santiago de Chile, Chile: OEI, 2013.

THOMAS, Lynn; BEAUCHAMP, Catherine. Understanding new teachers' professional identities through metaphor. **Teaching and Teacher Education**, 27(4), 2011, p. 762-769.

VALENZUELA, Juan Pablo; SEVILLA, Alejandro. **La movilidad de los nuevos profesores chilenos: los años que vivimos en peligro.** Santiago de Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, 2013.

VANEGAS, Carlos. **Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial.** 405f. Disertación (Doctoral no publicada). Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile, 2016.

VANEGAS, Carlos; CORREA MOLINA, Enrique; FUENTEALBA, Rodrigo. La práctica del profesor de Ciencias: Significados personales y experiencias de profesores en formación. **Perspectiva Educacional**, 54(1), 2015, p. 17-34.

VANEGAS, Carlos; FUENTEALBA, Rodrigo. Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. **Perspectiva Educacional**, 58(1), 2019, p. 115-138.

VANEGAS, Carlos; FUENTEALBA, Rodrigo. **Reflexión Docente: Perspectivas Teóricas, Críticas y Modelos para el Desarrollo Profesional de Profesores**. Curitiba, Brasil: Appris, 2018.

ZABALZA, Migeul Ángel. **El practicum y las prácticas en empresas: en la formación universitaria**. Madrid, España: Narcea, 2013.

ZAMORA, Guillermino; MEZA, Marisa; COX, Pilar. **Profesores principiantes de educación secundaria en Chile**. Pese a las dificultades, ¿que los hace permanecer como docentes? *Perfiles Educativos*, 40(160), 2018, p. 29-46.

ZEICHNER, Kenneth. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. **Journal of Teacher Education**, 61(1-2), 2010, p. 89-99.

ZULJAN, Milena V.; ZULJAN, Darjo; PAVLIN, Samo. Towards improvements in teachers' professional development through the reflective learning paradigm. The case of Slovenia. **Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education**(41), 2011, p. 485-497.

INSERCIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: APROXIMACIONES METODOLÓGICAS, DESAFÍOS Y POSIBILIDADES

Luisa Fernanda Acosta Castrillón

Natalia Ramírez Agudelo

El proyecto de investigación *Desarrollo profesional docente en educación superior: una alianza para avanzar en la comprensión de las trayectorias formativas de la Universidad de Antioquia (UdeA-Colombia) y la Universidad Federal de Mato Grosso (Brasil)*¹ surge del interés de los grupos de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia: Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica -ΦορμαΦ- y Grupo de Investigación Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias -PiEnCias- y del grupo de investigación en Políticas Contemporáneas de Currículo y Formación Docente –GEPForDoc- de la Universidad Federal de Mato Grosso, por comprender los primeros años de ejercicio profesional, de los profesores universitarios.

Es así, como cada universidad decide realizar una investigación cualitativa para analizar el proceso de inserción profesional en Educación Superior. Para el caso de la UdeA, los participantes serían aquellos profesores que se vinculan por el Concurso Público de Méritos, proceso mediante el cual se realiza una contratación pública para profesores, a las diferentes Unidades Académicas. Para este proyecto, se invitó a participar a los profesores de la UdeA que ingresaron a la convocatoria realizada en el año 2017, pues para el año de inicio del proyecto (2019), no se habían realizado más convocatorias. Ese año se dedicó a la revisión de literatura y a la consolidación de algunos referentes teóricos y para el año 2020 se proyectó el desarrollo metodológico, desde la metodología de investigación – acción – formación, a través de talleres. Sin embargo, dado que para el año 2020 se decretó la emergencia sanitaria a causa de la Pandemia por el Covid-19, se tomaron una serie de decisiones procedimentales, para adaptar el proyecto a una metodología con narrativas y la mediación con tecnologías (TIC), ya que, a medida que pasaba el tiempo,

1. Proyecto financiado por la Convocatoria Programática 2018: Área de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes. Codi – Universidad de Antioquia.

se evidenció que esta era una situación a largo plazo y se debía continuar con los compromisos de la investigación.

Considerando este panorama y los objetivos del proyecto, se decidió desarrollar un primer grupo focal, al que asistieron 9 profesores de las Facultades de Ingeniería, Medicina, Enfermería, Nutrición y Dietética, Artes y Ciencias Farmacéuticas. En un principio se consideró solo convocar a los docentes del área de las Ciencias Sociales y Humanas, por la relación con el equipo de investigadores. No obstante, se abrió la invitación a todas las unidades académicas, dado que las cuestiones que viven los profesores principiantes universitarios no solo están relacionadas con el saber disciplinar, sino con los saberes pedagógicos, curriculares y experienciales, abriendo la posibilidad de aprender y de compartir sus trayectorias.

En este sentido, y considerando los avatares que implica la investigación cualitativa en educación, la experiencia de este proyecto en su componente metodológico se constituye en un panorama en el cual derivar desafíos y posibilidades que se sitúen como antecedentes frente a las implicaciones de abordar la inserción profesional docente en educación superior y el trabajo investigativo con docentes universitarios.

Hacer investigación en inserción profesional docente en Educación Superior

Tener como meta comprender el proceso de desarrollo profesional de profesores que se inician en la docencia universitaria requiere de la delimitación de las características de los participantes que amplíe la potencia en la generación de los datos. En este apartado se exponen estas características y se esbozan los objetivos específicos, así como las técnicas y los instrumentos de investigación implementados.

En relación a los participantes, se buscó que los profesores cumplieran con ese criterio de “principiantes”, para poder hablar de inserción profesional docente. Esto quiere decir que, debían ser aquellos que habían pasado al concurso público de méritos, y aunque uno de los criterios de la convocatoria era que debían tener de experiencia mínima de dos años en educación superior, para el proyecto, se tomó como principiantes, el hecho de que fueran nuevos en la vinculación como profesores universitarios (aunque tuvieran más años de ejercicio profesional docente). En este sentido, la definición de profesor universitario novel realizada por Feixas se flexibilizó, considerando que los profesores no podían ser recién graduados, pues la experiencia era fundamen-

tal para poder participar en la convocatoria. Feixas (2002) señala que “en el terreno universitario, el profesor novel es un profesor joven, recién graduado, con alguna experiencia profesional y con menos de tres años de experiencia docente en una institución universitaria” (p.3).

En cuanto al tiempo, algunos autores señalan que para el ámbito universitario podría estar entre 2 y 7 años de experiencia, para ser considerados como principiantes. En la tabla 1 se referencia algunos autores que abordan la variable de tiempo de ejercicio docente para la nominación de profesor principiante universitario; se hizo el rastreo desde el año 1993 en España y se actualiza hacia el 2012 en Brasil.

Tiempo	Autor (es)	Año	País
Hasta los 2 años	Pilar Mignorance	1993	España
	Cristina Mayor		
	Carlos Marcelo		
Menos de 3 años	Mónica Feixas	2002	España
3 a 5 años	Zoia Bozu	2010	España
3 a 7 años	María Mercedes	2010	Colombia
	Jiménez Narváez		
	Fanny Angulo		
	Carlos Soto Lombana		
Hasta 5 años en la carrera docente universitaria	Beatriz Maria Atrib	2012	Brasil
	Zanchet		
	Maurício Cesar		
	Vitoria Fagundes		
	Helenara Facin		

Tabla 1. Tiempo estipulado para configurarse como profesor principiante universitario

Tomado de: Ramírez, Jiménez, Ocampo y Aristizábal. (2022). *Encuentros, problemas y tensiones de los profesores principiantes universitarios. Reflexiones iniciales.*

Estudiar sobre este periodo de inserción profesional en educación superior, entre otros asuntos, es importante porque:

Durante el primer año, los profesores desarrollan su propia identidad profesional: un autoconcepto sobre cómo soy yo como profesor, y, al mismo tiempo, tienen que aprender a utilizar los recursos personales de que disponen para enfrentar con éxito las situaciones de enseñanza. Durante este primer año se produce un proceso de cambio y de reorganización de los conocimientos, valores, actitudes y conceptos que el

profesor ha ido desarrollando durante su proceso de formación inicial, hasta que el profesor principiante logra desarrollar su propio estilo de enseñanza. (Bozu, 2010, p. 57)

Si bien la autora refiere el primer año, podría decirse que el desarrollo de la identidad profesional se va logrando durante todo el proceso de inserción profesional (incluso a lo largo de la carrera docente), que para el caso de la educación superior no solo refiere a los procesos de la docencia-enseñanza, sino que incluye también los procesos de las otras funciones misionales como son la investigación, la extensión y la administración.

Es así, como la inserción profesional docente en educación superior entreteje un periodo de tiempo específico, una serie de aprendizajes sobre las actividades asignadas en el plan de trabajo y una adaptación al lugar de trabajo, lo cual implica la relación con los colegas y con los estudiantes.

A continuación, se presentan algunos datos de los profesores participantes de la investigación, a nivel general, para tener un marco de referencia de quiénes hicieron parte del estudio:

Participante	Título de pregrado	Tipo de posgrado	Vínculo previo con la UdeA	Experiencia en Educación Superior
1	Nutrición y Dietética	Maestría	Si (Docente Ocasional, cargos administrativos)	10 años
2	Nutrición y Dietética	Maestría	Si (Docente de Cátedra)	10 años
3	Ingeniería Química	Doctorado	Si (Docente de Cátedra)	3 años
4	Enfermería	Doctorado	No	No específica (mínima 2 años)
5	Ingeniería Mecánica	Doctorado	No	No específica (mínima 2 años)
6	Química Farmacéutica	Doctorado	Si	10 años

Tabla 2. Caracterización general de los participantes

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, el proceso de desarrollo profesional de profesores que se inician en la docencia universitaria se abordó a partir de tres objetivos específicos. En estos se proyectó la comprensión sobre las experiencias formativas en educación superior, reconocer los aportes investigativos de la inserción profesional al campo de la formación docente en educación superior y la caracterización de

las trayectorias profesionales de profesores universitarios, recién vinculados a la UdeA. En asocio con estos objetivos, se situaron una serie de categorías analíticas, y sobre estas se proyectaron unas técnicas e instrumentos que, desde su potencialidad y fundamentación teórico-metodológica, permitieron recolectar y generar la información pertinente y necesaria para configurar los análisis y discusión de los resultados. En la Tabla 3, se ilustran las relaciones entre los objetivos y categorías del proyecto de investigación con la metodología.

Objetivo	Categoría	Técnica e instrumento
GENERAL. Analizar el proceso de desarrollo profesional de profesores que se inician en la docencia universitaria, por medio de la articulación entre la investigación-acción-formación y la investigación narrativa, como aporte a los procesos formativos de la UdeA.		
ESPECÍFICO 1. Identificar cómo se están desarrollando las experiencias formativas en educación superior, en la UdeA y en la UFMT.	Experiencia docente Formación de maestros en educación superior	Entrevistas semiestructuradas. Revisión documental. Grupo focal.
ESPECÍFICO 2 Caracterizar los aportes investigativos de la inserción profesional al campo de la formación docente en educación superior.	Inserción profesional docente Formación de maestros en educación superior Desarrollo profesional	Revisión documental
ESPECÍFICO 3. Reconocer las trayectorias profesionales de profesores universitarios, recién vinculados a la Universidad de Antioquia, como elemento sustantivo de su formación pedagógica.	Profesores principiantes universitarios Desarrollo profesional	Cuestionario de caracterización Narrativas (auto) biográficas Entrevistas semiestructuradas Técnicas interactivas: foto elicitación y cartas Grupos focales

Tabla 3. Relación entre los objetivos y categorías del proyecto de investigación con la metodología

Fuente: Elaboración propia.

En lo que sigue, se describen cada una de las técnicas y los instrumentos implementados en la investigación y se derivan algunos resultados. Así mismo,

se incluyen algunos desafíos y posibilidades de implementación; el desafío se comprenderá como sinónimo de reto, al ubicarse como una situación o evento que implica la generación de virajes o rotaciones en la marcha del camino propuesto inicialmente. Por su parte, las posibilidades muestran las oportunidades aprovechadas en función del alcance de los objetivos de la investigación.

Ruta metodológica ¿cómo se desarrolló el proyecto?

El trabajo con profesores universitarios requiere iniciar planteando un encuadre importante, dado que hacen parte de comunidades científicas y académicas en las cuales se configuran nociones y conceptualizaciones de lo que es hacer investigación. Por ello, los cuidados en la investigación partieron de explicitar de manera constante las consideraciones éticas de la investigación, las implicaciones y los riesgos de participación, los cuales se concretan en el consentimiento informado (verbal y escrito) ². De este, se postulan los espacios de participación y el uso de la información con fines académicos y analíticos.

La mayoría de los escenarios para la participación de los profesores fueron diseñados para el encuadre colectivo, permitiendo la interpelación, comparación y confrontación de posturas (conversatorio, grupos focales, taller). Por su parte, la entrevista, como un encuentro de mayor intimidad entre el participante y los investigadores, se configuró como un escenario donde se particularizó la voz de los docentes universitarios implicados en la investigación.

A continuación, se presentan los desarrollos metodológicos del proyecto, derivando los desafíos y las oportunidades que se construyeron en su implementación.

Conversatorio “Encuentros y desencuentros en los primeros años de la docencia universitaria”

Con el fin de avanzar en la identificación de los participantes del proyecto, se propuso la estrategia del conversatorio. Durante el mes de junio de 2020 se realizó una convocatoria dirigida a los profesores universitarios de la Universidad de Antioquia que ingresaron a través del concurso de méritos desarrollado en los años 2017-2018. Particularmente, este conversatorio se llevó a cabo a través de la plataforma Zoom³, y contó con una preinscripción de 17 docentes, de los cuales asistieron 11.

2. Las imágenes y testimonios presentados en este escrito están autorizados bajo los consentimientos informados de los participantes.

3. Zoom es un programa de software de videochat desarrollado por Zoom Video Communications.

Para propiciar el conversatorio, se diseñó una agenda, que si bien daba posibilidad a que los participantes presentaran sus propias experiencias, se hizo un encuadre que permitiera orientar la discusión a los propósitos del proyecto frente a la inserción profesional docente. En este sentido, se inició el ejercicio con la presentación de la experiencia de uno de los investigadores del Grupo Formaph, quien compartió su experiencia de inserción en una universidad externa. Posteriormente, se continuó con una discusión mediada por un Padlet donde se animó a registrar las respuestas frente a ¿Qué aspectos favorables y por mejorar destacas de tu vinculación a la Universidad? Y se finalizó con la socialización general del proyecto e implicaciones para la participación.

Estos tres momentos permitieron abrir el encuentro desde una postura de cercanía, reconociendo la importancia de capitalizar la experiencia de quienes tienen las características pertinentes para el ejercicio. Esto es que, no todos los profesores vinculados a la Universidad de Antioquia cuentan con esos atributos delimitados por el proyecto. La inserción, según las perspectivas teóricas rastreadas, tendría que abordarse con docentes en un promedio de 5 años en la carrera docente universitaria (Bozu, 2010).

A partir de este conversatorio, en lo que continuó en la investigación, los profesores participantes se dispusieron motivados y comprometidos en las diversas formas de convocatoria a los que fueron invitados. Así las cosas, se deriva como una implicación metodológica importante considerar que las formas de dar inicio a estos espacios de producción investigativa implican decisiones fundamentales que trascienden la socialización de los objetivos de los proyectos, las técnicas y los instrumentos. La generación de la empatía con el tema de investigación y el reconocimiento del valor de la participación del otro, se configuran como posibles en la palabra y en la disposición del encuentro. En síntesis, este primer encuentro fue de gran importancia, ya que a nivel metodológico el proyecto se había tenido que transformar y en este espacio, se validó la posibilidad de que los profesores participaran en actividades virtuales, a través del ajuste de otros procedimientos investigativos.

Por su parte, dado que el tiempo de implementación del trayecto metodológico del proyecto coincidió con la fase de aislamiento por la pandemia del Covid-19, uno de los desafíos a los que se enfrentaba este trabajo fue el encuentro personal con los participantes. No obstante, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), a través de las plataformas Zoom y otras herramientas como el Padlet⁴ generaron las condiciones de diálogo y sistematización de las ideas fundamentales del conversatorio.

4. Padlet proporciona un software como servicio basado en la nube, que aloja una plataforma web colaborativa en tiempo real en la que los usuarios pueden cargar, organizar y compartir contenido en tableros de anuncios virtuales llamados "padlets".

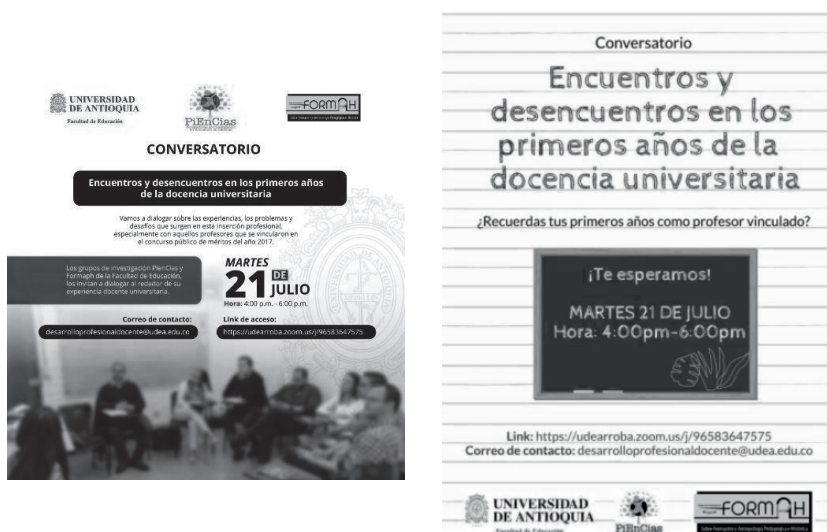


Figura 1. Piezas gráficas para el conversatorio inicial desarrollado el 21 de julio de 2020
Fuente: Elaboración propia.

Grupos focales

Por otro lado, se realizaron dos grupos focales a través de la plataforma Meet, con el objetivo de identificar algunas problemáticas o tensiones que los participantes habían tenido en su inicio como profesores vinculados a la universidad. El grupo focal, también denominado como “grupo de discusión” es considerado como

técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador. (Gil, 1992, pp. 200-201)

Para dirigir la conversación al foco de estudio del proyecto, se aprovechó las posibilidades tecnológicas que genera Jamboard⁵ (Ver Figura 2.). En este espacio digital se registraron los apuntes sobre ¿Cuáles fueron los problemas / preocupaciones / tensiones más determinantes, en el inicio de su ejercicio como profesor vinculado a la UdeA y cuáles tienen actualmente? Las respuestas a esta pregunta fueron socializadas y categorizadas por los mismos participantes. Es decir, se generaron tendencias con esas respuestas, amplian-

5. Pizarra digital que permite incluso a los equipos más aislados esbozar ideas y guardarlas en la nube para poder acceder a ellas.

do qué habían vivido en esta inserción, evidenciando puntos de encuentro y particularidades en la experiencia docente universitaria.

Con este ejercicio de categorización, el propósito del grupo focal se fortaleció. El debate al saber que las experiencias individuales coincidían con elementos colectivos, evidenció que los trayectos en la inserción se situaban sobre: las expectativas laborales por parte de la presión al cumplimiento de actividades, la inclusión de nuevas tareas a las cuales no se estaba habituado, las condiciones de la docencia en tiempos de aislamiento por el Covid-19 y, la sobrecarga de trabajo y responsabilidades en las áreas de gestión universitaria (investigación, extensión, docencia y administración).

La posibilidad del registro de estos datos para volver sobre ellos y organizarlos, visibilizó que, además de la conversación, las técnicas relevantes en la investigación cualitativa se enriquecen al incluir estrategias de registro donde los participantes cotejan “percepciones, sentimientos, actitudes e ideas de una pluralidad de grupos definidos por diferentes rasgos característicos de sus miembros en relación al tópic investigado” (Gil, 1992, p. 202).

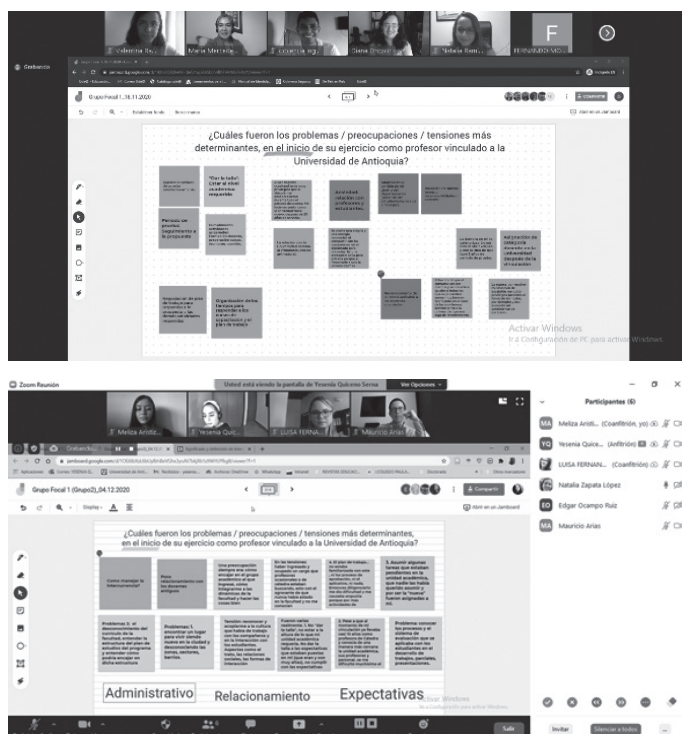


Figura 2. Imágenes que evidencian el trabajo en la plataforma Jamboard, durante la realización de los grupos focales

Fuente: Elaboración propia.

Entrevistas

Con el propósito de conocer cómo ha sido el proceso de ingreso y vinculación de los participantes a la universidad, se realizaron entrevistas individuales y semiestructuradas, durante los meses de septiembre de 2021 y febrero de 2022. Para el desarrollo de la entrevista, algunos integrantes del equipo de investigación (Formaph y PiEnCias) se reunieron con cada participante entrevistado, a través de la plataforma meet. Con respecto a las entrevistas, Fontana y Frey (2000) se refieren a estas como “un proceso de negociación y construcción compartida de significados a partir de la interacción producida a través de un diálogo entre el entrevistador y el interlocutor en un contexto determinado” (p. 16). Cuando se dice que se dan construcciones compartidas de significados se hace alusión a que, en medio de la conversación, el entrevistador y el interlocutor tienen una función activa. Así la escucha se toma como una posibilidad de interpelación frente a quien es el entrevistado. Se crean sentidos y apertura o, por el contrario, se detiene la disponibilidad conversacional.

Al ser una de las técnicas investigativas de trabajo individual con los docentes participantes, que se implementó en una fase intermedia de la investigación, permitió indagar por aquellos elementos que no habían resultado en el debate o conversación en los encuentros grupales. A través de esta técnica se pudo ampliar la información sobre el período previo a la inserción: las expectativas hacia el concurso público de méritos; los momentos iniciales en la vinculación referidos al plan de trabajo, la cotidianidad universitaria, los cambios en el quehacer docente; las tensiones laborales; las experiencias en la docencia y las relaciones con los estudiantes.

Estas entrevistas mostraron aspectos detallados de la inserción que no fueron develados en el conversatorio ni en el grupo focal. Además, la emergencia de asuntos que en la experiencia se nombraban con mayor intimidad y cuidado, hace que la entrevista semi estructurada se convierta en una técnica propicia para ahondar más en detalle sobre asuntos que se toman tal vez como obvios en la inserción, pero que son a la vez, determinantes en la constitución de ese lugar nuevo que está ocupando en la educación superior. Ya no se llegaba solo a los puntos generales y comunes del proceso; más bien, se apela a los aspectos subjetivos que han marcado la trayectoria docente en el período de inserción.

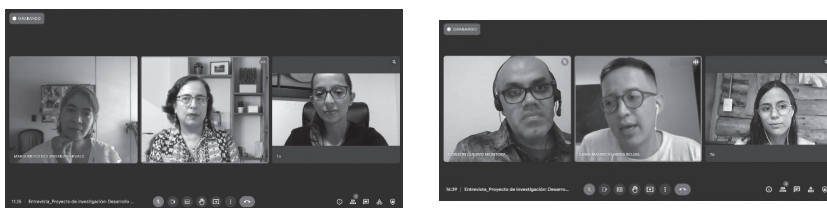


Figura 3. Imágenes que evidencian el desarrollo de las entrevistas, utilizando la plataforma meet

Fuente: Elaboración propia.

Taller

En el último encuentro con los profesores universitarios se propuso realizar un taller (de 2 horas), en el cual se tenía como propósito ayudar en la explicitación de las experiencias de inserción profesional a través de un ejercicio escritural inspirado en la fotonarrativa. Esta tiene diferentes nominaciones: La fotonarrativa, fotopalabra, Photo Elicitation; es una herramienta que favorece la participación en el proceso de investigación y tiene como objetivo “narrar desde las fotografías o álbumes de fotos: tiempos, espacios, situaciones y vivencias de la vida cotidiana de sujetos, grupos y comunidades” (Quiroz, *et al.*, 2002, p. 79). En este estudio, esta técnica favoreció que cuatro participantes voluntarios, se dispusieran a evocar, asociar y conectar su experiencia con la elección de una imagen, las cuales fueron previamente dispuestas por el equipo de investigadores, en las que se tenía como correlato espacios, prácticas y símbolos de la Universidad de Antioquia.

En un primer momento, se sensibilizó al grupo con la socialización de algunos referentes epistolares (cartas) en el marco de investigaciones cualitativas en educación (Cardona; Acosta, 2020), en el que los sujetos de manera sensible, narrativa y poética dirigen a un destinatario su relato frente a un asunto particular. En este caso, el ejercicio se situó en la posibilidad de intercambio con otro docente que recién se vincula a la universidad, mostrando desde su experiencia aquellos trayectos y transiciones importantes.

De este ejercicio se reconoce que la discusión previa a la escritura favoreció la ampliación de los relatos. Uno de los temores de los investigadores previo al ejercicio se había situado en el tipo de escritura, dado que la academia ha privilegiado el texto argumentativo y científico como una de las formas más comunes de escritura. No obstante, este encuentro mostró como potencialidad la implementación de otros estilos de escritura para la generación de información en investigación social. A su vez, sobre lo escrito los participantes relataron

ampliaciones y fundaron un sentido de profundidad que seguía permitiendo sistematizar sus percepciones sobre la inserción como profesores vinculados.

Se considera entonces que el taller

ofrece la oportunidad de construir vínculos, de comprometerse en distintas acciones, de elaborar proyectos comunes, de interactuar con otros, de escuchar comentarios distintos de los propios, posibilitando la modificación de marcos de referencia o construcción de nuevos conocimientos. (Hernández, 2015, p. 78)

De ahí la importancia de insistir en el trabajo colectivo, entre pares, sobre procesos de reflexión común.

Ahora bien, “entendemos que pensar en el trabajo en el taller no es pensar en un espacio sin contenidos, ni en un momento de simple actividad práctica, o “de catarsis”, sin relación con la teoría, esto sería desnaturalizar el espíritu mismo de esta forma de trabajo” (Hernández, 2015, p. 83), es así como el taller contó con una estructura y organización, con una movilización de experiencias a través de las imágenes, y para el interés del proyecto, con una idea clara de qué implican los primeros años como profesor en la universidad, y aunque para todos hay trayectorias diferentes, hay saberes, sensaciones y recorridos comunes que pudo favorecer, para este caso, la escritura de las cartas.



Figura 4. Imágenes que evidencian el desarrollo de las cartas

Fuente: Elaboración propia.

Consideraciones finales

Desde la reflexión frente a las cuatro técnicas implementadas para la investigación sobre inserción profesional docente en educación superior se evidencia la necesidad de revisar y documentar de manera constante las implicaciones frente a los retos y posibilidades en los modos de abordar diversos

objetos de estudio. Esto permite profundizar de manera previa, validaciones metodológicas en estudios de referencia.

Igualmente, este tipo de análisis ofrece un espacio de detenimiento para continuar pensando, de manera creativa, formas de convocar a los participantes. Esto es trascender la mirada utilitarista de sacar información de otros, convocando a convertirse en una suerte de coinvestigadores del asunto del cual poseen un saber social que aún está pendiente de ser analizado.

Por otro lado, de las cuatro técnicas implementadas, tres de ellas son de convocatoria colectiva y una de desarrollo individual. Los resultados obtenidos, al diversificar estas formas de interacción, muestran que la inserción profesional docente en educación superior es un evento que, por sus particularidades en el ingreso, convocatoria pública, requiere ser analizado desde la mirada de varios participantes.

Con esto, desde el conversatorio, el grupo focal y el taller de escritura epistolar se concluye que la preparación de estos no es un encuentro azaroso. Por el contrario, requieren de una preparación exhaustiva que considere las dinámicas institucionales (tiempo-espacio), la distribución de las fases en su desarrollo y las orientaciones discursivas (preguntas y rutas de discusión), de manera que se puedan generar las adaptaciones necesarias para responder a las contingencias. En este caso, la afectación por el aislamiento del Covid-19 produjo unas transformaciones intensas a la dinámica que se tenía inicialmente en la investigación y se retoman técnicas de trayectoria en el campo cualitativo que tal vez no se habían considerado, pero la experiencia muestra que, en estos casos no podemos paralizarnos y cancelar sino más bien escoger opciones alternativas para explorar otras opciones para hacer investigación con los profesores.

Referencias

BOZU, Zoia. **El profesorado universitario novel:** Estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, 3, p. 55-72, 2010.

CARDONA, Alejandra; ACOSTA, Luisa F. **La literatura infantil y la correspondencia:** un intercambio entre adultos que acompañan la educación inicial. *Uni-Pluriversidad*, 20 (2), 2020. e20202020. DOI: 10.17533/udea.unipluri.20.2.020.

FEIXAS, Mònica. **El profesorado novel:** Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Boletín de la RED-U*, 2(1), p. 33-44, 2002.

FONTANA, Andrea; FREY, James. **La entrevista**. De una posición neutral al compromiso político. *En*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. (Coords.). Manual de investigación cualitativa. Barcelona, España: Gedisa, 2000.

GIL, Javier. **La metodología de investigación mediante grupos de discusión**. Enseñanza & Teaching, (10-11), p. 199-214, 1992.

HERNÁNDEZ, Ana María *et al.* **Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales**. Capítulo III. El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas. p. 71-106, 2015.

QUIROZ, Andrea *et al.* **Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa**. Fundación Universitaria Luis Amigo, 2002.

RAMÍREZ, Natalia; OCAMPO, Edgar; ARISTIZÁBAL, Meliza. **Encuentros, problemas y tensiones de los profesores principiantes universitarios**. Reflexiones iniciales. Escrito presentado en el VII Congreso Virtual de Profesorado Principiante e Inducción a la Docencia. Programas de apoio ao professor iniciante em diferentes contextos / Editores: Amanda Oliveira Rabelo... *et al.* – São Paulo: Annablume, 2022. (p.427-452). Disponível em: <https://bit.ly/3XNy8Si>. Acceso em: 01 set. 2023.

PROFESSORES(AS) EM COLABORAÇÃO: SUBSÍDIOS PARA POTENCIALIZAR O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Monica dos Santos Toledo

As discussões presentes neste texto emergem de um percurso de estudos e pesquisas com vistas ao doutoramento pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF - Brasil), em diálogo com reflexões tecidas no âmbito de um curso compartilhado entre Programas de Pós Graduação em Educação de universidades do Brasil (Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ) e Colômbia (Universidad de Antioquia - UdeA), sob o título “Formação de Professores: tendências investigativas atuais”.

O curso em questão, realizado durante o período pandêmico de Covid-19 que desafiou a todos(as) nós, reuniu virtualmente professores(as) e pós-graduandos(as) do Brasil e da Colômbia e proporcionou momentos de discussão coletiva e aprendizagens mútuas. A organização didático-pedagógica do curso levou em consideração a participação dos estudantes, o estudo de referenciais teóricos importantes e a valorização dos aspectos culturais e sociais de cada país, contextualizando as discussões em torno da formação de professores e dos modos como a profissão docente vem se constituindo no Brasil e na Colômbia. Além disso, foi propiciada uma ampliação de horizontes e saberes pelo diálogo com convidados externos que compartilharam suas experiências de pesquisa, tecendo discussões que buscaram contemplar os elementos teóricos e práticos do fazer docente, em articulação com o trabalho e profissão dos(as) pós-graduandos(as) inscritos(as), em sua maioria, professores e professoras.

Os temas abordados foram de grande relevância para uma compreensão dos aspectos históricos e epistemológicos do campo da formação de professores no Brasil e na América Latina, bem como das tendências que vêm se apresentando na pesquisa educacional na atualidade. As discussões sobre o desenvolvimento profissional docente encontraram lugar no escopo da pesquisa sobre a qual venho trabalhando até aqui: uma investigação sobre a perspectiva colaborativa na formação de professores e suas possíveis contribuições ao campo. Nesse percurso, busco compreender de maneira mais profunda esse movimento que se mostra promissor, sobretudo a partir de experiências concretas que permitam uma maior compreensão acerca dos desafios e possibilidades que constituem o trabalho colaborativo na formação de professores.

Na esteira dessas reflexões, emergem inquietações mais profundas sobre o tema, provocando-me a pensar: quais os entrelaçamentos entre os conceitos de formação de professores, identidade profissional e desenvolvimento profissional docente? Qual o lugar da colaboração, tema caro à minha pesquisa, nessa discussão? E, ainda: qual o papel da colaboração na formação e no desenvolvimento profissional docente? De que modo(s) podemos pensar e praticar docências mais colaborativas na atualidade?

A partir de tais indagações, proponho uma discussão acerca da formação de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, apostando em epistemologias colaborativas como potencializadoras de processos formativos e de desenvolvimento profissional, fundamentados na coletividade, na dialogicidade, na reflexividade crítica e solidária entre os professores.

O caminho metodológico para a referida abordagem tem início com uma discussão ampliada dos conceitos de formação de professores, identidade profissional e desenvolvimento profissional docente e suas aproximações; em seguida, o enfoque é direcionado à perspectiva colaborativa e suas possíveis contribuições ao desenvolvimento profissional; por último, são destacadas algumas possibilidades de construção de docências colaborativas por meio de: reflexão coletiva sobre a prática e investigação como postura, articulação entre universidades e escolas básicas, grupos colaborativos, comunidades de aprendizagem e de prática e pesquisas colaborativas. Essas configurações, não desconectadas entre si, podem inspirar políticas e práticas que fomentem culturas mais colaborativas nos contextos escolares e universitários.

Formação de professores, identidade profissional e desenvolvimento profissional docente: entrelaçamentos

A discussão sobre a formação de professores encontra lugar importante no campo da Educação, se considerarmos os muitos desafios ainda não superados no que diz respeito a essa temática. De acordo com Gatti *et al.* (2019), são questões merecedoras de discussão a desprofissionalização, a precarização e o aligeiramento da formação, as fragilidades nos processos de inserção profissional e na própria carreira, as insuficientes articulações entre teoria e prática, entre conhecimento específico e pedagógico e ainda, entre universidades e escolas.

No contexto brasileiro, ainda são notórias as marcas de um “racionalismo técnico”, perspectiva predominante na formação de professores até a década de 1980 e provocadora de uma marcada divisão do trabalho entre os que pensam e os que fazem a Educação, conforme nos apontam Diniz-Pereira

(2013) e Gatti *et al.* (2019). De acordo com os autores supracitados, somente a partir das décadas de 1990 e principalmente 2000, observou-se uma maior compreensão da docência como atividade complexa e que requer movimentos de reflexão e investigação dos professores sobre o seu próprio trabalho. Os professores, nessa perspectiva, são reposicionados como atores centrais da prática educativa e os processos formativos são considerados em amplo espectro (pessoal, profissional, político etc.) e como um processo contínuo. No entanto, ainda se mostram necessários outros deslocamentos, que tornem possível a superação de concepções formativas que hierarquizam e/ou fragmentam conhecimentos teóricos e práticos, e o caminhar de um movimento formativo individual para um enfoque de reflexão crítica, coletiva e colaborativa.

Em um contexto histórico e social marcado por desigualdades profundas, como é o caso do Brasil, enredado pelo desenvolvimento de novas formas de trabalho, produção e comunicação, a formação de professores precisa estar alinhada a um compromisso com a construção de uma educação socialmente referenciada, justa e inclusiva. Concordando com Gatti (2017, p. 734), “precisamos nos preocupar em garantir para as novas gerações aprendizagens efetivas e significativas” e nisso pode atuar fortemente o campo da formação de professores.

A profissão docente tem papel central na formação humana, sendo necessária a construção de saberes que reúnam “conhecimento de conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados, associados a posturas éticas e estéticas” (Gatti, 2017, p. 732). Tal desafio requer uma formação que contemple e articule os diversos saberes constitutivos da profissão – pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2014) e ainda, um movimento integrado aos processos de inserção na carreira (Cruz; Farias; Hobold, 2020; Tardif; Borges, 2013), de modo a não romper com um processo de desenvolvimento que é contínuo.

Em recente publicação sobre inserção profissional docente na América Latina, Vaillant (2022, p. 38) denuncia a falta de articulação entre as diversas etapas da formação e carreira docente e ainda, a desarticulação entre os diversos componentes que compõem a profissão: “la formación inicial, condiciones laborales y procesos de evaluación”. Nesse cenário, entra em pauta a necessidade de uma formação de professores que considere a complexidade do trabalho docente na contemporaneidade (Gatti, 2017) e que contemple a diversidade de contextos e sujeitos envolvidos nos processos educativos, bem como os múltiplos fatores que participam da trajetória de cada professor(a).

Considerando o aspecto processual, contínuo e infundável da formação de professores, há que se destacar o conceito de identidade docente em sua

articulação à presente discussão. De acordo com Pimenta (1999), a identidade é “um processo de construção do sujeito historicamente situado” (p. 18), não fixa, mutável, dinâmica.

Na mesma direção, Imbernón (2009, p. 76) afirma que “[...] a identidade é mutante, pois é a amálgama das representações, sentimentos, experiências, biografia, influências, valores etc. que vão mudando”. Portanto, vai muito além de características que definem uma pessoa ou profissão. Segundo o autor, reconhecer a subjetividade docente em suas relações com a identidade coletiva permitirá

detectar as mais significativas necessidades tanto educativas como do contexto, favorecendo que a situação da formação do professorado seja parte intrínseca da profissão ao longo de toda a carreira docente. (Imbernón, 2009, p. 77)

Ainda sobre o conceito de identidade docente, García (2009b) adverte que

a identidade profissional não é uma identidade estável, inerente, ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar. (García, 2009b, p. 112)

Enquanto um fenômeno relacional, a identidade docente se desenvolve tanto pessoal quanto coletivamente (García, 2009b). Envolve tanto a pessoa quanto o contexto, além de ser “influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos” (García, 2009b, p. 114). Uma compreensão sobre a dinamicidade e a complexidade da identidade profissional docente aponta para a necessidade de processos formativos contextualizados, que levem em conta as necessidades e os desafios vividos pelos professores(as) a partir dos seus espaços/tempos de atuação. Esse entendimento também nos remete ao reconhecimento do aspecto processual e contínuo que deve assumir a formação de professores, dialogando com os saberes já produzidos e propondo reflexões que produzam novos saberes, culturas e práticas profissionais. Assim, as experiências formativas terão grande relevância na consolidação ou desconstrução das ideias sobre a docência elaboradas pelos sujeitos que se formam professores e precisam levar em conta suas histórias, suas relações com a escola e com seus professores, enfim, suas experiências – escolares e não escolares – anteriores.

O conceito de desenvolvimento profissional docente (DPD) emerge como alternativa para marcar uma compreensão de formação docente ao longo da

vida (García, 2009a), envolvendo momentos anteriores ao início da carreira, à formação inicial, à inserção profissional e à formação continuada. Uma abordagem da formação de professores pela perspectiva do desenvolvimento profissional docente está relacionada a uma necessidade de se demarcar o processo contínuo de aprendizagem da docência, que se diferencia de modelos formativos tradicionalmente difundidos de formação inicial e continuada sem relação entre si e descontextualizados da vida e trabalho dos professores.

Nessa acepção, podemos dizer que identidade docente e o desenvolvimento profissional são conceitos relacionados, pois o desenvolvimento profissional pode afetar a construção da identidade docente (Imbernón, 2009), construindo-a ou reconstruindo-a em alguns de seus aspectos. O desenvolvimento profissional, no entanto, não acontece apenas por meio de ações de formação, mas ocorre ao longo de toda a carreira docente, a partir de experiências diversas, desafios, encontros, descobertas. Nesse processo, muitos fatores estão envolvidos, sendo a formação apenas um, dentre outros, que compõem a complexa profissão docente.

O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na identidade. A melhoria da formação e a autonomia para decidir contribuirão para esse desenvolvimento, porém, a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista) também o farão de forma muito decisiva. (Imbernón, 2009, p. 77-78)

O desenvolvimento profissional docente aponta, então, para processos de aprendizagem do(a) professor(a) (Fiorentini; Crecci, 2013), que ocorrem em diferentes momentos de sua carreira. Processos contínuos e dinâmicos, com movimentos de reflexão e transformação dos sujeitos, conforme nos indicam os autores:

[...] o termo desenvolvimento profissional (DP) tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico. Um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa. (Fiorentini; Crecci, 2013, p. 13)

Todo desenvolvimento profissional envolve alguma aprendizagem e, necessariamente, alguma mudança. (Forte; Flores, 2012, p. 902)

Considerando as discussões até aqui empreendidas, buscarei, em diálogo com autores do campo, discutir as possíveis contribuições de uma perspectiva colabo-

rativa aos processos formativos docentes, de modo a potencializar o desenvolvimento profissional e a (re)construção de identidades que superem o individualismo e o isolamento entre os professores, em seus diferentes contextos de atuação.

Formação de professores e desenvolvimento profissional docente em perspectiva colaborativa

A formação de professores em perspectiva colaborativa tem sido percebida, recorrentemente, como um caminho favorável para a superação de modelos formativos alinhados a uma racionalidade técnica, que fragmentam, descontextualizam e expropriam os saberes docentes. Essa perspectiva, de acordo com Diniz-Pereira (2015), tem sido defendida por muitos estudiosos ao redor do mundo, como tentativa de superar o isolamento nas escolas. No entanto, para além do discurso, não é simples tornar essa ideia viável. Para o autor, “são necessárias alterações estruturais e culturais nas escolas – bem como nas suas múltiplas camadas do contexto escolar – e nos programas de formação de professores” (Diniz-Pereira, 2015, p. 138). É preciso, ainda, assumir que a

compreensão da construção histórica e social do individualismo na profissão docente nos ajuda a pensar nos desafios e nas dificuldades de se colocar tal discurso em prática. (Diniz-Pereira, 2015, p. 128)

O modo como a profissão docente foi se constituindo ao longo do tempo revela traços marcantes de individualismo (Diniz-Pereira, 2015). A falta de articulação entre as etapas de formação, a organização curricular por disciplinas fragmentadas em salas de aula isoladas, tempos e espaços de convivência escassos entre os docentes, além de um fomento à competição por meio de avaliações externas baseadas em habilidades e competências são alguns desses traços que permanecem evidentes. Os caminhos formativos sustentados muitas vezes por cursos rápidos, pela hierarquização de saberes teóricos sobre os práticos, a responsabilização do professor por constituir, sozinho, o seu percurso de formação, distanciam-se de uma perspectiva coletiva e colaborativa.

Mediante essa problemática, precisamos promover outros modos de se pensar e fazer a formação de professores e a profissão docente. É preciso “oferecer possibilidades para a construção de novas identidades docentes, mais colaborativas e mais solidárias” (Diniz-Pereira, 2015, p. 141).

A ideia de colaboração passa por algumas nuances que é preciso demarcar. No contexto empresarial, é comum encontrarmos o termo “colaboração” associado a uma cultura organizacional que busca alinhar as ações dos tra-

balhadores aos objetivos da empresa, aumentando a produtividade. Está relacionado, muitas vezes, a visões meritocráticas e a valores de competição. Os trabalhadores são denominados “colaboradores” em detrimento de um reconhecimento de sua precária situação laboral, contribuindo para a manutenção das relações alienadoras no contexto de trabalho. Essa abordagem corrobora com o individualismo materializado como regra no contexto neoliberal e com a desumanização enquanto última expressão do capitalismo (Koralewski; Argenton, 2021). A colaboração, nessa acepção,

[...] inverte a lógica da solidariedade para promover o individualismo: cria-se a figura de sujeitos com protagonismo, engajamento e autonomia que é vendida como se os colaboradores [...] fossem sócios, jamais patrão e empregado. Diante disso, nas relações trabalhistas, a polissemia desse verbo atenua empecilhos, tendo em vista que a lógica do “indivíduo-empresa” gera uma espécie de encantamento pelo fato de colaborar em detrimento de meramente trabalhar. (Koralewski; Argenton, 2021, p. 736)

A colaboração aqui referenciada enquanto possibilidade à formação de professores e ao desenvolvimento profissional docente distancia-se veementemente da concepção neoliberal. Colaboração, partindo de atitudes coletivas solidárias em prol de um objetivo comum, é aqui abordada enquanto dimensão basilar da cultura profissional

por oportunizar o desenvolvimento profissional de professores na medida em que promove novas aprendizagens profissionais, mobilizando mudanças nas práticas de sala de aula. (Richit; Ponte; Tomkelski, 2020, p. 4)

Importa, portanto, que a colaboração seja compreendida como um meio possível e desejável para ajudar a resolver problemas concretos e reais (Boavida; Ponte, 2002), ainda que envolva desafios, tais como: lidar com a imprevisibilidade, gerir a diferença e lidar com conflitos. Colaboração refere-se, então, a um trabalho conjunto, onde os diversos participantes atuam numa relação não hierárquica, mas “numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem” (Boavida; Ponte, 2002, p. 4).

Ainda que reconheçamos as disputas pelas significações do termo, compreendemos, tal como Boavida e Ponte (2002), que existem muitas formas de colaboração e isso é legítimo, pois a colaboração não possui um fim em si mesma, mas constitui um meio para atingir certos objetivos. Por isso, “objectivos

diferentes, prosseguidos em condições bastante diversas, exigem, naturalmente, formas de colaboração também muito diversas” (Boavida; Ponte, 2002, p. 3).

Baseada no diálogo entre as diferenças, a colaboração no contexto da docência envolve “valores, objetivos partilhados, trabalho em comum dos participantes de cada grupo específico” (Mizukami, 2021, p. 13) e reúne, de maneira não hierárquica,

[...] professores de diferentes níveis, modalidades, áreas de conhecimento e pesquisadores, tendo em vista compreensão e promoção de processos de desenvolvimento profissional de todos os envolvidos. (Mizukami, 2021, p. 10)

Retomando o conceito de desenvolvimento profissional docente, é possível discutir mais profundamente as potencialidades da colaboração enquanto perspectiva promissora. Como já mencionado, o desenvolvimento profissional remete “[...] ao processo de constituição do sujeito” (Crecci; Fiorentini, 2013, p. 13), “[...] de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa” (Crecci; Fiorentini, 2013, p. 13). Se compreendermos que as aprendizagens docentes acontecem por meio de trocas e vivências coletivas, aproximaremos-nos do conceito de colaboração.

De acordo com Forte e Flores (2012), existe uma relação mútua e de complementaridade entre a colaboração e o desenvolvimento profissional, permitindo “mudar ou desafiar a cultura individualista de alguns professores no sentido de uma colaboração construída na escola” (Forte; Flores, 2012, p. 916). Essa complementaridade pode ser melhor compreendida ao olharmos para Educação em sua dimensão humana e humanizadora (Freire, 2016). A aprendizagem, como caminho para a conscientização e a emancipação, é tecida a partir de processos dialógicos, nos encontros entre saberes, na comunhão entre as pessoas.

Sendo o desenvolvimento profissional docente um processo que se dá por meio das aprendizagens e experiências pelo(a) professor(a), o papel dos pares terá grande relevância, à medida que a Educação é compreendida como um movimento coletivo, dialógico e democrático. Assim, pensar caminhos formativos na perspectiva da colaboração docente pode contribuir para o desenvolvimento profissional e também pessoal do professor, já que um trabalho em colaboração envolve também “uma auto-aprendizagem e uma aprendizagem acerca das relações humanas” (Boavida; Ponte, 2002, p. 8).

De acordo com Passos *et al.* (2006 apud Fiorentini; Crecci, 2013), é possível identificar pelo menos três tipos de práticas que podem potencializar o desenvolvimento profissional docente: as práticas reflexivas, as práticas co-

laborativas e as práticas investigativas. Assumindo uma abordagem colaborativa, podemos inferir que uma postura reflexiva e investigativa docente pode ser fortalecida pelo coletivo, trazendo ao centro, mais uma vez, a importância da colaboração no contexto da docência.

No entanto, constatar a relevância de uma perspectiva colaborativa nos processos de formação e no desenvolvimento profissional docente não é suficiente para promovermos culturas e práticas de colaboração no interior das escolas e outros espaços de atuação de professores. É preciso buscar caminhos possíveis de concretização dessa ideia, reconhecendo os numerosos fatores envolvidos na complexa profissão docente.

Com esse propósito, serão apresentadas a seguir algumas possibilidades de fomento à colaboração na formação e no exercício da profissão docente, com base em discussões já realizadas por autores do campo. Tais apostas não devem recair sobre a responsabilidade única dos professores, mas serem proporcionadas pelas escolas e redes de ensino, sustentadas por ações institucionais e políticas públicas que confirmam condições favoráveis ao desenvolvimento profissional docente em seus contextos de atuação.

Importa dizer que as propostas enumeradas a seguir não são desconexas, ao contrário, possuem muitas correlações, mas serão apresentadas em tópicos distintos, a fim de serem abordadas em suas especificidades.

Reflexão coletiva sobre a prática e investigação como postura

A presente discussão nos remete à importância dos movimentos reflexivos nos processos de formação de professores. A reflexão sobre a própria prática, sobretudo em ambientes coletivos e de estudos contextualizados pode contribuir fortemente para o desenvolvimento profissional, tal como sinalizam Fiorentini e Crecci (2013):

[...] o desenvolvimento profissional em comunidades investigativas ocorre à medida que os professores realizam, conjuntamente, questionamentos sobre suas próprias práticas, teorizam e sistematizam sobre elas. (Fiorentini; Crecci, 2013, p. 18)

Longe de ser uma conceituação simples, a ideia de professor reflexivo passou por momentos de aclamação e críticas no campo educacional (Alarcão, 2011), e precisa ser compreendida em articulação com as discussões sobre desenvolvimento profissional e condições de trabalho docente. Em linhas gerais, pode-se dizer que a noção de professor reflexivo está pautada

“na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (Alarcão, 2011, p. 44).

Um professor reflexivo seria, portanto, um profissional que, mediante as complexas e imprevisas situações com as quais se depara cotidianamente no contexto escolar, atua “[...] de forma inteligente e flexível, situada e reativa” (Alarcão, 2011, p. 44).

Parte das críticas destinadas às ideias de um professor reflexivo estão relacionadas a uma responsabilização individual do(a) professor(a) pelo seu desenvolvimento e formação. De modo a superar essa problemática, pesquisadores como Alarcão (2011) apostam em perspectivas coletivas e colaborativas, transpondo um “nível da formação dos professores, individualmente, para o nível da formação situada no coletivo dos professores no contexto da sua escola” (Alarcão, 2011, p. 44).

Desenvolver uma postura investigativa e reflexiva no contexto de trabalho docente tem a ver com a vinculação estreita entre formação e profissão (Nóvoa, 2017) e com o compromisso de um exercício da docência a favor de melhorias das aprendizagens dos estudantes e das relações estabelecidas com a comunidade escolar. A colaboração, a partir das referidas práticas, vai muito além da participação, envolvendo

[...] um processo contínuo de problematização e deliberação no cotidiano escolar. Isso implica admitir que parte do trabalho dos professores consiste em participar de mudanças educacionais e sociais, tendo por base um processo contínuo, colaborativo e crítico de analisar dados da prática e questionar e utilizar criticamente resultados de estudos acadêmicos relativos à prática de ensinar e aprender nas escolas. (Crecci; Fiorentini, 2013, p. 12)

Dentre as práticas cotidianas que podem proporcionar aprendizagens e transformações nas práticas pedagógicas, em colaboração, podemos destacar: a escrita e o compartilhamento de narrativas de vida e formação entre os professores; encontros de estudos e reflexão sobre as experiências de sala de aula; práticas de análise e investigações da prática pedagógica com base nos contextos de salas de aula (Crecci; Fiorentini, 2013). Também podem ser importantes estratégias as discussões a partir de casos de ensino (Mizukami, 2000) e estudos de aula (Richit; Ponte; Tomkelski, 2022) por meio das quais os professores, conjuntamente, têm a possibilidade de olhar e refletir sobre o cotidiano e as práticas mobilizadas nos processos de ensino-aprendizagem.

Extrapolando o contexto de sala de aula, é pelo coletivo que os professores podem realizar discussões sobre os seus processos formativos, sobre as condições em que desenvolvem seu trabalho, sobre suas demandas e preocupações, com vistas a buscar caminhos de enfrentamento e superação. A organização de colegiados, coletivos de estudos, conselhos deliberativos dentre outros coletivos de participação e decisão no interior das escolas se mostra fundamental à construção de culturas de colaboração entre os professores e os demais membros da comunidade escolar. A ideia de escolas enquanto comunidades reflexivas (Alarcão, 2011) dialoga com esses propósitos e se beneficia de uma articulação horizontalizada entre universidades e escolas de Educação Básica, tema do próximo tópico.

Articulação entre universidades e escolas básicas

Se o desenvolvimento profissional docente é compreendido como um processo de aprendizagem contínuo e permanente, a formação de professores contextualizada na escola não prescinde de uma ligação mais direta com a universidade. As fases distintas pelas quais os professores passam em sua profissão e formação, ao contrário do que assistimos, precisam encontrar conexão, não se restringindo aos espaços/tempos em que formalmente acontecem.

Nessa direção, a escola e a universidade são espaços formativos fundamentais, potentes e fecundos, cujo estabelecimento de relações dialógicas pode originar transformações epistemológicas, políticas e pedagógicas. Esse diálogo, se empreendido, revela forte potencial emancipatório aos professores, já que muitos saberes são produzidos na escola e na universidade cotidianamente e podem ser aprofundados, sistematizados e compartilhados por meio das parcerias estabelecidas colaborativamente. A esse respeito, estudiosos argumentam:

[...] para que as escolas se tornem emancipatórias e transformadoras, é preciso que os professores da escola se organizem e constituam, em colaboração com formadores/pesquisadores da universidade, comunidades com postura investigativa e passem, a partir de análises sistemáticas sobre as práticas pedagógicas escolares, a compreender os diversos contextos inerentes ao fazer docente [...] (Crecci; Fiorentini, 2013, p. 18)

Um trabalho colaborativo entre universidade e escola poderá trazer benefícios a ambas instituições e pode envolver sujeitos e objetivos diversos, no contexto de um mesmo projeto. Pode desenvolver-se entre pares e entre pessoas com papéis diferenciados, tais como professores e estudantes, coordena-

nadores e professores, professores do Ensino Superior e da Educação Básica, licenciandos e professores experientes (Boavida; Ponte, 2002), dentre outros. A diversidade de sujeitos precisa ser entendida como um aspecto favorável às práticas colaborativas, pois possibilitam “[...] olhares múltiplos sobre uma mesma realidade, contribuindo, assim, para esboçar quadros interpretativos mais abrangentes para essa mesma realidade” (Boavida; Ponte, 2002, p. 5).

As relações entre universidade e escola básica, nesse sentido, precisam ser pensadas como uma parceria, “uma construção coletiva, pautada no respeito e na abertura ao diálogo” (Nacarato, 2016, p. 713). Essa articulação não dispensa um reajuste das estruturas existentes nas instituições escolares, de modo a promover momentos, espaços e culturas colaborativas (Forte; Flores, 2012), dentre os quais: disponibilização de tempo remunerado para estudos, cumprimento do um terço da carga horária destinada ao planejamento pedagógico, estabelecimento de parcerias institucionais entre as redes municipais e as universidades, ações contínuas de formação, assessorias e pesquisas colaborativas, valorização das atividades de formação no contexto escolar e nos planos de carreira docente, destinação de espaços na escola e na universidade (salas, auditórios, bibliotecas) para ações de formação, constituição de laboratórios e grupos de estudos e investigação etc.

Para além de um espaço físico onde se pense e construa a formação de professores, a ideia de “casa comum” (Nóvoa, 2017), ajuda-nos a compreender a necessidade de uma quebra de fronteiras entre os diversos saberes produzidos, pelos professores do ensino básico e do ensino superior, que podem assumir dialogicamente, o papel de pesquisadores sobre a Educação, a profissão e as práticas docentes.

No próximo tópico, serão discutidos os grupos colaborativos enquanto possibilidades para agregar professores em torno de interesses e problemáticas comuns, a partir de seus contextos de formação e profissão.

Grupos colaborativos, comunidades de aprendizagem e de prática

Os primeiros registros de grupos colaborativos no Brasil datam da década de 1990 (Crecci; Fiorentini, 2013), em grande parte, relacionados ao crescimento dos programas de Pós-graduação em Educação Matemática com foco em uma formação de professores via parceria universidade e escola básica, por meio de análise das práticas de ensino e aprendizagem junto aos professores.

São diversas as configurações possíveis para um grupo colaborativo, assim como são variados os espaços, tempos e dinâmicas possíveis para sua consti-

tuição. A centralidade da colaboração é o que pode contribuir para que coletivos docentes conquistem melhorias em seu trabalho e formação mediante os desafios que se apresentam na atualidade, é o que afirma Vaillant (2022):

La colaboración entre profesores es un mecanismo que podría mejorar el desempeño de los docentes noveles en tiempos inciertos y adversos. Para favorecer el intercambio y colaboración entre colegas, han surgido así las comunidades de práctica y las comunidades de aprendizaje. La premisa es que el compromiso mutuo de los participantes es un factor decisivo para desarrollar aprendizajes compartidos. Las prácticas colaborativas en las escuelas se vinculan con lo que hacen los profesores cuando trabajan juntos para analizar lo que acontece realmente en las aulas y mejorar no solamente su actuación individual, sino la de todo el colectivo. (Vaillant, 2022, p. 45-46)

Fiorentini (2019) e Nacarato *et al.* (2006) concordam que algumas das características que envolvem um grupo colaborativo são: a participação voluntária dos seus membros, a constituição de relações de confiança, respeito mútuo, comprometimento e um movimento constante de partilha de ideias e de experiências. O trabalho conjunto é destaque nessa perspectiva, ainda que existam diferentes formas de participação em torno de objetivos comuns. A heterogeneidade do grupo é valorizada como positiva, pois amplia as possibilidades de trocas, problematizações e reflexões a partir de diversos pontos de vista, nos processos formativos.

Nessa direção, o protagonismo grupal na proposição, desenvolvimento, execução e avaliação de ações constitui a verdadeira colaboração (Mizukami, 2021). A aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional se potencializam enquanto empreendimentos coletivos, que podem se dar na forma de grupos de trabalho, estudos e/ou pesquisas (Fiorentini, 2019), comunidades de aprendizagem (Cochran-Smith; Lytle, 1999; Lahtermaher, 2021), comunidades de práticas (Wenger, 2010), dentre outras configurações.

De modo mais específico, estudos relacionados às comunidades de aprendizagem docente vêm demonstrando a importância de movimentos que qualificam os saberes docentes tanto no contexto da universidade quanto da escola, possibilitando a construção conjunta de saberes plurais e práticas contextualizadas. O foco na aprendizagem da docência, enquanto processo contínuo e coletivo a partir de uma postura investigativa (Crecci; Fiorentini, 2013), apresenta-se favorável ao desenvolvimento profissional dos professores.

O próximo tópico reconhece nas pesquisas colaborativas um caminho também profícuo para a construção de relações estreitas entre professores, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente.

Pesquisas colaborativas

As pesquisas na área da Educação vêm passando por transformações significativas há décadas. Mizukami (2021) nos lembra da guinada das pesquisas qualitativas na área, a partir dos anos 80, colocando em xeque o paradigma da pesquisa experimental muito presente até então. Com a busca de uma maior compreensão sobre os processos de aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência, ganham lugar outras formas de fazer pesquisa educacional, mais interpretativas e contextualizadas.

Conforme a mesma autora destaca, é recente a disseminação de processos investigativos que se caracterizam como colaborativos, conduzidos por grupos de professores. Um dos marcos dessa nova maneira de realizar pesquisas se deu por meio da Pesquisa-ação, compreendida como produção de conhecimentos novos e de “formas de enfrentamento de problemas, dilemas, decisões, negociações postas pelo cotidiano das escolas” (Mizukami, 2021, p. 10).

Para além da Pesquisa-ação, já bastante conhecida na área, há outras modalidades de pesquisa identificadas com epistemologias colaborativas, tais como: Pesquisa-ação Pedagógica (Franco, 2016), Pesquisa Participante (Brandão; Streck, 2006), Pesquisa Colaborativa (Fiorentini, 2019; Mizukami, 2021), Investigação Colaborativa (Boavida; Ponte, 2002), para citar algumas modalidades. Com suas especificidades, cada uma dessas metodologias contribui para a criação de comunidades e redes de investigadores que compartilham suas práticas e para o desenvolvimento de “pesquisas colaborativas e abordagens críticas nos programas de formação de professores” (Diniz-Pereira, 2015, p. 141).

Em sentido amplo, podemos compreender a pesquisa colaborativa como aquela que é desenvolvida, necessariamente, por grupos que podem envolver professores de distintas áreas do conhecimento, níveis e modalidades de ensino (Mizukami, 2021). No bojo desse tipo de pesquisa são produzidos conhecimentos diversos sobre a docência, o ensino e a aprendizagem, bem como sobre a formação de professores e o desenvolvimento profissional, partindo de movimentos colaborativos de reflexão sobre a prática pedagógica.

Nesse contexto, são positivas para o desenvolvimento do grupo as múltiplas vozes e olhares, que funcionam com múltiplas lentes interpretativas (Mizukami, 2021). Também contribuem os “diferentes espaços de conhecimento e fontes de

informação, a criação de diferentes estratégias investigativas, estratégias formativas” (Mizukami, 2021, p. 6) e o reconhecimento da “escola como local privilegiado de desenvolvimento profissional de professores” (Mizukami, 2021, p. 6).

A busca por privilegiar as vozes e olhares docentes no caminho de pesquisa, favorecendo, simultaneamente, a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente culmina em outra modalidade de pesquisa que vem ganhando espaço no cenário educacional: a Pesquisa-formação (Passeggi, 2016), em especial, quando realizada por meio das narrativas (auto)biográficas. Conforme nos indicam Cruz, Paiva e Lontra (2021, p. 962), “a vida que vivemos, narramos e pensamos coloca em movimento questões individuais e coletivas que, imbricadas, favorecem a mudança, a transformação”. Nisso consiste a perspectiva colaborativa e emancipatória da Pesquisa-formação, que convida os professores à autoria e à reflexão a partir das experiências de vida e profissão e ao compartilhamento de saberes e memórias. Articulando experiências e saberes entre si e com as teorias educacionais, os sujeitos partícipes pesquisam e se formam, em colaboração (Cruz; Paiva; Lontra, 2021).

A pesquisa enquanto um caminho formativo e a docência impregnada de uma postura investigativa convergem, portanto, para a importância da colaboração na profissão docente, de modo a colocar em diálogo os sujeitos implicados e, em posição central, os professores e suas diversas formas de viver a docência.

Para não concluir...

As discussões tecidas neste capítulo buscaram aproximar os conceitos de formação de professores, identidade profissional e desenvolvimento profissional docente, tendo como horizonte a perspectiva colaborativa, compreendida como potencializadora dos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos(as) professores(as). Na presente abordagem, instituir movimentos reflexivos e investigativos em colaboração, corrobora com a conquista de maior autonomia de ação e deliberação por parte dos professores, o que demanda espaços e tempos favoráveis para encontros, estudos, discussões e planejamentos coletivos.

Dentre os possíveis caminhos para a construção de docências colaborativas, foram destacados, ao longo do texto, a reflexão coletiva sobre a prática e investigação como postura, a articulação entre universidades e escolas básicas, a composição de grupos colaborativos, comunidades de aprendizagem e de prática e o desenvolvimento de pesquisas colaborativas no interior das escolas. As propostas discutidas encontram fortes conexões entre si e buscam oferecer alguns subsídios para pensarmos em docências mais colaborativas, reflexivas e solidárias.

Finalmente, reconhecer a importância de trazer os professores para o centro do processo formativo, considerando seus aspectos pessoais e profissionais, suas

experiências e saberes diversos e complexos, reivindica posturas colaborativas que podem refletir em melhorias nas relações com a própria comunidade escolar, nas práticas pedagógicas e nos processos de aprendizagem dos estudantes. Tudo isso, sem abrir mão de uma busca por autonomia e poder decisório no interior das escolas, onde professores e estudantes se fazem indispensáveis.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva** (8. ed). Cortez, 2011.
- BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro da. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. *Em: GTI (Org), Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. (p. 43-55). APM, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Ideias & Letras, 2006.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, 24, p. 249-305, 1999.
- CRECCI, Vanessa Moreira; FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento profissional de professores em comunidades com postura investigativa. **Acta Scientiae**, 15, p. 9-23, 2013. DOI: <https://bit.ly/3NOO81E>.
- CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”. **REVEDUC – Revista Eletrônica de Educação**, 8, p. 45-66, 2020. DOI: <https://bit.ly/46Liafm>.
- CRUZ, Giseli Barreto da; PAIVA, Marilza; LONTRA, Viviane. A narrativa (auto) biográfica como dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, 06 (19), p. 956-972, 2021. DOI: <https://bit.ly/3XO8qgg>.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo de pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, 22 (40), p. 145-154, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/44Ix0lj>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? **Rev. educ. PUC-Campinas**, 20 (2), p. 127-142, 2015. DOI: <https://bit.ly/4413K45>.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? *In*: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loliola. (org.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática** (p. 47-76). Autêntica, 2019.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, 05 (08), p. 11-23, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3NOS0zI>. Acesso em: 06 jun. 2022.

FORTE, Ana Maria; FLORES, Maria Assunção. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. **Cadernos de Pesquisa**, 42 (147), p. 900-919, 2012. DOI: <https://bit.ly/44HMvtJ>.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD - Educação Temática Digital**, 18 (2), p. 511-530, 2016. DOI: <https://bit.ly/3Da8BJo>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª ed. Paz e Terra, 2016.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Formação Docente**, 01 (01), p. 109-131, 2009b. Disponível em: <https://bit.ly/3pNsRNR>. Acesso em: 18 jul. 2022.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**, 8, p. 7-22, 2009a.

GATTI, Bernardete *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educacional**, 17 (53), p. 721-737, 2017. DOI: <https://bit.ly/3pMI571>.

IMBERNÓN, Francisco. (2009). **Formação Permanente do Professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Cortez, 2009.

KORALEWSKI, Rocheli; ARGENTON, Gabriel Tamanchieviz. De sujeito a colaborador: a privação dos direitos das juventudes na era da liberdade neoliberal. **Cadernos do Aplicação**, 34 (1), p. 731-742, 2021. DOI: <https://bit.ly/43pivBA>.

LAHTERMAHER, Fernanda. **Comunidade de aprendizagem docente como estratégia de indução**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. PPGÉ-UFRJ, 2021.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência**. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; MELLO, Roseli Rodrigues de. (Org.): Educação: pesquisas e práticas. Papirus, p. 139-161, 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de; LIMA, Francine de Paulo Martins. Pesquisa colaborativa: contextualizações, conceptualizações, reflexões e desenvolvimento profissional da docência. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, 6 (12), p. 5-21, 2021. DOI: <https://bit.ly/3PQCYMs>.

NACARATO, Adair Mendes *et al.* Professores e futuros professores compartilhando aprendizagens: dimensões colaborativas em processo de formação (p. 149-212). *In*: NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela (Org.). **A formação do professor que ensina matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NACARATO, Adair Mendes. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**, 21 (66), p. 699-716, 2016. DOI: <https://bit.ly/3rlmRfY>.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, 47 (166), p. 1106-1133, 2017. DOI: <https://bit.ly/44lxNZu>.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da Experiência na Pesquisa-Formação: do Sujeito Epistêmico ao Sujeito Biográfico. **Revista Roteiro**, 41, (1), p. 67-86, 2016. DOI: <https://bit.ly/3XLKLx4>.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. em Pimenta, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Cortez Editora, 1999.

RICHIT, Adriana; PONTE, João Pedro da; TOMKELSKI, Mauri Luís. Desenvolvimento da prática colaborativa com professoras dos anos iniciais em um estudo de aula. **Educar em Revista**, 36, p. 1-24, 2020. DOI: <https://bit.ly/44IJ7ih>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** (17^a ed). Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; BORGES, Cecília. La inserción profesional de docentes nóveles: tendencias recientes y retos futuros. *In*: CORREA, Enrique *et al.* (dir.). **Formación e Inserción Profesional: Desafíos y pistas para la Profesionalización Docente**. (p. 19-44). Metas Educativas, 2013.

VAILLANT, Denise. La inserción del profesorado novel en América Latina: algunas certezas, muchos desafíos. *In*: GARCÍA, Carlos Marcelo; MARTÍNEZ, Paula Marcelo (coords.). **Empezar con buen pie: Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso** (p. 31-48). Ediciones Octaedro, 2022.

WENGER, Etienne. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. *In*: BLACKMORE, Chris. (Ed.), **Social learning systems and communities of practice** (p. 179-198). Springer, 2010.

PARTE 3

**INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE:
EXPERIÊNCIAS DE INDUÇÃO E DESAFIOS
À SUA COMPREENSÃO**

**INSERCIÓN PROFESIONAL DOCENTE:
EXPERIENCIAS DE INDUCCIÓN Y DESAFÍOS
PARA SU COMPRENSIÓN**



ACOMPañAR LA INSERCIÓN PROFESIONAL DOCENTE: ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE INDUCCIÓN PARA SU IMPLEMENTACIÓN EN EL CONTEXTO COLOMBIANO¹

*Yesenia Quiceno Serna
Maria Mercedes Jiménez Narváez*

En Colombia, hablar de inserción profesional es relativamente nuevo en comparación a países europeos y anglosajones. Sin embargo, debido a las características propias de esta etapa, se han movilizadO algunas reflexiones sobre cómo los docentes principiantes están transitando entre la formación inicial y el ingreso a la vida laboral, problematizando aspectos como la búsqueda y el acceso al empleo, las particularidades de los contextos de inserción, los desafíos a nivel personal y profesional que afrontan durante los primeros años y la configuración de sus saberes e identidad profesional (Jiménez, 2019).

Marcelo y Vaillant (2017) y Jiménez (2019), citando a Veenman (1984) señalan la existencia de una serie de problemas y preocupaciones que complejizan la iniciación laboral de los docentes principiantes. Estos problemas según Reyes (2011) se relacionan con las dimensiones de la socialización profesional expuestas por Jordell (1987) afectando el ámbito personal, social, institucional y de la clase que confluyen en la práctica profesional.

Para los maestros/as vinculados en los niveles de educación básica y media en Colombia, no se tiene referencia, hasta el momento, de un seguimiento a la inserción docente por parte del Estado, por lo cual no se cuenta con datos que revelen la magnitud de la deserción de estos maestros/as y su relación con de las experiencias acontecidas durante los primeros años (Jiménez, 2020). Esto conlleva a que, la identificación y atención de las situaciones que promueven el abandono de la profesión queden bajo la responsabilidad de otros actores Gobiernos Locales, Centros de Formación Docente, Establecimientos Educativos; entre otros.

1. Escrito derivado del Proyecto de tesis doctoral titulado “Los primeros pasos en la docencia: una mirada hacia el diseño de una ruta de acompañamiento para maestros/as principiantes vinculados al departamento de Antioquia”, aprobado por el comité del Doctorado en Educación, el 25 de marzo de 2022.

Según autoras como Quiceno-Serna (2017), tomar la decisión de abandonar la enseñanza tiene lugar luego de poner en la balanza las expectativas personales y profesionales sobre la docencia como campo profesional frente a las demandas e incluso sacrificios que puede implicar el acceso al primer empleo. Lo anterior puede darse en cualquier contexto (rural, urbano) y sector (oficial o privado) pero sin duda, algunos espacios debido a sus particularidades pueden acrecentar o impulsar en algunos maestros/as, el abandono de la carrera docente. Así, cada entorno puede ofrecer una experiencia de inserción diferente, puesto que, poseen condiciones educativas diversas, que pueden resultar favorables o desfavorables para el maestro/a novel.

En Colombia, puede ser común que las primeras experiencias profesionales de los docentes se den en el sector privado, ya que el ingreso a la carrera docente en el sector oficial depende de las regulaciones de ley, que hacen que la vinculación de los maestros/as no sea inmediata (Jiménez *et al.*, 2011; Ramírez, 2016). De este modo, muchos de ellos transitan entre el sector privado y el oficial ya sea urbano o rural en busca de oportunidades y condiciones laborales que mejoren su calidad de vida.

Bajo estas consideraciones, esa primera experiencia puede llegar a ser disruptiva a nivel personal y profesional, desencadenando en una actitud positiva o negativa hacia el cambio, posibilitando o truncando su desarrollo profesional docente. En este sentido, se parte del supuesto que, un maestro/a que al enfrentar esta etapa – la inserción profesional – logre reafirmarse como docente y crea en la importancia de su labor, podrá afrontar con entereza los desafíos del quehacer docente, mientras otro que no encuentre en ella las razones suficientes que motiven su práctica, puede ocasionar un efecto contrario al esperado; estas vivencias pueden dejar una huella indeleble en los maestros/as, llevándolos a replicar prácticas educativas poco pertinentes que coartan su creatividad y capacidad de innovación, lo cual genera a corto y mediano plazo, afectaciones en sí mismo y sus estudiantes, repercutiendo en la calidad educativa en general.

Como lo indican autores como Fuentealba (2006), el inicio en la carrera docente va ligado a la socialización profesional, entendiendo esta última como, “el proceso donde los maestros adquieren los valores, actitudes, destrezas y conocimientos que se encuentran en sus centros de inserción” (Merton, citado en Lacey, 1995, p. 616). Esta socialización se ve influenciada por las relaciones que el profesor establece con la comunidad educativa, pero también con las normativas, creencias, actitudes e intereses que direccionan o rigen la institución educativa donde trabaja. De esta manera, los procesos de socialización son determinantes en la creación, fortalecimiento y transformación de las representaciones construidas inicialmente sobre la profesión, siendo un elemento definitorio en la forma como los profesores principiantes afrontan

las demandas personales y profesionales asociadas a esta etapa, y que tienen un valor importante en la consolidación de su identidad en el trabajo.

Un acercamiento a la revisión sistemática de la literatura (RSL)

En la tesis doctoral en mención, la RSL, es entendida como “una manera de valorar e interpretar investigaciones disponibles y relevantes en relación con una interrogante de investigación particular” (Kitchenham, 2004, p. 4). En este caso, la RSL indaga sobre los programas de acompañamiento a la inserción profesional docente en el ámbito global, con la intención de reconocer las situaciones que han impulsado el establecimiento de dichos programas, comprender cómo ha sido su implementación y valorar los resultados que estos han tenido en el tiempo, ampliando así la comprensión que se tiene sobre el objeto de análisis (Booth *et al.*, 2016).

Para la identificación del corpus documental llevado a cabo entre septiembre y noviembre de 2020, se utilizaron como palabras clave: “Teacher induction”, “beginning teacher”, “public policy”, “preservice socialization”, “work socialization” y “labor socialization”, para mediante la combinación de diversos operadores booleanos, establecer una ecuación de búsqueda para su rastreo en diversos metabuscadores (Microsoft Academic, Google Scholar y Redalyc) y bases de datos (Ebsco Host, Doaj, Emerald Insight, Dialnet, Scielo, Eric, Science Direct, Cambridge, Scopus y Jstor). Para la búsqueda de documentos, se tomó como base los criterios de inclusión definidos en la tabla 1.

Documentos	Área	Periodo	Población objeto	Idioma
Artículos de revisión y/o derivados de investigación, memorias de conferencias, informes de política, capítulos de libro, trabajos de grado	Ciencias de la educación- Formación de profesores	2010-2020	Maestros/as de educación escolar (básica y media)	Inglés Español Portugués Francés* Turco*

Tabla 1. Criterios de inclusión de la RSL

Nota: Elaboración propia.

Bajo estos parámetros, se identificaron 903 documentos potenciales, 843 identificados en las fuentes de información antes citadas, más 60 documentos que habían sido mapeados bajo la técnica de bola de nieve. Ahora bien, al aplicar los criterios de inclusión descritos en la tabla 1 y verificar su correspondencia con

el objeto de investigación, se conforma un banco de documentos de 160, de los cuales 110 corresponden a artículos académicos (69%), 12 a artículos de conferencia (8%), 17 a informes de política pública (11%), 17 a tesis doctorales (11%), 1 a un manual orientativo (1%), 1 a libro (1%) y 2 a capítulos de libro (1%).

En el presente escrito, se analizan los datos provenientes de los artículos académicos, al ser estos los que esbozan de manera más detallada y sistemática las características de los programas de acompañamiento a la inducción, así como los procesos evaluativos de carácter cuantitativo y cualitativo referente a la implementación de estos programas y su impacto en los maestros/as noveles.

Como apoyo al proceso de análisis vertical (por cada documento) y horizontal (comparativo entre documentos) se utilizó el software Atlas Ti versión 22, para realizar un análisis de contenido en el sentido que lo plantea Piñuel (2002), partiendo de categorías definidas apriorísticamente y derivando subcategorías a partir de la lectura de las unidades de análisis seleccionadas. A continuación se esbozan los principales resultados.

Algunos resultados de la RSL

Parte 1: Análisis bibliométrico

De los 110 artículos de investigación revisados, se puede apreciar que, los años en los que se registró mayor producción académica sobre el asunto de interés fueron 2018, 2019 y 2016 respectivamente, donde se percibe un incremento paulatino de esta producción académica, triplicándose la producción inicial –2010–, en los años de mayor auge, tal como se puede apreciar en la figura 1.

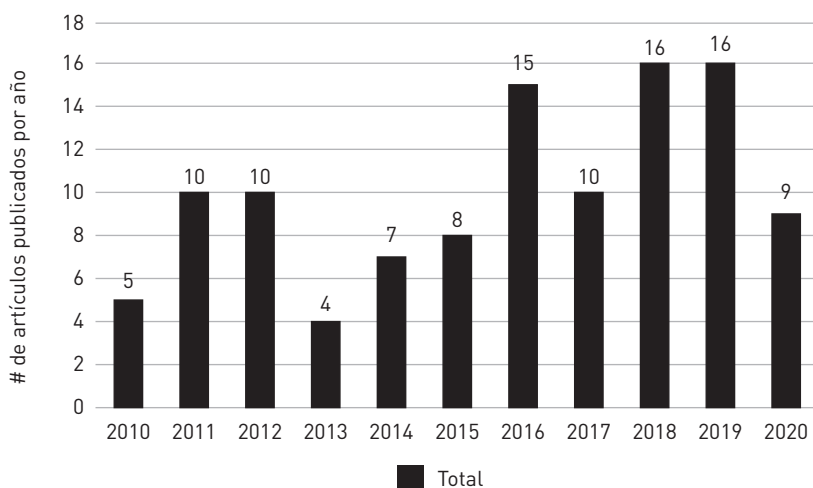


Figura 1. Número de documentos seleccionados para la RSL y su distribución por año de publicación

Nota: Elaboración propia.

Los artículos académicos seleccionados están contenidos en 85 journals alrededor del mundo, de los cuales 67 de ellos (61%), se encuentran en revistas rankeadas a nivel internacional clasificación en SRJ² principalmente del Reino Unido (36) y Estados Unidos (9), con una base de 20 artículos en Q1, 21 en Q2, 23 en Q3 y 3 en Q4, lo que brinda un indicador de calidad favorable sobre la información contenida en la RSL. En este orden, las revistas en las que más se concentran las investigaciones revisadas fueron el: *International Journal of Mentoring and Coaching in Education* con 8 publicaciones, *Teaching and Teacher Education* con 5 y *Center for Educational Policy Studies Journal, Journal of Education for Teaching, Journal of E-Learning and Knowledge Society* cada una con 3 publicaciones.

Referente al contexto donde se desarrollaron estas investigaciones, se encuentra en primer lugar los **Estados Unidos** con 31 trabajos (28,2%); en segundo lugar, **Brasil** con 11 (10,0%); en tercer lugar, **Canadá** con 10 (9,1%); en cuarto lugar, **Australia** con 7 (6,4%) y en quinto y sexto lugar respectivamente, **Chile** con 5 (4,5%) y **República Dominicana** con 5 (4,5%), siendo estos últimos, los más cercanos al contexto colombiano.

Finalmente, cabe mencionar que, las 110 investigaciones se desarrollaron en 26 países, distribuidos en los 4 continentes (América, Europa, Asia y Oceanía), dentro de las cuales se evidencian 5 trabajos que no se centran en un contexto determinado en su mayoría estudios documentales, sino que analizan programas de inducción a nivel global de manera comparativa (Fransson, 2013; Hobson, 2016; Mira; Romanowski, 2015; Wang, 2018; Wang; Fulton, 2012).

Parte 2: Análisis de contenido

En la revisión de los documentos se pudo identificar aspectos generales en cuanto a 1) las entidades que ofrecen estos programas, 2) los tipos de apoyo que se ofrecen a los maestros/as noveles, 3) los objetivos que pretenden alcanzar estos programas, 4) la metodología empleada y 5) la evaluación y/o seguimiento que realizan dichos programas. Además, se muestra en un número importante de estos documentos, los resultados y logros obtenidos en su implementación, que sirven de insumo para reflexionar sobre la inducción profesional y la eventual definición de una ruta de acompañamiento a maestros/as noveles en Antioquia.

A continuación, algunas de las características más relevantes que empiezan a dar pistas para el diseño de un nuevo escenario contextualizado a las particularidades de nuestro entorno local.

2. Scimago Journal & Country Rank: consultado en: <https://bit.ly/3NZJVtt>. El: 20 mar. 2021.

Entidades que ofrecen y participan del diseño e implementación de programas de inducción

De acuerdo con la literatura revisada, se entiende que los programas de inducción, concebidos en su mayoría como un proceso formal de transición de los maestros/as principiantes al rol de profesionales de la educación (Cherubini, 2010), producto de un apoyo planificado (Bickmore; Bickmore, 2010), varían en sus propósitos y dispositivos técnico-pedagógicos empleados para tales fines.

Es así como, bajo estos objetivos de naturaleza diversa, son varias las entidades que promueven el desarrollo de los programas de inducción. Entre ellas se destacan los Gobiernos locales, regionales y nacionales (Bickmore; Bickmore, 2010, D'Amico *et al.*, 2018), las asociaciones de maestros y sindicatos (Harford; O'Doherty, 2016; Kutsyuruba, 2012), las Instituciones de Educación Superior (Alliaud, 2014; André, 2012; Masuda; Ebersole, 2012) y las propias escuelas donde se insertan los maestros/as principiantes (Glasenapp; Hobold, 2019).

Sobre el diseño e implementación de estos programas, se observó que, en numerosos casos, la gestión de los mismos se da en asociación y/o colaboración entre entidades. Así, se reporta trabajo conjunto entre escuelas y universidades (André, 2012; Harford; O'Doherty, 2016), y entre estas últimas con las oficinas gubernamentales (Bartlett; Johnson, 2010).

Tipos de apoyo ofrecido en el acompañamiento a la inserción profesional

Partiendo de las definiciones acuñadas sobre los programas de acompañamiento a maestros/as noveles, conocidos como programas de inducción, se aprecia en la literatura la existencia de tipos o modelos de apoyo, estructurados en función de las estrategias utilizadas y su grado de formalización.

En este sentido, Bartlett y Johnson (2010) y Hewitt y Wilhelm (2010), refieren las propuestas de autores como Ingersoll (2002) y Smith e Ingersoll (2004) quienes establece tres tipos de inducción en función de los contenidos ofrecidos y el grado de formalización de la estrategia de mentoría. Según Ingersoll (como se citó en Hewitt; Wilhelm, 2010) esta se clasifica en: *modelo de orientación básica* (enfatisa en los procedimientos escolares y las políticas educativas y se apoya en un mentor informal), *modelo de práctica instruccional* (aborda cuestiones y procedimientos de gestión de aula, vinculando mentores formados y calificados para esta función) y *modelo de transformación escolar* (vincula los atributos del modelo de orientación básica y el de práctica instruccional). Tiempo más tarde, este mismo autor Smith e Ingersoll (como se citó en Bartlett; Johnson, 2010) relaciona estos tipos de inducción en función de una estrategia clave, la mento-

ría, denominados: *básica* (con asignación de mentores), *básica* + (con apoyo de mentores, tiempo de planificación conjunta y espacios de formación) y *básica* +++ (con todos los apoyos anteriores y mentores en el mismo campo, nivel o grado, además redes de apoyo, y profesores ayudantes).

Objetivos que motivan los programas de acompañamiento a la inserción

La presente revisión pone en evidencia motivaciones diversas a la hora de diseñar e implementar un programa de inducción. Para sintetizar los objetivos de los programas identificados, se acude a la organización que propone Jordell (1987) en términos de cuatro factores que influyen en la socialización profesional docente, a saber:

Aspectos personales: enfocados el mejoramiento del desempeño profesional de los maestros/as noveles (Ellis, 2016; Kutsyuruba, 2012; Shanks; Robson, 2012; Williams; Gillham, 2016) y en su bienestar emocional incrementado su autoconfianza (Gardiner; Weisling, 2018; Kutsyuruba, 2012), su motivación laboral (Valeeva *et al.*, 2018) y su satisfacción profesional (Martin *et al.*, 2016 y Ortúzar *et al.*, 2018).

Aspectos institucionales: centrados en la familiarización de los maestros/as noveles con las políticas educativas locales e institucionales (Flores, 2017; Hewitt; Wilhelm, 2010; Lager; Bertolini, 2018), su desempeño profesional como condición de permanencia en el cargo (Ingersoll; Strong, 2011; Martin *et al.*, 2016), además de aumentar la retención de maestros en los primeros años de ejercicio profesional (Cameron; Grant, 2017; Huling *et al.*, 2012; Kwansawad, 2020).

Aspectos sociales: referidos al favorecimiento de los procesos socialización profesional (Cherubini, 2010; Martin *et al.*, 2016), su incorporación (Warsame; Valles, 2018) y/o adaptación a la cultura profesional del centro (Niron *et al.*, 2019), así como el desarrollo de capacidades para el trabajo colaborativo entre pares (Gutiérrez; Vindas, 2011; Valeeva *et al.*, 2018).

Aspectos de la clase: relacionados con el aprendizaje de los estudiantes (Jáspez; Sánchez-Moreno, 2019; Ortúzar *et al.*, 2018) y el mejoramiento de su rendimiento académico (Ellis, 2016; Ortúzar *et al.*, 2018; Perry; Hayes, 2011; Rass, 2012; Sadiq *et al.*, 2017).

Características metodológicas de los programas de inducción

De los programas de inducción revisados, se encuentra que la mayoría se ofrecen en la **modalidad** presencial, en especial aquellos que se dan en

contextos sociales de poca dispersión territorial (grandes ciudades) y/o que se asocian a actividades de formación y acompañamiento personalizado.

Sin embargo, existen programas híbridos que integran contacto virtual y presencial (Kwansawad, 2020), mientras otros se ofrecen mediante el uso de ambientes virtuales de aprendizaje (D'Amico *et al.* 2018; Marcelo *et al.*, 2016; Tancredi; Pieri, 2012) que articulan, entre otros, contenidos teóricos, foros y actividades en línea (Marcelo *et al.*, 2016).

Sobre la **duración** de estos programas, se señala que, desde los trabajos iniciales de Marcelo (1991), se reporta que estas iniciativas no cuentan con una duración estandarizada. Los tiempos reportados en los trabajos que hacen parte de la presente revisión oscilan entre los 4 meses y los 2 años y dependen principalmente de las estrategias de acompañamiento en las que se fundamenta el programa. En su mayoría, estos programas tienen una duración de 1 año (Kutsyuruba, 2012) y de acuerdo con las necesidades de los docentes puede extenderse hasta 3 (Bartlett & Johnson, 2010).

Ahora bien, ¿cómo están estructurados estos programas? Algunos de los programas de inducción refieren ciertas **fases o etapas**: *preorientación; orientación; apoyos sistémicos sostenidos; y desarrollo profesional* (Kutsyuruba, 2012; Rass, 2012); *preparación/planificación, orientación y evaluación e informes* (Niron *et al.*, 2019). Otros autores por su parte refieren una organización por **componentes** orientados hacia las necesidades personales y profesionales (Hewitt; Wilhelm, 2010; Gold, citado en Bickmore; Bickmore, 2010) o hacia asuntos de índole administrativo, técnico y de manejo de la disciplina de enseñanza (Flores, 2017).

Con referencia a las **estrategias de acompañamiento** implementadas, se destacan los cursos, seminarios, conferencias y talleres (Bartlett; Johnson, 2010; Rivas; Ramírez, 2011; Zembytska, 2016), la formación posgradual (Daly; Milton, 2017; Shanks y Robson, 2012) la tutoría o mentoría (Kearney, 2014; Langdon *et al.*, 2019), la automentoría y el coaching (Carr *et al.*, 2017), las comunidades de aprendizaje y/o de práctica (Cherubini, 2010; Waterman; Ye-He, 2011), la creación de redes de maestros externas a la escuela (Zembytska, 2016), grupos de estudio entre noveles (Masuda; Ebersole, 2012), autoformación a partir de contenidos de estudio (Burke *et al.*, 2015), co-teaching (Foote *et al.*, 2011), observación de clases (Büyükgöze; Kavak, 2015), participación a través de redes sociales (Risser, 2013), pasantías remuneradas (Whalen *et al.*, 2019). De estas estrategias las más recurrentes en su orden fueron la tutoría o mentoría y la participación en comunidades de aprendizaje y/o de práctica, tanto de manera presencial como virtual.

Aportes de los programas de inducción a la calidad educativa: principales logros

Los resultados identificados en estas diferentes experiencias de inducción dan cuenta de una variedad de posibilidades para pensar en la inserción profesional docente. Es claro que, las características particulares de estos programas están articuladas a las regulaciones de la carrera docente de cada país, y de ahí que los avances en los procesos sean particulares y no necesariamente su implementación en otro contexto garantiza que van a funcionar de la misma forma. Sin embargo, se reconoce entre los principales aportes de los programas de inducción: el avance en el desarrollo de las competencias profesionales y el desarrollo profesional en general de los participantes (Bickmore; Bickmore, 2010; Harford; O'Doherty, 2016); así mismo, su aporte, en algunos casos en la retención de maestros/as y continuidad en la carrera docente (Bartlett; Johnson, 2010; Hewitt; Wilhelm, 2010). En algunas de las experiencias reseñadas se menciona que hay un aporte en la configuración de la identidad profesional (Burke *et al.*, 2015; Cameron; Grant, 2017; Rass, 2012), la motivación intrínseca y extrínseca (Kutsyuruba *et al.*, 2018; Meristo; Eisenschmidt, 2012), y, además, que se ha logrado un mayor aprendizaje en los estudiantes que tienen a cargo (Ingersoll; Strong, 2011).

Todos estos elementos, se puede decir que, redundan en el mejoramiento de la calidad educativa, que, en últimas, es el propósito que tienen estos programas a corto, mediano y largo plazo.

Evaluación y seguimiento de los programas

Para determinar la continuidad de un programa, así como las acciones de mejora que faciliten su adaptación a las necesidades y expectativas de los organizadores y participantes, algunos programas de inducción aplican estrategias directas como las encuestas (Chaney *et al.*, 2020; Shanks; Robson, 2012), entrevistas (Bickmore; Bickmore, 2010) o una combinación de las anteriores sumada la observación de los noveles en su entorno laboral (Marcelo *et al.*, 2016), así como otras más indirectas como es la valoración del rendimiento académico de los estudiantes (Hewitt; Wilhelm, 2010).

De modo general, las evaluaciones aplicadas a los maestros/as noveles destacan percepciones mixtas sobre los aportes del programa de inducción a las problemáticas vivenciadas en esta etapa y a su desarrollo profesional, puesto que los participantes perciben algunos aspectos del programa más útiles que otros en función de sus necesidades y/o destrezas personales (Williams; Gil-

lham, 2016). Autores como Chaney *et al.*, (2020) han encontrado que, las percepciones sobre el apoyo, están relacionadas con la frecuencia en que estos son recibidos por parte de los noveles.

Ahora bien, entre los aspectos positivos que destacan los maestros/as está la posibilidad de trabajo informal, es decir, la interacción con docentes de mayor experiencia, al considerar estas conversaciones más oportunas, naturales y efectivas, al ser motivadas por los noveles (Shanks; Robson, 2012). También se valoró de manera positiva los apoyos brindados por mentores, equipos interdisciplinarios y administrativos (directivos docentes) por su contribución al mantenimiento de un ambiente laboral propicio para su inmersión en las actividades del programa (Bickmore; Bickmore, 2010), así como aquellas actividades que promovían el trabajo colaborativo.

Entre las principales críticas destacan el exceso de documentación que deben diligenciar formatos de seguimiento (Hangül, 2017), así como aspectos relacionados con la estructuración de los programas donde no se realiza de manera cuidadosa la selección de los facilitadores (mentores, talleristas, conferencistas), se repiten contenidos en diferentes estrategias y/o se abordan contenidos de forma muy general o particularizada (Shanks; Robson, 2012). Frente a lo anterior, numerosos trabajos son enfáticos en recomendar programas de inducción integrales (compuestos de estrategias múltiples de carácter formal e informal), abiertos y flexibles que se configuren de acuerdo a un diagnóstico inicial de los maestros/as que hacen parte de estos procesos (Bickmore; Bickmore, 2010), para lo cual recomiendan realizar estudios de deserción docente que posibiliten identificar las causas del abandono docente y atender estos asuntos desde el programa de inducción (Hewitt; Wilhelm, 2010).

Consideraciones finales

Como puede verse, la RSL permitió identificar un número relevante de experiencias que permiten ahondar en las características de los programas de inducción en diferentes regiones del mundo. Esta información da cuenta de cómo los programas están articulados a instancias e instituciones que no siguen necesariamente una misma regla; al parecer dependen de las condiciones contextuales, como por ejemplo la facilidad o no de articulación entre instituciones educativas y la administración pública. Para el caso antioqueño, el interés de formular una política pública de formación docente se constituye en un camino de posibilidad para diferenciar los programas y proyectos para maestros/as noveles, no obstante, se debe prever que al ser un proceso buro-

crático, en cierta forma depende de las condiciones (recursos humanos y económicos) y las personas que estén a cargo en un momento dado (voluntades).

Los objetivos que sugieren los programas de inducción revisados, aluden a diferentes asuntos que ponen énfasis en lo personal, de aula, institucional y/o social; dimensiones que para los maestros/as están relacionadas y forman parte de una misma realidad, razón que supone un desafío centrado en ¿cómo articularlos a la hora de diseñar un programa de acompañamiento pensado desde y hacia los territorios?

Por su parte, las características metodológicas identificadas, especialmente la modalidad ofrecida presencial, virtual o mixta, permite reflexionar sobre los puntos a favor y en contra en su aplicación en el contexto antioqueño, en tanto la mayoría de los profesores que se vinculan al Departamento, están ubicados en zonas de difícil acceso y con dificultades de conectividad de internet; estos elementos ameritan un análisis profundo sobre cómo ofrecer un proceso de inducción que pueda llegar efectivamente a los participantes teniendo en cuenta las realidades, oportunidades y dificultades que presenta del territorio.

Quizás en este punto, una alternativa emerge, y es precisamente la articulación de un proceso de inducción con el Programa “Todos a Aprender” PTA³ cuyo funcionamiento en el territorio es similar al de la mentoría, atendiendo maestros/as e instituciones de manera itinerante bajo un objetivo primordial, favorecer el desarrollo profesional docente y la calidad educativa en general. Lo anterior implicaría una revisión de la estrategia y un proceso de formación adicional para los docentes que hacen parte del programa, además de su vinculación a una propuesta de carácter nacional, regional o local de acompañamiento a docentes noveles.

Finalmente, las investigaciones revisadas confirman un supuesto de partida en la tesis doctoral, las opciones de inducción a profesores noveles no son un tema nuevo, por ello, es necesario reconocer los avances, tensiones y desafíos que otros autores han identificado para seguir construyendo un conocimiento sobre la inserción profesional, que pueda dar respuesta oportuna frente a las características del propio contexto.

3. “El Programa [PTA] plantea la puesta en marcha de acciones pedagógicas encaminadas a fortalecer las prácticas en el aula, brindar referentes curriculares claros que indiquen los objetivos de aprendizaje, desarrollar herramientas apropiadas para la evaluación y trabajar en la selección y uso de materiales educativos para los maestros y estudiantes, los cuales deben estar acordes con los ambientes de aprendizajes. Asimismo, se definió un plan de formación y acompañamiento para los docentes en sus propias aulas (formación situada), ya que es en la interacción entre pares y educadores con sus alumnos donde ocurren las verdaderas transformaciones educativas”. Tomado de: <https://bit.ly/3O2EWIn>. El: 6 mar. 2023.

Referencias

ALLIAUD, Andrea. Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el Programa de Acompañamiento de docentes noveles en su primera inserción laboral de Argentina. **Revista Brasileira de Educação**, 19(56), 2014, p. 229-242. DOI: <https://bit.ly/3pUM9AZ>.

ANDRÉ, Marli. Policies and programs to support beginning teachers in Brazil. **Cadernos de Pesquisa**, 42(145), 2012, p. 112-129. DOI: <https://bit.ly/3XOtUK6>.

BARTLETT, Lora; JOHNSON, Lisa S. The evolution of new teacher induction policy: Support, specificity, and autonomy. **Educational Policy**, 24(6), 2010, p. 847-871. DOI: <https://bit.ly/3Da9aD6>.

BICKMORE, Dana L.; BICKMORE, Steven T. A multifaceted approach to teacher induction. **Teaching and Teacher Education**, 26(4), 2010, p. 1006-1014. DOI: <https://bit.ly/44fEpIR>.

BOOTH, Andrew; SUTTON, Anthea; PAPAIOANNOU, Diana. **Systematic Approaches to a Successful Literature Review**. Second Edition. SAGE Publications, 2016.

BURKE, Paul F. *et al.* How do early career teachers value different types of support? A scale-adjusted latent class choice model. **Teaching and Teacher Education**, 47, 2015, p. 241-253. DOI: <https://bit.ly/3NY3cKK>.

BÜYÜKGÖZE, Hilal; KAVAK, Yuksel. An investigation of support measures for beginning teachers in EU countries and Turkey. **International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)**, 2(4), 2015, p. 223-237. DOI: <https://bit.ly/46QEiFd>.

CAMERON, David; GRANT, Anna. The role of mentoring in early career physics teachers' professional identity construction. **International Journal of Mentoring and Coaching in Education**, 6(2), 2017, p. 128-142. DOI: <https://bit.ly/3JW5mck>.

CARR, Marsha L.; HOLMES, William; FLYNN, Kelly. Using mentoring, coaching, and self-mentoring to support public school educators. **Clearing House**, 90(4), 2017, p. 116-124. DOI: <https://bit.ly/3DvIwoB>.

CHANEY, Bradford; BRAUN, Henry; JENKINS, Frank. Novice middle school teachers' preparedness for teaching, and the helpfulness of supports: A survey of one state. **Education Policy Analysis Archives**, 28(107), 2020, p. 1-36. DOI: <https://bit.ly/3XRvH0T>.

CHERUBINI, Lorenzo. An analysis of the implications between the theoretical framework and the policy context of provincial education policy in Ontario. **Journal of Contemporary Issues in Education**, 5(1), 2010, p. 1-14. DOI: <https://bit.ly/43nT5V4>.

D'AMICO, Davide; MANGIONE, Giuseppina Rita; PETTENATI, Maria Chiara. Governing a state-wide induction program: Characteristics and success conditions of the Italian model. **Journal of E-Learning & Knowledge Society**, 14(2), 2018, p. 15-37. DOI: <https://bit.ly/44n8B4Z>.

DALY, Caroline; MILTON, Emmajane. External mentoring for new teachers: Mentor learning for a change agenda. **International Journal of Mentoring and Coaching in Education**, 6(3), 2017, p. 178-195. DOI: <https://bit.ly/3JVspnE>.

ELLIS, Chad D. Making sense, making do: Local district implementation of a new state induction policy. **International Journal of Education Policy and Leadership**, 11(7), 2016, p. 1-20. DOI: <https://bit.ly/3JREYR6>.

FLORES, Catherine. Beginning teachers' induction in Chile: The perspective of principals. **Journal of Education for Teaching**, 43(5), 2017, p. 520-533. DOI: <https://bit.ly/3Dakcs0>.

FOOTE, Mary Q. *et al.* Are we supporting teacher success: Insights from an alternative route mathematics teacher certification program for urban public schools. **Education and Urban Society**, 43(3), 2011, p. 396-425. DOI: <https://bit.ly/44pIkmz>.

FRANSSON, Goran; MCMAHAN, Sarah K. Exploring research on mentoring policies in education. **International Journal of Mentoring and Coaching in Education**, 2(3), 2013, p. 218-232. DOI: <https://bit.ly/3PVtQGx>.

FUENTEALBA, Rodrigo. **Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes.** Foro educacional número 10, 2006, p. 65-106.

GARDINER, Wendy; WEISLING, Nina. Challenges and complexities of developing mentors' practice: Insights from new mentors. **International Journal of Mentoring and Coaching in Education**, 7(4), 2018, p. 329-342. DOI: <https://bit.ly/3JWAHvM>.

GLASENAPP, Dirlene; HOBOLD, Marcia Souza. Acompanhamento e ações de apoio oferecidas aos professores iniciantes no contexto escolar. **Roteiro**, 44(3), 2019, p. 1-24. DOI: <https://bit.ly/3K13m2z>.

GUTIÉRREZ, Magally; VINDAS, Montserrat. Propuesta para la inserción laboral de docentes en contextos de alta vulnerabilidad social. **Revista Electronic@ Educare**, 15(0), 2011, p. 55-67. DOI: <https://bit.ly/3pLnb74>.

HANGÜL, Şükrü. An evaluation of the new teacher induction program in Turkey through the eyes of beginning teachers. **Journal of Education and Practice**, 8(10), 2017, p. 191-201.

HARFORD, Judith; O'DOHERTY, Teresa. The discourse of partnership and the reality of reform: Interrogating the recent reform agenda at initial teacher education and induction levels in Ireland. **Center for Educational Policy Studies Journal**, 6(3), 2016, p. 37-58. DOI: <https://bit.ly/44HKpK7>.

HEWITT, Paul M.; WILHELM, Monica. A case study of the Fort Smith public schools new teacher induction program. **International Journal of Educational Administration and Policy Studies**, 2(8), 2010, p. 105-112. DOI: <https://bit.ly/44rvdkI>.

HOBSON, Andrew J. Judgementoring and how to avert it: Introducing ONSIDE Mentoring for beginning teachers. **International Journal of Mentoring and Coaching in Education**, 5(2), 2016, p. 87-110. DOI: <https://bit.ly/3rrfzat>.

HULING, Leslie; RESTA, Virginia; YEARGAIN, Pat. Supporting and retaining novice teachers. **Kappa Delta Pi Record**, 48(3), 2012, p. 140-143. DOI: <https://bit.ly/3rrySAm>.

INGERSOLL, Richard M.; STRONG, Michael. The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. **Review of Educational Research**, 81(2), 2011, p. 201-233. DOI: <https://bit.ly/46Frem2>.

JÁSPEZ, Juan; SÁNCHEZ-MORENO, Marita. Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 27(73), 2019, p. 1-25. DOI: <https://bit.ly/3XSXUEU>.

JIMÉNEZ, Maria M.; MEJÍA, Luz Y.; MONTOYA, Ladys C. Los profesores y profesoras principiantes de ciencias naturales y educación ambiental: aspectos formativos, laborales y problemas que enfrentan en su ejercicio profesional. **Informe para la Facultad de Educación**, Universidad de Antioquia, 2011.

JIMÉNEZ, Maria. 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**. 12 (23), 2020, (p. 45-58). Disponível em: <https://bit.ly/3JYDDb8>.

JIMÉNEZ, Maria. La inserción profesional docente: un campo para la formación e investigación. **Revista de Educação Pública**, 28(68), 2019, p. 311-331. DOI: <https://bit.ly/3DfE4dn>.

- JORDELL, Karl. Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. **Teaching & Teacher Education**, 3, (3), 1987, p. 165-177.
- KEARNEY, Sean. Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. **Cogent Education**, 1(1), 2014, p. 1-15. DOI: <https://bit.ly/3JWoZBe>.
- KITCHENHAM, Barbara. **Procedures for performing systematic reviews**. Keele, UK, Keele University, 33(2004), 2004, p. 1-26.
- KUTSYURUBA, Benjamin *et al.* Attrition, retention, and development of early career teachers: Pan-canadian narratives. **Education**, 24(1), 2018, p. 43-71. Disponível em: <https://bit.ly/46NIeGH>. Acesso em: 10 oct. 2021.
- KUTSYURUBA, Benjamin. **Teacher induction and mentorship policies: The Pan-Canadian overview**. International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 1(3), 2012, p. 235-256. DOI: <https://bit.ly/3PTPZ82>.
- KWANSAWAD, Thooptong. Beginning teacher induction program for technology integration in CLIL. **Asian Journal of Interdisciplinary Research**, 3(4), 2020, p. 22-33. Disponível em: <https://bit.ly/3ReUN8T>. Acesso em: 15 oct. 2021.
- LACEY, Colin. Professional socialization of teachers. *In*: T. Husen and T. N. Postlethwaite, (Ed.), **The International Encyclopedia of Education** (p. 4073-4084). Oxford, England: Pergamon, 1985.
- LAGER, Patricia; BERTOLINI, Katherine. A Program for Teacher Induction. **Empowering Research for Educators**, 2(1), 2018, p. 1-9. Disponível em: <https://bit.ly/43kHMgd>. Acesso em: 5 sep. 2022.
- LANGDON, Frances *et al.* Challenges for principled induction and mentoring of new teachers: Lessons from New Zealand and Wales. **London Review of Education**, 17(2), 2019, p. 249-265. Scopus. DOI: <https://bit.ly/3JYwOq6>.
- MARCELO, Carlos. Aprender a enseñar. **Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes**. Madrid: CIDE, 1991.
- MARCELO, Carlos; GALLEGO, Carmen; MAYOR, Cristina. B-learning para inducción del profesorado principiante. El caso del programa INDUCTIO en la República Dominicana. **RED: Revista de Educación a Distancia**, 48(4), 2016, p. 4-28. Disponível em: <https://bit.ly/3NPTCJM>. Acesso em: 6 jun. 2021
- MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, 47(166), 2017, p. 1224-1249. DOI: <https://bit.ly/3JVM5I2>.

MARTIN, Kathryn L.; BUELOW, Stephanie M.; HOFFMAN, Jennifer T. New teacher induction: Support that impacts beginning middle-level educators. **Middle School Journal**, 47(1), 2016, p. 4-12. DOI: <https://bit.ly/3Oejf3F>.

MASUDA, Avis; EBERSOLE, Michele. Beginning teachers' study groups: A place to continue critical conversations about teaching writing. **New Educator**, 8(2), 2012, p. 160-176. Scopus. DOI: <https://bit.ly/3pNFBUN>.

MERISTO, Marilyn; EISENSCHMIDT, Eve. Does induction programme support novice teachers' intrinsic motivation to work? **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 69, 2012, p. 1497-1504. DOI: <https://bit.ly/3DdOqKQ>.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Programas de inserção profissional para professores iniciantes: Revisão sistemática. Formação Docente (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação)**, 7(13), 2015. Disponível em: <https://bit.ly/46ZapTs>. Acesso em: 30 jan. 2021.

NIRON, Maria D. *et al.* Development of novice teacher induction program model in Sleman Regency, Indonesia. **E Social Sciences**, 2019, p. 131-139. DOI: <https://bit.ly/3pDF0VS>.

ORTÚZAR, Soledad *et al.* **Diseño de un programa de inducción en Chile para profesores en sus primeros años de ejercicio docente** (p. 30) [Proyecto financiado: Concurso de Políticas Públicas UC 2011]. Universidad de Chile.

PERRY, Bonnie; HAYES, Karen. The effect of a new teacher induction program on new teachers reported teacher goals for excellence, mobility, and retention rates. **Educational Leadership Faculty Publications**, 6(1), 2011, p. 1-12. Disponível em: <https://bit.ly/3DbAhO3>. Acesso em: 20 dec. 2020.

PIÑUEL, José. Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. **Estudios de Sociolingüística**, volumen 3(1), 2002, p. 1-42.

QUICENO-SERNA, Yesenia. ¿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**, 13 (2), 2017, p. 151-176. DOI: <https://bit.ly/3JOsvgL>.

RAMÍREZ, Natalia. **El proceso de inserción profesional del profesor principiante de ciencias naturales: cuatro casos en Colombia**. 211f. Tesis (Maestría en Educación). Universidad de Antioquia. Repositorio Universidad de Antioquia, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3RcmzTp>. Acesso em: 13 nov. 2020.

RASS, Rwaída. A. Supporting newly recruited teachers in a unique area, the North-west Territories in Canada. **Journal of Education for Teaching**, 38(2), 2012, p. 141-161. DOI: <https://bit.ly/3XTX0Ie>.

REYES, Luis. **Profesores Principiantes e Inserción Profesional a la Docencia**. Preocupaciones, Problemas y Desafíos. Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla, Sevilla, 2011.

RISSER, H. Smith. Virtual induction: A novice teacher's use of Twitter to form an informal mentoring network. **Teaching and Teacher Education**, 35, 2013, p. 25-33. DOI: <https://bit.ly/3NUCuCm>.

RIVAS, Ricardo Hevia; RAMÍREZ, Jahel. Acompañando la inserción de profesores noveles en establecimientos municipales de Valparaíso: La experiencia de los Talleres de Educación Democrática (TED). **Revista de Psicología**, 20(2), 2011, p. 173-197. DOI: <https://bit.ly/3PX2ccm>.

SADIQ, Alia; RAMZAN, Muhammad; AKHTAR, Mishab. **Induction program for novice teachers: An initiative towards quality**. New Horizons (1992-4399), 11(1), 2017, p. 123-134.

SHANKS, Rachel; ROBSON, Dean. Apprenticeship of new teachers during their induction year. **Higher Education, Skills and Work-Based Learning**, 2(3), 2012, p. 256-270. DOI: <https://bit.ly/3NR5qLF>.

TANCREDI, Regina; PIERI, Glaciele. Estudo de caso de uma experiência de ensino e aprendizagem: Ferramenta formativa online para professores iniciantes. **Reflexão & Ação**, 20(1), 2012, p. 94-110.

VALEEVA, Roza; BAKLASHOVA, Tatyana; LATYPOVA, Liliya. Management of novice teachers' induction to the profession: Modernization of the Russian school methodological system. **Journal of E-Learning and Knowledge Society**, 14(2), 2018, p. 39-50. DOI: <https://bit.ly/3NP8jNe>.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, 54, (2), 1984, p. 143-178.

WANG, Jian. Teacher mentoring in service of beginning teachers' learning to teach: Critical review of conceptual and empirical literature. **The Wiley Handbook of Supervision**, 2018 (p. 281-306). DOI: <https://bit.ly/46L3WeB>.

WANG, Jian; FULTON, Lori. A. Mentor-Novice relationships and learning to teach in teacher induction: A critical review of research. **REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research**, 2(1), 2012, p. 56-104. DOI: <https://bit.ly/3rrlTt8>.

WARSAME, Kitty; VALLES, James. An analysis of effective support structures for novice teachers. **Journal of Teacher Education and Educators**, 7(1), 2018, p. 17-42. Disponível em: <https://bit.ly/43oPTII>. Acesso em: 28 oct. 2020.

WATERMAN, Sheryn; HE, Ye. Effects of mentoring programs on new teacher retention: A literature review. **Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning**, 19(2), 2011, p. 139-156. DOI: <https://bit.ly/3Ofvsd7>.

WHALEN, Catherine; MAJOCHA, Elizabeth; NULAND, Shirley Van. Novice teacher challenges and promoting novice teacher retention in Canada. **European Journal of Teacher Education**, 42(5), 2019, p. 591-607. DOI: <https://bit.ly/3rwZWhv>.

WILLIAMS, Nicole V.; GILLHAM, John C. New teacher perceptions of induction programs: A study of open-ended commentary. **Mid-Western Educational Researcher**, 28(3), 2016, p. 218-231.

ZEMBYTSKA, Maryna. Mentoring as the core element of new teacher induction in the USA: Policies and practices. **Comparative Professional Pedagogy**, 6(2), 2016, p. 67-73. DOI: <https://bit.ly/46KBSbk>.

A INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO BRASIL: EXPERIÊNCIAS PRECURSORAS DE EDUCAÇÃO POPULAR NOS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (1991-1994)

*Amanda Rabelo
Ana Maria Monteiro
Maria Amélia Reis*

Em nossa contemporaneidade, novas questões emergem no campo educacional em decorrência das transformações advindas dos grandes avanços tecnológicos e aquelas provenientes da pandemia do Covid-19 que, entre 2020 e 2022, assolou o mundo e impactou fortemente o cotidiano escolar, mais especificamente estudantes de famílias mais pobres, sem condições de acesso a equipamentos e redes digitais. Professores, também, veem-se desafiados a desenvolver a docência em condições inéditas, nas quais a forma de organizar o tempo e o espaço escolar para o ensino/aprendizagem encontra-se em suspenso, tornando-se iniciantes, portanto, nesse novo e complexo contexto.

Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo inscrever algumas notas ao debate sobre a formação e docência profissional do professor iniciante, a partir de uma experiência histórica na qual a interação/tensão inerente à produção do currículo escolar em perspectiva democrática, ao buscar se articular com o conhecimento da realidade social e cultural historicamente construída, foi realizada com base na compreensão de que saberes e poderes se entrelaçam no ato de educar e educar-se.

Assim, a partir de uma breve análise das questões emergentes no contexto das políticas educacionais relacionadas à formação de professores na década de 1990, focalizamos a tríade educação-formação-conhecimento no âmbito das experiências desenvolvidas no Programa Especial de Educação, voltado prioritariamente para a educação de estudantes oriundos das camadas populares, projeto provocado politicamente no estado do Rio de Janeiro pelo antropólogo e professor pesquisador Darcy Ribeiro nos Centros Integrados de Educação Pública-CIEPs. Nossas pesquisas, ao se debruçarem sobre o tema, ressaltam a importância do planejamento coletivo, ouvindo os professores e toda comunidade escolar, prática pedagógica que resultou em projetos e materiais didáticos voltados para a necessidade de construção de um novo ato de educar estudantes e docentes, de forma democrática.

Defendemos que a indução profissional docente, ao apoiar professores que se iniciam na carreira com uma formação no “chão da escola”, adquire importância estratégica ao possibilitar problematizar e produzir saberes que articulam contribuições da ciência, da cultura popular, das tradições escolares e profissionais em diálogos horizontais e criativos em perspectiva democrática.

Uma escola popular democrática é possível?

Darcy Ribeiro, antropólogo, educador, político e professor progressista, traz-nos experiências prático-teóricas a essas reflexões oriundas de seu próprio percurso de vida. Conviveu, em intensidade e magnitude por dez anos entre os indígenas, tempo capaz de reconstruir seus conceitos apreendidos por uma educação formal-tradicional junto aos não vistos, aos silenciados pela cultura dominante, ignorados pelo saber colonial que ainda nos habita. A partir de suas próprias diferenças, muitas das quais por ele desconhecidas, traçou caminhos educativos e de formação profissional afirmados nas possibilidades de liberdade e emancipação, sob os auspícios da busca por uma educação democrática e libertadora das amarras das disciplinas presentes em nossa educação cotidiana e escolar.

A proposta de refletir, com maior extensão teórico-científica, sobre a formação de professores/professoras para a docência em escolas da educação básica emerge partir de experiências consolidadas em nossas próprias práticas educacionais tanto no âmbito da educação em escolas e/ou junto a elas, quanto no ensino superior, em cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas, e em ações de pesquisa e extensão universitárias.

Neste artigo as reflexões expostas discutem possibilidades de uma educação democrática voltada para a maioria da população. É de conhecimento amplo que, em boa parte do mundo, são ainda prevalentes formas e metodologias de educar e aprender que se encontram subsumidas a um passado clássico, austero, prisioneiro de regras impostas por um poder dominante, iminentemente masculino e excludente, no qual a diversidade humana desaparece, silenciada por regras sisudas e aparentemente imutáveis.

As reflexões aqui expostas, articuladas às propostas analisadas, têm por objetivo sinalizar caminhos para transformações efetivas da educação de base das populações empobrecidas e desumanizadas em nosso país, e que durante a pandemia do Covid-19 surgiu a muitos como realidade jamais pensada e mais excludente.

No contexto pandêmico, além da crise sanitária e econômica, a área educacional foi fortemente impactada com o agravamento da exclusão social provocada pelas dificuldades de acesso aos equipamentos e redes digitais pelos estudantes mais pobres. Esse fato intensificou baixa participação em atividades remotas e a consequente evasão escolar.

Entretanto, em toda crise, a humanidade tem sido capaz de demonstrar suas formas de superação. Nesse contexto, assistimos em diferentes partes do mundo, em todas as classes sociais, em meio a divergências e disputas, a emergência do “novo”, em diferentes perspectivas, projetos e tecnologias, aclamadas e produzidas por grande número de jovens que tomam a si a produção de estratégias e metodologias educativas capazes de contribuir para o ensinar e aprender, colocando em foco muitas de nossas “ignorâncias”, silenciamentos e prepotências como professores/formadores junto as nossas populações culturais e políticas, por desconhecermos suas peculiaridades educativas, amores e paixões (Reis, 2002).

Neste ponto, lembramos Bertrand Russel¹, citado por Chomsky (2008, p. 81-83) ao afirmar que a educação não deveria ter por objetivo uma consciência passiva de fatos mortos, porém uma atividade direcionada para o mundo que nossos esforços buscam criar, indo adiante.

A educação “deveria ser guiada pelo espírito de reverência por algo sagrado, indefinível, ilimitado, algo individual e estranhamente precioso, o princípio crescente da vida, um fragmento encarnado do obstinado esforço do mundo. O objetivo da educação deveria ser extrair e fortificar...qualquer impulso criativo que o homem possa ter. (Chomsky, 2008, p. 82)

Em contexto no qual se fabricam mitos e histerias de ódios em uma sociedade partida, como atingir massas populares em dificuldades de vida crescente de modo a contribuir para a formação de concepções consistentes, baseadas em evidências, e não nas paixões imediatas?

Nesse sentido, consideramos importante discutir metodologias praticadas na experiência de uma escola voltada para as camadas populares, na qual foi desenvolvida uma formação dos professores/professoras iniciantes, com base na integralidade e historicidade dos conhecimentos, de forma crítica e consistente,

1. Bertrand Russel, prêmio Nobel de 1950. Em seu discurso ao receber o prêmio indica seu otimismo em torno dos processos educativos ressaltando com veemência a grande capacidade presente na educação no sentido de superar a ignorância que garante o apoio popular para aquilo que é nocivo a toda sociedade.

em pleno campo profissional – a escola em seu chão, apropriado àqueles que lá chegam em suas diferenças, culturas e liberdade para o impulso criativo.

Face às transformações sociais e tecnológicas dos tempos atuais, as possibilidades e limites dessa experiência, analisados em perspectiva histórica, podem se configurar em contribuições relevantes para o enfrentamento dos desafios postos nesse tempo/espço inéditos da educação escolar.

Formação de professores: entre a universitarização e o “chão da escola”

Como nenhum conceito existe fora de uma teia discursiva que o produz, definir o que é formação docente ou formação de professores é um trabalho que poderia ir desde a etimologia dos termos, ao conceito de formação em separado, ao conceito de formação docente ou à incursão histórica da formação docente no Brasil e no mundo, dos momentos em que não havia necessidade de formação, aos momentos em que se exigia uma seleção, até as várias formas de formação docente que foram apresentadas historicamente, desde o método mútuo, às escolas normais, às universidades e às várias variações dessa formação em escolas normais e universidades.

Veiga (2009) defende que o conceito de formação de professores está articulado às ações que visam a formar o docente para o exercício profissional. Marcelo (1999) entende tal processo como o desenvolvimento e estruturação de uma pessoa, que depende de uma maturação interna e de alternativas de aprendizagem e experiências do sujeito.

A formação de professores tem sido pensada sob variadas óticas ao longo do tempo, contudo, o discurso ideológico que reforça o investimento na formação continuada tem ganhado atualmente grande visibilidade nos textos das organizações internacionais. No entanto, esse entendimento muitas vezes é proposto apartado de uma perspectiva de uma prática transformadora e permanente de vida, significando, ao contrário, a formação continuada como treinamento e/ou reparação, o que desloca o foco da formação inicial para a formação continuada, fragilizando a formação inicial substituída que é por uma formação precária.

Como uma espécie de reação a esse movimento, desenvolveu-se nas décadas de 1980 e 1990, em países europeus e no Brasil, um movimento que considerava que a formação inicial deveria ser realizada de forma mais consistente teoricamente, de modo que os professores fossem capazes de compreender e justificar as opções realizadas para ensinar/fazer aprender diferentes públicos em diferentes

contextos com os quais se defrontassem. Essa perspectiva, tendo por base as possibilidades de autonomia docente, defendia que a formação deveria ser realizada nas universidades, instituições nas quais se realizam atividades de ensino, pesquisa e extensão, com liberdade de pensamento e de criação intelectual.

Esse movimento ficou conhecido como universitarização da formação docente e gerou muitos debates e críticas daqueles que, por outro lado, consideravam que a formação inicial seria melhor realizada em instituições próprias, específicas para a formação docente, como os Institutos Superiores de Educação - Ises ou Escolas Normais Superiores². Esse impasse foi de alguma forma resolvido ao ser registrado em 2013 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira-Lei 9394 de 1996 que é possível que a formação inicial seja realizada nesses dois modelos de instituição de nível superior³.

Gatti (2003) afirma que a formação inicial pressupõe um processo que assegure um conjunto de habilidades aos estudantes/professores que permita iniciar sua carreira docente com um mínimo de condições pessoais de qualificação. Nesse período, o futuro professor principia uma transformação entre o papel de aluno e o papel de professor.

Já a formação continuada, apesar da flutuação terminológica que Canário (2013) descreve (com a utilização de termos contínua, educação continuada, capacitação), bem como a falta de clareza do termo (Gatti, 2009), sinteticamente, tem abrangido um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, mas também tem motivado o questionamento atual, descrito por Arroyo (2009): “Se em todo lugar se forma, qual a especificidade da minha docência?”

Para romper com a justaposição de formação inicial e continuada, Marcelo (2009) propõe o conceito de “desenvolvimento profissional docente”, sugerindo evolução e continuidade. Tal conceito visa, também, a romper com os processos de formação que muito mais do que continuados são “descontinuados” por serem ações isoladas, pontuais e de caráter eventual que não atendem às necessidades dos docentes (Diniz-Pereira, 2010).

A formação continuada não invalida a necessidade da formação inicial, porém a crítica à formação inicial tem levado a uma defesa por alguns de que a profissão é aprendida mais na prática (conforme denunciado por Zeichner, 2016). Nesse sentido, tal conceito tem sido associado, normalmente, a trei-

2. Sobre esses debates ver Rabelo (2016, 2021).

3. A norma jurídica a Lei 12796 de 2013 altera o artigo 62 da LDB 9394 (entre outros artigos) permitindo a coexistência das duas instituições, bem como mantida a formação de nível secundário como mínima possível para formar professores primários e da educação infantil.

namentos, capacitação, “reciclagem” (termo muito questionado), em serviço, ao contrário do que define Placco (2010) de que essa deveria tomar a escola como lócus privilegiado para a formação. Tal formação unicamente prática e técnica tem sido associada a uma proletarização do magistério.

Para Magalhães e Azevedo (2015) a formação continuada é condição necessária no processo de formação ao longo da carreira, mas não suficiente para o pleno exercício da docência garantida pela formação inicial de qualidade. As autoras questionam, em especial, a formação continuada que tem sido proposta no Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CEB 4/2010), em geral associada a uma perspectiva mercadológica, aumentando o tempo de trabalho não pago, privilegiando a iniciativa privada, enaltecendo modelos.

Em sua perspectiva, essa proposta tem sido apresentada como substituição à formação inicial (que tem sido desenvolvida de forma aligeirada, centrada na pedagogia das competências, em perspectiva utilitarista), voltada à formação de um professor “tarefeiro”, responsabilizando o docente pela ausência de formação, nega a sua condição de intelectual e a “autonomia” no sentido freireano, como construção e liberdade (Freire, 1997, 2005). Nesse sentido, as autoras afirmam que a formação do docente não se faz acumulando cursos, mas refletindo sobre o trabalho educativo, sendo a formação continuada parte do processo de formação ao longo da carreira, como reflexão e complementar à formação inicial, pois “como dar continuidade ao que não existe?”.

Existe a necessidade da formação continuada para os professores que estão atuando, mas defendemos a importância de uma boa formação inicial em primeiro lugar e, da existência de bons programas de indução profissional, até para não gerar uma política compensatória e aligeirada. Além disso, a formação dos professores deveria ser constituída por uma perspectiva humanista freireana de processo permanente (também defendido por Canário, 2013), com uma dimensão existencial, narrativa e de história de vida (Goodson, 1992; Nóvoa, 1992, entre outros), na perspectiva da verdadeira profissionalização e dos saberes docentes (Tardif, 2002), do professor reflexivo (Schön, 1995) e professor pesquisador (Stenhouse, 1981). Além disso, é importante possibilitar condições materiais para se frequentar cursos⁴.

4. Vários pesquisadores, como Rabelo (2013), identificam que a maioria dos docentes não tem condições de frequentar cursos, seja por questões financeiras seja por incompatibilidade de horário.

Nóvoa (1992) analisa como, em Portugal, a década de 1970 ficou marcada pelo signo da formação inicial de professores, a década de 1980 pela profissionalização em serviço dos professores e a década de 1990 pelo signo da formação contínua de professores. Embora essa periodização não corresponda diretamente ao que aconteceu no Brasil, ela demonstra uma sequência nas preocupações que são influenciadas e se influenciam internacionalmente.

Nóvoa (1992) sustenta que a formação de professores 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. Relacionando o desenvolvimento pessoal, a articulação entre a formação e os projetos das escolas, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente, permite superar a perspectiva de que a formação tenha como eixo de referência apenas o desenvolvimento profissional dos professores. Nos textos mais atuais (2017 e 2019), o autor defende uma formação docente construída por dentro da profissão, colocando foco nas parcerias com colegas mais experientes, e nas formações com base no cotidiano da escola com atenção às características e demandas dos estudantes.

Como podemos verificar, a diferenciação entre formação inicial e formação continuada, a importância e a potencialidade de cada uma delas, está presente em vários debates acadêmicos. Porém, mais recentemente, vários autores têm defendido que existe um lugar “entre-dois”, termo utilizado por Nóvoa (2019), que é traduzido pela fase denominada de indução profissional, ou seja, de entrada do professor iniciante na profissão. Assim, haveria três principais tempos da formação docente.

A indução profissional pode realizar-se de várias maneiras. Apesar de haver uma abundante literatura em torno deste tema, com milhares de títulos publicados nos últimos anos, as experiências concretas são ainda limitadas. Mas já é possível construir uma reflexão crítica para tentar preencher este “vazio”. (Nóvoa, 2019, p. 201)

Como afirma Nóvoa (2019), as experiências concretas de programas de indução são muito poucas ainda. No Brasil, a Residência Pedagógica do Colégio Pedro II pode ser considerada uma proposta de indução profissional, com algumas especificidades (Rabelo; Monteiro, 2021). Na UFMG foi também desenvolvida uma experiência desse tipo, mas infelizmente encontra-se atualmente descontinuada. Outras experiências esporádicas existem pelo Brasil, no entanto essas têm um pequeno alcance frente a um país continental.

Nesse sentido, consideramos importante trazer esses debates para o cenário dos Cieps, que desenvolveram um programa de formação de professores iniciantes em serviço, no “chão” das escolas. Em nosso entendimento é possível perceber o quanto alguns dos trabalhos acadêmicos de autores que tiveram repercussão no Brasil nas décadas de 1980 e 1990 (como Freire, 1997, 2005; Nóvoa, 1995; Shön, 1995; Stenhouse, 1981) trouxeram contribuições que podem ser reconhecidas na proposta de formação de professores nos Cieps, e o quanto a proposta do Ciep era de vanguarda para a época, bem como ainda para a atualidade. Cabe lembrar, também, que em 1982 foi realizado o primeiro “Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino”, onde além da reformulação do conceito de didática, ressaltou-se a necessidade de se focar com mais atenção e profundidade a formação de professores.

Cabe destacar que Darcy Ribeiro tinha a intenção de criar um Curso Normal Superior, o que não conseguiu implementar como vice-governador⁵ mas ficou viabilizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como já mencionamos. Em sua gestão, a Secretaria de Estado de Educação promoveu um intercâmbio cultural com o governo francês. Assim, o grupo de professoras que elaborou e implementou o programa de formação de professoras dos Cieps no segundo governo de Leonel Brizola (1991-1994) realizou uma visita à França para conhecer o projeto das IUFM⁶, que representava a transição para a universitarização da formação de professores naquele país, no projeto do governo socialista de Mitterrand.

O principal interesse era conhecer uma proposta que modificava substancialmente a formação de professores. Em 1992, após convite, foram enviadas seis representantes da administração educacional à França para conhecerem a experiência dos Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). (Araújo; Paiva, 2009, p. 3)

Assim, o “Curso de Atualização para Professores de Escolas de Horário Integral no Estado do Rio de Janeiro”, voltado para a formação de professoras iniciantes, “bolsistas dos CIEPs”⁷, foi de certa forma inspirado no projeto

5. Darcy Ribeiro atuou como Vice-Governador e Secretário de Estado de Ciência e Cultura no primeiro governo de Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro (1983-1987).

6. Institut Universitaire de Formation de Maîtres.

7. Este curso foi criado e desenvolvido entre 1991 e 1994 pela Secretaria de Estado Extraordinária de Programas Especiais, em convênio com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Ao realizar o curso nos Cieps, as professoras recebiam uma bolsa de estudos. Ficaram assim conhecidas como “bolsistas” (Monteiro, 2002).

dos IUFMs. A “opção escolhida foi investir nos recém-formados, dando-lhes a oportunidade para iniciar sua prática educativa e de dar continuidade ao seu processo de formação” (Araújo; Paiva, 2009, p. 2), no chão da escola, visando a contornar a resistência à mudança daqueles professores que já atuavam.

Darcy Ribeiro (1995) considerava esse curso como o “primeiro Curso Normal Superior que tivemos no Brasil” (p. 20) por enfatizar a formação em torno de práticas docentes. Mas na verdade, do ponto de vista da organização formal, constituiu-se como um curso de extensão vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro-Uerj, que concedia bolsas de estudo àqueles selecionados em processo realizado em cada município do Estado, e certificava os professores aprovados após a avaliação de relatórios sobre as atividades realizadas. O processo de formação, extremamente complexo, orientado por perspectiva democrática e de busca de superação das desigualdades sociais, era desenvolvido no “chão da escola”, nos Cieps, por profissionais das diferentes coordenações do Segundo Programa Especial de Educação – Ipee com apoio em produção de pesquisa atualizada e politicamente posicionada na mesma perspectiva.

O Ciep, assim, constituía-se como escola de educação básica e escola de formação de professores, promovendo o que atualmente chamamos de programa de indução profissional em uma experiência que se estendeu de 1991-1994 o longo do segundo governo de Leonel Brizola.

O curso de Atualização para Professores de Escolas de Horário Integral no Estado do Rio de Janeiro

Hoje, reconhece-se que a universitarização da formação de professores trouxe ganhos significativos, nos planos acadêmico, simbólico e científico, mas perdeu-se um entrelaçamento com a profissão que caracterizava o melhor das escolas normais. (Nóvoa, 2017, p. 5)

Em texto que discute como “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”, Nóvoa (2017) defende a urgência de se criar um novo arranjo institucional para a formação de professores que traga a profissão para dentro das instituições de formação, um “terceiro espaço” no qual docentes universitários (ver também Zeichner, 2010), em parceria com professores experientes, atuantes nas escolas, participem de uma formação a ser “construída por dentro da profissão” (Nóvoa, 2019). Essa argumentação foi construída, por um lado, a partir de críticas recorrentes ao fato de que a universitarização da formação acabou por aprofundar aspectos teóricos em detrimento das possibilidades de aprendizagens na necessária presença e participação dos docen-

tes em formação no “chão da escola”. E, por outro lado, em reação à tendência para a criação de “cursos rápidos”, unicamente “em serviço”, nas escolas, no âmbito de um modelo de privatização “conduzido em nome da ‘salvação’ da dimensão pública da educação” (Nóvoa, 2017, p. 5). Nessa perspectiva, defendia-se que seria possível desenvolver gestão mais eficiente, com melhores resultados na aprendizagem dos alunos, mas que, na verdade, promove um reducionismo na formação realizada em perspectiva neotecnicista.

Nesse contexto, é possível perceber que a tão criticada dicotomia teoria/prática na ação pedagógica é deslocada para a formação de professores, cuja superação é proposta por Nóvoa (2017) com a criação do que ele denomina de “casa comum” para a formação. Um lugar que não necessita de um espaço específico, mas que precisa considerar diálogos e a horizontalidade na participação dos atores envolvidos⁸.

Considerando esses argumentos, revisitar a experiência do Curso de Atualização para Professores de Escolas de Horário integral, desenvolvido no II Programa Especial de Educação entre 1991 a 1994, pode nos ajudar a compreender possibilidades e limites de um projeto de indução profissional que, em meio ao movimento pela universitarização da formação, defendia a importância de que sua realização fosse realizada “no chão da escola”, apoiada por professores experientes, em diálogo com a produção acadêmica atualizada.

Ao longo dos anos 2000, a defesa da necessidade de um período de indução profissional a ser realizada no início da carreira docente, entre formação inicial e continuada, emerge, em grande parte, como decorrência da necessidade de superar o “choque de realidade”, sentimento frequentemente mencionado por professores iniciantes (Veenman, 1984, p. 143-144). Pesquisas têm verificado que esse choque decorre do fato de que expectativas criadas a partir de experiências escolares anteriores e da formação inicial não encontram correspondência nas realidades verificadas no cotidiano de escolas que, mesmo não localizadas em áreas de risco ou de violência, reúnem crianças, jovens e, mesmo adultos, com diferentes visões de mundo, culturas. Por outro lado, estudos (como Cochran-Smith, 2013) demonstram a importância do apoio de professores experientes que atuem como mentores, o que pode reduzir ou mesmo evitar o abandono da profissão em decorrência das dificuldades enfrentadas. Esses estudos têm sido realizados por pesquisadores que defendem

8. Em dezembro de 2017, foi aprovada no Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro a criação do Complexo de Formação de Professores para a institucionalização de uma rede de formação no Rio de Janeiro na perspectiva de uma “casa comum”. Ver: <https://bit.ly/3PO7eaT>.

a importância de que a docência seja compreendida como profissão, possível de ser aprendida e desenvolvida ao longo do tempo, e não uma vocação ou tendência inata (Nóvoa, 2017).

Na década de 1990, pesquisas sobre a formação dos professores estavam sendo iniciadas no Brasil e a preocupação com a formação se afirmava como demanda importante para que fosse possível superar as dificuldades que muitos docentes enfrentavam para atender crianças das camadas populares. Essas passaram a frequentar as escolas públicas em número cada vez maior, em decorrência da ampliação do acesso e da oferta de vagas propiciado pela Constituição de 1988 e LDB 9394/1996. Uma formação predominantemente orientada pela perspectiva tecnicista fazia com que muitos professores se sentissem despreparados para trabalhar com a diversidade cultural das crianças, adolescentes e jovens presentes nas escolas, o que se expressava pelos altos índices de reprovação e conseqüente evasão escolar. Além disso, o aumento populacional e o êxodo rural geraram um crescimento do número de habitantes nas grandes cidades, cidades essas que não dispunham nem de infraestrutura habitacional, nem para o atendimento das demandas de saúde e de educação.

Nesse contexto, Leonel Brizola, político do campo da esquerda trabalhista, oriundo do estado do Rio Grande do Sul, e opositor do regime militar, concorreu e foi eleito duas vezes para o governo do estado do Rio de Janeiro (1983-1987; 1991-1994). Em sua plataforma de governo, apresentava como prioridade a educação. Com o objetivo de desenvolver uma política que pudesse atender e superar as carências da população mais pobre, implementou o Programa Especial de Educação que tinha por base a criação dos Centros Integrados de Educação Pública – Cieps, escolas de horário Integral com prédios a serem construídos a partir de projeto do então já internacionalmente famoso arquiteto Oscar Niemeyer.

Para desenvolver essa política convidou o antropólogo Darcy Ribeiro, que assumiu a Secretaria de Estado de Ciência e Cultura do Rio de Janeiro, além do cargo de vice-governador. O detalhamento desse Programa, a elaboração do projeto e a construção dos primeiros Cieps ocorreram durante o primeiro governo de Leonel Brizola (1983-1986) (Ribeiro, 1986). Candidato à reeleição, Brizola foi derrotado, mas foi eleito em 1991 para desenvolver o segundo mandato. Foi então criada a Secretaria de Estado Extraordinária de Programas Especiais sob a direção de Darcy Ribeiro, quando definiram e atingiram a meta de criar e implantar 500 Cieps em todo o estado do Rio de Janeiro, mas com a concentração maior nos municípios da região metropolitana, áreas mais densamente povoadas e desprovidas de escolas em número suficiente para a população neles residente.

O II Programa Especial passou a ser desenvolvido nos Cieps: uma experiência pedagógica democrática, que buscava viabilizar uma efetiva educação integral no espaço escolar, no qual as crianças permaneciam por oito horas diárias, para o aprendizado da leitura e da escrita, matemática, ciências, história e geografia, educação física e artes em contexto culturalmente situado e com desenvolvimento de posicionamento crítico (Monteiro, 2009).

As aulas intercaladas por atividades voltadas para a atenção primária à saúde e saúde bucal; para o atendimento de assistência social dos vulneráveis identificados no ambiente escolar, principalmente em escolas de dia inteiro (todo professor atento percebe a existência de problemas sérios de abusos sexuais, abusos de força bruta, enfim, ataques morais, ausência efetiva de responsáveis, entre outros); apropriação de culturas diversas com a valorização inclusiva da cultura local; escola aberta à comunidade para eventos culturais locais; laboratórios de ciências e de criatividade artística; quadra para desenvolvimento de atividades esportivas e olímpicas com escolas próximas com piscinas olímpicas; animadores culturais sob a coordenação de Augusto Boal⁹, criador da arte cênica nas ruas e comunidades pobres a partir das vivências locais. Sem contar, com as vivências em bibliotecas completas com mais de 1000 livros¹⁰ e bibliotecários preparados; sala de estudos dirigidos com professores para lá indicados – estudos de aprofundamento das aulas e superação das dificuldades dos alunos, possível por terem acesso, nessas salas, aos conteúdos por meio de outras metodologias e recursos.¹¹

Para o exercício desta educação integral em dia inteiro foi preciso realizar um recrutamento de professores em quantitativo bastante expressivo. Cada Ciep recebia quinhentas crianças distribuídas em vinte turmas. Cada turma tinha duas professoras responsáveis, em um total de quarenta professoras selecionadas, em cada município do estado do Rio de Janeiro, por uma equipe da Diretoria de Capacitação do Magistério. As candidatas aprovadas iniciavam

9. Augusto Boal foi diretor de teatro, dramaturgo e ensaísta brasileiro, uma das grandes figuras no teatro contemporâneo internacional. Ele fundou o Teatro do Oprimido, que junta o teatro à ação social. Para mais informações sua biografia está disponível no link: <http://augustoboal.com.br/>.

10. Construídas em um prédio com projeto específico, ao lado do prédio principal, elas foram equipadas, cada uma, com um acervo de 1000 títulos que abrangiam clássicos universais, dicionários, obras de literatura contemporânea, nacionais e estrangeiras, literatura infanto-juvenil, revistas. Assim, o estado do Rio de Janeiro foi equipado com quinhentas bibliotecas que eram também abertas para a população local (Ribeiro, 1986).

11. É importante lembrar que os estudantes permaneciam na escola por oito horas e, portanto, não eram definidas tarefas para serem realizadas “em casa”.

o Curso de Atualização para Professores de Escolas de Horário Integral e recebiam uma bolsa para estudar e realizar esse estágio de formação.

As professoras se revezavam nas turmas: enquanto uma atendia os alunos em turma, a outra se reunia com a orientadora pedagógica e demais colegas para estudos. À tarde, trocavam: a que tinha ficado com a turma saía para estudos e a outra assumia a turma.

A ação pedagógica que se pretende imprimir ao ensino público no Estado do Rio de Janeiro pressupõe o engajamento ativo e consciente do professor de sala de aula, pois dele depende o sucesso da proposta do Programa Especial de Educação. (Ribeiro, 1986, p. 83)

Estariam os professores preparados para o exercício das atividades docentes nessas escolas? Considerando os desafios a serem enfrentados, Darcy Ribeiro estabeleceu um critério de seleção que exigia que esses professores fossem **iniciantes**, tivessem até cinco anos de formados. De acordo com ele, era preciso desenvolver a formação de professores para os Cieps e demais escolas públicas com profissionais que não estivessem marcados por uma cultura escolar excludente, que condenava ao fracasso, à repetência, crianças oriundas das camadas populares, que viviam e ainda vivem em condições injustas de extrema pobreza, com diferenças culturais marcantes e sem poder ter o apoio aos estudos por parte de familiares.

Com duração de 1600 horas, organizado em módulos, o curso era desenvolvido nos Cieps, em dois horários, pela manhã e à tarde, alternando os grupos para as reuniões com as professoras orientadoras, “mentoras”, embora naquele período esse termo não fosse utilizado. Nesse sentido, o Ciep se caracterizava como escola de horário integral para as crianças e espaço de formação e atualização profissional para os professores, articulando teoria e prática, no fazer e refazer cotidiano de modo que esse docente fosse capaz de construir, analisar, criticar, enfim, refletir sobre sua prática pedagógica com autonomia e consciência do momento histórico e social e sua dinâmica¹². Processo que envolvia além dos professores de turma, professores orientadores, de Educação Física, animadores culturais e equipe de direção, criando um espaço de planejamento de ação coletiva no qual as diferentes visões podiam ser confrontadas na busca de construção de prática transformadora de ações e mentalidades.

O programa de formação era composto por estudos referentes à prática educativa na escola de horário integral com atenção especial ao processo de

12. Rio de Janeiro, Seepe/Faep, 1994.

avaliação continuada, um núcleo integrado de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sociais e Artes para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem em perspectiva construtivista e socio-interacionista; um instrumental teórico para pensar e repensar a cultura em perspectiva antropológica e inclusiva; questões básicas relativas à saúde de forma a possibilitar a compreensão de que o processo saúde-doença está relacionado às condições socioeconômicas da população, e que tinha no núcleo de Saúde do Ciep uma possibilidade concreta de realização de ações transformadoras; fundamentação básica em Educação Física, e um laboratório de vídeo-educação que abria perspectivas para pensar e propor atividades com a televisão aberta, na época o principal veículo de comunicação de massa (Faep, 1994, p. 140-144).

Materiais didáticos com orientações e atividades nas diferentes disciplinas foram produzidos e distribuídos nos Cieps, bem como a Revista Informação Pedagógica¹³, com artigos que se voltavam para aspectos da história da educação, biografias de educadores, literatura brasileira, do cinema, da arte e do teatro e, também para questões pedagógicas, com foco especial nas questões da alfabetização/letramento e do cotidiano do Ciep.

Para contribuir com as atividades de planejamento que precisavam articular tantos aspectos e possibilidades oferecidas para esse currículo que se produzia na escola, foram elaborados dois cadernos pedagógicos com sugestões de atividades integradas¹⁴ que serviam de base para os professores desenvolverem o planejamento de suas aulas.

Assim, no que se refere à ação docente propriamente dita, no contexto dos Cieps, os professores, além dos subsídios presentes nos currículos e materiais didáticos, ao dialogarem com os animadores culturais, aprendiam sobre aspectos culturais da comunidade atendida pela escola, aspectos esses que eram considerados na definição de situações de aprendizagem significativas, compreensíveis para os alunos e com possibilidades de reflexão crítica.

13. Organizada pela professora Luzia de Maria, esta revista produzida com programação visual orientada pelo que havia de mais moderno e impressa a cores, foi distribuída a todos os profissionais que atuavam nos Cieps, mas teve sua publicação interrompida em 1995 pois Darcy Ribeiro, candidato da continuidade, não foi eleito e o governo subsequente suspendeu o Programa Especial de Educação.

14. Os Cadernos Pedagógicos impressos intitulavam-se *Texto&Contexto* e foram elaborados por um grupo de professoras, representantes das diferentes equipes do Programa, sob a coordenação de Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, assessora da Diretoria de Capacitação do Magistério (Rio de Janeiro, Seepe/Faep,1993).

Essa forma de abordagem, sendo orientada “a partir da realidade do aluno”, é inspirada na “pedagogia” de Paulo Freire. O importante era que os professores, assim como os demais profissionais do Ciep, estivessem sintonizados entre si e com seus alunos, para propor atividades que os auxiliassem a dominar códigos, linguagens e saberes necessários à sua participação ativa e crítica, como cidadãos, na sociedade. Assim, o trabalho coletivo e articulado com a cultura local era marca principal dessa experiência educacional inovadora, principalmente por se voltar para populações carentes, em áreas nas quais não tinham sido instalados equipamentos do Estado. O Ciep representava, assim, uma ação governamental que, além da educação, investia em saúde e cultura: a escola era aberta nos finais de semana para a prática de esportes, reuniões, festas, atividades culturais, com autorização da Direção, bem como a biblioteca onde se faziam empréstimos de livros para a comunidade.

A formação dos professores iniciantes realizada no âmbito dessa experiência pedagógica foi muito desafiadora, mas bem-sucedida, com depoimentos significativos registrados nos relatórios que as “bolsistas” precisavam elaborar e apresentar para a avaliação e certificação.

Muito importante também nesse processo foi a preocupação com a formação de formadores que era realizada em reuniões mensais com a equipe da Diretoria Pedagógica. O lugar e papel de uma equipe de direção na gestão de uma instituição pública e democrática, questões sobre a produção curricular, orientações para o enfrentamento de problemas emergentes no cotidiano escolar eram temas abordados. Escolhidos entre profissionais experientes com mais de dez anos de atividades docentes, e que se dispunham a trabalhar nessa experiência, os “professores orientadores” participavam de reuniões mensais de formação para formadores e eram responsáveis por um trabalho efetivo de formação em serviço nos Cieps, atuando, de certa forma, como mentores, conforme descrito por Marcelo (1999).

Considerações finais

O projeto dos Cieps afirmava com ênfase a formação de professores em serviço como instrumento fundamental para o desenvolvimento do projeto pedagógico em implementação. Essa formação ia além das atividades de estudo ao incorporar organicamente o trabalho docente em suas três dimensões principais: planejamento, ensino e avaliação. Essa foi a grande marca do Programa que se constituiu em complexo programa de formação: de professores iniciantes, com apoio de orientadores/mentores escolhidos entre aqueles interessados em participar do programa e experientes; formação desses orientadores, forma-

ção dos gestores. Outra dimensão estratégica e inovadora foi a participação de animadores culturais, profissionais locais que, em número de três, atuavam com os alunos e participavam também de reuniões de formação e daquelas de planejamento integrado na busca do estabelecimento de um diálogo e uma prática pedagógica que assumisse a dimensão cultural de forma radical.

Em um tempo no qual os estudos e pesquisas defendiam a universitarização da formação docente, a experiência de formação de professores iniciantes nos Cieps, com a realização do Curso de Atualização para Professores em Escolas de Horário Integral nos quinhentos Cieps localizados nos 92 municípios do estado do Rio de Janeiro, representou uma experiência de vanguarda que reconhecia aspectos defendidos atualmente, na terceira década do século XXI: a necessidade de que a formação se desenvolva em uma “casa comum”, na qual se articulem contribuições da universidade com o saber da experiência daqueles que atuam nas escolas. Juntava-se a isso a formação de professores iniciantes na busca da construção de uma reconceitualização do sentido de “docência”: profissional, qualificada e sensível às demandas de crianças das camadas populares naquele tempo presente, com compromisso radical a favor de uma educação democrática, inclusiva na perspectiva de superação das desigualdades sociais a partir das contribuições da educação.

Referências

ARAÚJO, Flávia Monteiro de; PAIVA, Edil Vasconcellos de. Políticas Públicas para a universitarização de professores no estado do Rio de Janeiro. **32 Reunião da ANPED**. Anais, Caxambu, MG, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas**: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 2013.

CHOMSKY, Noam. **Problemas do conhecimento e da liberdade**. Tradução de Paulo G. Domenech Oneto. São Paulo: Record, 2008.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: learning to teach over time. **Kappa Delta Pi Records**, 48 (3), p. 108-122, 2012. DOI: 10.1080/00228958.2012.707501.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, 02(02) p. 83-93, jan./jul., 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** (42ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba de Siqueira. (Coord.) **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A. Tendências da pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino. *In*: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandra-mara M. **Concepções e práticas em formação de professores**: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. (pp. 63-78). Porto: Porto Editora, 1992.

MAGALHÃES, Ligia Karam C. de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos CEDES**, 35(95), p.15-36, 2015.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente**: passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, p. 7-22, 2009.

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

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. *In*: COELHO, Lígia Martha da C.; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs.) **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis (RJ):Vozes (p. 147-167), 2002.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. CIEP – uma escola de horário integral. **Em Aberto**. Brasília, 22(80), p. 35-49, 2009.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, 19(1), p. 198-208, 2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, 47(166), p. 1.106-1.133, 2017.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Formação em serviço. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

RABELO, Amanda Oliveira. Formação docente em gênero e sexualidade: entre semelhanças e diferenças luso-brasileiras. *In*: RABELO, Amanda O.; PEREIRA, Graziela R.; REIS, Maria Almeida G. S. (Org.). **Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas**. p. 15-64. Petrópolis: De Petrus *et al.*, 2013.

RABELO, Amanda Oliveira. Formação Dos Professores Em Nível Superior No Brasil: Da Promulgação Da Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional (Ldben/1996) Até Os Dias Atuais. **EDUCERE (Mérida)**, 20, p. 505-514, 2016.

RABELO, Amanda Oliveira. Primary and early childhood education teachers education in Higher Education in Brazil: quality in balance between the ideal and the possible, favored and disadvantaged teachers. **Education in the North**, 28, p. 152-171, 2021.

RABELO, Amanda Oliveira; MONTEIRO, Ana Maria. Apoio ao docente em início de carreira: impactos na indução profissional de professores do programa residência docente do colégio Pedro II. **Educação em Revista**, 37(e32723), 2021.

REIS, Maria Amélia. **(Re)invenção da escola pública: sexualidade e formação da jovem professora**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1981.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, 54, p. 143-178, 1984.

VEIGA, Ima Passos A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. Independent Teacher Education Programs: apocryphal claims, illusory evidence. **Boulder**: National Education Policy Center, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/43EMXbb>. Acesso em: 01 set. 2021.

ZEICHNER, Kenneth M. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. **Educação**, Santa Maria, 35(3), p. 479-504, 2010.

DESAFIOS DOS PRIMEIROS ANOS DE DOCÊNCIA: NARRATIVAS SOBRE EXPERIÊNCIAS E APRENDIZADOS DE PROFESSORES INICIANTEs

Maria Mikaele da Silva Cavalcante

Isabel Maria Sabino de Farias

Giovana Maria Belém Falcão

Silvina Pimentel Silva

O início da docência é uma etapa particularmente importante da vida profissional do professor, sobretudo porque é momento de novas experiências e aprendizados que favorecem o desenvolvimento profissional docente daqueles que estão iniciando na carreira, porém também se caracteriza como um período permeado de tensão, medos e desafios. Sob esse crivo, apresenta-se como um tempo crucial no processo de constituição da identidade docente, quando os licenciados assumem um papel concreto dentro de um dado contexto de trabalho, encarando fatores que tanto podem facilitar quanto obstaculizar a inserção profissional.

A temática supra anunciada encontra-se no centro deste escrito, que focaliza os desafios, experiências e aprendizados de professores iniciantes atuantes na Educação Básica do Ceará, estado situado na região Nordeste do Brasil. Os dados apresentados são oriundos de uma pesquisa de natureza qualitativa recém-concluída (Cavalcante, 2023), de cunho empírico e que contou com a produção de narrativas orais de oito professoras iniciantes atuantes em diferentes municípios cearenses, identificadas neste escrito por meio de codinomes por elas escolhidos.

No início da profissão, os docentes se deparam com inúmeras demandas desafiadoras (Ens *et al.*, 2014; Darling-Hammond, 2014) que podem levar a desistir da profissão (Fonseca, 2013) ou ir aprendendo a lidar com os dilemas que surgem, por meio do acúmulo de experiências e estratégias diversas. Os professores que optam por permanecer na profissão, que representam a maioria dos que ingressam na carreira (Cavalcante, 2018; Lapo; Bueno, 2003), passam por um intenso processo de aprendizagens e mudanças assentes num conjunto de situações que provocam implicações de forma direta na sua prática cotidiana em sala de aula, refletindo em um contínuo de amadurecimento na qualidade de pessoa e profissional.

Com efeito, os primeiros anos na docência são determinantes para a permanência na profissão, mas também para a constituição profissional de cada professor, considerando que isso acontece, de maneira mais intensa, durante as suas primeiras experiências na docência, momento em que são registrados e marcados os sentimentos, desafios e aprendizagens iniciais do contato com esse fazer laboral.

Por mais que os professores iniciem suas vidas profissionais na docência com uma ideia bem orientada do que faz um professor, como deve agir e quais são os principais desafios a serem enfrentados, somente no contato direto com o trabalho é que pontos fora desse *script* geral aparecem, quando se deparam com dilemas específicos, relações complexas e realidades variadas. Pensar sobre o limiar da profissão docente é fundamental para a qualidade profissional desses professores.

O limiar da profissão docente

Os sentimentos e desafios postos aos professores no primeiro contato com sua atividade profissional não são exclusivos do seu trabalho. Todo profissional sente, em maior ou menor proporção, o peso de estar num ambiente novo pela primeira vez, o medo daquilo que não conhece e o entusiasmo de conseguir alcançar o que se espera dele. Portanto, o momento da inserção profissional docente é particularmente especial na carreira do professor.

A inserção profissional é caracterizada como os primeiros momentos do professor, a fase em que ele vai se familiarizando com o trabalho, a comunidade escolar, a estrutura da escola, as possibilidades pedagógicas e a organização da secretaria. Com efeito, não é algo que aconteça da noite para o dia, pois leva tempo, é processual. Nesses termos, a inserção profissional é basicamente o período de adaptação ao contexto de trabalho, o qual não tem um tempo definido, mas é suscetível de durar anos, sendo, justamente, nesses

[...] primeiros anos de inserção na docência que o professor busca incorporar, compreender e se integrar de maneira mais densa à cultura docente, a cultura escolar e se familiarizar com os códigos e normas da profissão. (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 3)

Os professores, na contextura da aprendizagem que ocorre no início da atuação profissional, adquirem experiência e a *expertise* que a profissão exige, o que, por sua vez, constitui-se nas incertezas do cotidiano e requer uma ação com julgamentos rápidos, acertados, mas também, imprevistos e diversos, o que torna o trabalho docente complexo e desafiador (Tancredi, 2009).

A complexidade, o modo de ensinar e a maneira de agir constituem o principal desafio da ação docente, pois não existe um manual de instruções que venha junto com o diploma da graduação, tampouco com o ingresso como profissional em uma instituição. Essa ação é aprendida por meio de uma construção no decorrer da vida profissional, por isso, ser professor é sinônimo de aprendizagem. Desse modo, a asserção de que os professores devem aprender durante toda a sua passagem pela carreira é aceita e disseminada de forma incontestada. Nessa perspectiva compreendemos, corroborando a concepção de Souza e Reali (2020, p. 1914), que a aprendizagem da docência é “[...] um processo que ocorre ao longo da vida, perpassando por diversas fases até o final de sua carreira”. Reforça esse entendimento o argumento de Mizukami (2010, p. 44) de que “[...] a aprendizagem da docência é desenvolvimental”, tanto porque tem relação com a maneira de ser e agir professoral, mas também porque é processual, dinâmica, particular e coletiva. A aprendizagem da docência é processual pois é ancorada em um conjunto de fatos e etapas; dinâmica porque pressupõe um movimento de mudança contínuo; particular porque as pessoas vão sentir de modo diferente entre si; e coletiva pelo fato de acontecer imbricada a uma ação política e de classe profissional. Nesse sentido, exprimimos que essa temática carrega robusta importância social, considerando suas repercussões para a profissão docente, contexto educacional e, conseqüentemente, sociedade.

A docência é uma profissão complexa, pois seu aprendizado extrapola a qualidade do programa de formação inicial, uma vez que, como asseverado por Marcelo García (2010, p. 28), “há algumas coisas que só se aprendem na prática, e isso implica que esse primeiro ano seja um ano de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição”.

É no exercício do trabalho, principalmente na docência – que é uma ação entremeada por fenômenos como a multidimensionalidade, simultaneidade, imprevisibilidade, visibilidade e historicidade (Farias, 2000; Farias *et al.*, 2014), que se adquire a *expertise* necessária da profissão, conforme se vai, a pouco e pouco, lidando com situações do cotidiano. É nesse contexto e movimento que se logra adquirir um jeito próprio de ir conduzindo, posicionando-se e refletindo sobre os episódios ali vivenciados. Por mais que a ação docente encontre amparo em um arcabouço teórico, é no dia a dia que ela vai se materializando e consolidando; é no decorrer do trabalho que os conhecimentos teóricos auferem sentido e são ressignificados. Entendimento que reafirma o argumento de que a formação do professor não se encerra na conclusão da licenciatura, pois esse momento fundamental da formação “ganha sentido

quando integrado e refletido durante a inserção na docência e nos processos de formação continuada” (Falcão; Medeiros; Farias, 2014, p. 10).

Sobre esse assunto, André (2015, p. 70) considera que há “[...] uma grande defasagem entre teoria e prática. Fala-se sobre grandes teorias educacionais, mas pouco sobre o que acontece em uma escola”. Sem a pretensão de fazer a defesa de uma formação pragmática, pois nenhuma graduação pode prescindir de uma sólida formação teórica, é preciso considerar como a universidade, sobretudo no que se refere aos cursos de formação de professores, são habilitadas a cada vez mais se aproximarem da realidade da escola, fazerem com que esses profissionais tenham um conhecimento mais concreto do que será sua profissão. Não se trata de roteirizar a prática docente, nem é possível, mas de orientar de modo mais pontual e objetivo o trabalho dos professores, que situações são surgentes nesse contexto, como lidar com tais problemas, olhar mais para situações dilemáticas do próprio cotidiano do trabalho docente.

Com esse propósito, apresentamos, com esteio em dados empíricos recém-produzidos e analisados (Cavalcante, 2023), as narrativas de professoras iniciantes cearenses atuantes na Educação Básica, na rede pública de ensino, no que se refere aos desafios, experiências e aprendizados na docência durante os primeiros anos de exercício profissional nesse contexto. As identidades das professoras iniciantes foram preservadas, que receberam nomes fictícios escolhidos pelas participantes.

Desafios que provocam aprendizagens nos primeiros anos de docência

Os professores em seus primeiros anos de docência enfrentam inúmeros desafios que tornam evidente o quanto o exercício da docência é complexo e desafiador para aqueles que nele ingressam. Ensinar é uma ação difícil, mas também provocadora de muitos aprendizados, sobretudo quando se está vivenciando o início da carreira.

No primeiro dia em um trabalho, sem dúvidas, o profissional experimenta uma situação de insegurança, mas isso é passível de ser agravado quando não se tem uma orientação precisa de como o trabalho deve ser realizado, quando falta apoio ou não se tem segurança do que é preciso fazer. É nessas circunstâncias que, não raro, os professores desenvolvem seus labores nos primeiros dias em uma sala de aula: lotados de dúvidas, inseguranças e medos. Eles simplesmente não sabem como agir, desconhecem “o que” e “como” fazer para gerir a sua sala de aula e ter êxito em seu trabalho. Esses configuram sentimentos muito bem retratados nos fragmentos narrativos ora explicitados:

*[...] eu entrei, e **eu não sabia o que fazer, eu não sabia pra onde ir, e eu só sei que eu gritava muito tentando acalmar a sala, tentando chamar atenção daquelas crianças. Então, eu fiz a “oração da Pedagogia”, que é a roda de leitura, mas eu não sabia como é a contação de história, não sabia como mediar uma história e fui tentar atrelar a roda de leitura a uma dica que eu recebi, que foi “ouvir a criança, tenta ouvir o que elas estão dizendo e explorar o que elas estão falando”, só que isso aconteceu em 15 minutos, e as pessoas não me entregaram mais nada, e eu fiquei “meu pai eterno, o que eu faço agora?”**, e lá vai eu gritando, porque na sala tinha três alunos com deficiência, então foi um momento desesperador.* (Professora Iniciante Luciane, 2022, grifamos)

*[...] eram 20 crianças com 3 anos e era a minha primeira experiência, eu nunca na vida tinha trabalhado, sempre passei a minha graduação toda como bolsista de iniciação científica e, por mais que eu tivesse uma assistente, que não me ajudava em muita coisa, foi assim, um baque eu ver 20 crianças pequeninhas e, principalmente, no início do ano letivo, no período de adaptação, elas chorando muito e eu **sem saber o que fazer, como agir. Foi um momento muito desesperador para mim.*** (Professora Iniciante Lucivania, 2022, grifamos)

Nas narrativas das professoras fica evidenciado que, provavelmente, elas não tiveram nenhum suporte em seus primeiros momentos em sala, o que caracterizou um período de tensão. Nesse começo, é recorrente os professores terem

[...] insegurança, o que é comum, pois mesmo aqueles que tiveram uma excelente formação e “sentem-se” preparados para o exercício do trabalho, enfrentaram o “choque de realidade”. (Cavalcante, 2018, p. 81)

Na perspectiva de Leoni (2012), eles passam por um período de “[...] desajustamento, ao perceber que, na prática real do ensino, nem tudo é previsível, controlável e harmonioso como se almejava” (p. 106).

No âmbito das situações acima narradas é natural se pensar em dois aspectos que poderiam ter auxiliado esses docentes a terem um começo mais tranquilo: tanto a formação inicial na universidade ter se aproximado mais do contexto escolar, quanto a própria escola lhes oferecer maior suporte, orientação e mais apoio no primeiro dia em sala de aula.

Outro aspecto que chama à atenção é a falta de experiência, expressa na narrativa da Professora Luciane. Consideramos que dispor de um planejamento bem estruturado, com atividades detalhadas e orientadoras de sua prática,

pode ser um aspecto que assegure certo conforto no começo, o que não ocorreu, uma vez que registrou uma ação improvisada, partindo de orientações de outros professores. A narrativa deixa entrever a ausência de organização prévia do trabalho, um fator importante para qualquer professor, principalmente para quem ainda não tem experiência com o fazer pedagógico em sala de aula.

Em geral, no início da carreira, as professoras costumam recorrer a estratégias que já tenham vivenciado em outros contextos ou experiências que consideraram exitosas de outros professores que tiveram na sua vida. Neste estudo, as iniciantes referem-se a essas vivências, conforme ilustrado à continuidade.

*[...] eu acho assim, que o maior desafio foi um pouco a falta de experiência, porque quando eu fiz a graduação, **eu tive um ano e meio de PIBID, e dois anos na iniciação científica, embora ele tenha trazido essa aproximação ao ambiente escolar, é algo totalmente diferente quando entra numa sala de aula para assumir uma turma. Então, assim, acho que primeiramente foi aquele choque de realidade, tipo assim, “o que eu vou fazer aqui dentro”?** (Professora Iniciante Dulcineide, 2022, grifamos)*

*Quando eu chego na escola, **foi um pouco traumatizante, no sentido de não saber o que fazer.** Eu lembro que eu tinha comprado 3 pinceis e eu ia pedir um apagador na escola e essa era a única coisa que eu sabia que eu tinha lá na escola dentro da minha bolsa: os pinceis, tinha algumas folhas, mas eu não sabia o que iria fazer. [...] aí eu fui para essa sala de 4^o ano, me **peguei numas experiências que tive no MAIS EDUCACÃO** quando eu fazia o ensino médio, eu lembro de chegar, olhar para a turma, super numerosa e dizer “meu Deus, e agora?” (Professora Iniciante Nadyr, 2022, grifamos)*

Nos trechos das narrativas, identificamos a solidão que acompanha as professoras em destaque durante o seu processo de inserção profissional, o receio em ser você o profissional e toda a responsabilidade e expectativa que isso carrega. As iniciantes também enfatizam a experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e no Programa de Iniciação Científica (Pibic), iniciativas que aproximaram da realidade escolar, mas que, ainda assim, eram muito distantes da realidade concreta de trabalho de um professor.

No caso do Pibid, ação que, além de inserir o licenciando no seu futuro ambiente de trabalho, oferece acompanhamento de profissionais mais experientes, tanto da universidade quanto da escola, busca tornar os licenciandos que vivem por essa experiência mais seguros de si e da sua prática de professor, o choque

inicial se fez notar, conforme expresso pela professora iniciante Dulcineide. O registro nos incita a ponderar sobre a necessidade, no âmbito da iniciação à docência durante a formação inicial, de reflexão contínua e aprofundada sobre o momento em que esse futuro docente se encontrará “sozinho” na sala de aula, haja vista os fenômenos da multidimensionalidade, simultaneidade e imprevisibilidade característicos desse contexto de atuação do professor.

É certo que a formação é tema em destaque quando os professores indicam sentir dificuldades com os conteúdos, conceitos e práticas de sua profissão. Em suas narrativas, as participantes demonstram-se inseguras, mas também desamparadas, sem um acolhimento, o que é esperado por aqueles que estão iniciando. Por mais que se espere que esses profissionais tenham uma boa noção do que é o trabalho docente, evidentemente, é tudo muito mais complexo, inclusive em razão dos fenômenos característicos da ação docente no contexto da sala de aula – multidimensionalidade, simultaneidade e imprevisibilidade.

Ademais, é preciso considerar a fragilidade na própria formação inicial e, sobretudo, o entendimento de que, independentemente do nível de ensino ou disciplina, haverá sempre uma necessidade de aprofundamento nos estudos, por mais informações e formações sobre o ensinar. Lopes (2010) destaca a importância de compreender que a formação inicial, sozinha, não dá conta de formar o professor, tanto por ser a escola um ambiente de profunda imprevisibilidade, mas também por passar por constantes mudanças, mas que Essa deve garantir a construção de bases sólidas para aprendizagens futuras. Em adição, o professor precisa reconhecer que a sua formação é também sua responsabilidade que deve se somar às de outras instâncias, como a escola e a universidade.

Em vista desses aspectos, os professores ainda precisam saber lidar com inúmeras situações problemáticas do cotidiano, como, por exemplo, com episódios de violência e desrespeito:

[...] teve um desses dias que ele estava quebrando a sala inteira, eu precisei pegar ele e joguei fora de sala, porque eu precisava garantir a integridade física das crianças. Aí eu lembro que, nesse momento, ele abriu a porta e ele começou a querer me agredir, ele me deu vários socos na barriga, e me chutou. E aí eu disse: “meu Deus do céu, o que eu vou fazer?” [...] eu lembro que os dois dias que eu entrava na turma dele, a minha noite de sono era muito tensa; eu lembro de vários e vários dias que ia para a escola chorando, com medo. Eu não queria que ele faltasse, não era nem isso, é claro que se ele faltasse era uma manhã celestial pra mim, porque eu conseguiria dá aula sem medo dele surtar, mas o meu desejo maior era que ele fosse, mas fosse calmo, tranquilo, porque eu conseguia acessar essa

criança em muitos momentos. Assim, teve momentos que eu conversava com ele, eu dizia que gostava muito dele, ele já chegou a me dá abraços, manifestar carinho. (Professora Iniciante Nadyr, 2022)

[...] teve uma certa situação em sala de aula com um aluno especial, isso foi na primeira semana que eu estava dentro da sala de aula e não me avisaram que ele era especial. Ele tinha um transtorno comportamental, esse menino se revoltou, teve lá uma situação que ele jogou uma cadeira numa menina do quinto ano e aí eu fiquei, assim, desesperada, os meninos todos correndo e eu não sabia se eu ficava ou corria também. E aí eu não gostei da situação e eu fui falar com a coordenadora, porque não tinham me avisado nada dele. No dia seguinte teve uma reunião de pais, uma coincidência muito grande, e a mãe da menina que foi atingida pela cadeira falou que não tinha gostado da situação e perguntou quem era a professora que estava em sala. Eu respondi e falei exatamente o que foi que aconteceu e eu falei da omissão que tinha acontecido. No dia seguinte eu já não estava mais na escola, porque a direção não gostou do meu posicionamento na reunião dos pais, mas eu fiz o que tinha que ser feito [...]. Não tinha sido nenhuma denúncia dos pais, foi a própria direção. (Professora Iniciante Dulcineide, 2022)

Nas narrativas supracitadas, observa-se que as professoras demonstraram dois tipos de posicionamentos por parte da gestão pedagógica da escola. Na primeira, ao que tudo indica, a professora precisou lidar sozinha com o aluno. Na segunda, a gestão foi contra a própria professora, solicitando a sua transferência. Ante a isso, fica aparente que a realidade de cada escola é singular, assim como o modo de trabalhar e lidar com adversidades do cotidiano de seus integrantes. Em todas as situações, as professoras se mostraram abaladas com os acontecidos e, ao que parece, sem muito norte sobre suas ações perante esses alunos, evidenciando carência de diálogo, falta de apoio e ausência de acompanhamento do iniciante.

É importante ressaltar que a violência não se refere apenas a agressões, mas a um conjunto de comportamentos que produzem constrangimentos ou que prejudicam o andamento da aula, inclusive a indisciplina, que produz um ambiente de frustração entre alunos e professores, favorecendo um ciclo ainda mais propenso para outros tipos de violências. Segundo André (2015, p. 69),

[...] os cursos de formação abordam pouco as situações cotidianas em sala de aula, como aqueles alunos que não querem aprender, os indisciplinados, aqueles que desafiam o professor.

Para ensinar, é preciso saber lidar com os alunos, suas singularidades e comportamentos, contornar situações, posicionar-se, ouvir, dialogar. Ensinar, portanto, carrega também um jeito muito particular daquele que o faz, o professor: a maneira de iniciar uma aula, o trato com os alunos, a rotina de sala de aula, o jeito de resolver conflitos, entre tantas outras ações que atravessam a docência. Tem, no entanto, um tempo até o processo de estabelecer essa *expertise*, o que enseja insegurança, medo, ansiedade. Assim, no primeiro momento, é passível de ser desesperador ter que mediar todas as nuances que permeiam o contexto peculiar e dinâmico da atuação docente, aqui, no caso, a escola. Por isso, todos os docentes iniciantes em suas narrativas destacaram a indisciplina como um desafio. A seguir, estão dois trechos sobre o assunto.

*[...] naquele momento cresce um medo muito grande de não ter controle da situação e eu começo a ter medo da indisciplina dos meninos, **eu começo a pensar que a indisciplina deles é uma incompetência minha e eu começo a ter muito muito medo**, quando eles começam a conversar, que o barulho começa a aumentar, eu começo a me desesperar, eu me peguei várias vezes suando, as mãos suando, sem saber o que fazer e eu lembro de perguntar se eles estavam bem, de ter me apresentado, eu lembro de uma tentativa de roda que não deu muito certo.* (Professora Iniciante Nadyr, 2022, grifamos)

*[...] o que mais mexe com todo mundo, comigo, é a questão da **indisciplina, porque a gente fica procurando maneiras de como lidar com a indisciplina**, e a indisciplina que vai desde as pequenas coisas, desde a questão pedir pra sair, para tomar água, ir no banheiro, porque a gente ensina, diz “ô pede, você pede”, e o menino não está nem aí, sai mesmo, fica lá rondando o bebedor, vai para o banheiro e não quer voltar... até mesmo ele querer brigar de murro, chegar um aluno e querer me bater.* (Professora Iniciante Rose, 2022, grifamos)

A indisciplina é um dos maiores desafios apontados pelos professores iniciantes e é caracterizada como uma desordem, desobediência que ocorre no contexto escolar. É aquele aluno que não segue o fluxo da escola, que foge da rotina ou do que é proposto, que enfrenta os professores, colegas ou simplesmente causa algum transtorno em sala de aula ou em outros espaços escolares. Esse desafio também é evidenciado por Farias, Silva e Cardoso (2021), ao abordarem sobre a inserção profissional de professores iniciantes cearenses egressos do Pibid, destacando que a gestão de sala de aula se mostra, para esses docentes, como o “batismo de fogo”.

Segundo Aquino (1996, p. 40), a indisciplina é, talvez, o inimigo número um do educador,

[...] uma vez que se trata de algo que ultrapassa o âmbito estritamente didático-pedagógico, imprevisto ou até insuspeito no ideário das diferentes teorias pedagógicas.

Ademais, segundo o imaginário prevalecente, o comportamento de uma sala diz muito sobre quem é o professor. Por ainda predominar uma educação muito tradicional, e na rede pública não é diferente, espera-se que o professor logre “controlar” a sua turma, manter o silêncio durante a sua aula, gerir os excessos dos alunos. Esse é, muitas vezes, o sinônimo de um bom professor, de um docente de “sucesso”; mas na prática, os alunos não conseguem (nem devem) ficar sem interação. Eles são inquietos, curiosos, gostam de conversar. Na narrativa a seguir, essa compreensão fica mais evidente, pois detalha os sentimentos de uma das iniciantes com referência a esse ponto:

*[...] eu lembro que no início, **um professor que estava ali, sentado, e a turma em silêncio, aquela era a minha referência de professor, porque o professor tinha conseguido dominar a sala e estava todo mundo fazendo exatamente o que ele queria e ele estava ali sentado como um maestro, dominando tudo.** Nesse momento, eu esqueci o que eu tinha planejado fazer enquanto graduando de Pedagogia, porque não era esse o formato da sala, não era essa a postura, a forma como esses meninos iriam produzir essas atividades, não seriam totalmente assim em silêncio, enfileirados nas cadeiras e tudo.* (Professora Iniciante Nadyr, 2022, grifamos)

Pelo registro, a professora iniciante deixa claro ser um dilema, entre o que é esperado e aquilo que efetivamente acontece. Ela possuía um ideário de professor e de trabalho pedagógico, mas que não era a sua realidade no seu exercício, agora que tinha se tornado docente. Assim, começou a ter uma concepção do que seria um professor de sucesso, talvez uma imagem criada de quando ela era aluna ou, então, desde sua observação da prática de outros docentes, mas que sinalizava na contramão do que tinha estudado em sua formação e também da professora que tinha sonhado ser. Esse é um registro de uma situação que caracteriza bem o que representa o “choque de realidade” experienciado pelos iniciantes, definido como um momento em que se percebe que a realidade não é exatamente como tinha imaginado, e com isso, é preciso realinhar as concepções, ideias e práticas.

Além do que foi exposto pela professora, é importante destacar, ainda, que não é incomum identificar nos alunos ditos indisciplinados alguma dificuldade de aprendizagem. O grande problema é que, caso o professor não consiga mediar adequadamente essa situação, identificando as reais necessidades do estudante, dá ensejo a certa desorganização na sala de aula, dispersão dos demais alunos e, conseqüentemente, interfere na ação didática que o professor planejou. Uma das professoras sinaliza como se sentia com relação a esse aspecto:

*[...] por mais que a coordenação chegasse junto em alguns momentos, mas eles esperassem que eu dominasse a sala, e como eles diziam, eu era recém egresso da faculdade, estava com tudo fresco na cabeça, eu conseguia dá aulas super interessante para os meninos, quando na verdade, a prevalência era do medo e da insegurança, e de tudo aquilo que dependendo do seu modo de ser, de conduzir as coisas, você entra em contato com o tudo que aquilo que efetivamente te atrapalha. No meu caso **eu queria uma aula maravilhosa e passar tudo o que eu tinha pensado em fazer, e aí os meninos caminhavam por um outro lado, aquilo já me desorganizava, já me tirava do meu centro.** Então eu entrava em contato sempre com os meus medos assim, inclusive essa questão da indisciplina reverbera em outras situações.* (Professora Iniciante Nadyr, 2022, grifei)

Conforme exposto anteriormente, ainda paira uma ideia de que o professor precisa manter sua turma disciplinada, silenciosa, com a atenção deles para o docente e o conteúdo. Logo, para os iniciantes, conseguir alcançar essa realidade faz com que se achem pressionados, mas também preocupados com a sua imagem ante a comunidade escolar. Ter a turma mais barulhenta, certamente não é positivo aos olhos daqueles que compõem o corpo escolar.

O fato é que a indisciplina não deve ser considerada inteiramente responsabilidade do resultado do comportamento do aluno, tampouco das atividades didático-pedagógica propostas pelo docente, a questão é bem mais complexa e envolve aspectos de diversas ordens. O ideário de uma escola padronizada, onde todos os estudantes respondam e aprendam da mesma forma, parece ser ainda uma característica forte entre a comunidade escolar, desconsiderando a diferença como característica inerente ao humano. De acordo com Evêncio e Falcão (2022), a internalização, como algo natural, de padrões de comportamento, resulta num processo cultural segregador das diferenças.

Na pluralidade que é a escola, não se pode esperar um comportamento padronizado durante todo o período em sala de aula, pois a lida é com crianças, que encontram no espaço escolar uma potente oportunidade de sociali-

zação. Ademais, apesar de ainda existirem (muitos) professores com a crença de que os alunos devem permanecer em sala como ouvintes, cada vez mais cresce a compreensão de que a aprendizagem pode ser divertida, interessante e permeada de significados e interações. Infelizmente, o desenho das políticas educacionais pelos resultados, cobranças das avaliações externas e incessante procura de resultados torna isso cada vez mais difícil.

*[...] eu lembro que esse meu contato com as exigências das provas externas, que foi uma coisa que me mostrou que **eu não estava ali para fazer o que eu queria fazer, eu tinha que cumprir uma cartilha** que era tudo mais simples do que eu imaginava, tudo o que eu já tinha sofisticado na cabeça, eu poderia abandonar, porque não era tudo aquilo, eu não tinha um espaço para desenvolver um projeto de história, por exemplo, não dá tempo, umas visitas ao dragão do mar, para um laboratório, não era interessante. Então, eu queria que essas crianças tivessem o mínimo de acesso possível na vida, mas não dava tempo, e as exigências com as provas externas é uma coisa que me marca muito. (Professora Iniciante Nadyr, 2022, grifamos)*

*Foi outra coisa que me assustou muito, quando eu entrei, eu recebi um cronograma de datas, tipo, “até junho, zerar crianças pré silábicas, em setembro, crianças silábicas”, assim, eu tinha datas pra chegar em níveis, isso na minha cabeça já travou logo, então, tenho que conseguir. Ninguém disse assim, “é o máximo que a gente puder”, chegaram e disseram “aqui, as datas”. E esse papo de vocês que tem de respeitar o tempo? Então na minha cabeça essas confusões de formação, “respeite o tempo da criança” e dentro da sala de aula é “até dia 14 de fevereiro tantas crianças lendo”, gente onde está o tempo? Porque é tudo muito corrido, **a gente olha o calendário e tem 200 dias letivos e acha que é muita coisa, mas não é, 200 dias letivos não dá conta de família, não dá conta de fome, não dá conta de despreparo do professor também, porque eu acho que a cada turma que a gente entra, vai se preparar lá na frente.** (Professora Iniciante Luciane, 2022, grifamos)*

Nos trechos das narrativas das iniciantes é perceptível o desejo pelo desenvolvimento de um bom trabalho, no entanto, elas destacam a pressão que sofrem com relação a avaliações externas, assim como os prazos que precisam cumprir para alcance dos resultados e todos os outros fatores que interferem na prática docente. Para Massabni (2011), fica cada vez mais evidente que as avaliações externas atuam como reguladoras do trabalho docente.

Na primeira narrativa, a professora destaca como sua prática é definida e roteirizada pela própria Secretaria e pela Gestão, prática que dificulta e fragiliza a autonomia que ele pensava que teria quando iniciasse sua prática docente. Ela pensou que conseguiria possibilitar uma educação mais ampla e com significado para os seus alunos, mas não tinha tempo para isso, tendo que seguir o que era imposto. Aqui também cabe ponderar que, em geral, confunde-se autonomia com fazer o que bem se entende, mas autonomia não é isso, afinal, o professor é um sujeito situado num contexto formal; um funcionário do Estado, e convive com regulamentos e normativas. Tensionar essas normas também faz parte do seu papel político.

Na outra narrativa, a professora também segue a mesma linha de raciocínio, mas ressalta que o tempo em sala de aula, que é demarcado, não é o suficiente para atender o que é imposto, pois ensinar não é só chegar a sala e transmitir conteúdos, havendo muitos elementos que limitam ou ampliam esse fazer, como a insegurança alimentar, condições de trabalho, apoio da família, dentre outros. Como conclui Lopes (2010), “[...] o lugar chamado sala de aula não é uma incógnita, é o resultado da interação de múltiplos fatores” (p. 174).

A referência às “provas externas” feita pelos professores iniciantes refere-se ao Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - Spaee, criado em 1992, proposta que visa à aplicação de provas de desempenho e questionários contextuais que possibilitem alcançar um panorama da qualidade dos alunos do Estado do Ceará-Brasil. É por meio dessa avaliação que se realizam o acompanhamento e o aprimoramento das políticas, programas e projetos sociais desenvolvidos no âmbito escolar na rede pública de ensino cearense. Os resultados são classificados por padrões de desempenho de aprendizagem, que não consideram as características individuais, familiares e sociais dos discentes.

Esses profissionais, então, necessitam de maior cuidado e de mais atenção, pois, em vista de estarem passando ainda por um período de aprendizagem da docência, veem-se pressionados a mostrar os seus resultados perante toda a comunidade escolar. E, de tal maneira, esses professores são colocados à prova e não têm nem tempo de assimilar o que estão vivendo e como estão fazendo o seu trabalho.

[...] eu gosto muito de trabalhar a parte da alfabetização e do letramento, como se fosse uma coisa concreta que eles possam pegar. Eu faço som com a garganta, com a boca, uso os sons da mão, pé, que são mais abafados, mais abertos, para eles irem explorando os sons, porque na hora que a gente fala “tem um som ali”. Então eu vou nessa área de explorar o som mesmo, e isso é uma letra, enfim... a gente vai testando, eu e as crianças. Quando você

*me perguntar: “o que você faz?”, gente, eu não sei! **Eu chego lá e falo com eles e do nada eles viram a chave e começam a ler. Se eu tiver que fazer um material estruturado do passo a passo do que que eu faço, eu não sei dizer. A gente vai fazendo junto e lá para setembro eles estão lendo, é o que acontece.*** (Professora Iniciante Luciane, 2022, grifamos)

Conforme identificável pela narrativa expressa no trecho anterior, ela se encontra ainda sem muita compreensão quanto à organização e à sistematização do seu trabalho, sem conseguir descrever como realiza sua prática. Cabe considerar, entretanto, que,

[...] sob o prisma dos variados fatores que influem, permeiam e caracterizam o processo educativo, dominar o conteúdo de ensino é condição fundamental, mas não suficiente ao professor, especialmente nos dias atuais. (Lopes, 2010, p. 165)

Um aspecto destacado é que não há acompanhamento, apoio, nem auxílio aos iniciantes quando adentram a escola, o que os deixa vulneráveis e desamparados. Por esse motivo, é importante saber como eles se sentem durante essa entrada na profissão, aspecto tratado com ênfase por eles, como mostram suas narrativas.

*[...] no primeiro ano de docência mesmo, **eu quis desistir. Eu chegava no final do dia esgotado:** eu não vou conseguir lidar com esses meninos. Tinha um problema que eu queria ser um professor legal, bacana, não queria ter a fama de professor carrasco e, de certa maneira, eu não sou um professor punitivo, muito pelo contrário.* (Professora Iniciante Rose, 2022, grifamos)

[...] nos primeiros meses, eu vivi só pra isso, eu me dedicava totalmente, nos meus dias de planejamento, sábado, domingo, eu estava totalmente voltada pra isso. Eu me sentia muito cansada e muito só. (Professora Iniciante Rosy, 2022)

*[...] assim que você inicia a docência, então **você fica muito angustiada, porque você por mais que você faça uma rotina, uma disciplina em relação a sua organização, seu planejamento, o meio, a escola, a gestão, a própria relação com as famílias, isso vai interferindo por demais o seu trabalho, não tem como você ter o controle de tudo pela sua falta de experiência também, de lidar com determinadas situações, de ouvir muito, às vezes, de ouvir menos, as vezes também, de não ter o conhecimento da turma, da realidade dos alunos.*** (Professora Iniciante Teresinha, 2022, grifamos)

Conforme anotado nas narrativas, há muitos sentimentos envolvidos desse início, os quais geralmente levam as docentes a se sentirem desestabilizadas, indecisas, apreensivas e tristes. Para Nono e Mizukami (2006, p. 13), nessa fase da vida professoral, os docentes tentam ajustar suas expectativas às reais condições de trabalho,

[...] procurando lidar com uma série de limitações que atuam diretamente sobre seu trabalho, tentando permanecer na profissão e manter um certo equilíbrio diante dos sentimentos contraditórios.

Por mais que os professores iniciantes tenham um pendor para começar suas atividades laborais com uma “[...] energia positiva, esperança, às vezes marcada por fantasias românticas” (Reali; Tancredi; Mizukami; 2014, p. 1039), essas tendem a se tornar bem volúveis no decorrer de suas atividades, oscilando entre momentos de alegria e tristeza, ânimo e desencanto. A considerar tais circunstâncias, é importante questionar: quais ferramentas e estratégias os professores iniciantes utilizaram para lidar com esses desafios impostos durante os seus primeiros anos de docência?

As professoras desta pesquisa mostram uma diferença de posição dos seus primeiros momentos no ofício e de agora, passados alguns anos na profissão, após acumularem experiência na Educação Básica. Essas mudanças aparecem no tocante aos seus posicionamentos com a comunidade escolar, na abertura ao diálogo, no respeito como profissional que estudou e que tentam fazer o melhor no seu trabalho. Os fragmentos são elucidativos:

[...] a minha saída dessas experiências é me revoltar com algumas coisas e chamar os meus colegas, embora na condição de substituto, eles vão com muito medo e tudo, chamar os meus colegas a pensar sobre as coisas e a questionar a gestão, não chamar o chefe de “chefinho”, não abraçar o tempo inteiro, dizer que tem algumas demandas que são toscas e desnecessárias, porque não fazem o menor sentido, a minha reação com relação a tudo isso, foi bem nesse sentido. (Professora Iniciante Nadyr, 2022)

[...] você vem do mestrado, eu estava vindo do mestrado muito humanizada, lendo poesias, fazendo atividades na universidade com grupos de estudos e você chega e encontra uma sala de aula lotada, as crianças fora de faixa, muitas crianças não alfabetizadas, era o terceiro ano, era comportamento também, pra lidar com o comportamento era muito difícil, muito agressivo. [...] é uma profissão que exige muito de nós, principalmente do nosso temperamento, da nossa paciência, da nossa capacidade de lidar com

frustração, com resolução de problemas, com situações inesperadas, a escola tá pegando fogo e a gente tem que apagar, é assim quase todos os dias dessa forma, se a gente não tiver um preparo que envolve tudo isso, um preparo emocional, um preparo intelectual, um preparo profissional para lidar com essas situações nós somos engolidos. (Professora Iniciante Teresinha, 2022)

A importância de se firmar como profissional, identificar como agir, quando ceder, o que fazer, tudo se efetiva com o passar do tempo, a maturidade, a prática cotidiana, as aprendizagens advindas com os erros, a observação, com os estudos. Os professores mudam ao decorrer do tempo, tem ações e reações distintas e isso é reflexo de um conjunto de fatores que enfrentam na docência. Nas narrativas das iniciantes fica perceptível que há uma mudança de comportamento no modo de pensar e agir docente.

Um dos fatores que levam as professoras iniciantes a mudarem, melhorarem e aprenderem, segundo suas narrativas, é o contato com os outros professores, que é suscetível de representar, por meio de suas experiências, um ponto de apoio, acolhida e ensinamentos.

*[...] uma professora lá me vendo [mexendo a cabeça], ela chegou com milhões de atividades, “olha, eu faço assim”. Então, aí eu fui me norteando melhor, ela foi a primeira professora, enquanto eu estava professor iniciando, que me ensinou noções, de alfabetização, bem tradicional, com muitas atividadezinha, mas aí a parte mais de discussão, do construtivismo, a frase que eu tinha na cabeça de ser mais construtivista, de explorar mais as crianças, essa eu tinha mais noção, mas **eu precisava, de um chão mais conhecido, e quando ela me mostrou as atividades dela, eu encontrei as atividades que eu fazia quando criança, então eu tinha um referencial de como iniciar ali já.** Engraçado como vem a fala, eu aprendo muito ouvindo, **eu não vi ela dando aula, mas ouvir ela falando, me deu noção de como fazer também, e a partir daí eu fui criando o meu próprio referencial de atividades,** eu fui tirando coisas que eu não queria mais fazer. Então, gritar foi uma delas, eu passei a não gritar mais, assim, não foi nesse mesmo momento, eu levei isso um tempinho ainda, quando eu me vi eu já estava aumentando o tom de voz, querendo resolver a situação no grito literalmente.* (Professora Iniciante Luciane, 2022, grifei)

Com essa narrativa, fica explícito que a professora mencionada precisou de uma orientação, um norte, um apoio que a ela ajudasse a conduzir o seu exercício, que não precisava ser necessariamente a observação da prática de

outro docente, mas sim uma conversa, um diálogo sobre estratégias, procedimentos etc. Esse apoio que a professora demandou também poderia ter sido realizado pela própria Coordenação Pedagógica. O que mais chama atenção, é que seria totalmente possível e viável encontrar dentro da própria escola um direcionamento mais adequado sobre a condução da prática docente, mas, infelizmente, na contextura brasileira, ainda não há uma

[...] tradição de a escola acompanhar a inserção profissional de professores iniciantes nem de se constituir em um ambiente de desenvolvimento profissional direcionados para todos os professores e suas necessidades formativas. (Reali; Tancredi; Mizukami; 2014, p. 1040)

As iniciantes assinalam que também lidaram com parte dos seus desafios, estudando e pesquisando, sobretudo no que se refere aos conhecimentos profissionais, mas esse não foi um aspecto recorrente, sendo destacado apenas por duas professoras, o que chama atenção, considerando a formação inicial não dar conta de toda a formação necessária de um professor, que precisa estar em constante atualização.

[...] eu fui muito pesquisando mesmo, entre o receio de falhar e a tentativa de conseguir alguma coisa, aí eu parei e fui lembrar de tudo que já estudei, joguei na internet, só que na internet tem muita atividade pronta. Primeiro eu fui atrás de vídeos, muitos vídeos parecidos, eu sou uma pessoa muito carente de formação, eu preciso ouvir pessoas que sabem falando..isso daqui se eu for atrás só, eu travo e me sinto girando num mesmo eixo. (Professora Iniciante Luciane, 2022)

Então eu sozinha, montei o meu cronograma de estudos. Fui estudando o que eu achava importante para atuar na minha sala de aula, fui compreender o que era, de fato, mais sistemático na sala de aula, o que era o letramento, porque eu tinha tido disciplinas de alfabetização e letramento, mas eu queria como eu ia efetivamente colocar isso em prática na minha sala, então eu fiz alguns cursos online, eu fiz a leitura de alguns artigos, fui atrás de algum material para entender isso, e aí, eu escolhi alguns métodos, fui mesclando em sala de aula, e aí, quando eu via que dava certo eu dava continuidade, quando não dava certo eu descartava. (Professora Iniciante Rosy, 2022)

As narrativas das duas professoras, imediatamente anteriores, demonstram que elas reconhecem a importância dos estudos em suas vidas e forma-

ções. Assim, realizaram um esforço em conciliar o trabalho e se aprimorar, com possibilidade para melhorar sua prática, entender sobre os aspectos que lhes causavam insegurança ou que não tinham tanta propriedade. No primeiro relato, a professora demonstra maior insegurança quanto aos caminhos a percorrer, mesmo assim, informa que pesquisou, assistiu a vídeos e escutou outros professores. A segunda professora já se mostrou ser mais organizada quanto à sua formação, indicando ter montado um cronograma de estudos, seguir uma rotina, detendo-se nos conteúdos que tinha mais dificuldades. Embora não apareça nas narrativas de todas as oito professoras iniciantes em foco nessa análise, cabe destaque a relevância da adoção da prática de estudo e a de pesquisa como dispositivos de desenvolvimento profissional, especialmente no que concerne ao enfrentamento dos desafios encontrados nos primeiros anos de docência.

Na perspectiva de André (2018), é necessário que o iniciante

[...] reconheça a docência como profissão complexa, que exige aprendizado constante e que para enfrentar as questões e os desafios da prática cotidiana é preciso continuar estudando, recorrer a colegas - mais experientes, buscar apoio, dispor-se a aprender. (2018, p. 6)

Corroboramos o entendimento de que a formação inicial é insuficiente, bem como da necessidade de maior articulação entre teoria e prática, ou, nos termos da autora brasileira, de que “fala-se sobre grandes teorias educacionais, mas pouco sobre o que acontece em uma escola” (André, 2015, p. 70). Assim, a formação inicial conforma apenas o primeiro passo de muitos outros dessa caminhada profissional.

Considerações Finais

Os primeiros anos na docência se constituem pela complexidade que envolve todo o processo, sendo tempo de desafios e muitas aprendizagens. Por mais que a chegada dos professores pela primeira vez em seus contextos de trabalho carregue consigo entusiasmo, expectativa e vontade de fazer acontecer, esse início é desafiador e emblemático. As narrativas das oito professoras iniciantes cearenses acerca de suas experiências sobre esse momento profissional de suas vidas ratificam os indicativos da literatura internacional e nacional (Marcelo García, 2010; Darling-Hammond, 2014; André, 2015, 2018; Cruz; Farias; Hobold, 2020).

As narrativas das participantes do estudo evidenciaram **experiências de inserção profissional** marcadas por situações desafiadoras diversas, de docentes iniciantes que não se sentem preparados para ensinar, que chegam sem saber ao certo o que fazer quando entram pela primeira vez em uma sala de aula. Os desafios e experiências permeiam as relações com a comunidade escolar, mas também o próprio cotidiano de trabalho na sala de aula, quando precisam lidar com a multidimensionalidade, simultaneidade e imprevisibilidade peculiar ao processo de ensino e de aprendizagem.

O não saber o que fazer e como agir em sala, a solidão durante a inserção, a indisciplina dos alunos, os episódios de violência e o desrespeito ao profissional docente emergem como os **principais desafios vivenciados** nos primeiros anos de exercício da docência entre as professoras iniciantes cearenses. Essas miram em suas vivências durante a formação inicial, em particular em programas de iniciação como o Pibid, Pibic e Mais Educação, bem como no suporte de colegas experientes, como estratégias de enfrentamento das situações desconhecidas e que tensionam o começo na profissão. Investimentos individuais em estudos e pesquisas despontam como um dispositivo que também é adotado, embora com expressão tímida.

As narrativas evidenciam trajetórias de inserção profissional nas quais os aprendizados sobre a docência, principalmente em sua dimensão prática, ocorrem de forma improvisada e alavancada pelos dilemas vividos no cotidiano escolar. A constituição desse conhecimento acontece paulatinamente, exige tempo e envolve imersão contínua e reflexiva sobre o ensinar e o aprender.

A ausência de ações sistemáticas de acompanhamento e apoio dos professores iniciantes na escola e na rede de ensino como um todo, claramente explicitada nas narrativas das professoras iniciantes desta análise, é um dado que preocupa, a considerar a centralidade desse tempo da vida docente para a aquisição, ampliação e consolidação das aprendizagens inerentes à profissão. Nesse sentido, é urgente pensar um acompanhamento para esse público, aspecto ainda pouco discutido e priorizado no âmbito das políticas públicas docentes nacionais.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. O Pibid deveria ser transformado em política de formação de professores. Entrevista, realizado por Ricardo Prado. **Revista Veras**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 67-77, 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 23, e230095, 2018.

AQUINO, Julio R. Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. *In*: AQUINO, Julio R. Groppa. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Sammus Editorial Ltda., cap. 3, p. 38-56, 1996.

CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva. **Como se desenvolvem os professores nos primeiros anos de docência? Estudo com iniciantes da educação básica cearense**. 156f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.

CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva. **Permanecer ou evadir da docência? Estudo sobre perspectivas de professores iniciantes egressos do Pibid UECE**. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades (Professional induction and the beginning of teaching work: debates and needs). **Revista Eletrônica de Educação** (São Carlos), v. 14, p. 4149114-15, 2020.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 230-247, 2014.

ENS, Romilda Teodora *et al.* Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e representações sociais de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 501-523, 2014.

EVÊNCIO, Kátia Maria de Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém. Inclusão de acadêmicos com deficiência na educação superior: Uma revisão bibliográfica na perspectiva da teoria histórico-cultural. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1610-1623, 2022.

FALCÃO, Giovana Maria Belém; MEDEIROS, Jeanne Barros Leal de Pontes; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Estudos sobre o Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): aspectos metodológicos da produção de conhecimento sobre a formação docente no Brasil. **XII Congresso SPCE - Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar**. 1ed.Vila Real, v. 1, p. 2362-2372, 2014.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. 4^a Ed. Brasília-DF: Liber Livro, 2014.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Docência no Telensino: saberes e práticas**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: SECULT-CE, 2000.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de.; SILVA, Silvina Pimentel; CARDOSO, Nilson de Souza. Inserção profissional na docência: experiência de egressos do PIBID. **Educação e pesquisa**, v. 47, p. 1-18, 2021.

FONSECA, Mônica Padilha. **Por que desisti de ser professora: um estudo sobre a evasão docente**. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GARCÍA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, 2003.

LEONI, Naiara Mendonça. **A inserção no exercício da docência: necessidades formativas de professores em seus anos iniciais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LOPES, Rosemara Perpétua. Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados. **Educar em Revista**, n. 36, p. 163-179, 2010.

MASSABNI, Vânia G. Os conflitos de licenciados e o desenvolvimento profissional docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 793-808, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3Y5zgkk>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e aprendizagem da docência: processo de investigação e formação**. São Carlos: EDuFSCAr, 2010.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, 2006.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um programa de mentoria online: experiências de ensino e aprendizagem (EEA) como ferramentas investigativas e formativas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12 n. 01, 2014.

TANCREDI, Regina Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 62 p., 2009.



LA INSERCIÓN DE PROFESIONALES NO LICENCIADOS A LA CARRERA DOCENTE: UNA MIRADA DESDE LA RURALIDAD EN COLOMBIA

Marly Alejandra Quiceno Garcés

Se presentan en este escrito los avances investigativos del proyecto de tesis doctoral *La inserción de profesionales no licenciados a la carrera docente. Un estudio biográfico-narrativo desde el contexto rural de Antioquia*, realizado desde el doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia (Colombia). La investigación se orienta bajo un diseño cualitativo, basado en un enfoque biográfico-narrativo y en la aplicación de diferentes instrumentos de recolección de datos e información, entre los que se destacan las entrevistas narrativas y los relatos biográficos. Con ello, se constituyen los caminos posibles para tener un acercamiento a siete profesionales no licenciados y así, desentrañar y sacar a flote los acontecimientos vividos por ellos durante su periodo de inserción profesional a la carrera docente, se busca conocer cómo se desempeñan y cómo resuelven las situaciones cotidianas que emergen en el proceso de enseñanza en las zonas rurales.

Es importante precisar en este escrito una característica particular del sistema educativo colombiano, muy distinto al de otros países. En el año 2002 nace en Colombia el Decreto que regula las relaciones del Estado con los educadores: el 1278 (Presidencia de la República de Colombia), denominado Estatuto de Profesionalización Docente. Es la norma vigente y la que da cabida para la vinculación de profesionales no licenciados al sistema educativo; es decir, permite que profesionales de cualquier área de conocimiento, no licenciados ni formados en una Facultad de Educación, ingresen a la carrera docente. En ese año fue reglamentado el ingreso al sector oficial a través de un concurso de méritos organizado por el Gobierno y los entes territoriales, el cual es ofrecido según el presupuesto de la Nación y dependiendo de las vacantes definitivas. A este lo regula la Comisión Nacional de Servicio Civil (CNSC) y el proceso comienza con una evaluación escrita de aptitudes, competencias básicas, situaciones interpersonales y personalidad de los aspirantes.

Luego vienen una prueba psicotécnica, una entrevista y el análisis de los antecedentes (hoja de vida). Según el puntaje obtenido, los profesionales llegan a escoger sus plazas en propiedad, las cuales pueden estar ubicadas en las zonas urbanas, pero también en las rurales. Estas, precisamente, se convierten

en el foco de estudio de la presente investigación. En el 2005, el Decreto fue ajustado para afirmar que los profesionales con título diferente al de licenciados en Educación deben acreditar y aprobar posgrado en Educación, o un programa de pedagogía de 480 horas.

Todo este ajuste al sistema educativo y la entrada de profesionales no licenciados a la educación en Colombia han generado grandes tensiones, en las que se ha replanteado la concepción del maestro, la función de las Facultades de Educación, el papel de la pedagogía, las identidades, la función del maestro en la sociedad y la carrera docente como mercado laboral.

Entre esas tensiones, Cuervo (2013a), en su investigación titulada: *El que-hacer pedagógico del profesional docente no licenciado, en el marco de una política pública educativa: Decreto 1278 de 2002*, plantea que es realmente desalentador el panorama para los licenciados, ya que su campo de acción laboral se ve reducido por la demanda de otros profesionales que llegan a ejercer la profesión, en un desequilibrio en la equiparación de oportunidades, por lo que muchos licenciados pasan a engrosar los índices de desempleo o se ven en la necesidad de buscar empleo en instituciones educativas privadas, donde no hallan las mismas garantías que ofrece el sector oficial.

Cuervo (2013b) hace tres hallazgos importantes. En el primero de ellos, concluye que innegablemente la principal razón por la cual los profesionales ingresan a la docencia es la estabilidad laboral, dada la poca empleabilidad que brinda el mercado. El segundo hallazgo concierne a la vocación pedagógica: en su investigación, los entrevistados argumentan que para enseñar no es necesaria la vocación pedagógica, y, sin embargo, expresan aceptación por la formación pedagógica; asimismo, exponen que, si surge una oferta laboral para ejercer su carrera de formación, optarán por abandonar la docencia; y agrega el autor que los profesionales no licenciados investigados prefieren ser denominados como lo indica su titulación, y no como *maestros*.

Finalmente, halla un referente constituido por las apreciaciones negativas relacionadas con la vinculación a la educación formal de los profesionales no licenciados: aquellas refieren que este hecho conduce a la despedagogización de la profesión docente y que, de mantenerse la situación, tenderían a desaparecer las facultades de educación, a desvirtuarse la figura histórica del maestro en Colombia y a proliferar la *nazificación* de las profesiones.

Otro componente importante de la presente investigación es el periodo de inserción profesional de los docentes no licenciados en contextos de ruralidad. Se hace un análisis y exploración de antecedentes, los cuales arrojaron que dicha inserción ha sido objeto de estudio de varias investigaciones, tanto

nacionales como internacionales, que han demostrado la importancia de centrar la mirada en los docentes principiantes, quienes experimentan situaciones particulares que pueden proyectarse durante sus trayectorias.

Asimismo, esta investigación reconoce que la inserción profesional comprende los distintos momentos por los cuales el docente transita dependiendo de sus años de experiencia. Prevalecen dos dimensiones: la búsqueda de empleo y la etapa de la carrera docente en sus primeros cinco años de desempeño profesional (Marcelo, 1999; Moscoso *et al.*, 2018). Además, evidencia unos factores que influyen en la socialización profesional desde lo personal, profesional, institucional y social (Jordell, 1987; Veenman, 1984).

El Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional y el Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (Idep) de la Secretaría de Educación de Bogotá hicieron el ejercicio de caracterizar algunas situaciones de los maestros del sector oficial (Tognato; Sanandres, 2016) y encontraron un factor que, al parecer, causa discordia entre ellos: la no exigencia en el nuevo Estatuto Docente del título de licenciado, de normalista o de haber estudiado para ser maestro, bajo la idea de que no basta con un título universitario. El mismo estudio concluye que algunos licenciados consideran a los profesionales no licenciados como unos *advenedizos* y que, por su parte, estos últimos consideran que lo más importante para ejercer la docencia es el conocimiento disciplinar y que a enseñar se aprende no solo estudiando pedagogía, sino también enseñando.

Los profesores Álvarez Gallego y León Palencia (2014) hacen una crítica al sentido de la formación de docentes en el país y se preguntan si es necesaria esta formación de maestros en Colombia. A renglón seguido, responden con otra pregunta planteando la siguiente reflexión: “Si un profesional cualquiera puede ejercer el oficio, ¿no será mejor graduarse en una carrera profesional diferente y dejar así abierta la posibilidad de trabajar como profesor?” (párr. 2). Y ahondan aún más planteando estas preguntas: ¿cómo una función de carácter profesional la puede desempeñar un profesional no docente? ¿Puede un profesional no docente desempeñarse con idoneidad en todas estas funciones?, es decir, ¿puede el maestro como profesional desempeñarse en otro campo? Este análisis deja grandes retos y cuestionamientos no solo para la presente investigación, sino también para el sistema educativo en general, ya que cuestiona el objetivo de las facultades de educación y presenta una nueva visión del maestro.

Por otro lado, se encuentra que la inserción de profesionales no licenciados a la carrera docente en contextos de ruralidad es un tema nuevo. Pocas investigaciones han abordado estudios sobre los profesionales que ingresan al magisterio; y si hacemos énfasis en aquellos que llegan a la ruralidad, el pano-

rama es aún más desolador. La educación rural es un campo de estudio poco abordado y lleno de carencias desde lo social, político y económico. Y si todo esto se convierte en retos complejos para el maestro licenciado, quien de una u otra manera ha recibido la formación pedagógica, ¿qué podrá significar para aquellos profesionales que han sido formados en otras áreas del conocimiento y no en pedagogía? Claramente, este tema ha tenido un desarrollo discreto en el país, lo cual genera grandes expectativas y desafíos para la investigación.

Es evidente también la necesidad de pensar la inserción profesional como una etapa importante, diferenciada y reglamentada por políticas de formación para los profesores principiantes (Jiménez, 2020). Al mismo tiempo, se ha logrado comprender la inserción profesional 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, 2009, p. 14). Por lo anterior, aquí estudiamos las implicaciones que trae consigo la vinculación de profesionales no licenciados a la carrera docente, una realidad que lleva a imaginar al magisterio como un mercado laboral en el que la formación y los saberes pedagógicos pasan a un segundo plano.

Igualmente, las Facultades de Educación, en el ámbito nacional, han desarrollado algunas propuestas para los licenciados egresados; pero para los profesionales no licenciados que están ingresando a la carrera docente en Colombia desde el año 2000 no existe ningún programa de acompañamiento que oriente los procesos de ingreso y permanencia. En esta medida, es importante anotar que cuando un profesional llega a las instituciones educativas rurales, puede encontrarse con un horizonte distinto, ya que debe cumplir con otras funciones de carácter social y de liderazgo comunitario, además de enseñar bajo un modelo de educación flexible que responda a las necesidades del contexto (por ejemplo, enseñar todas las áreas del conocimiento en diferentes grados y niveles). Así que, según Tardif y Borges (2013), ser docente rural tiene múltiples particularidades, bien descritas:

[...] saber qué enseñar y cómo manejar la clase no es suficiente, ya que los docentes deben poseer toda una serie de habilidades nuevas, como el uso de las TIC, enseñar a alumnos con discapacidades o dificultades de aprendizaje, enfrentar las amenazas de violencia en la clase y promover valores socialmente relevantes. (p. 24)

En este orden de ideas, es fundamental reconocer que la labor docente no es simple y que, por tanto, requiere de una formación adecuada y de un acom-

pañamiento en sus primeros años que garanticen la permanencia y la adaptación. En este sentido, la inserción es vista no solo como una etapa importante del aprendizaje de la docencia (de acuerdo con la nueva concepción de la formación docente), sino que esta será clave en la lucha contra la precariedad laboral: tanto las autoridades escolares como los investigadores y formadores enfocarán sus esfuerzos en ella (Jiménez *et al.*, 2014).

Es importante, entonces, resaltar que la situación que vivimos en Colombia es muy particular. La realidad de nuestras escuelas rurales es ajena para los profesionales no licenciados que nunca se han enfrentado a un aula de clase, a unos estudiantes y, mucho menos, a una comunidad educativa. Allí, entonces, se tejen necesidades distintas en esa etapa de inserción profesional que pueden crear cierto “choque con la realidad que afrontan algunos profesores noveles en los primeros años de trabajo” (Veenman, 1984, p. 154). Vaillant (2021), a su turno, argumenta sobre la importancia de los programas de acompañamiento durante la inserción profesional:

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)

Es posible también visualizar algunas fortalezas y algunas debilidades en el proceso de vinculación de estos profesionales no licenciados a la carrera docente. Entre las fortalezas se destaca el conocimiento específico o saber disciplinar, aunque ese saber no es la única herramienta necesaria para la enseñanza: según Tardif (2014), es importante el saber social del maestro, que define como el saber que adquiere en el contexto de la socialización profesional. Añade el autor que el profesor aprende a enseñar haciendo su trabajo:

El saber de los docentes no es un conjunto de contenidos cognitivos definidos de una vez por todas, sino un proceso de construcción a lo largo de un recorrido profesional en el que el maestro aprende progresivamente a dominar su ambiente de trabajo, al mismo tiempo que se inserta en él. (Tardif, 2014, p. 12)

Lo anterior nos muestra al docente en su conjunto, como una construcción, donde el saber está basado en una amalgama entre emociones, cognición, expectativas, historia personal... Por ello, es importante ver al docente de manera holística, desde sus sentires, lo que piensa y lo que hace, y desde el ser, pero también desde el hacer al enseñar.

Aspectos teórico-metodológicos

Los saberes y experiencias propias de los profesionales no licenciados que llegan a desempeñarse en contextos rurales pueden generar otras alternativas, otros caminos que permitan potenciar y fortalecer los procesos de enseñanza, abordar las subjetividades, lo vivencial, las interacciones y las realidades. De aquí el diseño metodológico que plantea el paradigma cualitativo, dada la naturaleza de los objetos propuestos, tal y como lo describen Strauss y Corbin (2002); una investigación cualitativa puede tratarse de investigaciones sobre la vida de las personas, sus experiencias vividas, los comportamientos, sentimientos y emociones, así como también, el funcionamiento organizacional, las corrientes sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones.

En relación con lo anterior, Taylor y Bodgan (1987) afirman: "... los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan" (p. 20). Del mismo modo, se busca conocer la naturaleza profunda de las realidades, aquellas que dan razón plena del comportamiento y sus manifestaciones: en este caso, la naturaleza de esas realidades a las que se enfrentan los profesionales no licenciados que llegan a desempeñarse a los contextos rurales.

En la misma línea, Galeano (2004) define la investigación cualitativa "como un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales" (p. 16). Así, la presente investigación pretende llegar a ese mundo de la interioridad, al mundo de la vida y de lo que acontece, de lo que sienten y transforman los profesionales no licenciados que habitan el mundo de la ruralidad.

Un par de autores importantes que han aportado en el diseño metodológico de la presente investigación son De Souza y Passeggi (2010). En el libro *Memoria docente, investigación y formación* presentan entrevistas narrativas como dispositivo pedagógico en la formación inicial de profesores, y proponen la investigación autonarrativa y narrativa como una forma de acercamiento a la historia y la vida, para transformarla y transformarse con la narrativa.

De Souza (2014), por su parte, hace una investigación sobre la educación rural a través de las narrativas autobiográficas y muestra un panorama muy similar al nuestro, donde el maestro no está formado para enfrentar las necesidades de ese contexto. Admite que las áreas rurales fueron abandonadas para la definición de políticas educativas y que, por el contrario, han vivido complejos procesos de urbanización: las autoridades han trasplantado la lógica urbana al medio rural (la simple transferencia del modelo de la escuela de la ciudad al campo).

El italiano Ferroarotti (2011) ilustra interesantes reflexiones para acompañar la perspectiva biográfica que sirven para establecer los fundamentos teóricos de las historias de vida como praxis interactiva. Hace énfasis en el carácter participativo de la investigación a partir de fuentes orales y en la propuesta de leer una sociedad por medio de una biografía; además, aclara que las historias de vida respetan el momento imprevisible del comportamiento: se acepta a la persona como tal, no se la mediatiza para hacerla entrar en las casillas del cuestionario. Asimismo, propone estudiar no solo la biografía de un individuo, sino centrarse en la biografía del grupo primario, porque el individuo no es nunca un individuo solitario: en el fondo es una síntesis, un signo cultural estenográfico.

Entonces, la investigación biográfico-narrativa permite ese encuentro con el otro, para darles la voz a los profesionales no licenciados y poder hacer historia desde las realidades mismas, generar saber y construir memoria. En esta medida, el objetivo es dar, comprender y articular las voces de estos profesionales que habitan las ruralidades colombianas como grupo que ha sido invisibilizado o del que poco o nada se ha investigado. Y así conocer:

[...] la forma en que los individuos biografían sus experiencias y, en primer lugar, la manera mediante la cual integran en sus construcciones biográficas lo que hacen y lo que son en la familia, en la escuela, en su profesión y en la formación continua, integran procesos de aprendizaje y formación. (Delory-Momberger, 2009, p. 36)

Y agrega Delory-Momberger (2009, p. 7) que “en educación y pedagogía, la investigación narrativa y autobiográfica produce conocimientos sobre los sujetos en formación, sus relaciones con los territorios y tiempos del aprendizaje y sus modos de ser, hacer y biografiar resistencias y pertenencias”.

Un libro que incluye ejemplos acerca de lo que es la investigación biográfico-narrativa es *Historias de vida del profesorado*, de Goodson (2014). Este ilustra caminos que pueden llevar a ese encuentro con el otro. Retoma las historias de vida para conocer, situar y conectar con el maestro, a fin de darle la voz y no hablar en lugar de conocer la acción común en el campo educativo.

Además, el autor presenta otro punto de vista sobre el proceso de socialización del profesorado afirmando que la formación inicial formal de los maestros dista mucho de la realidad con la que se encuentran durante los primeros meses de docencia; por ello, resalta la importancia de estudiar el impacto de la biografía en la docencia de los profesores noveles.

Cabe señalar que cuando hablamos de investigación biográfico-narrativa, de la historia de una vida, esta se presenta como una multiplicidad de historias, de personas, de creencias superpuestas, donde ninguna puede aspirar a la mayor representatividad y la experiencia cotidiana de la conversación es tomada como acontecimiento y lugar en que todos somos autores. Así lo enuncia Arfuch (2010) al afirmar que no contamos siempre la “misma” historia, aunque evoquemos los mismos “sucesos”: cada vez la situación de enunciación y el otro, el interlocutor, impondrán una forma del relato, la cual hará justamente a su sentido.

Connelly y Clandinin (1995) afirman que la narración de la experiencia es el modo como el/la profesor/a integra su teoría y práctica de la enseñanza. Contar/contarse los relatos de la experiencia es, al tiempo, una buena estrategia tanto para reflexionar sobre la propia identidad como para prefigurar lo que desea hacer/ser.

Para esta labor, proponemos la participación de siete profesionales no licenciados que actualmente se desempeñan como docentes en contextos rurales y que ingresaron durante el último concurso docente (2021-2022) al sistema educativo. Todos ellos fueron convocados a participar voluntariamente, firmaron un consentimiento y participaron de una entrevista con una duración de dos horas aproximadamente. El siguiente cuadro presenta las particularidades de los participantes:

Nombre	Año de vinculación	Título	Áreas que orienta	Institución de inserción	Municipio de Antioquia
Oscar	2018	Ingeniero de petróleos	Matemáticas, ética y religión	I.E.R EL TABLAZO	Barbosa
Diego	2022	Ingeniero electrónico	Matemáticas, Religión	I.E.R PAJAGUAL	Dabeiba
Claudia	2018	Ingeniera de sistemas	Tecnología	I.E.R EL TABLAZO	Barbosa
Felipe	2022	Ingeniero Agropecuario	Ciencias naturales, química y filosofía	I.E.R CAMPARRUSIA	Mutatá

Nombre	Año de vinculación	Título	Áreas que orienta	Institución de inserción	Municipio de Antioquia
Carolina	2022	Bióloga	Ciencias Naturales	I. E. R. MULATOS	Necoclí
		Magister en Biología			
John	2022	Doctorado en Biología.	Todas en Primaria	C.E.R LA PALMERA	Necoclí
		Administración en salud			
Jorge	2022	Historiador	Todas las áreas en Postprimaria	I.E.R LA IGUANA	Necoclí

Tabla 1. Profesionales No Licenciados Participantes de las Entrevistas Narrativas

Fuente: Autoría propia.

Partimos, entonces del relato de vida oral, y no del escrito, pues “el relato oral emerge como una recuperación de la memoria a partir de los propios recuerdos de los entrevistados” (Guedes *et al.*, 2021). Se trata de encontrar la relación entre el ser, el sentir, el decir y el hacer para lograr que la investigación no sea ajena a la vida de las personas. Así, “no se puede encapsular la profesión, porque la profesión está en esa vida que transcurre y que es narrada en términos de vida” (Guedes *et al.*, 2021, p. 2). Para el presente estudio, los relatos de vida están relacionados con la vida en general de los profesionales no licenciados y con las dimensiones que ello implica.

Igualmente, la entrevista se convierte en un elemento indispensable para el desarrollo de la presente investigación: puede ser nombrado como el principal medio de recolección de información. Esta investigación propone una entrevista abierta, dialógica y conversacional. En palabras del profesor Murillo (2016), la entrevista conversacional tiene como objeto el de reunir información sobre la experiencia vivida, en este caso de los profesionales no licenciados que ingresan a la carrera docente y que se han desempeñado en contextos de ruralidad. Se trata de información del más variado tipo: anécdotas, recuerdos de incidentes claves, elucubraciones teóricas, metáforas... También se trata de generar una interacción reflexiva con el otro participante. No es, entonces, una entrevista estructurada bajo un guion, sino, más bien, de una conversación, un diálogo abierto, donde se teje un encuentro, y en la que los sujetos se trenzan, se escuchan, se piensan, se hablan, se crean.

Las entrevistas fueron hechas a siete profesionales no licenciados que ingresaron a la carrera docente en el último concurso y que se desempeñan en contextos rurales de Antioquia. Posterior al consentimiento y a la presentación de los objetivos del estudio, han participado voluntariamente y han puesto su voz y ex-

perencias en esta investigación, a fin de dar a conocer cómo han transitado por ese periodo de inserción y cómo han resuelto o están resolviendo las dificultades.

Para la realización de entrevistas narrativas, delineamos cuatro ejes de abordaje: elección profesional e inserción como docente; formación para la enseñanza; comprensión de lo que significa ser maestro, y práctica docente.

Hallazgos en el camino

El ejercicio de la transcripción y tematización que se teje implica un trabajo arduo, respetuoso y disciplinado, pues es importante conocer y aprender de cada uno de los elementos que poseen y que se entretajan en las acciones, experiencias y vidas de personas que, a través de sus relatos e historias, se muestran, se nombran, se transforman. Como bien lo señala Van Manen (2023, p. 108), las temáticas no son objetos ni generalizaciones, “son como nudos o entramados de nuestras experiencias, en torno a ello se van hilando ciertas experiencias, vividas como un todo significativo. Los temas son las estrellas que conforman los universos de significados que vivimos”. En ellos se identifican los acontecimientos vinculados a la trayectoria profesional y humana de todos los participantes de esta investigación, acontecimientos en los que están presentes situaciones, incidentes, medios y circunstancias que ocurren en espacios, tiempos y con personas particulares. Pero un acontecimiento no es solo el hecho: implica contar algo que sucede en el tiempo, el cual, a su vez, da lugar a una intriga, es decir, a una trama narrativa (Quintero, 2018).

Nuestro estudio reconoce que el saber disciplinar es fundamental dentro del proceso de enseñanza, ya que permite a los docentes tener un dominio conceptual y le da seguridad a la hora de transmitir los conceptos, de enunciarlos y apropiarlos en las aulas de clase; también les permite acercar a los estudiantes a los conceptos centrales del área. Con relación a esto, Ferreira y Cruz (2021), hacen unos aportes muy importantes y afirman que entre las fortalezas del desempeño del profesional está el conocimiento del contenido, el cual, de cierta manera, podría estar garantizado cuando los docentes lleguen a la enseñanza, y se esperaría que su formación profesional les garantice el dominio sobre el contenido de sus disciplinas técnicas de campo. Por ejemplo, dentro de sus narrativas, los profesores Óscar, que es ingeniero de petróleos, y Carolina, que es doctora en Ciencias Biológicas, argumentan que dominar el saber disciplinar influye positivamente en el proceso de enseñanza: se sienten seguros, pueden hablar con propiedad y transversalizar el saber a las necesidades del contexto y a las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes.

Esta concepción interdisciplinar es congruente con la visión sistémica del conocimiento, pues le proporciona al maestro novel herramientas para afron-

tar el reto que tiene la escuela rural de reconocer los saberes locales relacionados con el trabajo agrícola, el arraigo a la tierra, la sostenibilidad ambiental y la historia comunitaria (Galván, 2020).

Los docentes en sus narrativas conciben la educación en la ruralidad como una tarea compleja, llena de retos diarios, entre otras cosas, porque en las zonas donde están ubicados no pueden desplazarse siempre, así que tienen que habitar la ruralidad: vivir en la escuela o en una casa cercana y compartir la cultura, las costumbres y estilos de vida. Así le sucedió a Jorge, un historiador que creció en el corregimiento de Santa Elena, tierra fría y rural de la ciudad de Medellín. Luego de graduarse, decidió presentar el concurso docente y ahora está trabajando en la zona rural del municipio de Necoclí, en una escuela a ocho horas de la cabecera municipal, con un clima cálido y una tierra húmeda. Toda su vida ha cambiado: se ha convertido en un líder social; su forma de vestir, de alimentarse, sus hábitos se han transformado.

Otro dato importante es que ninguno de los siete docentes entrevistados había contemplado la opción de ser docente de escuela, y mucho menos en la ruralidad, durante su formación de pregrado. Hay que señalar aquí que sus sentidos y experiencias indican preocupaciones relacionadas con la enseñanza de contenidos desconocidos y en otras áreas del saber. Es el caso de Jhon, quien es enfermero, pero debe orientar todas las áreas del conocimiento bajo la metodología de escuela nueva en una vereda de Necoclí. El hecho de planear una clase cualquiera es complejo, ya que en ningún lugar los han preparado para ello. Otro tanto le sucede a la hora de hacer un ajuste razonable para estudiantes con discapacidades o de enseñar bajo las metodologías flexibles propias de la ruralidad.

En las narrativas surgieron otros aspectos que preocupan a los profesionales no licenciados dentro de las aulas de clase: el hecho de crear ambientes que generen y promuevan el buen comportamiento, la resolución de conflictos, la escucha activa y cómo captar la atención y el interés de los estudiantes. Jiménez (2013, 2020), en sus investigaciones con docentes principiantes de Ciencias Naturales, relatan una situación similar. Así las cosas, la dificultad en el clima de aula, en el comportamiento y en el ambiente de clase no obedece únicamente a situaciones inherentes a contextos urbanos, como pensaban en principio los participantes, sino que forman parte de las dinámicas de la escuela y de las primeras preocupaciones del docente novel; pero esto, incluso, se desliga de la formación disciplinar de base en las facultades de educación.

Y, finalmente, durante todas sus narrativas los profesionales no licenciados han expuesto los grandes retos y particularidades que han experimentado al llegar a la institución. Es común la sensación de soledad, de no saber qué hacer... Todos ellos han tenido momentos de angustia, sin orientaciones

claras para iniciar sus labores. Estos profesionales afrontan problemáticas de diversa índole en su proceso de inserción docente.

Es evidente, entonces, la necesidad de generar mecanismos de acercamiento a las realidades educativas, a la formación pedagógica para profesionales no licenciados y al diseño de programas de acompañamiento que impacten positivamente la formación de este docente que llega a desempeñarse en la zona rural.

Referencias

ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro; LEÓN PALENCIA, Ana. **¿Para qué formar maestros? alejandroalvarezgallego**. 2014. Disponible: <https://bit.ly/44EJbQb>. Acceso en: 29 ago. 2023.

ARFUCH, Leonor. Sujetos y narrativas. **Acta Sociológica**, 53, 19, 2010. DOI: <https://bit.ly/44PTWiE>.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: LARROSA, Jorge *et al.* (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (1^a Ed), (p. 11–59). Editorial Laertes, 1995.

CUERVO, Leidy. El quehacer pedagógico del profesional docente no licenciado, en el marco de una política pública educativa: Decreto 1278 de 2002. **Revista PACA**, 5, p. 137-150, 2013a. Disponible: <https://bit.ly/3Y7MZav>. Acceso en: 29 ago. 2023.

CUERVO, Leidy. La inserción de profesionales docentes no licenciados al sistema público educativo: ¿Qué hay en su quehacer pedagógico? **Congreso Investigación y Pedagogía**, 2, 2013b. Disponible: <https://bit.ly/3rIjn3>. Acceso en: 29 ago. 2023.

DE SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoria docente, investigación y formación. En: CLACSO (Ed.), **Narrativas, Autobiografías y Educación** (Traducción). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2010.

DE SOUZA, Elizeu Clementino. Campos y territorios de la indagación (Auto) Biográfica en Brasil. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 19(62), p. 787-808 2014. Disponible: <https://bit.ly/43Hed8V>. Acceso en: 29 ago. 2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografía y educación**. Figuras del individuo-proyecto. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. (Trabajo original publicado 2003), 2009.

FERREIRA, Felipe; CRUZ, Giseli Barreto da. Professores não licenciados na educação básica: Sentidos de docência no ensino médio integrado. **Revista Diálogo Educacional**, 21(71), p. 1583-1608, 2021. DOI: <https://bit.ly/3Qg8XWV>.

FERROAROTTI, Franco. Las historias de vida como método. **Acta Sociológica**, 1(56), 95, 2011. DOI: <https://bit.ly/44IX9AH>.

GALEANO, María Eumelia. Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. **Teoría y Praxis Investigativa**, 2(2), p. 78-79, 2004. Disponible: <https://bit.ly/44Dzphq>. Acceso en: 29 ago. 2023.

GALVÁN MORA, Lucilia. Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. **Márgenes**, 1(2), p. 48-69, 2020. DOI: <https://bit.ly/450dxML>.

GOODSON, Ivor F. Historias de vida del profesorado. *En*: SÁNCHEZ, Aida de Serdio; HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana María (Eds.), **Studying teacher's lives** (1ª ed.). Ediciones OCTAEDRO, S.L., 2004.

GUEDES, Adriane; RAMALLO, Francisco; RIBEIRO, Tiago. La conversación íntima de la narrativa en la educación: Expansión (auto)biográfica y diversidad cromática de los relatos. Conversación con Luis Porta. **Educação Unisinos**, 25, 2021.

JIMÉNEZ, María Mercedes. La inserción profesional docente en Colombia: Retos para la formación inicial y continua de maestros. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores**, 12(23), p. 53-66, 2020. DOI: <https://bit.ly/3q163KQ>.

JIMÉNEZ, María. **Profesor/a principiante de Ciencias Naturales**: La configuración de su conocimiento en la inserción profesional. 654f. (Tesis doctoral en Educación). Universidad de Antioquia, 2013.

JIMÉNEZ, María; TARDIF, Maurice; MORALES PERLAZA, Adriana. La inserción profesional docente en Quebec y en Colombia: ¿Qué podemos compartir y aprender? **Revista Educación y Pedagogía**, 26(67-68), p. 30-45, 2014. Disponible: <https://bit.ly/3O4vPFW>. Acceso en: 29 ago. 2023.

JORDELL, Karl Ø. Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. **Teaching and Teacher Education**, 3(3), p. 165-177, 1987. DOI: <https://bit.ly/3pU9pzj>.

MARCELO, Carlos. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, 19, p. 101-143, 1999. DOI: <https://bit.ly/44ZLq0y>.

MARCELO, Carlos. Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. **Revista Interuniversitaria de Didáctica**, 6, 2009. Disponible: <https://bit.ly/3Q5fYJX>. Acceso en: 29 ago. 2023.

MOSCOSO, Javier Nunez; TARDIF, Maurice; BORGES, Cecilia. La inserción profesional como experiencia subjetiva: El caso los profesores noveles en Quebec. **Educação e Pesquisa**, 44(0), p. 1-17, 2018. DOI: <https://bit.ly/3KbomE0>.

MURILLO, Gabriel Jaime. **La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI**. 228f. (Tesis doctoral en Educación). Universidad de Antioquia, 2016.

PRESIDENCIA de la República de Colombia. (19, junio 2002). Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente [**Decreto 1278**]. Disponible: <https://bit.ly/3D24C1A>. Acceso en: 29 ago. 2023.

QUINTERO MEJÍA, Marieta. Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación. En Doctorado Interinstitucional en Educación (Ed.), **Énfasis: Libros de los énfasis del Doctorado Interinstitucional en Educación** (1^a ed.). Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2018.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. *En*: ZIMMERMAN, Eva (Ed.), **Contus** (1^a ed.). Editorial Universidad de Antioquia, 2002. DOI: <https://bit.ly/3OnRxWN>.

TARDIF, Maurice. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional** (NARCEA S.A. DE EDICIONES (ed.); Pablo Manz). NARCEA S.A., 2014.

TARDIF, Maurice; BORGES, Cecilia. La inserción profesional de docentes noveles: Tendencias recientes y retos futuros. En **Formación e inserción profesional: Facilitación para la desafíos y pistas de profesionalización docente** (p. 19-43). OEI Metas Educativas 2012, 2013.

TAYLOR, Steven; BOGDAN, Robert. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. *En*: Ediciones Paidós Ibérica S.A. (Ed.), Introduction to qualitative research methods. **The search for meanings** (1a ed.). John Wiley and Sons, Inc., 1987.

TOGNATO, Carlo; SANANDRES, Eliana. **Caracterización del perfil socio-demográfico, académico y profesional de los docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá** (1^a ed.). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, 2016. Disponible: <https://bit.ly/44Vi03q>. Acceso en: 29 ago. 2023.

VAILLANT, Denise. La Inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. **Profesorado**, 25(2), p. 79-97, 2021. DOI: <https://bit.ly/3DsGJ3y>.

VAN MANEN, Max. Investigación educativa y experiencia vivida. *En*: Traducción: Oh Miro. Servicios Editoriales (Ed.), **Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad** (1^a Ed). IDEA BOOKS, S.A., 2003.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, 54(2), p. 143-178, 1984. DOI: <https://bit.ly/3Y6TLNB>.

OS SENTIDOS DA “COMUNIDADE” NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE

Fernanda Lahtermaher

Ao pesquisar o campo da formação docente e identificar o período conflituoso pelo qual passam os professores em processo de inserção profissional, com características marcantes sobre as percepções de si, da escola e do processo de ensino-aprendizagem, buscamos compreender, através da literatura e de pesquisa desenvolvida, propostas transformadoras que possam favorecer o exercício profissional dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, os encontros de professores aparentam ser virtuosos para trocas de experiências sobre o fazer docente. Ao redor do mundo, crescem as investigações acadêmicas, políticas e programas de formação de professores sobre as comunidades de aprendizagem (Craig, 2009; Cochran-Smith; Lytle, 1999), mas as abordagens teóricas e práticas parecem diversas e o conceito carece de um aprofundamento teórico.

Este capítulo aborda o caminho investigativo que se volta, em parte, para os diferentes usos do termo comunidade e as reflexões acerca de como influenciaram a visão sobre os sentidos de comunidade de aprendizagem docente. E parte voltada para uma comunidade de aprendizagem docente enquanto estratégia de indução profissional.

Defendemos, a partir dos relatos apresentados, que as comunidades de aprendizagem docente, mesmo diante de inúmeros desafios, demonstram ser espaços facilitadores do desenvolvimento profissional de professores iniciantes, por meio do compartilhamento de práticas e investigação das ações pedagógicas a partir de uma multidimensionalidade do ensino.

Percurso investigativo

Para compreender as contribuições de uma comunidade de aprendizagem docente para o desenvolvimento profissional, adotamos a estratégia de um informante privilegiado, nomeado assim devido à sua estreita aproximação com o campo de estudo. Esse fez oito indicações de grupos considerados como comunidades de aprendizagem docente. No entanto, não bastava que os grupos indicados fossem considerados como comunidades de aprendizagem docente; era necessário que professores iniciantes fizessem parte dos grupos, o que

poderia reduzir a seleção, pois poderiam não saber informar ou não incluir professores que vivenciam os primeiros anos do exercício profissional.

Assim, após a localização dos oito grupos, outra estratégia foi utilizada para selecioná-los. Foi enviado um formulário aos professores responsáveis pela organização, cujo objetivo foi conhecer a criação, proposta, periodicidade dos encontros e integrantes. A seleção do grupo objeto da investigação seguiu dois critérios: aquele que apresentava contornos de comunidades de aprendizagem docente e que fosse composto também por professores em início do exercício profissional, considerados aqueles que tenham até cinco anos de experiência na docência.

Desse modo, um grupo foi escolhido, oriundo de um grupo de pesquisa de uma instituição universitária pública no estado de São Paulo/BR, tem como objetivo realizar estudos relativos à alfabetização e propor práticas reflexivas de modo coletivo e colaborativo. Os encontros são quinzenais e on-line (desde o início da pandemia), com partilhas de saberes, apresentação de trabalhos em diferentes eventos, como mesas redondas e congressos. Participam professoras e professores da educação básica, coordenadores e orientadores pedagógicos e formadores de professores. Os encontros são organizados, geralmente, a partir da exposição das dificuldades das professoras ou mesmo de questionamentos relativos a determinados modos de organizar o trabalho; o coletivo acolhe essas dúvidas, organiza-se um conjunto de estudos e, em alguns momentos, apresentam-se práticas alternativas ou mesmo algumas propostas para que as professoras possam experienciar ou mesmo participar do trabalho pedagógico com professoras experientes.

Optamos pela realização de um estudo de caso, não por esse grupo representar uma comunidade de aprendizagem “exemplo”, mas como possibilidade que indica os desafios comuns aos professores iniciantes e um possível espaço colaborativo para a sua resolução. Pode ser considerada, talvez, uma versão que ajude a demonstrar como a comunidade de aprendizagem docente pode favorecer a aprendizagem de professores iniciantes, enfrentando melhor os problemas decorrentes de tal momento profissional.

Os sujeitos que compuseram a pesquisa foram quatro professoras iniciantes. No entanto, durante as entrevistas compreendemos a importância da relação estabelecida entre os integrantes dessa comunidade de aprendizagem docente. Por serem muito citadas pelas iniciantes, consideramos entrevistar duas professoras experientes, uma delas atuando na função de coordenação pedagógica em uma escola da educação básica, e outra antiga na comunidade de aprendizagem docente. Além delas, os próprios coordenadores do grupo poderiam auxiliar na compreensão histórica de criação do espaço, tendo em vista que as iniciantes

são também recém-chegadas ao grupo, não possuindo mais de dois anos de permanência. Portanto, apesar do foco serem as professoras iniciantes, buscamos ouvir suas narrativas na relação com professores experientes e coordenadores do grupo. Todos preencheram o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido para a Pesquisa e receberam resultados parciais e finais do estudo além de seus nomes serem trocados, garantindo o anonimato.

As estratégias metodológicas utilizadas foram: entrevistas on-line, transcrições, observação remota das atividades do grupo e análise de documentos durante o ano de 2021. O processo de construção, análise e interpretação dos dados partiu da criação de eixos temáticos, elaboração artesanal de quadros, análise de novas hipóteses até a interpretação do material recolhido. Para este texto, tratamos especificamente dos resultados que apresentam as contribuições da comunidade de aprendizagem para a aprendizagem da docência.

Os sentidos da “comunidade”

A apropriação de um conceito clássico das ciências sociais exige atenção redobrada, como a revisão cuidadosa dos autores, a leitura de seus pensamentos acompanhada de discussões sobre os limites dos termos e seus desdobramentos. Para o entendimento do conceito de comunidade, fazemos referência a Tönnies (1887; 1942), Weber (1922; 1991) e Bauman (2003; 2013).

Os teóricos da sociologia buscaram explicar a relação entre a comunidade enquanto grupo social e a sua relação com a sociedade. Um dos pioneiros nessa discussão foi o sociólogo Ferdinand Tönnies (1942), autor alemão do livro “comunidade e sociedade”, publicado em 1887. Ele propôs um dos marcos para a teoria da estrutura social, sem desconsiderar a teoria da ação que o levou a formular a ideia da vontade social. Foi influenciado por Marx e Hobbes e serviu de inspiração para Weber e Simmel.

Tönnies (1887; 1942) procurou analisar a oposição comunidade-sociedade, desenvolvendo uma teoria sobre as vontades natural e arbitrária. A primeira, fruto de instintos orientados por motivações de origem orgânica, como a nutrição, a autopreservação e a reprodução; a vontade natural poderia levar os indivíduos a uma união, sendo caracterizada como comunidade. Já a vontade arbitrária assume um caráter deliberativo, racional e propositivo; a união de pessoas motivadas pela vontade arbitrária seria a sociedade.

A oposição comunidade-sociedade é entendida a partir das vontades naturais e arbitrárias, que permitem explicar as relações comunitárias enquanto a vida social em conjunto, íntima e exclusiva, como sugere Brancaleone (2008):

O tipo de vontade predominante tem, por sua vez, um papel simbólico e imaginário precioso na construção das representações coletivas do grupo. Quando orientado pelo primeiro tipo de vontade, o grupo social (a união) seria concebido pelos agentes em interação como entidade natural e durável. Quando pela segunda, como entidade artificial e mutável, submetida aos interesses individuais. (Brancaleone, 2008, p. 99)

As representações coletivas de grupo podem ser organizadas na forma de comunidade quando há união espontânea e durável, e na forma de sociedade quando influenciada por interesses individuais e racionais. Isso ocorre também em função da passagem no modo de vida do meio rural para urbano, levando a rupturas de determinadas organizações de sociabilidade.

Para Tönnies (1942), os laços de consanguinidade (parentesco), de coabitação territorial (vizinhança) e de afinidade espiritual (“amizade”) definiam os três padrões de sociabilidade comunitária. Apesar de tais dimensões estarem em grande maioria interconectadas, referia-se a elas como elementos de um mesmo plano de desenvolvimento conectado, um surgindo como consequência e desdobramento natural de seu antecessor (Brancaleone, 2008).

As relações de comunidade (*gemeinschaft*) seriam da ordem sentimental, afetiva, natural e íntima, e as relações societárias (*gesellschaft*) seriam racionais e artificiais, conformando-se como uma forma de sociabilidade de domínio público. Esses padrões se materializavam territorialmente em três núcleos: a casa, a aldeia ou vila e a cidade. E

quanto mais se multiplicava a vida da cidade – ou seja, à medida que o mercado estimulava o desenvolvimento hipercefálico da urbe –, mais perdiam forças os círculos de parentesco e vizinhança como motivos de sentimentos e atividades comunitários. (Brancaleone, 2008, p. 100)

Porém, na cidade havia uma irmandade profissional, o que para o autor alemão poderia ser a mais alta expressão da ideia de comunidade.

Com o deslocamento cada vez maior da vida rural para a urbana, há uma transição de predominância das vontades naturais pelas arbitrarias. Nesses termos, Tönnies (1942) formulou sua teoria da sociedade e da comunidade: se na comunidade os homens permanecem unidos apesar de todas as separações, na sociedade permaneceriam separados não obstante todas as uniões.

Por essa razão, para ele, a comunidade teria caráter de corpos orgânicos, fazendo valer as culturas e identidades locais e considerando as singularidades. Mas com a vida deslocada para os centros urbanos, a sociabilidade comu-

nitária também precisou adaptar-se à sociedade capitalista, existindo, ainda que à margem, na forma de cooperativas, coletivos e grupos colaborativos, produzindo uma outra cultura de comunidade.

No entanto, essa perspectiva dicotômica entre comunidade e sociedade, atrelada a uma passagem da vida rural para a urbana foi criticada por Weber (1922; 1991) ao defender que a maior parte das relações sociais são, ao mesmo tempo, comunitárias e associativas, ou seja, marcadas por intencionalidade racional. Ele não considerava que as relações comunitárias estivessem em oposição às relações sociais, ao contrário, a relação comunal seria uma forma de relação social que “repousa no sentimento subjetivo dos participantes de pertencer (afetiva ou tradicionalmente), ao mesmo grupo” (Weber, 1991, p. 25).

Para Weber (1991), a comunidade seria então uma relação social na qual os participantes se orientam por ações sociais amparadas por um sentimento subjetivo de pertencimento e participação em um todo. A distinção entre sociedade e comunidade torna-se mais sutil, pois define que as relações sociais ocorrem de forma interconectada e contínua, ao afirmar que

toda relação social, mesmo aquela mais estritamente originada na persecução racional de algum fim, pode dar lugar a valores afetivos que transcendam os simples fins almejados. (Weber, 1991, p. 140)

Apesar disso, para o autor, a simples sensação de pertencimento a determinado grupo não seria o suficiente para a criação de uma comunidade. Para isso, seria necessário que a partilha produzida compartilhasse uma ação comum autorreferida. Ou seja, para Weber (1991) para que exista uma comunidade, é necessário que se aja como tal.

Entre aproximações e distanciamentos, na contemporaneidade, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2003) sugere que o conceito de comunidade, *a priori*, indica uma “coisa boa”, pois invoca sentidos de pertencimento, provocando um sentimento de conforto e segurança aos quais os integrantes se apoiam, e é possível contar com a boa vontade uns dos outros. O sentido semântico da palavra tem significados e sensações que não são independentes, pois a satisfação que a palavra traz está relacionada com os prazeres que a comunidade impregna, por ser um lugar aconchegante, seguro e que há um bom entendimento entre todos. Há um senso comum de que, se algo ruim acontece, é por culpa da sociedade ou da companhia, portanto, as acusações não se voltam para a comunidade a qual se pertence. É nesse sentido que se apoia na ideia de “círculo aconchegante” ao se referir às comunidades.

O “círculo aconchegante” é um tipo de imersão ingênua da união humana que só seria possível nos dias de hoje em nossos sonhos. Nessa forma de organização, não há espaço para um “cálculo frio” que se impõe a razão, pois surge de maneira espontânea e “natural” e, por ser tão evidente, o entendimento compartilhado que cria a comunidade (ou o “círculo aconchegante”) passa despercebido; para Tönnies ele é “tácito”.

Já no campo educacional, o termo “comunidade” é também associado à ideia de aprendizagem. Surge acompanhado às discussões sobre Bairro-Escola, Cidade Educadora e Território Educativo, presentes inicialmente em Barcelona, Espanha.

Um grupo de pesquisadores espanhóis criou em 1994 o programa de pesquisa sobre as “estratégias de inclusão e coesão social na Europa a partir da educação”, tornando essa experiência uma porta de entrada da ideia no Brasil. O objetivo da pesquisa era coletar evidências científicas para identificar quais são as Atuações Educativas de Êxito (Aees) que mostraram ter contribuído para o êxito educacional e a superação da evasão escolar. Conforme explica o relatório da pesquisa, as “atuações encontradas não são experiências isoladas e bem-sucedidas, mas sim Atuações de Êxito que têm componentes universais passíveis de transferência”.

Um dos resultados da pesquisa europeia foi a criação das comunidades de aprendizagem, sendo considerada, portanto, uma “ação educativa de êxito”. Para os pesquisadores espanhóis, ela foi acatada positiva, pois apresentou bons resultados de convivência entre todos. O parlamento europeu destacou a pesquisa e recomendou a sua ampla divulgação, reconhecendo a importância do envolvimento da comunidade local.

Como consequência, as comunidades de aprendizagem foram implementadas como políticas públicas em seiscentos escolas ao redor do mundo, incluindo países da América Latina.

No Brasil, as comunidades de aprendizagem, em sentido amplo, surgiram nos últimos dez anos enquanto projetos educativos que visam à transformação social e cultural. Para isso, objetiva incluir estudantes, professores, responsáveis e cidadãos locais no seu desenvolvimento. Tendo como inspiração o cenário espanhol, a proposta alinha-se a de Bairro-Escola, que por sua vez está relacionada à concepção de uma Cidade Território Aprendiz¹.

1. Conforme informação de seu site institucional: “Cidade Escola Aprendiz é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip) que há 23 anos contribui para o desenvolvimento dos sujeitos e suas comunidades por meio da promoção de experiências e políticas públicas orientadas por uma perspectiva integral da educação. Estruturada em programas que atuam em diversas cidades do país, a Cidade Escola Aprendiz pesquisa e desenvolve conteúdos metodológicos, dissemina experiências, realiza formações para gestores, educadores e lideran-

No estado de São Paulo, as comunidades de aprendizagem já constam em mais de oitenta escolas, majoritariamente municipais. O Instituto Natura fez parte da expansão do projeto, transformando centros educacionais em comunidades de aprendizagem. Segundo a lógica da parceria público-privada, acreditam que através de projetos como esse as famílias, estudantes e membros da comunidade local conseguem desenvolver um “diálogo igualitário”, onde “todos são responsáveis, todos aprendem, todos ensinam”.

É preciso partir de uma perspectiva crítica da educação para compreender as concepções que subjazem a ideia apresentada sobre comunidade de aprendizagem, o que foi imaginado e as devidas implicações. Tendo explicitado brevemente sobre o seu surgimento em um contexto internacional e nacional, faz-se necessário problematizar sua apropriação e utilização, especialmente no cenário local.

Primeiramente, a compreensão e análise da investigação realizada pelo grupo espanhol pouco explica acerca dos métodos de construção de dados, instrumentos, tempo de realização da mesma e grupo de participantes para chegar aos resultados divulgados. Os pesquisadores fazem afirmações baseados em autores importantes da área educacional e sociológica, como Habermas, Schütz, Mead, Garfinkel, que os estudantes demonstram melhor convivência dentro e fora da escola, no entanto, não explicitam de que forma chegaram a essa conclusão.

Para além disso, chama a atenção a incorporação da proposta em países latino-americanos, como o Brasil, sem o devido cuidado das especificidades locais. Com materiais pré-prontos e resultados considerados generalizáveis em qualquer contexto, perguntamo-nos se as reduções das desigualdades sociais e educacionais podem ser superadas sem considerar mudanças profundas nas políticas públicas sociais e educacionais, que passam pela valorização profissional docente, plano de cargos e salários, condições materiais e sociais adequadas para exercer a profissão, além daquelas de moradia, saúde, transporte, apenas para citar algumas.

ças sociais, e contribui para a modelagem e implementação de políticas públicas de educação e direitos humanos. A Cidade Escola Aprendiz foi responsável pela criação do Bairro-escola, uma proposta de aprendizagem compartilhada que aproxima e articula escolas, comunidades, organizações sociais, empresas e poder público, visando promover condições para o desenvolvimento integral de indivíduos e territórios, com especial atenção às crianças, adolescentes e jovens. Tecnologia social reconhecida pelo Unicef como modelo de educação a ser replicado mundialmente, o Bairro-escola se tornou referência para a formulação de políticas públicas de educação integral no Brasil. Atualmente, a Cidade Escola Aprendiz é responsável pelo desenvolvimento dos programas Aluno Presente, Centro de Referências em Educação Integral, Cidades Educadoras e projetos de Comunicação para o Desenvolvimento”.

Importante destacar a apropriação do termo comunidade de aprendizagem pela empresa brasileira de cosméticos Natura que, sob o discurso da sustentabilidade, criou o Instituto Natura para desenvolver tarefas de responsabilidade social. A educação é entendida como um bem comum e, portanto, um dos pilares de atuação do grupo. A atuação de corporações na área da educação merece especial atenção.

O Instituto Natura atua em diversos projetos educacionais, com ampla divulgação de material e financeirização. Por essa razão, a lógica de educação subjacente às suas escolhas e as possíveis intenções não podem ser negligenciadas. Sob um discurso de que a educação “não acontece apenas na sala de aula” e a “educação ocorre ao longo da vida”, defesas que professores e pesquisadores críticos e emancipatórios também fariam; porém, sob a lógica do capital, pode esvaziar os sentidos de docência e de escola enquanto espaço de formação social e político. Há, nas entrelinhas discursivas desse grupo empresarial – ao se apoderar dessas afirmações – uma responsabilização individual pelo processo de aprendizado, ou seja, você deve buscar um aprendizado constante em uma sociedade neoliberal e competitiva; ao mesmo tempo, o uso corrente da palavra “todos”, como “ensinar a todos os alunos” esbarra no Movimento Todos Pela Educação que preza pela “responsabilidade social pela educação”, compreendendo que empresários deveriam se envolver em propostas educacionais.

Por essas razões, é preciso defender as especificidades do trabalho desenvolvido nas escolas públicas brasileiras, reconhecendo que, numa sociedade desigual, é necessário valorizar o trabalho docente, os saberes que são mobilizados por aqueles que foram formados para tal, sem desconsiderar o que pode complementar, mas não o essencial de uma escola, que tem como um de seus objetivos principais a socialização do conhecimento para as transformações sociais.

O exemplo desta seção demonstra como a ideia de comunidade é também disputada pela área educacional, voltando-se a uma relação de interação e cooperação, e apropriando-se de seus significantes. Aqui, refutamos a importância da comunidade local enquanto espaço fundamental para o processo de formação de professores em parceria com seus agentes, que sejam os responsáveis dos alunos, ou sociais e locais. Ao contrário, reconhecemos, bem como defende Zeichner (2014) que a formação de professores e as escolas não podem estar desconectadas do que acontece nas comunidades, tampouco podem assumir uma postura hierarquizada e colonizadora de saberes, mas também, não podem tirar o que é de responsabilidade do Estado na promoção da garantia de uma educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada.

Sob o pretexto da redução das desigualdades, a apropriação indevida de propostas como a citada, sem o devido cuidado e atenção, pode contribuir para que a sociedade e, nesse caso, o grupo escolar acreditando fazer o melhor, funcione sem resistência e sem confronto social com aquilo que deveria ser de direito e fornecimento do Estado, como uma educação pública socialmente referenciada. Portanto, a comunidade de aprendizagem só fará sentido se não for conduzida em uma lógica de transferência de responsabilidades, ou seja, é preciso respeitar os conhecimentos próprios dos professores e da comunidade local, considerar o Estado como implementador de políticas públicas educacionais, e a importância de uma tomada de consciência sobre os problemas identificados para tentar rompê-los.

As comunidades de aprendizagem docente

Nos alinhamos ao que as autoras norte-americanas Cochran-Smith e Lytle (1999; 2002) cunham como conceito de comunidade de aprendizagem docente. São enfáticas ao evidenciarem o que não querem explorar com o termo: aprendizado da docência em comunidades, comunidades profissionais, comunidades de aprendizagem colaborativa etc. Apontam a preocupação sobre a visão do encontro de professores como algo exclusivamente positivo, ou que algo mágico acontecesse simplesmente por professores estarem reunidos: o propósito dessas comunidades é o trabalho feito nesses grupos, abrigando a aprendizagem da docência ao longo do tempo, de modo que possa provocar mudanças escolares maiores.

Sendo assim, elas desenvolvem o conceito de “Comunidades de Aprendizagem Docente” (teacher learning communities), afirmando que o conhecimento necessário para ensinar é fruto de indagações sistemáticas sobre o ensino, os estudantes, o conteúdo, o currículo, as escolas, e tal conhecimento é construído coletivamente dentro de comunidades locais e amplas. Trata-se de um espaço intelectual, social e organizacional que dá suporte para o desenvolvimento profissional de seus membros, onde os professores novos, os experientes e os em formação têm a possibilidade de falar, pensar, ler, escrever sobre seu trabalho de maneira contextualizada. São organizadas com um período mínimo de um ano escolar, com frequência estável, havendo debates, discussões e reflexões sobre situações de ensino e textos. Tem como finalidade a melhoria na prática profissional docente, na cultura escolar e nas comunidades e, segundo as autoras, conceitualmente:

Teacher learning Community refers to an intellectual space as much as it designates a particular group of people and, sometimes, a physical location. In this sense, communities are the intellectual, social, and organizational configurations that support teachers' ongoing professional growth by providing opportunities for teachers to think, talk, read and write about their daily work, including its larger social, cultural and political contexts in planned and intentional ways. (Cochran-Smith; Lytle, 2002, p. 2463)²

Para a configuração de uma comunidade de aprendizagem, as autoras apontam algumas características-chave, como a organização do tempo; estrutura de falas e textos; objetivo compartilhado. Sobre a organização do tempo, é importante que seja destinado àquele suficiente para o trabalho, e que seja pensado em longo prazo, onde a frequência seja estável, embora possa se alterar. Com o passar do tempo, é possível que seja construída uma relação de maior confiança entre os participantes, trazendo assuntos mais delicados e, nesse sentido, a experiência demonstra que é a partir dessa duração contínua que os professores criam histórias comuns e uma cultura compartilhada, de experiências, discursos, procedimentos e marcos.

As comunidades de aprendizagem docente têm uma maneira particular de utilizar a linguagem em seus trabalhos, sejam eles orais ou escritos; por essa razão as comunidades que apoiam a aprendizagem da docência, trocando entre os pares, possibilitam novas formas de discussão e reflexão sobre o ensino. É importante que haja um espaço para que os professores falem sobre as suas salas de aula, procurem conselhos, compartilhem ideias específicas sobre o ensino de maneira planejada, possibilitando que se crie uma relação de afetividade e ajuda mútua necessária ao trabalho docente.

Embora os objetivos específicos de cada comunidade variem, é importante que exista um objetivo comum, que vise a uma melhoria na prática profissional, na cultura escolar ou mesmo quanto às oportunidades de acesso e permanência dos alunos e o seu aprendizado. Como afirma Cochran-Smith (2002, p. 7), “em termos gerais, as TLCs são mais efetivas e têm vida útil maior quando os professores escolhem participar enquanto têm um papel significativo na construção de questões importantes”.

2. Tradução livre: Comunidade de aprendizagem docente refere-se a um espaço intelectual tanto quanto designa um grupo particular de pessoas e, algumas vezes, um local físico. Neste sentido, comunidades são configurações intelectuais, sociais e organizacionais que suportam o crescimento profissional de professores, promovendo oportunidades para que professores pensem, falem, leiam e escrevam sobre seus trabalhos diários, incluindo seus contextos sociais, culturais e políticos mais abrangentes, de maneira intencional e planejada (Cochran-Smith; Lytle, 2002, p. 3).

A comunidade de aprendizagem docente como estratégia de indução

Devido ao cenário desafiador de tornar-se professor, e os aspectos que facilitam e dificultam o exercício profissional, as quatro professoras iniciantes participantes da pesquisa, buscaram na comunidade uma forma de aprendizado da docência. Nenhuma delas conhecia a comunidade *a priori*, mas na troca com suas coordenadoras pedagógicas foram convidadas a integrar o grupo considerando-o um espaço formativo. Uma delas buscou individualmente dar seguimento à sua formação recorrendo a uma disciplina na universidade, que a levou a descobrir o grupo. Não bastaria qualquer ambiente profissional, há um interesse específico em práticas que pudessem contribuir para exercerem a profissão de acordo com as suas altas expectativas (Cochran-Smith, 2012).

A chegada à comunidade de aprendizagem docente nasce justamente do reconhecimento de lacunas em sua formação inicial, das dificuldades postas ao início do exercício e de uma disposição para melhorarem a sua prática profissional. Compreender de que forma o grupo contribui para a docência de professoras iniciantes passa por escrutinar as atividades realizadas, as situações de ensino evidenciadas, as formas de participação e, conseqüentemente, a percepção que as iniciantes têm do espaço.

O pertencimento a uma comunidade de aprendizagem docente pode ser uma estratégia de superação de algumas das dificuldades apontadas por elas. Na pesquisa, trata-se de um coletivo que dialoga sobre a alfabetização e os processos de leitura e escrita. Há, de antemão, uma definição sobre a área de conhecimento que contorna os encontros propostos pelas professoras, mas, apesar disso, favorece uma discussão ampla sobre a docência na educação básica.

A participação na comunidade de aprendizagem docente apresenta contornos favoráveis ao aprendizado da docência, evidenciando que integrar o coletivo contribui para a exibição de experiências, reflexões sobre o ensino e investigação da sua própria prática. No entanto, interessa-nos, no contexto deste capítulo, compreender como a comunidade contribui para a docência de professoras iniciantes e, por essa razão, nosso olhar estende-se às suas individualidades e subjetividades expostas na interação com o grupo.

Especificamente, mencionaram alguns momentos vividos no grupo que foram importantes para a troca de experiências sobre o ensino embasadas numa perspectiva que considera a sua multidimensionalidade (Candau, 1983; 2020). As experiências são fundamentadas em dimensões técnicas, humanas e político-sociais, que não se justapõem, havendo uma articulação entre si. Sobre essa dinâmica, Elena, uma professora experiente do grupo, destaca:

Eu acho que a escrita da minha primeira narrativa para o grupo foi muito marcante também. Foi tudo muito marcado, porque nunca é o meu trabalho, é nosso. E é esse coletivo que se organiza para produzir esse trabalho, é esse coletivo que parte do vivido, do acontecimento e do acontecimento miudinho da sala de aula (...). É uma comunidade, não é uma coisa isolada, técnico né... a gente quebra esse técnico-científico da formação inclusive. Fica tudo muito próximo da vida, da teoria, da narrativa, está tudo muito alinhado, parece que é uma bagunça quando alguém pensa “nossa, como que faz?” mas na hora que... é o vivido. É a experiência do vivido misturado com a teoria, com a vida, com o texto escrito, e a coisa acontece de uma forma que eu não sei explicar. (Elena, entrevista, 2021)

Sobre a troca de narrativas e exposição das atividades, Lygia, professora iniciante, diz que “o legal do grupo é isso, porque você mostra as experiências, todo mundo tem uma experiência legal, que deu certo, então é legal mostrar, copiar, literalmente, copiar”. Tal estratégia denota a multidimensionalidade do ensino, mencionada pela professora iniciante, ao tratar de narrativas individuais sobre a docência, onde puderam escrever sobre situações docentes e depois compartilhar com o grupo. O movimento de reflexão, escrita e compartilhamento promove uma troca entre concepções de ensino, contexto material e social das escolas e estratégias adotadas para ensinar.

As diferentes concepções sobre o ensino e o atravessamento de questões sobre como, por que, para quem e o que ensinar, de maneira situada, ou seja, analisando as diferentes metodologias utilizadas, seus contextos e pressupostos em que foram gerados, é um dos contornos da comunidade que levam professoras a permanecerem no grupo, mas, também, afasta outros profissionais. As disputas sobre as diferentes concepções de ensino aparecem nos depoimentos a seguir.

Olha, até mesmo como professora coordenadora, algumas reflexões que são feitas no grupo, eles podem nos ajudar e ajudar a outros professores. Me ajudou muito, mas tem muita coisa que eu tenho para aprender ainda, muita coisa que eu tenho para refletir, porque tem aquela coisa do hábito né, o professor ele às vezes torna algumas coisas um hábito na sala de aula, então a gente precisa se desconstruir e construir de novo, né? Construir novas ideias. Então, eu acho muito importante essa reflexão do grupo e, inclusive, todas as professoras que eu conheço eu falo “ah, participa desse grupo, é muito bom”. Convido. E seria muito interessante que a professora, mesmo que não seja anos iniciais, não seja de alfabetização, eu acho importante você está refletindo sobre a educação em si. E a alfabetização não é só anos iniciais né, a alfabetização é pro resto da vida, leitura... a gente se tornar um leitor. (Bell, entrevista, 2021)

A “desprivatização da prática” e a postura investigativa (Cochran-Smith, 2012) são características identificadas nos relatos das integrantes da comunidade, que aparentam contribuir para uma indução profissional formadora dos sujeitos. Isso porque, ao dialogar sobre as práticas vividas no cotidiano, rompem com uma visão do trabalho docente isolado.

Segundo Cochran-Smith (2012), “desprivatização da prática” trata de um processo de desenvolvimento profissional onde os conhecimentos são acompanhados de investigação e problematização sobre a docência. Ocorre em uma perspectiva colaborativa onde há um esforço para que todos compartilhem o seu trabalho, tornando-o público e aberto a críticas. Para Campelo e Cruz (2019, p. 173) são três os pressupostos que definem a “desprivatização da prática”: i) o professor é um construtor de conhecimento docente; ii) a docência é um trabalho coletivo; iii) os saberes docentes são mais bem adquiridos/desenvolvidos quando os professores têm oportunidade de discutir o que fazem (porque, como) com outros que também o fazem.

Na busca por romper essa barreira profissional, encontraram no grupo uma possibilidade de “desprivatizar as suas práticas” e aprender com o escrutínio de ações docentes diversas. Acontece a partir das situações de ensino narradas, de dúvidas expostas, da troca de ideias sobre programas, do compartilhamento de atividades consideradas “boas”, como no encontro “chão de escola”, ouvindo professores convidados e analisando atividades.

Nesse sentido, as comunidades de aprendizagem docente rompem com as hierarquias acadêmicas que valorizam apenas alguns tipos de conhecimento. Integrar uma comunidade de aprendizagem docente demonstra como professoras que estão iniciando na profissão podem aprender a partir de práticas compartilhadas. Mas não apenas isso: evidenciam como a participação de cada um tem papel fundamental no desenvolvimento profissional docente.

Conclusões

São muitos os obstáculos à definição e criação de uma comunidade de aprendizagem docente com ênfase investigativa, sejam de ordem estrutural ou política, como a falta de tempo investido, a carga de trabalho, o pouco reconhecimento sobre a pesquisa do professor. Não existe uma fórmula geral que defina o caminho necessário para a sua invenção, tampouco reformas educacionais com investimento de tempo, espaço e recurso são capazes de sozinhas modificarem a indução profissional de professoras iniciantes. Por si só e por mais inovadoras que sejam, são incapazes de

alterar o movimento de profissionalização do ensino, pois é preciso uma mudança na mentalidade sobre o que conta como conhecimento profissional e apoio estrutural e político.

Várias comunidades de aprendizagem docente colocam-se à margem da formação institucionalizada, demonstrando obstáculos ao reconhecimento de sua legitimidade e dificultando sua identificação. Demonstram como existem, ainda, alguns dificultadores que precisam ser superados para que possam aproveitar sua experiência em diferentes espaços e contextos.

Para Cochran-Smith e Lytle (1992), as dificuldades passam por questões como: uma tendência ao isolamento profissional nas escolas; empecilhos para a socialização profissional; o reconhecimento de que é necessária uma base de conhecimentos profissionais legítima; a pouca reputação da pesquisa educacional. Apesar delas, tem havido um esforço por parte dos profissionais de ensino de criar espaços onde professores possam falar sobre o seu trabalho, aprender uns com os outros e organizar novas formas de organização curricular.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRANCALEONE, Cassio. Comunidade, sociedade e sociabilidade: revisitando Ferdinand Tönnies. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 39, n. 1, 2008, p. 98-104.

CAMPELO, Talita da Silva; CRUZ, Giseli Barreto da. “Deprivatization of Practice” como estratégia de formação inicial docente no PIBID Pedagogia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, 2019, p. 169–187. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11045. Disponível em: <https://bit.ly/3XNYeVa>. Acesso em: 6 out. 2021.

CANDAUI, Vera Maria. **A Didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

CANDAUI, Vera Maria. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. Dossiê: Pedagogia, didática e formação docente: velhos e novos pontos críticos-políticos, **Revista Cocar**. n. 8, 2020.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: Learning to Teach Over Time. **Time**. Kappa Delta Record, 48(3), 2002.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan L. **American Journal of Education Publicado por:** The University of Chicago Press, vol. 100, No. 3, p. 298-324 (27 páginas), 1992.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education.** USA, 24, 1999, p. 249-305.

CRAIG, Cheryl J. Research in the midst of organized school reform: Versions of Teacher Community Tension. **American Educational Research Journal**, 46(2), p. 598-619, 2009.

TÖNNIES, Ferdinand. **Comunidad y Sociedad.** Buenos Aires: Losada. [1887], 1942.

WEBER, Max. **Economia e sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.

ZEICHNER, Kenneth; LISTON, Daniel P. **Reflective Teaching:** An Introduction (2nd ed.). Routledge, 2013. DOI: <https://bit.ly/3DaU7sP>.



POR QUE INSERÇÃO PROFISSIONAL E INDUÇÃO DOCENTE?

Elana Cristiana dos Santos Costa

Começo este capítulo por uma questão retórica: por que pesquisas e pesquisadores têm empenhado esforços para delinear um corpo teórico que aponte o início da docência como um período relevante para o processo do desenvolvimento profissional docente? Com a intenção de diálogo com tal indagação compartilhamos, neste capítulo, o recorte de uma revisão bibliográfica realizada para compor uma tese de doutorado.

A pesquisa teve como objeto de estudo o desenvolvimento profissional docente, com foco no período da inserção profissional e com demarcações à importância da indução profissional para professores em início de carreira¹. Caminhamos pelas trilhas da literatura do campo da formação de professores com a intenção de situar teoricamente a inserção profissional e a indução docente, bem como justificar a relevância de se ampliar o debate em torno dessas temáticas.

Recorremos a literatura da área, a associações de pesquisa e encontros científicos, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe) e a pesquisas e pesquisadores que tem se dedicado ao tema.

O argumento que reforçamos destaca que inserção e indução são conceitos que precisam de investimento teórico e metodológico e de intervenções que fortaleçam a aprendizagem profissional da docência na formação inicial e no período da inserção de professores.

Utilizamos a própria literatura do campo de formação de professores como ponto para ampliar o espectro da pesquisa sobre os processos de inserção profissional, em especial na questão da indução. A revisão bibliográfica empreendida constatou que os resultados de diversas pesquisas (André, 2012; Imbernón, 2006; Marcelo 2008, 2009, 2011, 2016; Marcelo; Vaillant, 2017; Nóvoa 2017a, 2017b; Alarcão; Roldão, 2014) sinalizam como ainda são incipientes os estudos sobre inserção e indução de docentes iniciantes e, ao mesmo tempo, destacam a importância de mais pesquisas baseadas nessa temática, visto que são escassas as iniciativas para assistir o professor no início de seu exercício profissional.

1. Trata-se de tese concluída pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE – UFRJ), no ano de 2023, sob o título: *Equipe de Articulação Pedagógica e Professoras Iniciantes: perspectivas de indução profissional docente na Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ*, com orientação da Prof^a Dra Giseli Barreto da Cruz.

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

Nesse sentido, no tecido entre inserção e indução, situamos a inserção como um período de socialização profissional que envolve aprendizagens intensivas dos fazeres da docência, e a indução como possibilidade de uma inserção acompanhada, que favorece a constituição de contextos de aprendizagens entre pares de forma colaborativa e que pode promover o desenvolvimento profissional, conferindo mais segurança ao início do exercício da carreira. A compreensão sobre as nuances que demarcam o conceito de indução a entende como acompanhamento formativo, intencional e sistematizado de professores em início de carreira, com objetivo de fortalecer os conhecimentos advindos da formação inicial, tal como defendem Cruz, Farias e Hobold (2020). Essas autoras fazem questão de sublinhar que o conceito de indução não é unívoco na comunidade educacional, mas não deve ser traduzido com o sentido de induzir o professor a realizar seu trabalho sem condições; ao contrário, reforçam a indução como espaço de formação, acolhimento e acompanhamento da atuação profissional.

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

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

Ao atualizar esse mapeamento em anos mais recentes, Papi e Martins (2009) examinaram os textos apresentados na Anped entre 2005 e 2007, acrescidos de teses e dissertações defendidas no período de 2000 a 2007. O

resultado dessa análise informa que “[...] a temática corresponde a 0,5% dos estudos realizados na área de educação” (Papi; Martins, 2009, p. 256). O percentual apresentado revela incipiência das pesquisas sobre inserção profissional de docentes iniciantes no período, no entanto os anos subsequentes demonstram a ampliação dos estudos sobre o assunto.

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

Ano	Fonte	Trabalhos sobre professoras iniciantes no GT 08 - Formação de Professores
2008	31ª Reunião Anped – Caxambu, MG	-
2009	32ª Reunião Anped – Caxambu, MG	-
2010	33ª Reunião Anped – Caxambu, MG	-
2011	34ª Reunião Anped – Natal, RN	1
2012	35ª Reunião Anped – Porto de Galinhas, PE	-
2013	36ª Reunião Anped – Goiânia, GO	1
2015	37ª Reunião Anped – Florianópolis, SC	2
2017	38ª Reunião Anped – São Luís do Maranhão, MA	9
2019	39ª Reunião Anped – Niterói, RJ	2

Quadro 1. O GT 08 da Anped e as pesquisas sobre o início da docência

Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos no *site* da Anped.²

O levantamento na programação do GT 08, que discute a formação de professores na Anped, demonstra a emergência das produções com foco no início da docência, pois, ao longo das nove reuniões da entidade, que se estendem por mais de uma década de trabalho, destaca-se o aumento da referência à temática. No entanto, chama atenção o expressivo acréscimo de trabalhos que discutem o assunto na 38ª reunião. Entre minicurso, trabalhos encomendados, comunicações orais e apresentação de pôsteres em formato digital, de um total de 37 atividades na programação do GT, durante os quatro dias do evento, nove propostas

2. Cf.: anped.org.br.

discutiram a problemática da inserção profissional de professores. Isso significa que, no ano de 2017, aproximadamente 24% dos trabalhos selecionados para o GT 08 da Anped (Formação de Professores) foram direcionados para uma temática com pouca ou nenhuma representatividade em anos anteriores do evento.

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

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

No Brasil, André (2010, 2012) foi uma das pesquisadoras a içar esse debate na última década, contemplando em suas investigações a problemática da inserção profissional. A princípio, a autora promoveu a discussão sob as lentes dos programas e políticas públicas que visavam a aproximar universidade e escola, favorecendo a docência. Em seguida, prosseguiu pesquisando os egressos desses programas na sua inserção profissional no magistério. O enfoque seguinte recai sobre os processos de indução para professores iniciantes da Educação Básica, envolvendo a pesquisa e o trabalho colaborativos nesse fazer. Os estudos dessa autora referendam o professor como foco de estudo do campo e destacam que “[...] é preciso incrementar as pesquisas que articulem

as concepções de professor aos processos de aprendizagem da docência e as suas práticas de ensino” (André, 2010, p. 17).

No cenário do Rio de Janeiro, Nascimento, Flores e Silva (2019) apresentam os resultados de uma pesquisa recente, voltada à inserção profissional de professores ingressantes na Rede Municipal de Educação. As pesquisadoras analisaram a institucionalização da Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire, responsável por propor e implementar ações para a inserção de novos professores na rede. Assim, assinalam que

[...] pensar uma formação comprometida com o desenvolvimento profissional docente implica ressaltar a importância de considerar também as especificidades dos docentes nas diversas fases da carreira [...]

e reafirmam as recorrências na literatura sobre “[...] a necessidade de um cuidado especial com os professores iniciantes, dadas as dificuldades que enfrentam no momento da inserção profissional” (Nascimento; Flores e Silva, 2019, p. 564).

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

Ao analisar outro cenário, na conjuntura portuguesa, encontramos em Roldão (2005) contribuições de estudos sobre profissionalidade e atividade docente. Ao defender a profissionalidade

[...] como aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades [*sic*], igualmente relevantes e valiosas, (Roldão, 2005, p. 108-109)

a autora argumenta que um estatuto de profissionalidade passa necessariamente

[...] pela posse de um saber próprio, distinto e exclusivo do grupo que o partilha, produz e faz circular, conhecimento esse que lhe legitima o exercício da função profissional em causa. (Roldão, 2007b, p. 94)

Assim, vem reafirmando em seus estudos que esse saber próprio, caracterizador e distintivo do docente é a ação de ensinar.

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

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

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

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

Nessa perspectiva, trilhar um caminho para projetar uma efetiva profissionalização se coaduna com a constituição de uma base de conhecimento geral e sistematizada, específica sobre o ensino, intrínseca aos saberes do-

centes, com condições de instituir um estatuto que promova a passagem do ofício de mestre à profissão do professor. Os obstáculos que atravessam essa proposta são de grande porte, como as fragilidades na formação, a precarização e a desvalorização do trabalho docente, as escolas públicas com escassez de recursos e infraestrutura inadequada, o esvaziamento do trabalho coletivo, entre tantas agruras.

Apesar dessas contrariedades, concordamos com Nóvoa (2017a), que o espaço da escola é essencial para o desenvolvimento da experiência e da reflexão sobre a prática profissional. De acordo com o autor, “[...] o que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas, a procura coletiva das melhores formas de agir” (Nóvoa, 2017a, p. 25). Essa afirmação chama a atenção para a emergência de uma prática refletida, pensada e trabalhada teoricamente como fundamento para a formação.

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

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

Nota-se que a preocupação com a etapa de inserção à docência e com a defesa da indução profissional de docentes em início de carreira é ponto comum à argumentação dos autores. Outro ponto de confluência entre esses

autores encontra-se na referência ao pesquisador espanhol Carlos Marcelo, da Universidade de Sevilla, para fundamentar uma concepção de indução profissional que se constitua como um momento importante na trajetória da formação docente. O autor em questão, há algum tempo, tem se destacado na literatura da área no que se refere ao assunto, sendo referência para outros autores no encaminhamento e na constituição de um *corpus* teórico que favoreça a defesa da indução.

Desde a última década do século XX, Marcelo Garcia (1999) tem se empenhado nas discussões sobre os primeiros anos da docência, com olhar sensível à inserção de professores em cenários distintos, como Europa, América e Ásia. Os investimentos do autor sobre a temática levaram à criação do Congresso Internacional de Professores Iniciantes e Indução à Docência (Congreprinci). A primeira edição do evento aconteceu em 2008, na Universidade de Sevilha, Espanha. O encontro contribuiu e ainda contribui para ampliar o debate sobre professores iniciantes e a temática da indução no campo educacional, disseminando assim publicações científicas sobre a inserção e a indução profissional. No ano de 2021, por meio remoto, realizou-se a VII edição do congresso. Após 13 anos do primeiro encontro, reitera-se que

[...] a indução à docência representa um momento de grande importância para o futuro professor. Tradicionalmente, os sistemas educacionais têm dado pouca atenção aos professores iniciantes e sua inserção profissional. (Congreprinci, 2021)³

Em vista disso, os estudos de Marcelo (2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2016) serviram de referência e favoreceram a ampliação da revisão de literatura. Na intenção de dar prosseguimento às reflexões provocadas com base na pergunta inicial do capítulo, além dos diálogos estabelecidos com esses autores, encaminhamo-nos para revisar estudos e pesquisas de professores e professoras pesquisadores/as que investiram esforços para ampliar o espectro da temática e trazem ao campo contribuições que nos ajudam a reelaborar novas reflexões.

Com o propósito de olhar mais detidamente o campo de pesquisas sobre inserção e indução docente no Brasil, prosseguimos com uma revisão de literatura no Banco de Teses e Dissertações da Capes, com atenção às teses de doutorado e às dissertações de mestrado concluídas entre 2008 e 2018. O período

3. Página inicial de apresentação do VII Congresso do Professorado Princiante. Disponível em: <https://bit.ly/46DGMql>. Acesso em: 20 mar. 2022.

selecionado para a pesquisa teve a intenção de acompanhar como os estudos com base na temática tem se comportado no campo ao longo de uma década. A revisão ajudou de imediato a ratificar que a inserção profissional é um tema emergente como objeto de estudo, todavia a indução profissional docente ficava à margem dos interesses das pesquisas no Brasil até o ano pesquisado.

No levantamento operamos na referida plataforma no campo “assunto” com os descritores registrados na Tabela 1 e encontramos o seguinte resultado:

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

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

Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos no Banco de Teses e Dissertações da Capes.⁴

Diante do quantitativo de trabalhos acadêmicos registrado na Tabela 1, parece possível afirmar que a atenção da pesquisa acadêmica sobre as problemáticas que envolvem a iniciação profissional de docentes teve evolução. A atenção ao referido quadro também permite reafirmar que estudos direcionados especificamente à indução profissional ainda não circulavam nas teses e dissertações no período selecionado.

No contexto deste capítulo, dialogamos com alguns estudos que nos ajudam no enfrentamento das questões que perpassam o início da docência e tomam como foco a caracterização do período de inserção profissional de professores iniciantes com um olhar para os conflitos, as dificuldades e as tensões que envolvem o período de entrada na carreira.

A autora de um desses estudos, Simon (2013), defende em sua tese de doutorado, intitulada *Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na escola básica*, que, desde o curso de formação inicial até a escola que acolhe os professores em início de carreira, é necessária a estruturação de mecanismos de apoio pedagógico e pessoal para que esse profissional

4. Cf.: <https://bit.ly/3NJuwT9>.

possa ser mais bem preparado, a fim de superar os obstáculos e construir as teias de relações que fortalecerão suas práticas.

Embora a palavra “indução” não apareça na defesa da autora, ao pontuar a necessária estruturação de mecanismos de apoio pedagógico e pessoal, compreendemos esse fazer estrutural como elemento constitutivo do fortalecimento das práticas dos professores iniciantes. A pesquisa de Simon (2013) auxilia no entendimento de que a conexão entre a formação inicial e a entrada na escola com um acompanhamento sistematizado, apresenta condições favoráveis ao desenvolvimento profissional docente. Em concordância à autora da tese, assinalamos a posição de André (2012), Marcelo (2008) e Nóvoa (2017a, 2017b) como defensores de uma lógica formativa para a profissão docente que tenha sua gênese na universidade, durante a licenciatura, e se prolongue durante o tempo de inserção profissional.

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

Nos achados do estudo de Vargas (2016), as dificuldades encontradas pelos professores em início de carreira são relatadas em consonância com a adoção de procedimentos por parte da gestão escolar. Assim, a pesquisa realça que, ao coordenar e articular o coletivo da escola, o gestor atua de maneira indireta no trabalho do professor, “[...] contudo em determinadas situações específicas se vê impelido a atuar de maneira direta, conforme relatado pelos professores e gestores” (Vargas, 2016, p. 24). Outro dado evidenciado afirma que os docentes, sujeitos da pesquisa, consideram “[...] importantes ou extremamente importantes as atividades de acompanhamento pela equipe gestora e se dizem satisfeitos” (Vargas, 2016, p. 122). Afirmam ainda os professores que esse acompanhamen-

to reflete em suas práticas docentes, o que acaba por conferir ao gestor escolar responsabilidade com o desenvolvimento do trabalho docente.

O estudo de Vargas (2016) contribui a pensar que, embora haja a pressuposição de que muitas ações de assistência ao professor iniciante por parte da gestão escolar possam estar apenas no campo do acolhimento, sem uma proposta de apoio sistemática ao docente, pode haver possibilidades fecundas na forma como essa relação se estabelece, com possibilidades formativas para os professores iniciantes, no vínculo do trabalho pedagógico e no contexto situado da escola.

Sobre a busca com o descritor “professores iniciantes”, com filtro entre 2008 e 2018, encontramos um grande número de trabalhos. Após uma seleção utilizando a exclusão de títulos com base em alguns critérios⁵, chegamos ao número de 208 trabalhos. Consideramos de forma mais detida para análise na tese 52 investigações, que pareciam enfatizar problemáticas do início da docência levando em conta marcas significativas para esse tempo, tais como: a socialização, o desenvolvimento profissional, a identidade profissional, as necessidades formativas, o aprendizado da docência, as dificuldades e os enfrentamentos dessa etapa.

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

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

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

5. Foram excluídos títulos que não se direcionavam às intenções da referida pesquisa, como por exemplo: a inserção profissional no ensino superior, nas escolas rurais ou de campo, na educação à distância, na tecnologia, nas mídias digitais, entre outros.

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

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

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

Pensamos que vale destacar alguns estudos que denotam percursos teóricos e metodológicos contributivos para a discussão. Assim, enfatizamos a dissertação de mestrado defendida por Rozilene de Moraes Souza (2015), *Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência*, e três pesquisas sobre o Programa de Mentoria da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a saber: a dissertação de Glaciele dos Santos de Pieri, *Experiências de Ensino e Aprendizagem: estratégia para a formação online de professores iniciantes no Programa de Mentoria da UFSCar* (2010); a tese de doutorado de Fernanda Migliorança, *Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes* (2010);

e a tese de doutorado de Fabiana Vigo Azevedo Borges, *Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades* (2017). E, por último, a tese de Vanessa Cristiana Maximo Portella Oliverio, *Professores iniciantes: inserção nas redes de ensino e trabalho desiguais* (2014).

Souza (2015), por exemplo, em sua dissertação de mestrado, mesmo sem incorporar o termo “indução” às intenções do estudo que realiza, analisa a inserção do professor iniciante na escola, acompanhado por um professor experiente, investigando como esse egresso vai constituindo sua identidade profissional docente nos anos iniciais da profissão. Essa iniciativa de acompanhamento e integração entre professor novato e experiente tem sido defendida como uma das características importantes de programas de indução eficientes. De acordo com os argumentos usados por Marcelo e Vaillant (2017), esse acompanhamento se constitui na figura do mentor, um professor com saber docente reconhecido, um docente experiente, que apoia e acompanha o professor iniciante.

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

Cabe ressaltar que a possibilidade de estabelecer ações de professores mentores na pesquisa de Souza (2015) só se tornou possível em razão do vínculo com o Obeduc, pois garantir mentoria para professores na realidade dos sistemas de ensino brasileiro não é fato recorrente. A pesquisadora ressalta a importância da atuação do grupo de pesquisa na realização da formação desses iniciantes, minimizando suas dificuldades por meio de um acompanhamento sistematizado e reflexivo do processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos na ambiência escolar, reconhecendo a importância da mentoria para programas de indução.

Diante do que aponta a literatura da área sobre a mentoria como relevante componente do processo de indução (Wong, 2004; Bickmore; Bickmore, 2009; Feiman-Nenser, 1999), ressaltamos três pesquisas que tiveram como objeto de estudo o Programa de Mentoria on-line oferecido pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2004-2007). Em sua proposta, o programa registra a intenção de implementar processos de desenvolvimento profissional de docentes por meio de interação on-line entre professores iniciantes e experientes (os mentores).

As três pesquisas em questão também realçam em seus achados que dilemas e desafios comuns às professoras em início de carreira podem ser minimizados com a promoção de um acompanhamento sistemático às docentes

iniciantes por parte de um profissional com mais experiência. As produções de Pieri (2010) e Migliorança (2010), uma dissertação e uma tese, respectivamente, buscam analisar as aprendizagens de professores iniciantes que participaram do programa da UFSCar, com observação da relação entre iniciantes e experientes. Cada trabalho tem seu foco investigativo específico, mas aproximam-se na defesa da mentoria como possibilidade de apoio às iniciantes, favorecendo a permanência na docência e o aprimoramento profissional.

A pesquisa de Borges (2017), por sua vez, direciona seu foco exatamente para atuação dos professores especialistas como mentores, buscando compreender como a formação pelo programa de mentoria on-line provocou o seu desenvolvimento profissional e promoveu aprendizagens para si e para os professores em início de carreira.

Ao dialogar com a tese de Borges (2017), refletimos sobre dois aspectos significativos para pensar a indução docente. O primeiro revela-se na observação da autora, quando, ao final da análise, afirma que as experiências docentes das professoras especialistas são a base de seu conhecimento para a mentoria. Essa constatação dirige atenção ao grupo técnico-pedagógico que atua na unidade escolar, sinalizando que a potência de suas ações pode favorecer a inserção de professores iniciantes e minimizar as dificuldades encontradas no percurso. O segundo aspecto faz um contraponto a essa ideia, pois evidencia que o trabalho de um mentor precisa ser planejado com tempo adequado e formação específica, fato não recorrente na realidade dos profissionais especialistas nas escolas públicas brasileiras.

Como último destaque do diálogo com pares de estudo, ressaltamos a pesquisa de Vanessa Cristiana Maximo Oliverio, *Professores iniciantes: inserção nas redes de ensino e trabalho desiguais* (2014), uma tese de doutorado que tomou como sujeitos professoras que se encontravam nas duas primeiras fases da sua carreira, de acordo com o ciclo de vida profissional docente (Huberman, 2007) e possuíam até seis anos de atuação profissional. A autora buscou saber como vivenciavam esse período docentes de diferentes redes e que aspectos pareciam favorecer ou dificultar a inserção e o desenvolvimento profissional destes sujeitos.

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

O levantamento de teses e dissertações em foco deixa ver que no conjunto das pesquisas brasileiras há uma narrativa que busca referendar o porquê de se potencializar o debate sobre inserção profissional no campo da formação de professores. O nosso diálogo com a literatura da área permite registrar que há ações específicas nessa direção, desencadeadas a partir de iniciativas próprias e viabilizadas no âmbito de redes de ensino, a fim de atender à demanda de professores em inserção. No entanto, fica nítido que são ações limitadas.

Nesse sentido, a revisão nos ajuda a reafirmar que o investimento para um período significativo da aprendizagem da docência fica à margem do debate das políticas públicas, bem como evidenciar as demandas que se dirigem ao planejamento, elaboração e implementação de programas de inserção ou indução que decorram de uma política nacional.

A revisão de literatura realizada para este estudo ajuda a reforçar que, no discurso consensual das pesquisas acadêmicas, há a assertiva de que é urgente cuidar do início da carreira docente. Tivemos a chance de perceber que a discussão sobre professores iniciantes no Brasil tem espaço no campo, no entanto, a defesa por programas de indução profissional não é sequer emergente. Entretanto, a revisão ajuda a reconhecer que dar ênfase ao conceito de indução pelas lentes do desenvolvimento profissional pode ser um potente recurso para que professores iniciantes adquiram conhecimento profissional, saberes e atitudes coerentes com as exigências da profissão. Dessa forma, o esforço para investigar a temática traz contribuições e ajuda a reelaborar novas reflexões sobre a importante relação entre inserção e indução profissional. Mesmo em vista de limitações e apreensões construídas em torno do termo, os aspectos que compõem o conceito se destacam como relevantes e sinalizam encaminhamentos para aprofundamento teórico, epistemológico e investigativo sobre a indução profissional docente.

Referências

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, [S. l.], v. 6, n. 11, 2014, p. 109-126.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 03, 2010, p. 174-181.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de professores iniciantes no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, 2012, p. 112-129.

BICKMORE, Dana L.; BICKMORE, Steven T. A multifaceted approach to teacher induction. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, 2009, p. 1006-1014.

BORGES, Fabiana Vigo Azevedo. **Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades**. 289f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 2020, p. 1-15.

FEIMAN-NEMSER, Sharon *et al.* **A Conceptual Review of Literature on New Teacher Induction**. National Partnership for excellence and accountability in Teaching (NPEAT). Office of Educational Research and Improvement (ED), 1999.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. Porto Editora, Vida de Professores. Porto, Portugal, 2007.

IMBERNÓN, Francesc. La Profesión docente desde el punto de vista internacional. ¿Qué dicen los informes? **Revista de Educación**, n. 340, 2006, p. 41-49.

INGERSOLL, Richard; STRONG, Michael. The impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. **Review of Educational Research**, 81, 2011, p. 201-233.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **El profesorado principiante: Inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2008.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, 19, 1999, p. 101-143.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente**. Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe. Bogotá, 2006.

MARCELO, Carlos *et al.* A indução do corpo docente iniciante na República Dominicana: O Programa Induction. **Revista Intersaberes**, 11, n. 23, 2016, p. 304-324.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revistas de Ciências da Educação**, 8, 2009, p. 7-21.

MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, 2, n. 3, 2010, p. 11- 49.

MARCELO, Carlos. **Políticas de inserción en la docencia:** de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Santiago: Preal, 2011.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción em la docência em latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, 47, n. 166, 2017, p. 1224-1249.

MIGLIORANÇA, Fernanda. **Programa de Mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes.** 349f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos, 2010.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Programas de inserção profissional para professores iniciantes:** uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional Sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, 2014, p. 1-19.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; FLORES, Maria José Batista Pinto; SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira. Políticas de inserção profissional na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma proposta em movimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 256, 2019, p. 558-577.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de pesquisa**, v. 47, n. 166, 2017b, p. 1106-1133.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente.** Lisboa, Portugal, 2009.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um Alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2, 2017, p. 21-49.

OLIVERIO, Vanessa Cristina Máximo Portela **Professores iniciantes:** inserção nas redes de ensino e trabalho desiguais. 263f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2014.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia de Oliveira. **Professores iniciantes:** as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. *Linhas Críticas*, v. 15, n. 29, 2009, p. 251-269.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia de Oliveira. **As pesquisas sobre professores iniciantes:** algumas aproximações. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26, n.03, 2010, p. 39-56.

PIERI, Glaciele dos Santos de. **Experiências de Ensino e Aprendizagem:** estratégia para a formação online de professores iniciantes no Programa de Mentoria da UFSCar. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores na investigação portuguesa - um olhar sobre a profissão do professor e o conhecimento profissional (2009). **Revista Brasileira de Pesquisa sobre a formação docente**, v.1, n. 1, p. 57-60.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação e Linguagem**, n. 15, 2007a, p. 18-45.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional (2007b). **Revista Brasileira de Educação** v. 12, n. 34, p. 94-181.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 12, n. 13, 2005, p. 106-126.

SIMON, Marinice Souza. **Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na escola básica**. 211f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Biblioteca Depositária: Central da PUCRS, 2013.

SOUSA, Rozilene de Moraes. **Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VARGAS, Adriana Rezende. **Gestão escolar no processo de inserção de professores iniciantes no trabalho docente**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2016.

WONG, Harry K. **Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving**. NASSP Buletin, 88, 2004, p. 41-58.

INDUÇÃO À DOCÊNCIA EM PROCESSOS COLABORATIVOS: MAPEANDO EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS (2011 A 2022)

*Rosana Maria Martins
Simone Albuquerque da Rocha
Magna Aparecida da Silva Matos
Adriana dos Reis Clemente*

Para esta discussão, partimos de resultados da pesquisa concluída no segundo semestre de 2021, intitulada: “Indução à docência em processos colaborativos: as experiências formativas ao longo da escolarização e formação (2011 a 2021)”, por meio de mapeamento e pesquisas correlatas que discutem trabalhos sobre indução profissional de professores iniciantes. Para este texto, ampliamos os dados, já que a pesquisa finalizada teve outros desdobramentos.

Vale informar que estamos vinculadas ao grupo de Pesquisa Investigação (CNPq) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), cadastrada na Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação Tecnológica (Propprit/UFR), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFR.

Atualmente, o grupo de Pesquisa Investigação apresenta uma configuração em rede, na qual diferentes projetos se comunicam e tem interface voltada à investigação-ação-formação, projetos e ações colaborativas com redes de ensino municipal e estadual, cujo foco é a Formação de Professores.

Destacamos que o Investigação, além da articulação com outros programas de Universidades (Universidade Federal de Jataí) e Institutos Federais (IFGoiano e Universidade Federal de Goiás), mantém internacionalização com a Universidade do Minho, especificamente com a Professora Doutora Teresa Sarmiento, especialmente quanto às pesquisas sobre formação de professores e narrativas docentes, propiciando um detalhamento maior sobre seus encaminhamentos e produções. Nosso foco, quanto às ações formativas, é desenvolvido por meio de pesquisas colaborativas. Neste sentido, aproximamo-nos da ideia a qual 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)

Resulta, dessa pesquisa, um estudo do tipo Estado do Conhecimento, também denominado de mapeamento, objetivando referenciar buscas efetuadas em bancos de dados nas plataformas Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia/Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (IBCT/BDTD) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de 2011 a 2022, destacando os trabalhos que versam sobre ações formativas colaborativas, que atendam às necessidades profissionais de professores iniciantes, ou seja, pesquisas que apontem projetos ou iniciativas de indução à docência e programas de acompanhamento ao professor no início da sua carreira profissional. Deu-se relevo, também, às produções advindas do Grupo de Pesquisa Investigação, do qual as autoras participam como pesquisadoras.

Considerando o contexto, este estudo investigativo caracteriza-se como uma pesquisa na perspectiva do Estado do Conhecimento, compreendida como busca em um determinado recorte temporal que aborde campos das publicações sobre o tema estudado, permitindo aprofundar a pesquisa em um determinado campo do saber (André, 2002).

O Estado do Conhecimento é caracterizado como “de caráter bibliográfico, [a fim] de mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento” (Ferreira, 2002, p. 258).

Nesse sentido, as investigações foram realizadas nos sites brasileiros que disponibilizam dados dos programas de Pós-Graduações em Educação e em revistas indexadas. A pesquisa foi conduzida pelas abordagens: Quantitativa e Qualitativa, pois a articulação desses dois métodos torna-se necessária para leitura e análise dos dados coletados, a fim de trazer respostas às problemáticas levantadas (Gatti, 2004).

Os instrumentos de coleta de dados utilizados partiram de descritores previamente definidos a partir do objeto de estudo apresentado anteriormente. Após a coleta dos materiais, os dados foram tabulados e analisados quantitativa e qualitativamente, a fim de se verificar a distribuição das produções de acordo com o descritor e banco de dados sobre o referido tema, isto é, pesquisas que versam sobre ações formativas aos professores iniciantes em contextos colaborativos.

Para análise, foram considerados os seguintes critérios: palavras-chave, abordagens metodológicas (tipos de pesquisa), procedimentos de pesquisas, os instrumentos de coleta de dados. E, para sistematização dos resultados encontrados, foram apresentadas tabelas para a classificação das produções em nível de doutorado e mestrado e, posteriormente, a descrição sintetizada dos trabalhos encontrados.

Pretendemos, no texto que segue, expor um esboço do percurso da pesquisa, sua fundamentação teórica e a metodologia adotada, buscando apresentar, de forma clara e consistente, questões relacionadas à indução profissional de professores iniciantes.

Indução à docência

Creemos ser importante expor os trabalhos que versam sobre indução profissional de professores iniciantes. Neste sentido, parte-se do entendimento de que a indução profissional é um processo, como afirma Flores (2000), em que o iniciante busca conseguir o domínio e o controle da situação pedagógica, além da necessidade de afiliação e de pertença ao grupo e também da necessidade de encontrar segurança para sobreviver.

A profissão docente constitui-se a partir do contato com as situações e funções específicas desse trabalho. Assim, caracteriza-se por professor iniciante aquele que está deixando de ser aluno para se tornar professor. Portanto, ainda não possui experiência e contato suficientes com a realidade sobre os procedimentos e dimensões de sua atividade. É um momento decisivo para a profissionalização do “ser professor”. Esse período é marcado por expectativas, angústias, temores e observação dos modos e procedimentos da escola, das práticas pedagógicas, da relação professores e alunos, da relação com os familiares, como outras situações que contribuirão na constituição da identidade de ser professor. É uma fase caracterizada pelo esforço de aprender a ensinar, sendo de intensa aprendizagem na composição do conhecimento profissional.

Para delimitação do período inicial da docência, não há consenso; diante disso, recorremos a autores como: Huberman (2000) por determinar que é o período que corresponde aos três primeiros anos da atividade docente. Segundo Cavaco (1995), são os quatro primeiros anos de docência. Para Marcelo (1999), professor iniciante é aquele que está na prática docente nos primeiros cinco anos, logo após a sua formação inicial como professor. Imbernón (1998) também compreende o período inicial do exercício da docência como cinco anos. Tardif (2002) delimita que esse período se estende até os sete anos da ação docente.

Sabendo que o professor iniciante tem pouca ou nenhuma experiência com a docência, é nesse momento da sua inserção profissional que ele precisa de maior atenção, necessita ser acolhido, integrado, orientado e acompanhado pela equipe escolar, especialmente pela coordenação pedagógica, que deverá ser o seu apoio para que possa desempenhar suas funções com mais seguran-

ça, embasamento técnico e tranquilidade. Para Vaillant (2012), esse período inicial é marcado por momentos significativos para a construção da identidade docente, sendo, portanto, uma etapa em que o professor precisa muito de apoio da equipe gestora da escola.

Corroboram Alarcão e Flores (2014), ao enfatizarem que “o conceito de indução põe a ênfase no desenvolvimento da competência profissional” (p. 113). Nesse período, o professor assume parte da teoria que aprendeu no curso de formação inicial e busca, em vivências passadas e presentes, o saber prático de que necessita. São suas trajetórias, avanços e recuos que o auxiliam nas aprendizagens de ser professor.

Vamos compreendendo que a

indução é um processo de formação e apoio sistemático, coerente e abrangente, que continua por 2 a 3 anos e se torna parte do programa de desenvolvimento profissional de um distrito para manter os novos professores ensinando e se aperfeiçoando no sentido de melhorar sua efetividade. (Wong, 2004, p. 42)

Afirmamos, então, que a delimitação e conceituação da indução à docência estão associadas à ideia do

[...] desenvolvimento profissional como atividade contínua de aperfeiçoamento, processo que pode ser facilitado ou inibido”, razão pela qual destacam que o período de inserção merece uma atenção especial, sinalizando a indução como possibilidade para reduzir dificuldades de diversas ordens que afetam o início da docência. (Cruz *et al.*, 2020, p. 2)

Assim como as autoras, compreendemos que a inserção é definida como a entrada do professor na carreira docente, período em que ele precisa de acompanhamento e formação que atendam às suas necessidades formativas, assegurando o suporte necessário para o seu desenvolvimento profissional.

Partimos desse entendimento, afirmando que as ações de indução à docência precisam acompanhar o iniciante por vários anos, por ser esse o momento em que o professor iniciante tem que desenvolver sua identidade como docente e assumir um rol concreto dentro do contexto de um centro educativo (Vaillant; Marcelo, 2015).

Vaillant e Marcelo (2015), ao fazerem levantamento de políticas educativas normalizadas em muitos países da América Latina e do Caribe, demonstram que essas visam a proporcionar uma formação de qualidade no período de indução, tendo seus próprios desafios organizativos e logísticos.

A partir destas inquietações, elegemos as seguintes questões: qual o volume de pesquisas apresentado nos últimos 11 anos sobre indução à docência e quantas estão alocadas em Mato Grosso? Que índice, desse quantitativo, tem propostas de indução à docência? Quantos têm programas organizados em processos colaborativos?

O mapeamento da pesquisa em estudo do tipo Estado do Conhecimento

O estudo do tipo Estado do Conhecimento é caracterizado pela busca de produção acadêmica nas plataformas destinadas a publicações de artigos, teses e dissertações.

De acordo com Ferreira (2002, p. 259), a busca pela realização do Estado do Conhecimento pode ser explicada como:

[...] do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área do conhecimento que apresenta crescimento, tanto quantitativo quanto qualitativo [...].

Dessa forma, a ação intencional da pesquisa na perspectiva do Estado do Conhecimento, mediante seus processos, proporciona conhecer as produções desenvolvidas nos programas de pós-graduação, com o propósito de refletir acerca da temática pretendida.

Com relação ao Estado do Conhecimento, Morosini e Fernandes (2014) ressaltam que

a construção do Estado de Conhecimento fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. (Morosini; Fernandes, 2014, p. 158)

A intenção das autoras é apontar o Estado de Conhecimento como movimento iniciático para todas as pesquisas, pois possibilita, ao pesquisador, localizar e direcionar os caminhos da investigação, com base no conhecimento daquilo que já foi produzido relacionado ao objeto de pesquisa.

Romanowski e Ens (2006) salientam que a realização de um levantamento, ou uma revisão de conhecimento acerca de um tema específico, efetiva-se como uma etapa imprescindível para promover uma reflexão qualitativa dos

estudos em diversas áreas do conhecimento. As autoras caracterizam esse modelo de estudo como descritivo e analítico.

Desta forma, é possível discriminar aquilo que se procura estudar para maior compreensão do que vem sendo produzido sobre o assunto e, assim, guiar a pesquisa que se propõe. Neste caso, nosso propósito é evidenciar as pesquisas acadêmicas que investigam a indução à docência e assuntos correlatos. Ressaltamos que a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento é de caráter bibliográfico e documental.

A busca pelo conhecimento científico acumulado é tarefa fundamental para o pesquisador, pois essa é a maneira de fundamentar sua pesquisa e pleitear crédito para suas novas descobertas. Esse tipo de pesquisa é utilizado quando se pretende fazer levantamento temático da produção acadêmica em uma área do conhecimento, dentro de determinado período de tempo e abordar apenas um ou mais campos das publicações sobre o tema estudado, permitindo aprofundar a pesquisa num dado campo do saber (André, 2002).

Sobre a terminologia, Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 8) esclarecem que o Estado do Conhecimento

tem por objetivo ‘mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento’ [...], utilizando predominantemente fontes de consulta disponíveis em forma de resumos ou catálogos de fontes. (Grifos dos autores)

Passamos a descrever os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa que contribuíram com dados para a escrita deste texto. Informamos que os trabalhos de Costa e Farias (2022) e Mariano (2022) foram importantes para compreendermos o cenário atual das pesquisas sobre professores iniciantes. Desse modo, partimos da certeza de que a busca pelo conhecimento científico acumulado é tarefa fundamental para o pesquisador, pois é a maneira de fundamentar sua pesquisa e pleitear crédito para as suas novas descobertas.

Percurso metodológico

A leitura dos dados coletados durante a investigação foi conduzida pelas abordagens: Quantitativa e Qualitativa, sendo que a articulação desses dois métodos torna-se necessária para leitura e análise dos dados coletados, a fim de trazer respostas às problemáticas levantadas. Conforme Santos Filho (2002) e Gamboa (2002), a compreensão da problemática da pesquisa necessita estar vinculada às implicações teóricas e epistemológicas. Neste caso, a

opção pelo pluralismo metodológico (quantitativo e qualitativo) se justifica, já que, neste trabalho, tais métodos foram mutuamente complementares para o alcance dos resultados esperados.

Ao levantar o volume dos dados e onde se situam os focos das pesquisas encontradas, foi realizada a leitura e análise dos resumos para inventariar a metodologia, instrumentos da pesquisa e, inclusive, a leitura integral de algumas delas.

As pesquisas delineadas quantitativo-qualitativa podem ser úteis, quando os dados quantitativos pressupõem os qualitativos.

Em síntese, os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica. (Santos Filho, 2002, p. 51)

Importante esclarecer que Gatti (2004) considera dois aspectos relevantes para o emprego da metodologia quantitativa, sendo eles: primeiro, os números, frequências, medidas possuem algumas características que delimitam as operações possíveis de serem realizadas com eles, deixando claro seu alcance; segundo, para as análises serem boas, necessariamente, deverão ser acompanhadas de boas perguntas para o pesquisador realizar, valendo-se da qualidade teórica e de como abordará o problema, guiando-o nas análises e nas interpretações. Para Gatti (2004), “em si, tabelas, indicadores, testes de significância, etc., nada dizem. O significado do resultado é dado pelo pesquisador em função de seu estofo teórico” (p. 14).

Já na abordagem Qualitativa, a análise dos dados seguirá uma leitura minuciosa dos resumos científicos coletados, permitindo seu agrupamento em um conjunto de computação numérica, buscando responder às questões da pesquisa. Os dados quantitativos, segundo Bogdan e Bkilen (1994), podem ter utilizações convencionais ao pesquisador, já que facultam sugerir tendências num local (diminuição ou aumento de algo) e oferecer informações descritivas (ano, local, assunto).

Estes tipos de dados podem abrir novos caminhos a explorar e questões a responder [propostas pelo pesquisador]. Os dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob forma de estatística descritiva. (Bogdan; Bkilen, 1994, p. 194)

Os instrumentos de coleta de dados utilizados partiram de descritores previamente definidos, mediante objeto de estudo apresentado anteriormente. As buscas aconteceram no período de 2011 a 2022, expondo os trabalhos que versam sobre indução profissional de professores iniciantes, sendo guiadas pelos seguintes objetivos específicos: levantar o volume de pesquisas apresentado nos últimos onze anos sobre indução à docência de professores iniciantes; referenciar quantitativamente o índice de programas de indução que trabalham com processos colaborativos; discorrer se as experiências formativas são consideradas como fonte de aprendizagens do processo de vir a ser professor, destacando-se as desenvolvidas em Mato Grosso. O fato de inserir Mato Grosso nas buscas deu-se pela interlocução que a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) mantêm com a Rede de Desenvolvimento Profissional (Redep) em que se incluem catorze IES em pesquisa financiada pelo CNPq, intitulada *Processos de indução a professores iniciantes nas escolas públicas de educação básica: o que cabe à escola e à secretaria municipal de educação?*¹, coordenada pela professora Marli André (*in memoriam*), porém, atualmente, pela professora Dr^a. Laurizete Ferragut Passos.

Daí, ser importante apresentar a produção desse locus, ao evidenciar a articulação na investigação sobre o tema na região Centro-Oeste. Insere-se, na UFR, o grupo de pesquisa Investigação, sendo expressiva a produção dos mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/MT) sobre esse tema.

Os levantamentos e análises

Para realização da coleta de dados, centramo-nos nas plataformas de Tecnologia/Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (IBCT/BDTD), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência, a fim de buscar programas ou projetos de indução à docência com o recorte temporal das publicações entre 2011 e 2022, com o propósito de fazer o levantamento das produções mais recentes, perfazendo o total de onze anos. Ao longo desta pesquisa, res-

1. Neste projeto, integramo-nos a pesquisadores das diversas regiões brasileiras, já que o mesmo previa treze subprojetos. O projeto em que o grupo Investigação concentra suas pesquisas no subgrupo *Políticas e práticas de iniciação e inserção docente, constituição e desenvolvimento profissional do formador de professores*, discorre sobre a indução à docência, políticas de formação ao iniciante.

saltamos o envolvimento de graduandos e mestrands do grupo de Pesquisa InvestigAção, quanto ao levantamento dos dados, seguindo-se alguns procedimentos a seguir descritos:

1 - Para a coleta dos dados, foram utilizados os descritores: Indução à Docência e Programas de Acompanhamento Docente.

2 - Na sequência, empregou-se como filtros: o país da publicação: Brasil; o idioma: português; programa: de Pós-Graduação em Educação e período de publicação.

Para esse levantamento, consideramos as pesquisas de mestrado e de doutorado, sendo possível constatar, no geral, 68 publicações que versam sobre processos de indução, no banco de dados BDTD e Capes. Na busca pelos descritores: Indução à Docência e Programa de acompanhamento docente, obtiveram-se 46 pesquisas defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do país, disponibilizadas nos sites do IBCT/BDTD e Capes. Segue o quadro das produções encontradas e o nível em que estas se efetivam, sendo que, após leitura dos resumos, foram selecionadas trinta pesquisas.

Ano	Título	Autor (a)	Nível	Instituição
2014	Diretores de escola: o que fazem e como aprendem	Márcia Maria de Mello	Doutorado	UFSCar
2014	Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes	Solange Lemes Silva	Mestrado	UFMT/ UFR
2014	Formação de professores iniciantes: o Programa de Mentoria <i>online</i> da UFSCar em foco	Débora Cristina Massetto	Mestrado	UFSCar
2015	O trabalho, o Pibid e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do Programa	Maiane Santos da Silva Santana	Mestrado	UFBA
2015	O programa de apoio a eventos no país como instrumento de políticas públicas de fomento à formação de professores da educação básica	Thaís Sautchuk Pimenta	Doutorado	UFRGS
2015	Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência	Rozilene de Moraes Sousa	Mestrado	UFMT/ UFR
2015	Aprendendo a ensinar: as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora	Rosana Maria Martins	Doutorado	UFSCar

Ano	Título	Autor (a)	Nível	Instituição
2015	Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada <i>online</i>	Micheli Fernanda Machado	Mestrado	UFSCar
2016	Professoras iniciantes e o aprender a ensinar matemática em um grupo colaborativo	Klinger Teodoro Ciríaco	Doutorado	UNESP
2016	O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de licenciatura em Pedagogia: um estudo de caso	Márcia Socorro dos Santos França	Mestrado	UFMT/ UFR
2016	Programa de Acompanhamento Docente no Início da Carreira: influências na prática pedagógica na percepção de professores de Educação Física	Viviani Dias Cardoso	Mestrado	UNESC
2016	Os sentidos políticos atribuídos à educação escolar pelos professores iniciantes: continuidade, utopia, resistência e revolução	Deise Ramos da Rocha	Mestrado	UNB
2017	Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades	FabianaVigo Azevedo Borges	Doutorado	UFSCar
2018	Eventos de formação de professores de português como língua adicional: a organização das práticas e as trajetórias de participação em um estudo interpretativo sobre aprender a ensinar	Everton Vargas da Costa	Doutorado	UFGD
2018	Aprendendo a ser professor: contribuições da Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD)	Mirian Lucia Martins Batista	Mestrado	UFSCar
2018	O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: Escritas de formação na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Luisa Azevedo Guedes	Doutorado	UFRJ
2019	Elementos da constituição da identidade docente de professoras iniciantes da educação infantil e do ensino fundamental - anos iniciais	Tarciana dos Santos Pinheiro	Mestrado	UFSCar

Ano	Título	Autor (a)	Nível	Instituição
2019	Trilhando os caminhos do início da docência: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor	Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro	Doutorado	UFSCar
2019	Sentidos e Significados atribuídos à extensão universitária pelo professor iniciante	Nathália Barros Ramos	Mestrado	UNB
2020	Indução docente na educação infantil a partir de teses e dissertações no período de 2015 a 2019	Danuzia Roberta Pereira Lima	Mestrado	UFLA
2020	Processos de construção da identidade de mentoras iniciantes	Jéssica Francine Ferreira da Silva	Mestrado	UFSCar
2020	Inserção e indução à docência no Mato Grosso: percepções de professores iniciantes em narrativas	Adrianados Reis Clemente	Mestrado	UFMT/ UFR
2020	Programa de formação <i>online</i> de mentores da UFSCar: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes participantes	Gobato, Paula Grizzo	Doutorado	UFSCar
2020	Comunidade de prática: narrativas sobre o desenvolvimento profissional do professor iniciante dos anos iniciais na área de matemática	Andréia Cristina Santiago Carvalho	Mestrado	UFMT/ UFR
2021	Coordenadores iniciantese experientese as práticasde acolhimento, acompanhamento e indução: eu, eles e o espelho	Jessica Lorryne Ananias da Silva	Mestrado	UFMT/ UFR
2021	Contribuições do programa híbrido de mentoria (PHM) da UFSCar para o desenvolvimento profissional docente: perspectiva de professoras iniciantes	Janailza Moura De Sousa Barros	Mestrado	UFSCar
2021	Possibilidade de ações da gestão escolar para a inserção profissional dos professores dos anos iniciais	Moretti, Vivian Maggiorini	Mestrado	UFSCar
2021	Programa híbrido de mentoria: contribuições para a aprendizagem da docência de professores iniciantes	Priscila Menarin Cesário	Doutorado	UFSCar

Ano	Título	Autor (a)	Nível	Instituição
2021	Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional	Fernanda Lahtermaher Oliveira	Doutorado	UFRJ
2022	A matemática na trajetória pessoal e profissional: narrativas de professores iniciantes em um programa híbrido de mentoria	Natália Maria de Araújo	Mestrado	UFSCar

Quadro 1. Produções sobre Indução à docência e programas de acompanhamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações 2011/2022

Fonte: Dados elaborados pelas autoras nas fontes, BDTD e Capes.

Para análise, foram considerados os seguintes critérios: palavras-chave, abordagens metodológicas (tipos de pesquisa), procedimentos de pesquisas, os instrumentos de coleta de dados. Os temas das pesquisas mais frequentes versam sobre indução ou inserção à docência e iniciativas de acompanhamento docente.

Essas trinta produções foram publicadas entre os anos de 2014 e 2022, sendo dezenove delas em nível de mestrado em educação e onze de doutorado. Não houve nenhuma produção em programas de pós-graduação da região Norte. Dos trinta trabalhos, dezoito são da região Sudeste, nove da região Centro-Oeste, um da região Nordeste e dois da região Sul.

Produções de Teses e Dissertações por região brasileira

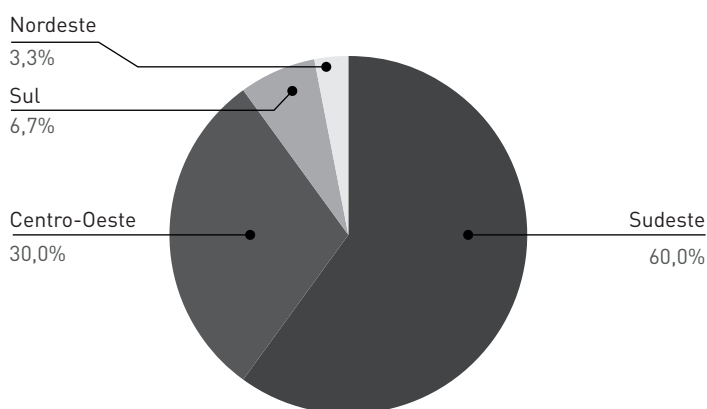


Figura 1. Porcentagem de teses e dissertações que focalizam a indução à docência e programas de acompanhamento docente - 2011/2022

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observando a figura 1, é possível identificar e analisar as regiões brasileiras que têm evidenciado pesquisas direcionadas à temática do processo de indução à docência. Sendo que a região Sudeste destaca-se com 60%, a seguir a região Centro-Oeste com 30%, a região Sul com 6,7% e, por último, a região Nordeste com 3,3%, enquanto a região Norte não evidenciou pesquisas. Nota-se na região Centro-Oeste a segunda maior fonte de produções sobre o tema.

Estado	Nº	PPGEs
São Paulo	15	14 UFSCar/IUNESP
Mato Grosso	6	UFMT/UFR
Bahia	1	UFBA
Rio Grande do Sul	1	UFRGS
Santa Catarina	1	UNESC
Distrito Federal	2	UNB
Mato Grosso do Sul	1	UFGD
Rio de Janeiro	2	UFRJ
Minas Gerais	1	UFLA
TOTAL	30	

Tabela 1. Quantitativo e PPGEs de produções que focalizam a indução à docência e programas de acompanhamento docente - 2011/2022 por Estado brasileiro

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em relação aos resultados das produções selecionadas, foi possível a identificação de programas, ações e projetos constituídos a partir de esforços específicos de sistemas de ensino, com propostas formativas articuladas entre Universidade x Escola x Sociedade e, diante disso, o Brasil não indica, por parte das pesquisas, a existência de um programa de indução decorrente de uma política pública.

Nesse contexto, os estudos indicaram a necessidade de promover políticas públicas educacionais que possibilitem a indução à docência, declarando, assim, a omissão do poder público quanto a essa etapa do desenvolvimento profissional docente.

Na plataforma SciELO, a coleta deu-se em artigos publicados nas revistas em Educação e obtivemos dez resultados, mas, como apareceram trabalhos não diretamente ligados ao interesse da pesquisa, optamos por apresentar, de forma explicitada, os resultados da busca. Usando os termos Indução à Docência e Programa de Acompanhamento Docente ao iniciante, com o filtro: coleção Brasil, idioma: português, ano de publicação, foram encontrados quatro trabalhos. Delimitando para periódicos em educação, encontramos,

com o termo Indução à Docência, sete trabalhos, enquanto usando o termo Programa de Acompanhamento Docente, surgiram catorze. Após leitura dos resumos, foram selecionados quatro, assim apresentados no Quadro 2.

Ano	Revista	Título	Autor(es)	Instituição
2016	Educação & Realidade	O Impacto do Programa São Paulo faz Escola em Professores Iniciantes	Ricardo Abdalla Barros e Maria Antonia Ramos de Azevedo	UNESP/Rio Claro
2021	Educação e Revista	Apoio ao docente em início da carreira: impactos na indução profissional de professores do programa Residência Docente do Colégio Pedro II	Amanda Oliveira Rabelo e Ana Maria Monteiro	UFRRJ
2022	Pro-Posições	Práticas formativas de uma professora experiente num programa de indução: um estudo de caso	Aline Maria de M. Rodrigues Reali e Ana Paula Gestoso Souza	UFSCar
2022	Educação e Revista	Articulações entre estabelecidos e <i>outsiders</i> no contexto de uma comunidade de aprendizagem docente	Fernanda Lahtermaher* Giseli Barreto da Cruz	UFRJ

Quadro 2. Produções disponíveis na Plataforma SciELO quanto à indução à docência e programas de acompanhamento docente - 2011/2022

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como suporte teórico, foi utilizado o texto: *Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil*, de André (2012), que muito contribuiu para se ter a dimensão das pesquisas sobre programas de acompanhamento a professores iniciantes. A pesquisa faz um levantamento de programas e políticas de inserção profissional à docência. O texto reúne uma pesquisa recente sobre as políticas docentes no Brasil e incluiu quinze estudos de caso em Estados e municípios das cinco regiões do país.

Na sequência da pesquisa, na plataforma Google Acadêmico, com o termo Programa de Acompanhamento Docente, foram localizados trinta registros. Desses, destaca-se o trabalho *Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática, de Mira e Romanowski (2015)*, publicado na Re-

vista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, o qual aborda um estudo sobre programas de inserção profissional para iniciantes.

Buscando responder à questão que enfatiza as produções em Mato Grosso, partimos de um levantamento cuja busca centrou-se no professor iniciante.

Instituição de Ensino Superior	Produção
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	03
Universidade Católica de Brasília (UBEC)	01
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	09
Universidade de Brasília (UNB)	09
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	08
Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)	15
Universidade Federal de Rondonópolis (UFMT)	04
Total	45

Quadro 3. Dissertações e teses sobre o tema professor iniciante e sua formação, divididas pelas IES da região Centro-Oeste (2008/2022)

Fonte: Dissertação de Carvalho (2020) UFJ- apresentando oito pesquisas até 2018, partindo do banco de dados da Capes e atualizado por Rocha; Martins (2022).

Ao analisar o quadro de Carvalho (2020) e a inclusão das pesquisas defendidas até 2020, por Martins e Rocha (2020), pode-se constatar que quinze pesquisas são da Universidade Federal de Mato Grosso, provenientes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) de Rondonópolis-MT, atualmente UFR/MT, do grupo de Pesquisa Investigação.

Os dados apresentados no Quadro 3 evidenciam a importância do projeto Obeduc/FormEduc, especialmente, quando temos como foco o professor iniciante e sua formação e, por tais dados, podemos compreender como essa proposta vai se fortalecendo e ganhando relevância. Isso porque foi devido a esse projeto que a Secretaria Municipal de Educação convidou a coordenadora para colaborar com o projeto de formação de professores iniciantes a ser implantado em 2017, com a formação de 30 horas, intitulada: “Diálogo a partir das práticas e dos saberes docentes” aos professores iniciantes e coordenadores dos anos iniciais. Desde então, constitui-se em política de formação continuada da Seduc a ação com os iniciantes.

A Seduc principiou, em 2019, a elaboração de uma política de formação ao iniciante da Seduc, mas, após o desmonte dos Centros de Formação de Professores (Cefapros), essa política não foi apresentada à comunidade escolar, embora o projeto esteja pronto.

Ao analisar a evidência de iniciativas de formação docente em Rondonópolis, é preciso ressaltar que os seus caminhos estão imbricados ao grupo de Pes-

quisa InvestigAção, muitos originários do Projeto Obeduc (iniciado em 2013) – hoje intitulado FormEduc/ UFR – sob a coordenação da Professora Dr.^a Simone Rocha de Albuquerque e vice-coordenação da professora Rosana Maria Martins, que vêm, ao longo destes anos, ofertando, por meio de projetos de extensão, via PPGEdu/UFR, formação pautada no trabalho colaborativo Universidade/Escola, envolvendo coordenadores pedagógicos, professores experientes, professores iniciantes, graduandos, mestrandos e pesquisadores. Desse modo,

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. (Martins; Rocha, 2020, p. 260)

Pelo envolvimento das pesquisadoras e pesquisadores do InvestigAção, foi possível perceber a forte influência do grupo no que tange ao campo da pesquisa e produção do conhecimento, especialmente no Estado de Mato Grosso. Os enfoques das propostas formativas fortalecem 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. O exposto no quadro a seguir demonstra a natureza e a temática das produções desse grupo de pesquisa.

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 Moraes 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

ANO	TÍTULO	AUTOR(A)
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 Cardoso de Melo
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	Professores de língua inglesa ingressantes na carreira docente, em Mato Grosso: o ateliê biográfico de projetos e seus desdobramentos	Juliana Maria Pio
2021	Coordenadores iniciantes e experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução: eu, eles e o espelho	Jessica Lorryne Ananias da Silva
2021	Narrativas reflexivo-formativas de professoras iniciantes no exercício da coordenação pedagógica	Júlia Alessandra Machado de Castro
2022	Professoras iniciantes e os efeitos da pandemia em suas práticas em Mato Grosso	Jucelma Lima Pereira Fernandes
2022	A surdez da gestão pública estadual para o adoecimento de professores iniciantes no exercício da docência em Mato Grosso	Ester Landvoigt da Silveira

Quadro 4. Produções sobre professor iniciante e sua formação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PPGEduc da UFMT/CUR (2008/2022) - Dissertações

Fonte: Organizado por Carvalho (UFJ) (2020), a partir do banco de dados da Capes e atualizado por Rocha; Martins (2022).

Indícios de indução no mapeamento das pesquisas

Como resultado da pesquisa, confirmou-se que o início da carreira docente é marcado por incertezas, inseguranças, repulsas e, muitas vezes, o professor tem a sensação de desamparo e abandono. Os pesquisadores que se dedicam à temática do professor iniciante vêm apontando, ao longo do tempo, a necessidade de uma formação continuada que sirva de suporte para que o professor enfrente, com maior estabilidade, os primeiros entraves da sua carreira profissional.

Assim, após a busca sobre os programas de indução ou acompanhamento ao professor iniciante, ressalta-se que a indução foi evidenciada em algumas ações a envolverem processos colaborativos universidade/redes de ensino, mas que, ainda, são embrionários. Quando identificadas tais ações, observou-se que as aprendizagens adquiridas com os programas de acompanhamento resultaram em mudanças na condução didático-pedagógica e em atitudes e posturas dos professores participantes. Essas mudanças ocorrem na qualidade da prática pedagógica, bem como na socialização de experiências com os pares e na reflexão crítica sobre a prática e na prática. Dessa forma, os programas ou iniciativas de acompanhamento ao professor iniciante dessas pesquisas demonstraram contribuir decisivamente para a diminuição da angústia, insegurança e dificuldades com a profissão.

Foi possível levantar que, até o momento, as propostas de indução são provenientes de projetos que agregam Universidade x Secretarias e redes de educação, demonstrando haver poucas políticas públicas que preveem programas brasileiros sobre indução à docência.

Evidencia-se, portanto, ser preciso investir no acolhimento, inserção e, especialmente, na indução à docência, em que se considere o contexto de formação dos iniciantes com seus pares, num processo colaborativo, seja na escola, na rede de ensino ou em projetos que tenham a característica formativa de considerar as necessidades formativas partilhadas.

Referências

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. **Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 06 (11), 2014, p. 109-126. Disponível em: <https://bit.ly/44GpirD>. Acesso em: 12 maio 2015.

ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. **A Formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de Pós-Graduação em Educação entre os anos de 1999 e 2003**. 82f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/44kVrFj>. Acesso em: 20 abr. 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped2. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 6), 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 (145), 2012, p. 112-129. DOI: <https://bit.ly/46JaIl4>.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria aos métodos**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

CARVALHO, Natalia Assis. **As narrativas como mediadoras de reflexões sobre o início da docência**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Jataí, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3PSJyCc>. Acesso em: 17 fev. 2021.

CAVACO, Maria Helena Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995, p. 155-191.

COORDENAÇÃO de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: <https://bit.ly/44mYehu>. Acesso em: 08 abr. 2022.

COSTA, Sandy Lima; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Pesquisas sobre concepções de teoria e prática na perspectiva de professores iniciantes: um Estado da Questão**. Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 27 (60), 2022, p. 323-343. DOI: <https://bit.ly/3NNZqDq>.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 2020, p. 1-15. DOI: <https://bit.ly/44HcVeV>.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas 'estado da arte'. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23 (79), 2002, p. 257-272. Disponível em: <https://bit.ly/3OaLowX>. Acesso em: 10 nov. 2010.

FLORES, Maria Assunção. **A indução no ensino: desafios e constrangimentos**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Quantidade-Qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. *In*: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). **Pesquisa Educacional**: quantidade-qualidade. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GATTI, Bernardete. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30 (1), 2004, p. 11-30. Disponível em: <https://bit.ly/3OeuzBC>. Acesso em: 10 ago. 2011.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000, p. 31-61.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes Maria. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília-DF: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. Ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

INSTITUTO Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia/Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (IBCT/BDTD). Disponível em: <https://bit.ly/2WXOUOm>. Acesso em: 08 mar. 2022.

MARIANO, André Luiz Sena. O início da docência em pesquisas brasileiras: reflexões e apontamentos. **Educação**: Teoria e Prática, v. 32(65), 2022. DOI: <https://bit.ly/3ruSmE8>.

MARTINS, Rosana Maria; ROCHA, Simone Albuquerque. Narrativa autobiográfica em movimentos de ensino e pesquisa na formação de professores. *In*: SILVA, Fabiany de Cassia Tavares; ANJOS, Juarez José Tuchinski (Orgs.) **Escrita da pesquisa em educação na região Centro-Oeste**. Vol 4. Ed: Oeste, MS, 2020, p. 245-263.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento**: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, 5(2), 2014, p. 154-164. DOI: <https://bit.ly/3rmrjuJ>.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, 15(30), 2004, p. 5-16. DOI: <https://bit.ly/3POA7nq>.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas são denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, 06 (19), 2006, p. 37-50. Disponível em: <https://bit.ly/3rs96w5>. Acesso em: 09 out. 2011.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa Quantitativa versus Pesquisa Qualitativa: o desafio paradigmático. *In*: SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. (Org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **El ABC y D de la formación docente**. Madrid: Narcea, 2015.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

WONG, Harry. Induction programmes that keep new teachers teaching and improving. **National Association of Secondary School Principals**, NASPP Bulletin, n. 88, 2004, p. 41-59. DOI: <https://bit.ly/3rj0DLk>.



INDUÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES DE 2015 A 2019?

*Danuza Roberta Pereira Lima
Francine de Paulo Martins Lima*

O capítulo em tela é o recorte de uma dissertação de mestrado, defendida em uma universidade federal localizada no estado de Minas Gerais/BR, cujo objetivo consistia em investigar os processos de indução à docência na educação infantil em teses e dissertações existentes no portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, no período de 2015 a 2019. Pretende-se, então, apresentar, sinteticamente, o que os trabalhos defendidos nos anos de 2015 a 2019 dizem sobre a indução docente na educação infantil.

Conforme estudos de Tardif (2002), os primeiros anos da carreira docente são essenciais para a constituição da identidade profissional, revelando-se decisivos no estabelecimento da prática profissional ao longo da carreira. Os anos iniciais na docência são caracterizados como um período de intensa aprendizagem e decisão acerca da permanência na profissão. Esse período também é marcado por situações que irão influenciar no tipo de professor que o iniciante se tornará. Por isso, é importante que o professor iniciante vivencie um processo de acompanhamento e formação docente durante esse período de sua carreira, na perspectiva da indução à docência.

O estudo mostra-se relevante, visto que o levantamento realizado evidenciou que o tema indução docente ainda é escasso na literatura brasileira, notadamente de docentes na educação infantil, revelando-se um tema de pesquisa recente. Revelou ser urgente a necessidade de estruturar processos que visem ao acompanhamento e formação de professoras e professores iniciantes na educação infantil, tendo em vista os desafios próprios da fase inicial da carreira docente e a complexidade do trabalho na primeira etapa da educação básica.

Os anos iniciais na docência podem ser caracterizados como um período de intensa aprendizagem, permeado de situações que irão influenciar no tipo de professor que o iniciante se tornará (Nono; Mizukami, 2007).

O conceito de indução, pela sua própria raiz etimológica, implica a ideia de “introduzir” ou “levar a outro lugar”. Assim, toda e qualquer ação de formação pode ser considerada de “indução profissional”.

Mas, na literatura especializada, o conceito tem sido utilizado, sobretudo, para caracterizar a fase inicial de trabalho docente, como professores principiantes ou iniciantes. As tradições dos países são muito distintas: residências docentes, estágios probatórios, períodos de supervisão, etc.[...]. Mas, seja qual for o contexto, há o reconhecimento unânime da importância deste período para a vida profissional docente [...]. (Nóvoa, 2017a, p. 1124)

Convém fazer uma diferenciação entre inserção profissional, professor(a) iniciante e indução profissional. Segundo a literatura estudada, inserção profissional é o início da vida profissional como docente e, conforme Tardif e Raymond (2000), Huberman (1992) e Marcelo Garcia (1999), são iniciantes os profissionais com até cinco anos de experiência no magistério. A indução profissional é o acompanhamento intencional, institucional e sistemático dos professores e professoras iniciantes na carreira docente, oportunizando espaços para potencializar a reflexão sobre a prática (Nascimento; Flores; Xavier, 2019).

Uma pesquisa desenvolvida por Nono e Mizukami (2007) em que professoras iniciantes analisaram processos vivenciados no início da profissão, apontou a necessidade de que essas profissionais tenham um acompanhamento durante sua inserção na carreira docente. As professoras participantes da pesquisa destacaram a importância da

criação de espaços coletivos nas escolas para trocas de experiências e construção de novos conhecimentos sobre o ensino, reconhecendo o valor dos saberes profissionais construídos no cotidiano. (Nono; Mizukami, 2007, p. 3)

Diante desse contexto, entendemos que a professora iniciante enfrenta muitos desafios na fase inicial da sua carreira, portanto é importante que ela tenha um apoio nesse processo inicial e não enfrente os dilemas próprios da inserção profissional de forma solitária e que possa, também, adquirir conhecimentos profissionais visando ao desenvolvimento de sua identidade docente (Marcelo; Vaillant, 2017).

O relatório produzido pela OCDE (2006) mostra que a maior taxa de abandono da profissão docente encontra-se na fase inicial da carreira. Muitos professores que não abandonam a profissão vivenciam o “mal-estar docente” que se configura em consequências negativas das condições psicológicas, estruturais e sociais do trabalho docente (Esteve, 1992 apud Rabelo e Monteiro, 2019). Além disso, os novos professores são desafiados a assumirem as piores escolas e as piores turmas.

Infelizmente, em muitos países, ainda continuam a lançar-se os jovens professores para as escolas, e para as piores escolas e situações, sem um mínimo de apoio ou de enquadramento. É inaceitável. Tanto as instituições universitárias como os responsáveis políticos têm de conceder uma atenção redobrada à indução profissional. (Nóvoa, 2017a, p. 1124)

Marcelo e Vaillant (2017) valorizam os processos de indução como uma das possibilidades de qualificação dos processos de iniciação docente. Definem a fase de indução à docência como o momento em que o(a) professor(a) iniciante precisa desenvolver sua identidade como docente e assumir um papel específico dentro do contexto de uma instituição educativa.

A indução no ensino é uma intensa fase de aprendizagem que é marcada por dúvidas, inseguranças e ansiedades. É um momento que se refere à aquisição de conhecimentos e competências profissionais adequadas em um breve período de tempo e na maior parte das vezes de forma solitária (Marcelo; Vaillant, 2017).

Contextualizando o tema: processos de indução

Alguns estudos sobre as fases da carreira docente (Huberman, 1992; Tardif, 2002) destacam o contato inicial com a sala de aula e a escola na condição de professor e professora como um momento conduzido por dois aspectos: o da sobrevivência e da descoberta. E ainda como um momento decisivo na carreira profissional.

Ao iniciar suas atividades docentes a professora e o professor lidam com o choque de realidade entre os ideais aprendidos na academia e as realidades cotidianas do ambiente escolar, precisam equilibrar as relações com a gestão, com familiares dos estudantes e criar estratégias para lidar com alunos “problemáticos”, além de ter que construir seu repertório pedagógico, transmitir conhecimentos e mediá-los a partir do uso de materiais didáticos que muitas vezes são inadequados. Essas características estão relacionadas à sobrevivência (Huberman, 1992).

O aspecto da descoberta relaciona-se ao entusiasmo, à experimentação e exaltação por, finalmente, assumir a responsabilidade de conduzir uma sala de aula com seus alunos(as) e um programa de ensino. Também por se sentir parte de um corpo profissional. A literatura sobre o tema destaca que os dois aspectos são vividos paralelamente e é a descoberta que permite suportar o da sobrevivência. Porém, é possível identificar profissionais com apenas um desses componentes se impondo como dominante, ou ainda, com outras características como:

A indiferença ou o quanto-pior-melhor (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação inicial). (Huberman, 1992, p. 39)

Alarcão e Roldão (2014) destacam que a entrada na profissão docente é determinante tanto na construção da identidade e profissionalismo quanto no abandono da carreira. Segundo as pesquisadoras, os desafios enfrentados pelas professoras e professores em início de carreira são de várias esferas, como: científico-pedagógica envolvendo, por exemplo, a gestão do ensino, do currículo, problemas de indisciplina em sala e relacionamento com os estudantes; na esfera burocrática com questões relacionadas ao conhecimento de regulamentos, legislações, funcionamento da escola e outros assuntos afetos; na dimensão emocional enfrentam desafios com a autoconfiança, autoestima, autoconhecimento e angústias; e no aspecto social os desafios estão ligados à identidade, relacionamento com colegas e identificação profissional.

Segundo estudo realizado por Alves (2001), as dificuldades que sobressaem são de natureza relacional, com alunos e colegas mais velhos. Por isso, as autoras destacam a importância (atribuída pelos próprios professores) da dimensão pessoal e profissional comporem os processos de acompanhamento/formação docente evidenciando “o carácter acional e inter e intrapessoal da profissão de professor” (Alarcão; Roldão, 2014, p. 111).

Sendo assim, fica evidente a necessidade de programas formais de indução à profissão docente. Desde os anos 80, países como EUA, Holanda, Reino Unido, Irlanda, Austrália, Nova Zelândia, Espanha e Israel vêm assumindo essa necessidade. Os estudos de Vonk (1995) apontam para três dimensões que deveriam compor os programas de indução: a dimensão pessoal, contextual e do conhecimento e competências pedagógicas e didáticas. Outro ponto de destaque é o papel dos mentores que consiste em dar apoio e assessoria aos docentes iniciantes e conforme Marcelo (1999), eles atendem às necessidades emocionais, sociais e intelectuais dos profissionais iniciantes. O autor destaca ainda que o mentor deve ser experiente, ter estabilidade profissional, ter conhecimento dos conteúdos, boa comunicação com os colegas, além de características como sensibilidade, paciência e flexibilidade.

Marcelo (1999) desenvolveu uma resenha sobre programas de indução em diversos países e o autor destaca algumas atividades desenvolvidas nos referidos programas como: apoio na própria escola, reuniões, seminários, cursos para iniciantes e mentores, contatos entre docentes, estudos de casos, observação das aulas dos professores experientes e a oportunidade de desenvolver uma escrita

reflexiva. Em alguns programas, os professores iniciantes e seus mentores têm uma diminuição na carga horária letiva para participarem dessas atividades.

Em relação à lógica de organização dos programas, não existe uma regra única. Alguns prezam pela obrigatoriedade e outros são colocados como facultativos. Uns adotam uma postura acrítica, tecnicista e conformista, rejeitando o compromisso com a formação pessoal, profissional e social. Alguns apostam no caráter informal dos contextos formativos. Outros dão ênfase à avaliação e outros focam na formação. As autoras afirmam que no que tange ao período de duração da indução as propostas variam entre 1 a 5 anos (Alarcão; Roldão, 2014).

É pertinente estabelecer uma diferenciação entre o período de indução e o estágio probatório. O objetivo da indução é desenvolver a competência docente e o período probatório tem uma função regulatória, ou seja, ele serve para provar que o profissional tem a competência docente para permanecer no cargo. Conforme destaca Alarcão e Roldão (2014):

Os objetivos destes processos são diferentes. O conceito de indução põe a ênfase no desenvolvimento da competência profissional enquanto o de probatório se destina a provar a existência da competência. (2014, p. 113)

O tema de pesquisa tratado no presente capítulo é considerado recente, o que justifica o recorte temporal para coleta dos dados, mas que poderá trazer contribuições acerca da especificidade e necessidades formativas de docentes atuantes na educação infantil. Nessa direção, optou-se pela pesquisa bibliográfica pelo potencial de ampliar as possibilidades de discussão sobre o tema e nos permitir explorar as diferentes produções do campo de pesquisa, oportunizando uma larga visão sobre o conceito de indução, os processos formativos vivenciados no início da carreira docente, os principais autores que fundamentam a área, os desafios enfrentados pelos profissionais iniciantes na etapa e outros elementos que nos permitem efetuar uma reflexão e análise aprofundada e, a partir disso, construir propostas de indução à docência que sejam condizentes com a realidade e o contexto do trabalho docente na educação infantil.

Gil (1987) afirma que uma das vantagens da pesquisa bibliográfica é o acesso a uma variedade muito mais ampla de fenômenos, em detrimento de uma pesquisa direta. Segundo ele, isso se torna ainda mais importante quando os dados do objeto de pesquisa estão muito dispersos.

Segundo Vosgerau e Romanowski (2014) existem dois tipos de revisões bibliográficas: aquelas que mapeiam e outras que avaliam e sintetizam os resultados das pesquisas encontradas. O presente estudo terá como foco a análise, avaliação e síntese dos resultados dos trabalhos encontrados. Dessa forma, a pesquisa em tela se caracteriza como uma revisão sistemática, visto que partimos de uma questão

central: quais os resultados encontrados em teses e dissertações defendidos entre 2015 e 2019 e cadastrados no portal da Capes sobre o acolhimento, formação e acompanhamento das professoras iniciantes na educação infantil?

Diante do exposto, selecionamos os trabalhos que mais se aproximam da nossa questão central, seguindo na direção do proposto por Vosgerau e Romanowski (2014, p. 176).

Os estudos partem de uma questão central de pesquisa, bem delimitada, e buscam identificar pesquisas que utilizam fontes primárias que procuraram responder o mais próximo possível da questão formulada pelo pesquisador. Na definição dos critérios de inclusão e exclusão de artigos, é importante a presença de indicadores de avaliação quanto à proximidade e ao distanciamento da questão formulada, que poderíamos definir como critérios temáticos de proximidade [...] A partir da seleção dos artigos, o foco central da análise e sistematização são os resultados. (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 176)

Os autores defendem ainda que para a sistematização dos resultados existem dois caminhos mais frequentemente usados: integrar e agregar e a interpretação de evidências encontradas nos resultados. Optamos pela última opção, pelo fato de se tratar de resultados difíceis de serem contabilizados e também por ser o mais adequado às pesquisas educacionais, conforme defendem Vosgerau e Romanowski (2014):

Esses estudos partem do princípio de que uma visão interpretativa das evidências seria mais adequada ao campo educacional, visto que os achados, os instrumentos de coletas e sujeitos participantes normalmente são variados, o que torna difícil a agregação ou contabilização de resultados. (Vosgerau; Romanowski, 2014, p. 179)

A busca ocorreu no portal da Capes entre os dias 24 de setembro de 2020 a 05 de outubro do mesmo ano. Filtramos os trabalhos defendidos de 2015 a 2019, da grande área de conhecimento – ciências humanas e área específica da educação. Os descritores foram escritos entre aspas, para que fosse encontrado o termo completo nos trabalhos. Utilizamos os seguintes termos de pesquisa: “professor iniciante” (78), “inserção profissional docente” (11), “inserção profissional” (104), “Principiante” (09), “Indução” (0), “indução docente” (01), “Iniciação à docência” (215) e “início da carreira docente” (22).

As buscas foram realizadas separadamente e seus respectivos trabalhos organizados em planilhas do Excel. Inicialmente, realizou-se uma breve análise dos títulos e foram selecionados apenas aqueles que de alguma maneira se aproxi-

mavam do nosso objeto de estudo, em seguida, organizamos uma planilha para cada descritor contendo as seguintes informações dos trabalhos: título, palavras-chave, resumo, link de acesso ao documento, o ano de defesa e o tipo de trabalho. Após organizar todos esses dados com os trabalhos encontrados dos respectivos descritores, fizemos um filtro no próprio Excel com o objetivo de localizar o termo “educação infantil”, seja no título, nas palavras-chave ou no resumo. Ao final, filtramos pelo Excel 21 trabalhos que traziam o descritor “educação infantil” no título, palavras-chave e/ou resumo. Após uma leitura flutuante dos títulos e resumos dos trabalhos presentes nessa planilha, a fim de selecionar aqueles trabalhos que mais se aproximavam do objeto de estudo – o acompanhamento da professora iniciante na educação infantil. Foram encontrados nove trabalhos que mais se aproximavam do foco de pesquisa.

Nº	Título	Ano	Tipo de trab.	Universidade	Autor (a)	Orientador (a)
1	Ser professora iniciante na educação infantil: Aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas	2015	Dissertação	Unesp/ Araraquara	Bruna Cury de Barros	Profª Drª Maristela Angotti
2	Professores iniciantes na educação infantil da rede municipal de ensino de São José dos Campos: ingresso profissional, expectativas e possibilidades	2016	Dissertação	Universidade de Taubaté	Andreia Dias Pires Ferreira	Profª Drª Mariana Aranha de Souza
3	O Programa Mesa Educadora e suas contribuições para a formação de professores da educação infantil em São Caetano do Sul	2016	Dissertação	PUC - SP	Anelise Delgado Godeguez	Profª Drª Laurizete Ferragut Passos

Nº	Título	Ano	Tipo de trab.	Universidade	Autor (a)	Orientador (a)
4	A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na educação infantil	2017	Dissertação	Universidade de Brasília - UNB	Leticia Marinho Eglem de Oliveira	Prof ^a . Dr ^a . Kátia Augusta Curado Cordeiro Pinheiro da Silva
5	Professoras Iniciantes e Inclusão na Educação Infantil: Diálogos sobre Trabalho e Formação Docente	2017	Dissertação	Universidade da Região de Joinville	Jaqueline Grasielle Vieira Pezzi	Prof ^a . Dra. Sonia Maria Ribeiro
6	Início da docência: aprendendo a ser professora na educação infantil	2018	Dissertação	Universidade Católica Dom Bosco	Ana Carla de Amorim	Prof. ^a Dr. ^a Marta Regina Brostolin
7	A inserção profissional e a atuação docente na Educação Infantil	2018	Tese	Puc -SP	Midiã Olinto de Oliveira	Prof ^a . Dr ^a . Alda Junqueira Marin
8	Professoras iniciantes/ ingressantes na educação infantil: significados e sentidos do trabalho docente.	2018	Tese	Universidade de Brasília - - UNB	Rosiris Pereira de Souza	Prof ^a . Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.
9	A iniciação à docência de professoras atuantes na educação infantil: conquistas, desafios e estratégias de superação	2019	Dissertação	Universidade do Oeste de Santa Catarina	Marisete Maihack Perondi	Prof ^a . Dra. Nadiane Feldkercher

Quadro 1. Informações dos trabalhos analisados

Fonte: Produção da autora, baseado nos estudos analisados.

Após uma leitura atenta dos documentos, tendo como foco os resultados das pesquisas, emergiram oito categorias de análise. São elas: 1 - formação docente, 2 - desafios do início da carreira docente, 3 - acolhimento, 4 - cultura institucional, 5 - superação dos desafios, 6 - necessidades formativas das iniciantes, 7 - acompanhamento e 8 - trabalho docente na educação infantil. Serão apresentados, de forma sucinta, os resultados de cada uma das categorias possibilitando uma pertinente discussão acerca do tema.

Resultados

Ao relatarem sobre o início da carreira docente na educação infantil, mais especificamente sobre o acolhimento que receberam, as professoras participantes dos estudos foram unânimes ao abordarem sobre a importância do apoio da gestão e das colegas experientes na profissão. Elas ressaltam a influência positiva que o apoio, acolhimento e acompanhamento da coordenação pedagógica exerceram nos primeiros anos de docência. O acolhimento inicial exercido, principalmente, pela direção e coordenação pedagógica proporcionou às professoras uma segurança maior ao iniciar os trabalhos.

Os estudos, em geral, mostram que na maioria das vezes, as informações recebidas no acolhimento das docentes iniciantes são de cunho burocrático, relacionadas às regras e menos às questões pedagógicas. Placco e Souza (2012) evidenciam em seus estudos o papel vital da ação conjunta que deve ser estabelecida entre docentes, direção e coordenação pedagógica, em vista do comprometimento com a qualidade do trabalho pedagógico da escola. As autoras defendem ainda que compete ao(à) coordenador(a) pedagógico trabalhar algumas dimensões com o grupo docente, tais como: competências pessoais, sociais e questões ligadas aos conhecimentos envolvidos na matéria a ser ensinada. Por isso, é importante que no acolhimento efetuado na escola, a equipe gestora se comprometa a tratar de todas essas dimensões com os(as) iniciantes e não somente a dimensão regulatória. Podemos concluir que o acolhimento considerado profícuo não deve envolver apenas as “boas-vindas”, mas também informações e formações relacionadas à atuação docente.

Outro aspecto declarado como importante no início da docência é a relação dialógica e reflexiva estabelecida entre os pares experientes. A maioria dos relatos foi de experiências positivas com os colegas experientes, uma espécie de mentoria informal. Entretanto, é preciso considerar que existem também experiências negativas vivenciadas por docentes iniciantes no relacionamento com colegas experientes. Por isso, a responsabilidade pelo acolhimento, formação e acompanhamento das professoras iniciantes não deve ficar somente sob a responsabilidade da escola e, muito menos se constituir em um processo informal.

Os sentimentos que acompanharam as iniciantes durante a inserção na carreira docente foram, de modo geral, contraditórios, pois ao mesmo tempo em que experimentavam sentimentos positivos como alegria, realização, satisfação e pertença, provavam também da ansiedade, dúvida, insegurança, medo e até mesmo a sensação de ser um momento desesperador.

Os sentimentos como ansiedade, dúvida, insegurança e medo normalmente estão relacionados à dimensão do trabalho pedagógico com as crianças, com as características da turma, com a realidade da escola e devido a uma sensação de incapacidade para atuar na educação infantil, devido, em sua grande maioria, às lacunas deixadas pela formação inicial em relação aos conteúdos específicos desta etapa e também à falta de experiência e prática com a primeira infância.

Os sentimentos positivos estavam relacionados ao prazer em fazer parte de uma rede de ensino, na realização em ser professora concursada, em ter a própria turma e poder, de fato, ser considerada uma profissional. Um sentimento negativo que também foi citado nas pesquisas refere-se ao isolamento. As professoras sentem-se solitárias na profissão, tendo que pesquisar e aprender a profissão de forma solitária.

E ao serem questionadas sobre a primeira experiência como docentes, apareceram as expressões *muito difícil e desesperador*. Isso prova, mais uma vez, que a fase inicial da carreira docente realmente é desafiante e precisa ser acompanhada por profissionais experientes na área, oportunizando a troca de experiências e construção de novos saberes (Tardif, 2010).

O estudo realizado por Ferreira (2016) mostra que uma Rede Municipal de Ensino realiza um dia de integração com os ingressantes concursados e foi citada em um dos estudos. Depois de alguns meses atuando como efetivos da rede, esses profissionais são reunidos para receberem orientações acerca do funcionamento, leis, regras e normas da Rede de Ensino. Entretanto, as profissionais afirmam que essa ação não é suficiente por dois fatores elencados por elas: as pessoas responsáveis por coordenar o evento não sabem tirar dúvidas e/ou dar orientações sobre o plano de carreira que rege o magistério do município e, também pelo fato de esse momento ocorrer após um longo tempo de exercício na Rede.

O processo de acolhimento das iniciantes ocorre de maneira informal e, em sua grande parte, são os(as) diretores(as) e coordenadores(as) que acolhem a professora iniciante na educação infantil. As orientações iniciais são de cunho burocrático e normativo em detrimento das questões pedagógicas.

Os dois principais fatores, indicados pelas participantes que auxiliam no início da carreira docente são o apoio dado pela gestão e colegas experientes.

Todos os trabalhos discutiram, em algum momento da pesquisa, sobre os desafios presentes no início da carreira docente na educação infantil. No intuito de organizar e discutir sobre os desafios de uma forma mais eficaz, após uma leitura atenta de todos os trechos referentes a essa categoria, foi possível identificar seis dimensões nas quais se concentravam as questões desafiantes vivenciadas pela professora iniciante na educação infantil e trazidas pelos estudos. Sendo assim, iremos apresentar as situações dilemáticas relacionadas às especificidades da educação infantil e organização do trabalho com as crianças, desafios ligados às condições da carreira docente, às condições objetivas de trabalho, formação, à dimensão interpessoal e às questões subjetivas.

No quadro abaixo é possível visualizar, de forma mais objetiva e sintetizada, os desafios que mais foram citados nos estudos analisados.

Dimensões	Desafios
Especificidades da educação infantil e organização do trabalho com as crianças	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento; - Dimensão do cuidar/educar; - Manejo de turma; - Responsabilidade com as aprendizagens das crianças; - Estabelecimento da rotina escolar com crianças pequenas; - O conhecimento das especificidades das faixas etárias das crianças pequenas; - Avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.
Condições da carreira docente	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de valorização do profissional em relação às outras profissões com mesmo nível de formação; - Falta de tempo para aperfeiçoamento; - Padronização das atividades que chegam para a escola; - Professora temporária (Lotação em caráter temporário); - Reconhecimento profissional por parte das famílias; <ul style="list-style-type: none"> - Causalidade; - Lidar com o estresse da carreira; - Mesmas exigências do experiente; <ul style="list-style-type: none"> - Desvalorização salarial; - Sobrecarga de trabalho; - Significado social (distorcido/equivocado) veiculado pelo senso comum sobre seu trabalho; - Intensificação, fragmentação e complexificação do trabalho.
Condições objetivas de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - A falta de estrutura física adequada, materiais e mobiliários; <ul style="list-style-type: none"> - Falta de professores substitutos; - Número alto de crianças por sala.

Dimensões	Desafios
Formação	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilização do professor por sua formação e pela qualidade ou fracasso do processo educacional; <ul style="list-style-type: none"> - Choque de realidade; - Trabalhar com o imprevisível e o novo; - Insegurança em relação à prática; - O trabalho com inclusão sem preparo adequado; <ul style="list-style-type: none"> - Atuação de estagiários sem formação; - Falta de experiência na Rede; - Falta de informações; - Linguagem técnica da profissão; <ul style="list-style-type: none"> - Teoria e prática.
Interpessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de autonomia; - Gestão impositiva; - Relacionamento com as famílias; <ul style="list-style-type: none"> - Rivalidade entre pares.
Subjetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Autocobrança; - Medo do novo, de errar, de ser julgada; <ul style="list-style-type: none"> - Insegurança; - Ansiedade; - Desamparo e solidão.

Quadro 2. Desafios do início da carreira docente

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras, baseado nos estudos analisados.

Os motivos que influenciaram na decisão pela permanência na docência não estão relacionados a questões salariais, valorização profissional ou possibilidades formativas, mas estão ligados, principalmente, à paixão pela profissão e ao relacionamento afetivo com as crianças. Essa situação nos remete à história de constituição da profissão, discutida por Arce (2001b), em que o amor, a paixão pela profissão e pelas crianças era a única exigência para estar nos espaços educativos com crianças de 0 a 6 anos. Isso acaba “desobrigando” os órgãos competentes de oferecerem uma formação de qualidade, apoio, um plano de carreira atrativo aos docentes e outras questões necessárias ao bom desenvolvimento do trabalho docente nas instituições.

As estratégias listadas para superação dos desafios não fogem muito daquelas já abordadas pelos pesquisadores da área, tais como buscar apoio com os colegas experientes e com a gestão da escola, busca de algum tipo de recurso em experiências anteriores seja com estágios ou no relacionamento com crianças, observação da prática pedagógica de outras professoras e a participação em formação continuada, seja ela eventos, palestras, cursos e outros.

Em relação às necessidades formativas das professoras, as mais citadas foram o conhecimento do desenvolvimento infantil, metodologias e práticas

pedagógicas – citaram também que sentem falta da presença de professoras experientes parceiras que possam compartilhar seus conhecimentos e participar do desenvolvimento profissional das iniciantes e sugerem também que tenham espaços para discussão e estudos de casos, além de uma formação diferenciada para os novos docentes. No quadro 3 estão descritas todas as necessidades formativas elencadas pelas participantes da pesquisa.

Formação	Sugestões
<ul style="list-style-type: none">- Conhecimento da legislação e currículo da educação infantil;- Conhecimento de questões burocráticas e administrativas como preenchimento de diário;- Conhecimento de questões pedagógicas da educação infantil como metodologias, processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil;- Conhecimento das deficiências e como atuar com crianças com algum tipo de deficiência;- Participação em cursos, seminários e palestras;- Psicomotricidade.	<ul style="list-style-type: none">- Troca de experiências com os professores experientes;- Oportunidade de “experimental” a profissão primeiramente, para depois efetivamente ser professora;- Grupos de discussão e estudos de casos;- Formação diferenciada para novos docentes;- Possibilitar a participação em programas de mestrado e doutorado;<ul style="list-style-type: none">- Reflexão em grupo;- Uma formação que garantisse a troca de experiências sobre a prática;- Fazer um intercâmbio com novas ideias de outras escolas.

Quadro 3. Necessidades formativas e sugestões das professoras iniciantes

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, baseado nos estudos analisados.

A partir das questões trazidas pelas profissionais fica evidente que elas querem ser formadas, desejam aprender, atuar da melhor maneira possível visando à qualidade da educação que está sendo oferecida às crianças. Elas sugerem algumas estratégias que possibilitam a aprendizagem da docência, tais como, a troca de experiências, o exercício da reflexão coletiva e os estudos de casos. Além de demandarem temas específicos da educação infantil, elas querem, acima de tudo, aprender como ser, de fato, professoras.

O trabalho de Barros (2015) discutiu sobre a cultura institucional como um aspecto que também influencia na inserção profissional e no trabalho desenvolvido na educação infantil. Segundo as participantes da pesquisa, cada escola adota uma forma diferente de trabalhar, de lidar com as crianças, resolver seus conflitos e superar os desafios. Cada gestão adota uma postura específica, os relacionamentos acontecem de uma determinada forma, o público atendido e o contexto no qual a escola está inserida também formam a cultura institucional, enfim, em cada instituição há um projeto educativo específico.

Ao conhecer e reconhecer a cultura própria da escola, algumas professoras podem discordar das propostas pedagógicas e concepções adotadas e entrarem em conflito consigo mesmas e com os pares.

Nóvoa e Vieira (2017) afirmam que o trabalho docente acontece dentro de um projeto educativo de escola. Há uma dimensão individual na profissão docente, mas também há um encontro com os outros colegas. A docência é construída em diálogo no espaço escolar. Por isso, Gatti *et al.* (2019) defendem uma reflexão coletiva nas instituições, assim a escola fica resistente às pressões externas e os professores podem exercer a dimensão crítica, política e social da docência.

As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos. (Nóvoa, 1992, p. 28)

O que ficou constatado pelo estudo desenvolvido por Barros (2015) é que a cultura institucional de algumas escolas onde as professoras iniciantes trabalhavam dificultavam e estagnavam o trabalho docente dessas profissionais. As instituições não davam abertura para novas propostas pedagógicas ou para inovação e aprimoramento. Barros (2015) cita a pesquisadora Silveira (2006), que defende uma postura firme, determinada e convicta das teorias pedagógicas e ideais políticos, por parte das iniciantes, para adotarem práticas diferentes do discurso presente na cultura institucional. Mas, infelizmente, os estudos mostram que a maioria das professoras iniciantes chega à educação infantil sem convicções teóricas da área e, ainda, queixando de lacunas deixadas pela formação inicial. Mesmo diante dos entraves citados, as participantes da pesquisa encontraram alternativas para exercerem as práticas educativas mais condizentes com as necessidades de desenvolvimento das crianças.

Em relação à dimensão formativa, as professoras participantes das pesquisas relataram que as redes de ensino oferecem opções formativas como cursos, palestras e seminários, porém a maioria deles não tem relação com as situações vivenciadas por elas no cotidiano da escola. As temáticas normalmente são genéricas. Além das reuniões pedagógicas, porém, esses momentos não são voltados especificamente para as iniciantes. Elas ainda relatam que durante as reuniões pedagógicas sentem falta de uma abordagem mais profunda e reflexiva sobre as situações que ocorrem em sala, normalmente a coordenação se fixa muito nas questões burocráticas e administrativas, deixando a questão pedagógica em segundo plano.

Muitas professoras, ao relatarem sobre sua experiência na formação inicial, afirmam que do ponto de vista teórico ela trouxe fundamentação e direção para as ações, porém sentiram falta de uma proximidade maior com as realidades das instituições de educação infantil e, ainda, dos temas específicos dessa etapa da educação básica. A fim de sanar essa problemática, é urgente que as universidades e os centros de formação docente se aproximem das escolas, principalmente da realidade da educação infantil, sem criar uma relação de hierarquização, mas que juntos construam um novo espaço formativo, conforme defende Nóvoa (2017a, p. 1116), que seja criada “uma casa comum da formação e profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e profissão”. Não se trata de levar a universidade até a escola e nem de uma “glorificação da prática”, mas seria um terceiro lugar onde o diálogo pudesse reforçar a “presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação” (Nóvoa, 2017a, p. 1116).

Os estudos mostraram que as professoras iniciam suas carreiras na educação infantil tendo compreensões importantes sobre o trabalho com as crianças, porém enfatizam que não se sentem preparadas adequadamente para atuarem em uma fase tão importante da educação, principalmente do ponto de vista da prática docente. A partir disso, podemos inferir que as iniciantes chegam às escolas com importantes teorias e concepções que devem fundamentar as práticas com as crianças, entretanto, muitas vezes, observam que as práticas desenvolvidas na instituição não atribuem o devido protagonismo às crianças e não consideram, de fato, suas opiniões, sentimentos, ideias e desejos. Sendo assim, as professoras principiantes têm duas opções ou enfrentam a cultura institucional e se mantêm firmes em suas concepções, apesar da insegurança própria do início da carreira docente ou elas podem “escolher” aderir às ações desenvolvidas pelas escolas já que “é assim mesmo” e que “todo mundo faz assim”; dessa forma, elas podem ser aceitas pelo grupo.

A complexidade da educação infantil é dada pela junção de alguns fatores como a história de constituição dessa etapa, as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 5 anos e também pela falta de clareza em relação à identidade da educação infantil. Kishimoto (2002) aponta que as professoras vivem um dilema no trabalho com as crianças entre antecipar questões próprias do ensino fundamental I e adotar posturas assistencialistas. Isso se deve à falta de clareza sobre a identidade da área, que é relativamente recente.

Diante desse contexto, acreditamos que a professora iniciante na educação infantil necessita ser acolhida e acompanhada por profissionais que tenham práticas condizentes com a identidade da etapa da educação infantil, possi-

bilitando que os desafios sejam amenizados e os saberes da prática possam auxiliar as docentes no processo de desenvolvimento profissional.

Dentre os nove estudos analisados, apenas o trabalho de Godeguez (2016) estudou as influências de um programa de desenvolvimento profissional na inserção à docência na educação infantil. A autora pesquisou sobre o Programa Mesa Educadora na prefeitura de São Caetano do Sul. O objetivo do programa é favorecer o desenvolvimento profissional dos docentes, a partir do compartilhamento das suas experiências no cotidiano escolar.

O Programa Mesa Educadora para a Primeira Infância não foi instituído com o objetivo de formar somente os professores iniciantes, entretanto, a pesquisadora optou por fazer um recorte e investigar a visão de professores iniciantes acerca das contribuições que o Programa trouxe para o aprimoramento das práticas em sala. Ele chegou a São Caetano do Sul entre 2008 e 2010 e foi oferecido à prefeitura para apoiar a formação docente dos profissionais com atuação na educação infantil.

A proposta do Programa era desenvolver três principais ações: o ciclo inicial de formação dos profissionais das instituições de educação infantil, ciclo de formação continuada da mesa educadora e espaço aberto da mesa educadora. A primeira ação acontecia durante um ano e tinha duração de 200h divididas em 120h presenciais e 80 de projetos complementares, envolvendo experiências culturais. A partir do segundo ano são oferecidas formações como seminários e eventos culturais; o coordenador técnico fica responsável por articular as ações. E o espaço aberto da mesa educadora é um local com diversos tipos de materiais como livros, fantoches, brinquedos e jogos que ficam disponíveis para empréstimo, além do espaço servir também para reuniões de planejamento.

Ao serem questionadas sobre as principais motivações para participação no Programa, as professoras iniciantes e participantes da pesquisa afirmaram que foi a oportunidade de tratarem sobre temas específicos do trabalho na educação infantil, a troca de experiências e também um ganho financeiro. Uma motivação muito enfatizada pelas professoras foi a possibilidade de conhecerem novas estratégias e construir um repertório pedagógico para atuação com as crianças. Elas destacaram as contribuições com um caráter mais “prático” e, também, por não se tratar de um curso fechado, mas contar com espaços para trocas de experiências.

Os encontros do Programa Mesa Educadora não aconteciam no espaço físico da escola, porém tratava sobre o contexto do trabalho cotidiano nas instituições educativas, esse era um dos aspectos que mais envolviam e motivavam as docentes a participarem. Cruz (2010) defende que as formações das profes-

soras da educação infantil tenham estreita relação com o contexto da prática docente. É preciso reconhecer a prática como uma fonte de conhecimento.

Colocamos em destaque os aspectos tratados sobre a dimensão do acompanhamento para mostrar as consequências positivas que uma formação em contexto e um acompanhamento no início da carreira podem gerar. Outro ponto importante abordado pelo estudo é o apoio dado pela coordenadora do programa às iniciantes. As professoras sempre recorriam a ela diante de alguma situação desafiante ou outras demandas profissionais e obtinham retorno.

Considerações Finais

O capítulo em tela pretendeu investigar os processos de indução à docência na educação infantil a partir de teses e dissertações existentes no portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no período de 2015 a 2019 e nos permitiu compreender importantes aspectos do assunto, como a importância da equipe gestora da escola no acolhimento e acompanhamento das professoras, a necessária formação de professores experientes para exercerem um trabalho de mentoria com as iniciantes na educação infantil e a importância de haver um entrelaçamento entre universidade e escolas. Foi possível identificar que o acompanhamento das professoras iniciantes ocorre de maneira informal, a partir de orientações regulatórias dadas às docentes e do compartilhamento de experiências entre colegas experientes, mas identificamos também relações conflituosas estabelecidas entre iniciantes e experientes, além dos desafios vividos nesse período da carreira.

O estudo desenvolvido nos possibilita afirmar que é urgente a necessidade de estruturar processos que visem ao acompanhamento e formação de professoras e professores iniciantes na educação infantil, tendo em vista os desafios próprios da fase inicial da carreira docente e a complexidade do trabalho na primeira etapa da educação básica.

Dentre muitos desafios existentes na educação, o estudo em tela deixa em maior evidência a escassez de políticas e programas que favoreçam tempos e espaços nas instituições destinados à reflexão individual e coletiva de docentes e outros profissionais da educação, além de políticas de indução docente. O que vem sendo desenvolvido são ações pontuais que visam à formação desses profissionais, porém sem continuidade.

Outro importante aspecto no qual podemos nos debruçar a partir da pesquisa em tela refere-se à necessidade de aproximar a universidade e 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.

Destacamos também o caso de ensino como uma importante estratégia formativa que pode compor as políticas e práticas de indução docente tendo em vista as suas potencialidades. Acreditamos ser esse um caminho e estratégia profícuos para a criação de espaços sistemáticos de reflexão e discussão acerca da prática pedagógica e aprimoramento dos processos formativos com foco nos e nas docentes iniciantes, um valioso instrumento nos processos de indução à docência.

Referências

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. **Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução.** Formação Docente., 06 (11), 2014, p. 109-126. Disponível em: <https://bit.ly/44GpirD>. Acesso em: 07 maio 2020.

ALVES, Francisco Cordeiro. **O encontro com a realidade docente - ser professor principiante.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, 113, 2001b, p. 167-184. Disponível em: <https://bit.ly/44IZYkH>. Acesso em: 17 out. 2019.

BARROS, Bruna Cury de. **Ser professora iniciante na educação infantil: Aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas.** 159f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Araraquara, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3rlyZIV>. Acesso em: Acesso em: 17 out. 2019.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na educação infantil. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva., *et al.* (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** 2010 (p. 351-369). Belo Horizonte: Autêntica.

FERREIRA, Andreia Dias Pires. **Professores iniciantes na educação infantil da rede municipal de ensino de São José dos Campos: ingresso profissional, expectativas e possibilidades.** 108f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Taubaté, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3ruqIXS>. Acesso em: Acesso em: 17 out. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* Concepções e práticas na formação de professores e professoras para a educação básica. *In*: GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** (p. 177-209). Brasília: Unesco, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1987.

GODEGUEZ, Anelise Delgado. **O Programa Mesa Educadora e as suas contribuições para a Formação dos Professores da Educação Infantil em São Caetano do Sul**. 120f. Tese (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/46F9nMd>. Acesso em: 17 out. 2019.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

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

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de induccion em La docência em latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, 47 (166), 2017, p. 1224-1249.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de A.; FLORES, Maria José Batista Pinto.; XAVIER, Daianne Bastos. Indução profissional docente: desafios e tensões no contexto de uma política pública. **Currículo sem fronteiras**, 19 (1), 2019, p. 151-166. Disponível em: <https://bit.ly/3PVcaLk>. Acesso em: 16 abr. 2020.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Iberoamericana de Educación**, 42 (4), 2007, p. 1-12.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**, 47 (166), 2017a, p. 1106-1133.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, 3 (2), 2017, p. 21-49.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professores são importantes. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Coedição Moderna, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Desafios do coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (4ª. Ed.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação** (p. 25-36). São Paulo: Loyola, 2012.

RABELO, Amanda Oliveira; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Indução profissional: desafios e experiências entre formação e profissão docente. **Currículo sem Fronteiras**, 19 (1), 2019, p. 5-22.

TARDIF, Maurice. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. *In*: TARDIF, Maurice (11.ed.). **Saberes Docentes e Formação Profissional** (p. 31-55). Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, 2000, 21 (73).

VONK, J. Hans. **Conceptualizing novice teachers' professional development**. A base for supervisory interventions. San Francisco: Paper presented at AERA, 1995.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, 14 (41), 2014, p. 165-189. Disponível em: <https://bit.ly/43mPMxi>. Acesso em: 07 out. 2020.

“PENSAVA EM DESISTIR”: INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE EM QUESTÃO

*Ingrid Cristina Barbosa Fernandes
Aurineide Maria de Almeida Castro*

O presente capítulo decorre das discussões realizadas no âmbito da disciplina “Formação de professores: tendências investigativas atuais”, em articulação com narrativas das autoras, mais especificamente no que tange ao processo de inserção profissional docente. Compreendemos a narrativa, tal como Cruz *et al.* (2021), como atividade (auto)biográfica que propicia reflexões ao professor em situação de inserção profissional, problematizando suas práticas e valorizando o sujeito como ator e autor de sua própria história, com o objetivo de identificar nela “aquilo que foi realmente formador” (Cruz *et al.*, 2021, p. 962).

Nesse contexto, partimos das narrativas das autoras sobre o primeiro contato com a atuação profissional docente, tendo por objetivo analisar os desafios da inserção profissional docente e os possíveis mecanismos de enfrentamento desse período. Para isso, intercalamos a primeira pessoa do singular com a primeira do plural, sendo a primeira utilizada para apresentar as narrativas da inserção profissional e a segunda para discorrer sobre as reflexões que emergiram a partir delas.

Baseadas em Galvão (2005), entendemos a narrativa por meio de três patamares que explicitam suas potencialidades, bem como, seus desafios, sem perder de vista que uma metodologia é um percurso e não um fim. São eles: i) a narrativa como método de investigação, que pressupõe uma interação entre investigador e participantes e permite o ingresso no pensamento experiencial do docente; ii) a narrativa como processo de reflexão pedagógica, que permite ao professor, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e consequências de atuação, além de criar estratégias, em um processo de reflexão, investigação e nova reflexão e, iii) a narrativa como processo de formação, que evidencia a relação entre investigação e formação, “[...] pon-do em confronto saberes diferenciados, provenientes de modos de vida que refletem aprendizagens personalizadas” (Galvão, 2005, p. 343). A partir dessas potencialidades, apresentamos nossas narrativas vinculadas às discussões desenvolvidas no contexto da disciplina. As indicações das autoras de cada narrativa estão destacadas nas notas de rodapé, de modo a situar o leitor.

No âmbito da referida disciplina, a partir do contato com as reflexões sobre formação docente, desenvolvimento profissional e, em especial, inserção profissional, percebemos elementos importantes para pensar a respeito de nossos processos de inserção profissional docente. Nessa intenção, organizamos o percurso do texto partindo do encadeamento de nossas narrativas com discussões acerca da inserção profissional docente, abarcando os seguintes pontos: a) "Pensava em desistir": reflexões sobre a inserção profissional e a distinção entre acolhimento afetivo e indução profissional, em articulação com a narrativa de uma das autoras; b) "Esta é sua turma, eles são todos seus": discussões sobre os desafios com os quais o professor iniciante se depara, sobretudo o isolamento, em relação com a narrativa da outra autora; c) Considerações acerca da potência da troca entre os pares no enfrentamento dos desafios inerentes à inserção profissional, a partir dos apontamentos da literatura da área.

"Pensava em desistir": a inserção profissional, o acolhimento afetivo e o acolhimento profissional

A inserção profissional é o período de transição de estudante para professor, processo marcado por tensões e aprendizagens intensas. Segundo Tardif e Borges (2013), o interesse pelo início na carreira docente é relativamente recente, tendo despontado nos primeiros anos da década de 1990 na maior parte dos países ocidentais.

Autores diversos têm discutido as dificuldades vivenciadas no confronto com a realidade profissional, tais como Alarcão e Roldão (2014), Marcelo (1999), Cochran-Smith (2012), Lima *et al.* (2007) e Huberman (1995). O que tem sido destacado é a inserção enquanto período primordial para a constituição da identidade do profissional e seu impacto no abandono ou na permanência na docência, frisando-se que, embora não seja determinante na trajetória, o começo deixa marcas perenes e aprendizagens significativas. De acordo com Marcelo (1999, p. 61):

Em estudos prévios sobre os problemas dos professores principiantes, descobriu-se que os professores com maior maturidade têm problemas e preocupações distintas dos principiantes.

Cruz *et al.* (2020) evidenciam a complexidade do início da carreira e do exercício profissional do professor, definindo-o como um período interativo, contingente e multidimensional. As características desse momento estão reunidas no Quadro 1:

Autores	Perspectivas acerca da inserção
Blair-Larsen e Bercik (1990, p. 3)	“É o período de transição entre o status de estudante e o status profissional durante o qual os professores iniciantes recebem supervisão e treinamento sobre seu novo papel”.
Huberman (1995)	Apresenta o ciclo de vida dos professores , que não é linear. O autor aponta as características do desenvolvimento profissional docente, desde a fase de experimentação, sobrevivência e descobertas até o afastamento progressivo da profissão, passando por períodos de estabilização, diversificação, questionamento e serenidade.
Tardif e Borges (2018)	Definem inserção como a fase em que os professores assumem um novo emprego, geralmente com pouco conhecimento sobre a realidade da sala de aula . Durante esse processo, os professores têm ferramentas limitadas e devem cumprir uma série de atividades específicas de sua função . É a etapa em que se geram conhecimentos e habilidades profissionais e se forja a identidade docente.
Marcelo (1999)	Sustenta que o estágio de inserção possui características distintas em relação à formação inicial do professor e à formação continuada .
Feiman-Nemser (2000)	A inserção é marcada por um duplo desafio : ensinar ao mesmo tempo que se aprender a ensinar.
Cruz et al. (2020)	Discorrem sobre o período de socialização profissional que envolve as primeiras aprendizagens dos fazeres da docência.

Quadro 1. Perspectivas acerca da inserção

Fonte: Tardif e Borges (2013), Vaillant (2021), Cruz *et al.* (2020).

Alarcão e Roldão (2014) afirmam que o professor iniciante enfrenta dificuldades de ordens diversas, a saber:

- a. dificuldades de ordem científico-pedagógica: relacionadas aos problemas de indisciplina, aos diferentes ritmos de aprendizagem, à desmotivação, à gestão do ensino e do currículo, à avaliação e ao relacionamento com os alunos;
- b. dificuldades de ordem burocrática: conhecimento acerca do funcionamento da escola, dos regulamentos, das tarefas e da legislação;
- c. dificuldades de ordem emocional: recaem sobre a autoestima, a autoconfiança, o conhecimento de si, o isolamento, as angústias e a gestão das dimensões pessoal e profissional;
- d. dificuldades de ordem social: identidade e identificação profissional, desconhecimento das regras de conduta e relacionamento com os colegas.

Além disso, podemos destacar as dificuldades que os professores iniciantes têm enfrentado ao buscar sua primeira oportunidade de trabalho como docentes nas redes públicas de ensino. Via de regra, os professores se deparam

com situações precárias, como é o caso dos contratos temporários. Oliveira (2006) sinaliza que essa forma de contratação vem aumentando, o que tem acarretado baixos salários e pouca perspectiva na carreira para os professores novatos, entre outros problemas. De acordo com a autora,

o aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns casos, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos; o arrocho salarial; ausência de piso salarial; inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários; a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, oriunda dos processos de reforma do Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (Oliveira, 2006, p. 216)

Essa forma de recrutamento é utilizada por muitos estados e municípios como uma estratégia de corte de custos em seus sistemas de educação. Em geral, os professores com contrato por prazo determinado ficam à mercê de políticas locais e institucionais que não lhes garantem estabilidade na profissão, nem direitos, a exemplo do plano de carreira.

Assim, é possível traçar uma perspectiva sobre a complexidade em que o início da carreira está envolto e ponderar sobre o choque de realidade que o professor iniciante vivencia no confronto com a realidade profissional, diante da dupla e desafiadora dimensão de ensinar e aprender a ensinar, em meio à qual forja uma série de conhecimentos em um novo contexto, embora disponha de limitadas ferramentas para enfrentar os dilemas desse processo.

As primeiras experiências do professor iniciante deixam marcas indeléveis em seu processo de desenvolvimento profissional, o que suscita discussões sobre a necessidade de um processo de acolhimento para os docentes em início de carreira.

Meu¹ primeiro contato com a escola, na condição de docente, ocorreu ainda na faculdade, pois, já no 2º período, iniciei estágio em uma instituição de ensino. Esse confronto inicial com a realidade profissional foi marcante. Todos os dias, quando ia trabalhar, pensava em desistir. À medida que o tempo foi passando e fui conhecendo melhor a dinâmica escolar, o impacto com aquele contexto foi diminuindo. Ao término do período de estágio, fui contratada como auxiliar de ensino, o que possibilitou atuar com mais segurança frente aos desafios cotidianos. Nessa função, tive a possibilidade de continuar trabalhando junto com as demais professoras, observando o seu dia a dia, como se constituíam seus fazeres, como atuavam nos conflitos e nas dificuldades, o que me oportunizou aprendizagens potentes.

1. Narrativa acerca do primeiro contato com a atuação profissional da autora Aurineide Castro.

Ao término da graduação, fui convidada pela escola para atuar como professora contratada. Meu primeiro momento como regente conjugou um misto de emoções, visto que, apesar de já conhecer a dinâmica da escola e os professores, senti-me muito apreensiva e preocupada. Me perguntava se conseguiria dar conta de doze crianças de dois anos, mas recebi o apoio das colegas de trabalho e, sempre que tinha alguma dúvida, recorria a elas. Foi um período de muito acolhimento afetivo, por ter sido estagiária e depois contratada, todavia, o acolhimento profissional, conforme defende Lahtermaher (2021), não ocorreu.

Logo, embora estivesse em um contexto no qual já conhecia os sujeitos e havia relação e acolhimento afetivo consolidados, essa acolhida não se constituiu como apoio formativo e estruturado no âmbito da contextualização profissional. Ser acolhida afetivamente foi muito importante para meu processo de desenvolvimento profissional, mas o não acolhimento profissional também deixou suas marcas no processo de me tornar professora, direcionando-me a pensar em desistir da profissão, tal como relatado anteriormente.

Ainda, Lahtermaher (2021) chama a atenção para a diferença entre acolhimento afetivo e acolhimento profissional, destacando que, embora ambos sejam preciosos, o segundo afeta direta e especificamente a contextualização do exercício profissional docente. Assim, é necessário que o ingresso do professor iniciante na escola seja marcado não apenas pelo acolhimento afetivo, mas também por um processo intenso de acompanhamento do docente em situação de inserção profissional, neste trabalho chamado de indução. A organização exposta na Figura 1 ilustra a compreensão na distinção entre acolhimento afetivo e profissional.

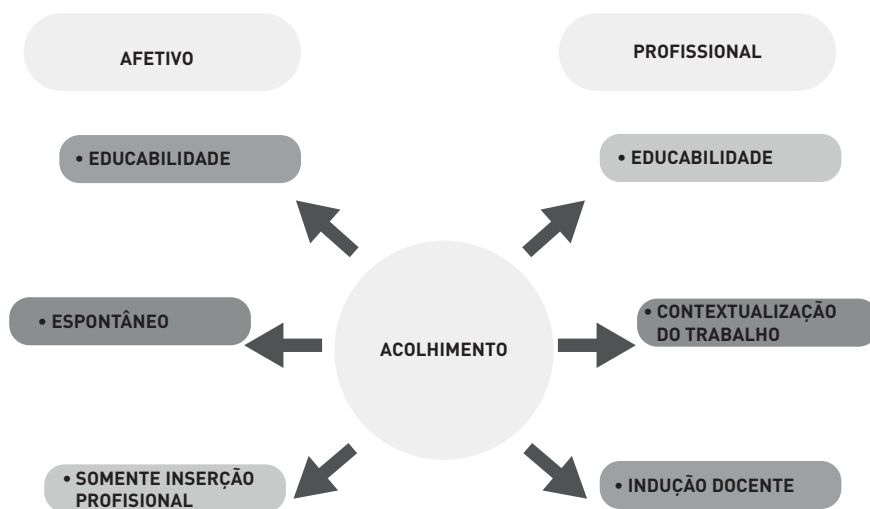


Figura 1. Tipos de acolhimento na inserção profissional docente

Fonte: Lahtermaher (2021).

Podemos afirmar, conforme o exposto, que a indução consiste em um acompanhamento que transcende o esporádico e o espontâneo, compreendendo um processo de inserção profissional sistemático e intencionalmente assistido. A adoção da terminologia “indução” não é consensual no contexto educacional, havendo disputas de sentidos em relação ao seu uso. A defesa realizada no presente trabalho relaciona-se com um investimento intencional no professor iniciante, por meio do acompanhamento sistemático de seu início na carreira, pois se trata de um período desafiador. Compreendemos, assim, com Cruz, Farias e Hobold (2020), que

a indução se define, pois, pelo 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. (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 57)

Apesar de naquele contexto de inserção o acolhimento afetivo ter sido evidente, não foi vivenciado um acolhimento profissional, ratificando que “iniciativas de acolhimento são diferentes de indução” (Lahtermaher, 2021, p. 54). Em outras palavras, houve importante acolhimento afetivo por parte de toda a escola, mas não, como acontece com muitos professores, inserção profissional com indução, isto é, um acompanhamento intencional e sistemático, que demanda investimentos e políticas contínuas e articuladas.

“Esta é a sua turma, eles são todos seus”: o isolamento na inserção profissional docente

Sabemos que o início na carreira é marcado por desafios e tensões de distintas ordens. Em uma parte expressiva dos casos, os professores iniciantes vivenciam essas experiências de forma isolada. A organização apresentada na Figura 2 pontua alguns desafios que esse processo engloba:

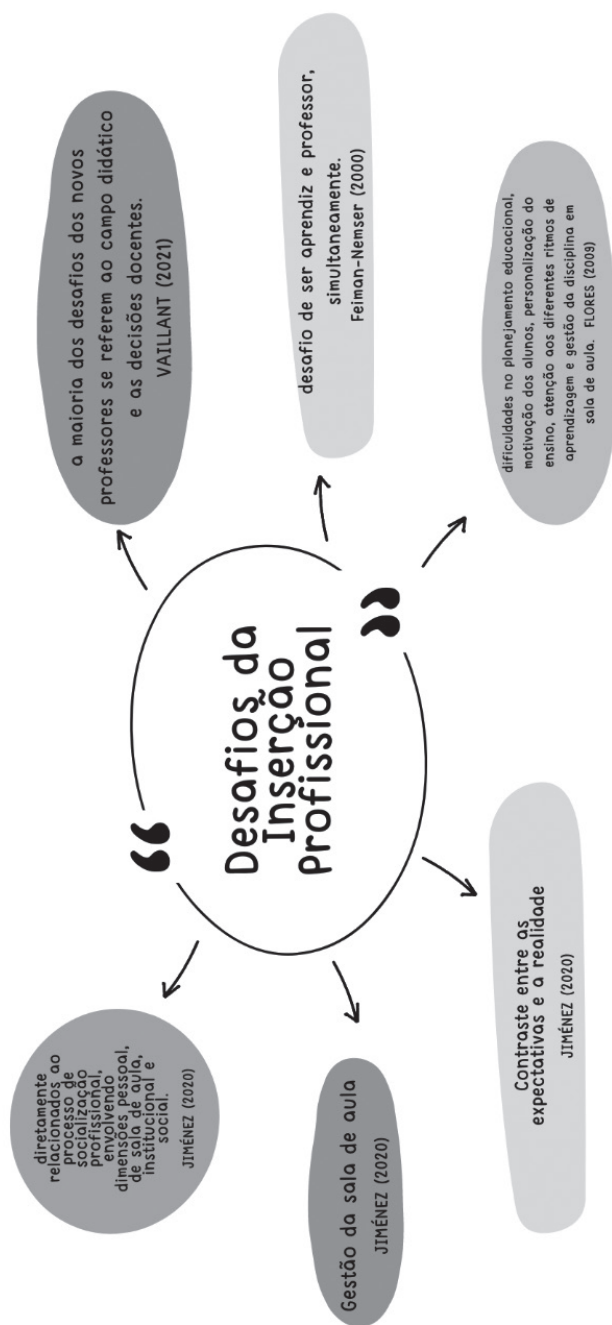


Figura 2. Desafios da Inserção Profissional
Fonte: Jiménez (2020) e Vaillant (2021).

Lahtermaher (2021), assim como Cruz *et al.* (2020), menciona várias das situações que colocam o professor iniciante em situação de exclusão, indicando que o início da carreira docente tem se mostrado um processo desafiador que o principiante vivencia sozinho. É importante salientar que, embora a literatura aponte o isolamento como uma característica do início na vida profissional docente, não se trata de opção exclusiva e deliberada do professor, pois essa solidão também é favorecida pelas condições de trabalho desse profissional e por outros aspectos, tal como sinalizado por Cruz, Farias e Hobold (2020):

Esse isolamento é favorecido pela arquitetura escolar, pelas condições de trabalho, pela desvalorização profissional, pela carga horária, mas também por um sentimento de solidão, visto que muitas vezes, os professores enfrentam sozinho a tarefa de ensinar, cabendo aos alunos serem os únicos testemunhos da ação docente. Como a solidão e o isolamento têm sido entendidos como aspectos complicadores da inserção profissional, a colaboração é apontada enquanto estratégia que pode favorecer a permanência dos professores iniciantes na carreira, pois na medida em que se organizam, representam e comunicam entre os pares, possibilitam trocar experiência, permitindo que os alunos compreendam mais profundamente o conteúdo. (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 54)

No meu primeiro dia como professora², fui apresentada à turma e ouvi que “eles eram todos meus”. Poucos minutos após fechar a porta da sala de aula, alguns adolescentes começaram a gritar. Precisei separar uma briga (ou tentar) e quase pensei em desistir. Os dias passavam e a situação não melhorava. Fechei a porta da sala e comecei a escrever longos textos no quadro, para chorar sem que ninguém percebesse. Fechar a porta da sala significava me isolar e esconder dos colegas meu fazer, meu não fazer, meu saber e meu não saber. O ato de fechar a porta da sala e se isolar durante o período de inserção profissional docente pode ser interpretado como uma forma de “privatização da prática”. Para Cochran-Smith (2012):

A inserção inicial de professores mostra que o ensino vem sendo concebido como uma atividade altamente individual e privada, algo que acontece mais enfaticamente atrás das portas fechadas das classes individuais, e no isolamento de outros professores e colegas. A privatização tradicionalmente fez com que o ensino fosse um trabalho solitário, isolado. (Cochran-Smith, 2012, p. 6)

2. Narrativa do primeiro contato com a atuação profissional da autora Ingrid Fernandes.

A porta fechada, portanto, poupava constrangimentos, mas também limitava possibilidades de aprendizagens. A porta fechada nem sempre é sobre não querer partilhar. Algumas vezes é sobre tensões, desafios, inseguranças e (im)possibilidades. Assim, é preciso criar condições para que as fronteiras se dissipem, as portas se abram e as práticas se desprivatizem.

A desprivatização da prática seria a suspensão do ensino como ato privado, por meio de mudanças levadas a efeito por múltiplas perspectivas e processos que abram o ensino para os outros e encorajem a colaboração com pares igualmente engajados no esforço de publicar seus trabalhos. Esse processo de interrupção do isolamento se dá a partir da construção conjunta de conhecimentos e do trabalho colaborativo (Cochran-Smith, 2012).

Em um estudo sobre a desprivatização da prática, Campelo e Cruz (2019) a mencionam como uma potente estratégia de formação, que articula pressupostos fundamentais para o desenvolvimento profissional docente, tais como:

- i) O professor é um construtor de conhecimento docente; ii) A docência é um trabalho coletivo; iii) Os saberes docentes são mais bem adquiridos/desenvolvidos quando os professores têm oportunidade de discutir o que fazem (porque, como) com outros que também o fazem. (Campelo; Cruz, 2019, p. 173)

É mister salientar que a responsabilidade para com a desprivatização da prática não recai exclusivamente sobre o docente, sendo fundamental o investimento em políticas públicas e de gestão educacional por parte do poder público. É comum o docente encontrar escolas cuja organização institucional não favorece essa prática, nas quais os espaços de planejamento e reflexão coletivos não são estimulados e as rotinas de acompanhamento aos estudantes acontecem durante todo o turno de trabalho. Outro fator que pesa sobre essa questão são as experiências no âmbito dos estágios, que podem não ter sido fomentadoras de trocas significativas, de modo que a memória do professor esteja marcada por práticas que o induzem ao isolamento.

A potência da troca entre os pares

O tumulto inicial característico da fase inicial da docência, segundo Lima *et al.* (2007), entra em processo de rompimento, desencadeado por meio de um sentimento de descoberta (Huberman, 1995), pois, além dos desafios do início da carreira, há aprendizagens potentes, a partir de distintas fontes. Os autores apontam como uma dessas fontes a partilha com os pares, que permite a construção de “redes de ajuda”.

A troca de saberes entre os professores é um importante mecanismo para enfrentar as dificuldades no processo de socialização, por meio de conversas, confrontos, sugestões, partilha de dificuldades e formas de lidar com os desafios (Alarcão; Roldão, 2014).

Nesse percurso, Cochran-Smith (2012) destaca que a construção dos conhecimentos de que os professores necessitam para ensinar se dá coletivamente, em meio às trocas com os pares, de modo articulado e sustentado por aportes teóricos e pela prática reflexiva, em uma compreensão de que a prática docente não é meramente instrumental. Essa troca entre os pares exerce impacto sobre a permanência na profissão, favorecendo a edificação do conhecimento da prática. Desse modo, a autora apresenta o conhecimento para, na e da prática.

O conhecimento *para* a prática consiste em uma espécie de estado da arte. Nesse sentido, adota-se uma noção de que saber mais leva a uma prática mais efetiva. O conhecimento *na* prática é o conhecimento que as pessoas chamam de prático, que professores ditos competentes dominam e constroem na sua prática, reunindo os saberes considerados essenciais para o ensino. O conhecimento *da* prática, com o qual nossa concepção mais se alinha, requer que os professores tratem suas salas de aula como espaços de investigação e os conhecimentos gerados como propiciadores de novos questionamentos, em um movimento intencional que favoreça o desenvolvimento profissional docente.

Nessa direção, a despeito das dificuldades da travessia de estudante à professora e da timidez em relação à falta de experiência para enfrentar os desafios, a troca com outras professoras surge como possibilidade para lidar com os complexos cenários de inserção profissional docente. Salientamos que essas trocas não necessariamente são favorecidas por um contexto sistemático de partilha ou por marcos regulatórios que garantam esse intercâmbio. O movimento, geralmente, dá-se de forma esporádica e espontânea e propicia reflexão sobre a prática, contribuindo para a permanência na profissão e para o desenvolvimento profissional docente. Isto é, mesmo sem um aparato institucional, professores procuram ajuda com os colegas de profissão, criando verdadeiras “redes de ajuda” (Lima *et al.*, 2007), e esse apoio favorece o desenvolvimento profissional docente.

No entanto, não podemos deixar de enfatizar a necessidade de espaços para que essa partilha não se dê de maneira isolada ou estanque, visto que, tal como afirma Fiorentini (2013), mencionando Cochran-Smith e Lytle (2002), a aprendizagem e o desenvolvimento profissional são oriundos de investimentos coletivos, gerando conhecimentos locais da prática, com os quais o professor constrói seu trabalho em articulação com o contexto social, cultural e

político. São potentes as aprendizagens que emergem de uma prática desprivatizada, isto é, interrompida enquanto atividade privada, visto que:

A colaboração entre os colegas, quando existe, é geralmente o meio de ultrapassar as dificuldades num processo de socialização que se substancia através de conversas, sugestões, confrontos de estratégias, partilha de dificuldades e soluções. (Alarcão; Roldão, 2014, p. 112)

Assim, com base nas discussões realizadas ao longo da disciplina “Formação de professores: tendências investigativas atuais”, afirmarmos que a inserção profissional é um período marcado por tensões e aprendizagens intensas, que pode ou não acontecer com indução, ou seja, com acompanhamento sistemático. Compreendendo a necessidade de refletir acerca da indução “[...] por dentro da profissão, por [parte de] professores que discutem sobre seu próprio trabalho [...]” (Lahtermaher, 2021, p. 52), entendemos que aprender a ensinar não se limita à dimensão técnica, pois envolve, também, os problemas sociais contemporâneos, abarcando um contexto situado. Nesse sentido, é essencial pensar em um processo de formação menos hierarquizado e mais híbrido. No âmbito do recorte do presente trabalho, qual seja, o professor iniciante, é necessário conjugar esforços de modo a favorecer as aprendizagens durante esse ingresso, com políticas coesas e contínuas de acompanhamento que estimulem a troca intencional e favoreçam o desenvolvimento profissional.

Considerações finais

O desenvolvimento de um trabalho acerca do início na profissão docente demanda a compreensão desse momento do desenvolvimento profissional enquanto período potente, marcado por tensões e aprendizagens que exercerão impacto sobre a trajetória profissional do professor.

O capítulo em tela foi organizado tendo por base as narrativas das autoras no primeiro contato com a atuação como professora. As narrativas convergem no sentido de apresentarem o quão desafiador é o processo de inserção profissional e apontam para a necessidade de um acompanhamento nesse período. Nessa direção, foram apresentadas reflexões a respeito: a) da inserção profissional e da distinção entre acolhimento afetivo e profissional; b) dos desafios com os quais os professores se deparam, sobretudo o isolamento; e c) da potência da troca entre os pares como mecanismo de enfrentamento dos desafios oriundos da inserção profissional.

A inserção profissional docente está envolta por múltiplos desafios, entre os quais o de ensinar enquanto se aprende a ensinar. Nesse contexto, o professor iniciante lida com os mesmos dilemas dos professores mais experientes, mas sem um repertório consolidado para tal. Dentre as questões desafiadoras, apontamos o isolamento característico da profissão, favorecido pela arquitetura da escola, bem como pelas condições e pela estrutura do trabalho. Nesse cenário, a partir da narrativa abordada, os professores fecham as portas das salas de aula e privatizam suas práticas, adotando, entre muitas possibilidades, duas posturas centrais: o abandono da profissão ou a reprodução acrítica de modelos de atuação docente consolidados ao longo de suas trajetórias.

Tendo isso em vista, é necessário que o apoio ao professor iniciante supere os níveis da educabilidade, a fim de abarcar também um acompanhamento sistemático e intensivo, amparado por políticas públicas e organizações específicas que atendam aos contextos e às realidades da inserção. Não se trata de negar a importância do acolhimento afetivo, mas sim de completá-lo com um acolhimento profissional que favoreça a construção do eu profissional, isto é, o desenvolvimento profissional docente, que também se aperfeiçoa no coletivo.

Assim sendo, a partir da compreensão das nuances e dos desafios envolvidos no processo de ingresso na carreira, da necessidade de um trabalho colaborativo e de processos de acolhimento profissional, a troca entre os pares emerge como uma potente ferramenta para o enfrentamento dos desafios de começar a profissão docente, forjando a criação de redes colaborativas. Nessa direção, é preciso que essa troca não seja espaçada, fortuita ou relegada ao espontaneísmo. Ao contrário, devem ser criados espaços e condições de trabalho favorecedores de partilhas, de modo a beneficiar o período de inserção profissional e o processo de desenvolvimento profissional docente, oferecendo acolhimento profissional e formativo que contemple os que, no confronto inicial com a profissão, pensam em desistir.

Referências

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Revista Brasileira de Pesquisa de Formação de Professores**, 6(11), 2014, p. 109-126. Disponível em: <https://bit.ly/44GpirD>. Acesso em: 14 dez. 2019.

CAMPELO, Talita da Silva; CRUZ, Giseli Barreto da. “Deprivatization of practice” como estratégia de formação inicial docente no Pibid Pedagogia. **Revista Ibero-**

-**Americana de Estudos em Educação**, 14(1), 2019, p. 169-187. DOI: <https://bit.ly/43hfXWc>.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. **Um conto de duas professoras**: aprendendo a ensinar com o tempo. *Kappa Delta Pi Record*, 48, 2012, p. 108-122.

CRUZ, Giseli Barreto da, FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **REVEDUC: Revista Eletrônica de Educação**, (8), 2020, p. 45-66. Disponível em: <https://bit.ly/3pBrxxO>. Acesso em: 27 maio 2021.

CRUZ, Giseli Barreto da; PAIVA, Marilza Maia de; LONTRA, Viviane. A narrativa (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, 6(19), p. 956-972. Disponível em: <https://bit.ly/46NvWhy>. Acesso em: 23 jul. 2023.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 5(8), 2013, p. 11-23. Disponível em: <https://bit.ly/3NOS0zI>. Acesso em: 15 maio 2022.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, 11(2), 2005, p. 327-345. Disponível em: <https://bit.ly/3pNnxu3>. Acesso em: 29 jun. 2019.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, António (coord.). Vidas de professores*. Porto (p. 31-78), Porto, 1995.

JIMÉNEZ, Maria Mercedes. 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*, 12(23), 2020, p. 45-58. Disponível em: <https://bit.ly/3O8dLMi>. Acesso em: 30 jun. 2022.

LAHTERMAHER, Fernanda. **Comunidade de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional**. 297f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3rsyt0D>. Acesso em: 23 maio 2020.

LIMA, Emília Freitas de *et al.* **Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela**: Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. *Educação e Linguagem*, 10(15), 2007, p. 138-160. Disponível em: <https://bit.ly/3NRQQUj>. Acesso em: 12 jan. 2020.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, (44), 2006, 209-227. Disponível em: <https://bit.ly/3JS64Hu>. Acesso em: 12 abr. 2022.

TARDIF, Maurice; BORGES, Cecília. La inserción profesional de docentes nóveles: tendencias recientes y retos futuros. *In*: MOLINA, E. C. (dir.). **Formación e inserción profesional**: desafíos y pistas para la profesionalización docente. (p. 19-44). OEI Metas Educativa, 2013.

VAILLANT, Denise. La inserción del profesorado novel em América Latina: hacia la integralidade de las políticas. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, 25(2), 2021, p. 79-97. Disponível em: <https://bit.ly/44FGUE3>. Acesso em: 15 maio 2020.

INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS¹

Marilza Maia de Souza de Paiva

Sonhamos com a estreia! Vivemos uma grande expectativa e somos tomados por uma ansiedade antes de subirmos ao palco pela primeira vez. Achamos que vamos encontrar cada parte do cenário no lugar exato de nossos sonhos, que os atores e atrizes mais experientes vão nos receber de braços abertos e nos ensinar todos os macetes da profissão. Pensamos que a nossa plateia estará sempre sorrindo e atenta à nossa fala. Será que é mesmo isso que encontramos? (Mariano, 2006, p. 19)

A metáfora que Mariano (2006) usa para descrever o início da docência coloca em questão, do ponto de vista dos professores, como o sentimento de solidão é uma marca que desafia de modo muito intenso quem está chegando à profissão. A pergunta “Será que é isso mesmo que encontramos?” ressoa como uma provocação para que cuidemos ainda mais do olhar para essa chegada e a confrontemos com o que acontece quando professoras e professores em início de carreira já fecham as portas de suas salas de aula para ensinar do jeito que sabem e que podem, isolando a si e suas práticas de outros colegas (Cochran-Smith, 2012).

O fato de os contextos escolares não se prepararem para receber quem está chegando para assumir todas as responsabilidades que a profissão exige provoca o isolamento. Como sabemos, a docência, em qualquer tempo, exige-nos lidar com o manejo da sala de aula, com práticas de ensino cujo planejamento requer diferentes estratégias para atender a diversidade de processos de aprendizagem dos estudantes, o fato de ter de aprender a equilibrar tarefas administrativas que fazem parte da cultura da profissão, de lidar com as expectativas da gestão, das famílias, além das expectativas próprias em relação ao ensino.

Em face dessas ponderações, discutir o que significa, para docentes iniciantes, viver o processo de inserção na carreira para exercer a função de ensinar tem sido uma importante frente assumida por pesquisas no campo da

1. Este texto é parte integrante da discussão teórica na tese que estou desenvolvendo junto ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob orientação da Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz. Discuto, na tese, os afetamentos da cultura institucional no processo de inserção profissional docente de professoras e professores que, com até seis anos na docência, atuam numa escola básica da rede federal de ensino, localizada no Rio de Janeiro.

formação de professores. Almeida *et al.* (2020), numa cuidada revisão integrativa da literatura nacional, sublinham que as pesquisas têm tido um espectro relevante no olhar para todas as etapas da educação, com importantes destaques à constituição da profissionalidade docente, aos desafios, dilemas e dificuldades enfrentadas na fase inicial da docência, bem como maneiras de enfrentar situações conflituosas ou de choque com o real, sobretudo no âmbito das práticas formativas.

Ao lado da problematização dos resultados de pesquisas que vêm sinalizando questões que afetam a vida profissional dos iniciantes na docência, considero importante a avaliação do descompasso das constatações dos estudos em relação a uma política de indução sistemática (André, 2012; 2015; Cruz *et al.*, 2020) que se reflita em acompanhamento formativo a professores e professoras em situação de inserção profissional no Brasil.

Em acordo com Cruz *et al.* (2020), o processo de aprender a ensinar precisa ser sistematicamente cuidado não apenas na esfera científica, mas também política e institucionalmente. Nessa direção, procuro estabelecer um diálogo entre discussões teóricas e políticas empenhadas em compreender e propiciar espaços para que a mobilização de estratégias no sentido de atenuar esses desafios no período da inserção profissional.

No movimento de revisitar a legislação, aproximo minhas lentes ao que há indicações acerca do período da inserção docente. Para tanto, considero, ainda que sumariamente na discussão, as indicações dos principais organismos internacionais que influenciam diretamente nas políticas educacionais brasileiras, a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esse caminho é inspirado, principalmente, nos estudos de Gatti *et al.* (2011), André (2012), Mira e Romanovski (2016) e Marcelo e Vaillant (2017); esse último sinaliza que as políticas de acompanhamento a professores iniciantes estão indicadas nos documentos legais, como a Lei Educação 9394/96, o Plano Nacional de Educação de 2001-2011 e o vigente, de 2014-2024.

Em um segundo movimento, discuto a relação entre inserção e indução docente, não como uma imposição, mas como uma necessidade premente de formação que priorize o acompanhamento a quem chega, com ênfase no desenvolvimento profissional, conforme sinalizam Alarcão e Roldão (2014).

Convém destacar que, como estamos tratando da fase inicial na carreira, é importante demarcar que o período da indução, como alertam Alarcão e Roldão (2014, p. 113), não se confunde com o período do estágio probatório, embora possam coincidir temporalmente. As autoras sublinham a vinculação da indução ao desenvolvimento profissional e a do estágio probatório à ava-

liação com fins de aprovação da competência profissional. Ponderam, ainda, que além de se desfazer a ambiguidade

importa começar a reconhecer que, em termos de desenvolvimento profissional docente, a avaliação do desempenho e o desenvolvimento de competências devem caminhar de mãos dadas.

Afinal, qual o objetivo de uma avaliação com fins de progressão se ela não ultrapassar critérios técnicos e incorporar sua dimensão formativo-processual?

Um panorama da legislação brasileira acerca da inserção docente

As recomendações dos organismos internacionais acerca da formação de professores têm orientado sobremaneira a criação de políticas educacionais em nosso país. Sendo assim, para traçar um panorama acerca das regulamentações que tratam da inserção profissional docente, tomo por base o texto d'A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia no ano de 1990, como ponto de partida para análise dessa influência nos documentos que emergiram dela após a promulgação da Constituição de 1988.

O evento reuniu as maiores potências econômicas mundiais e estabeleceu medidas planejadas no documento denominado Declaração Mundial de Educação para Todos², que preconiza a educação de qualidade com garantias de acesso, permanência e sucesso escolar, o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos. Portanto, a formação e a atuação de professores são focos de atenção necessária para viabilizar a referida qualidade.

Seguindo as diretrizes internacionais, as políticas educacionais brasileiras diretrizes são desenhadas, sendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, uma importante regulamentação nesse sentido, visto que ela se torna vigente na década da referida conferência, com uma referência específica à formação de professores da educação básica, que consta em seu Artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Artigo 62. LDB 9394/96)

2. Texto disponível em: <https://bit.ly/44qecXW>. Acesso em: 25 jun. 2022.

No fluxo do tempo, os organismos internacionais continuam a determinar princípios que devem prevalecer no desenvolvimento das políticas educacionais que são formuladas e reformuladas no Brasil. O relatório da OCDE de 2006³ chama a atenção tanto para a alta taxa de abandono da profissão por professores iniciantes em vários países, como para o fato de um início difícil na carreira, ainda que não leve ao abandono, reduz tanto a autoconfiança quanto a *eficácia*⁴ do professor no longo prazo (OCDE, 2006, p. 123). Importante ressaltar que o relatório tem por base evidências que a literatura internacional já vinha discutindo em relação aos professores iniciantes – a exemplo de Lortie (1975) e Veenman (1984), que acessamos sobretudo através de estudos mais conhecidos por nós, como Huberman (1995) e Marcelo García (1999).

Nesse sentido, no atual documento do Plano Nacional de Educação (PNE), há um destaque acerca da necessidade do olhar aos professores iniciantes na meta 18, mais especificamente no subitem 18.2, a saber:

18.2- Implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do(a) professor(a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina. (Lei nº 13.005/2014)

A explicitação dessa estratégia no PNE vigente demarca importante registro ao referir-se de modo específico aos professores no início de sua experiência profissional. O aceno, contudo, torna-se pouco eficaz, considerada a complexidade desse processo, sobretudo em um país de dimensões continentais e com realidades educacionais distintas que exige, como assinalam Mira e Romanovski (2016), a ampliação dos objetivos do acompanhamento não só no que se refere ao ensino dos conteúdos, mas que o iniciante tenha por direito o aprimoramento e a socialização de sua prática dentro de uma cultura escolar profissional. A baixa efetividade do aceno se confirma quando

3. O relatório foi publicado originalmente em língua inglesa no ano de 2005. Contudo, uso como referência o documento traduzido para o português em 2006.

4. O uso do termo aqui segue o vocabulário do texto da publicação da OCDE que tomo por referência. É sabido que a força de sentido que provém da linguagem neoliberal ganhou relevo no sistema educacional, sobretudo em função das parcerias com organismos financeiros que não só estabelecem, como, também, determinam as regras para o desenvolvimento das políticas.

da aprovação das últimas diretrizes de formação para a educação básica, marcadas pela ausência de menção com foco para o entremeio da formação, com olhar específico para professores que ingressam na carreira.

A despeito das recomendações dos organismos internacionais, bem como da literatura internacional e nacional, os efeitos desse descompasso são sentidos não só nas pesquisas que tematizam a inserção docente, mas principalmente no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes. Nesse grupo, muitos, provavelmente, sequer têm noção de que nesse período da carreira estão bases importantes que definem a sua permanência e o seu desenvolvimento profissional e que o acompanhamento nessa fase é requisitado como um dever das instituições.

Ainda são localizadas no Brasil apenas ações de secretarias estaduais ou municipais – algumas delas em parceria com instituições de formação ou com organizações não governamentais (ONG), conforme destacam Gatti *et al.* (2019) – que têm experimentado programas de inserção sob diferentes enfoques, incluindo desde ações de formação de curto prazo, a exemplo de capacitações ou treinamentos através de cursos de curta duração, a ações que têm uma duração e um projeto de orientação, assessoramento ou acompanhamento mais prolongado. Enseja-se, portanto, uma compreensão de desenvolvimento profissional de professores no sentido de superar “a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos docentes” (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 167).

A compreensão de um efetivo acompanhamento que concorre para o desenvolvimento profissional defendido neste trabalho passa a largas margens de modelos de programas que têm como objetivo reuniões isoladas de formação, com uma estrutura pautada na transmissão de conteúdo. Como advertem Gatti *et al.* (2011, p. 218) em relação a ações formativas direcionadas aos professores iniciantes por parte de algumas secretarias municipais ou estaduais país afora, nessa estrutura, costumam tendenciar orientações de formação que tenham como mote capacitações e treinamentos, sem, muitas vezes, sequer contarem com acompanhamento dos seus efeitos nas escolas. Tais ações cumprem finalidades que pouco ou nada contribuem para reduzir o choque de realidade com que se deparam os iniciantes em contextos de prática, que são interativos e dialógicos por natureza.

No livro em que aborda o cenário atual da formação inicial e continuada dos professores brasileiros, Gatti *et al.* (2019) apontam iniciativas de formação continuada a partir de ações de cinco secretarias municipais, entre as quais especificam a secretaria municipal de Manaus, que tem como público-alvo os professores iniciantes atuantes na educação infantil e nos anos iniciais do

ensino fundamental. As autoras detalham que a iniciativa começa em 2013 e conta com um projeto de tutoria educacional direcionado aos professores ingressantes na rede e estejam, portanto, no período de estágio probatório (Gatti *et al.*, 2019, p. 247). A formação é feita pela secretaria de educação em parceria com a fundação Itaú Social, responsável pela metodologia das tutorias.

Referência no levantamento de políticas públicas no país, o estudo de André (2012) também apresenta dados que incluem estados das cinco regiões do Brasil e, em diferentes municípios, localiza a existência de programas e políticas de formação em quinze secretarias, sendo cinco estaduais e dez municipais, identificando em quatro delas programas de acompanhamento aos professores iniciantes por meio de ações formativas.

Tais ações exercem papel de relevância na formação dos professores iniciantes, contudo, travestem-se de fragilidades por ficarem restritas a secretarias ou instituições localizadas, bem como pelo fato de as parcerias poderem ser afetadas por influências de reestruturações na governança.

Uma política de formação que carrega disputas de concepções e projetos de gestão em lugar de projetos de governo torna frágil o processo de formação, como apontado nas conclusões do estudo de Nascimento *et al.* (2019). As autoras se dedicam a estudar a política de inserção em curso no município do Rio de Janeiro e colocam em questão

[...] a rotatividade observada na gestão dos projetos e a personificação desse processo, uma vez que se trata de um projeto que seria de longo prazo, mas que está sob a coordenação de gestores que trabalham com a periodicidade de um governo, delimitado pelo tempo das eleições municipais. (Nascimento *et al.*, 2019, p. 574)

Os exemplos das restritas proposições locais que têm apresentado iniciativas que visem ao acompanhamento ou à formação continuada dos professores iniciantes, apesar de indiciarem possíveis mudanças em relação à emergente atenção para essa etapa do desenvolvimento profissional, também chamam a atenção pelo fato de estarem com foco mais centrado no desempenho dos professores iniciantes, tendo em vista objetivos de eficácia, rendimento e produtividade numa perspectiva conteudista com fim em si mesma. Precisam, pois, avançar na direção do estatuto profissional que se pauta em garantias de condições de trabalho e na qualidade da educação sob bases emancipatórias.

André (2012) traz ainda, no seu estudo, a referência ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)⁵. Ainda que não se trate de uma política que atenda especificamente aos professores iniciantes, o programa acena para o campo da formação de professores como uma política que se coloca como um importante passo na formação inicial para que a entrada na docência possa ser menos impactada.

Acompanhamos, no âmbito das pesquisas, consideráveis destaques às influências da experiência do projeto no desenvolvimento profissional de professores iniciantes egressos de cursos de licenciatura de diferentes instituições de ensino superior. Conforme destacado no estudo de André (2018, p. 18),

a participação nos programas de iniciação à docência facilitou o início do trabalho docente, ratificando a contribuição dessas iniciativas na formação de professores da educação básica.

No entanto, convém lembrar que o programa sofreu, nos governos passados mais recentes, em face do enviesamento político⁶, modificações em sua concepção de formação e no seu processo de financiamento.

Em 2018, através da portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, a Capes instituiu o Programa Residência Pedagógica (PRP), que também se atrela à formação inicial de licenciandos, em parceria com as redes públicas da educação básica. Apesar de aproximar-se do Pibid, por ambos os programas terem caráter de imersão dos licenciandos no ambiente escolar, determina que essa imersão ocorra na segunda metade do curso de modo a contemplar o exercício da prática pedagógica. Ambos os programas coexistem por ora, no entanto, conforme avaliado pela Anfope (2021), as determinações de aderência de ambos os programas à Base Nacional Comum Curricular, limitam suas possibilidades.

Uma iniciativa de formação de professores iniciantes é identificada no Colégio Pedro II, escola básica da rede federal localizada no Rio de Janeiro. Trata-se do Programa de Residência Docente (PRD) criado em 2012, por indicação e com fomento inicial da Capes que destaca. Entre os considerandos emitidos na portaria que origina o programa está a atribuição de induzir e fomentar a forma-

5. O Pibid é um programa do Ministério da Educação (MEC), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tendo, dentre seus objetivos, o de elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura ao promover a integração entre educação superior e educação básica. Os estudantes recebem bolsas da Capes e são acompanhados por um professor da escola básica e por um docente da instituição de educação superior participantes do programa (Brasil, 2008).

6. Político entendido, aqui, na acepção partidária.

ção inicial e continuada de docentes da educação básica, conforme fixado pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Em seu artigo 9º, a portaria expressa que

o Programa RESIDÊNCIA DOCENTE NO COLÉGIO PEDRO II será acompanhado e avaliado pela Capes, de modo a subsidiar decisões sobre a expansão do modelo a outras instituições que possam da mesma forma, contribuir para a formação continuada dos professores da educação básica. (Portaria nº 206, de 21 de outubro de 2011)

O programa, desde a sua gênese, equivale a uma pós-graduação *latu sensu*, conferindo aos professores que concluírem a formação o título de Especialista em Docência do Ensino Básico na sua disciplina específica de atuação.

A partir do ano de 2015, a Capes suspende o financiamento das bolsas e o colégio passa a mantê-lo com recursos próprios. Rabelo e Monteiro (2021) apresentam um estudo longitudinal sobre o programa e observam que, quando da sua concepção, os professores iniciantes são priorizados, contudo, não se limita a esse público especificamente. Com caráter de uma formação continuada, tem como público-alvo professores das redes pública municipal e estadual, que passam por processo seletivo, contam com horas presenciais e a distância na carga horária do curso e são acompanhados por um professor supervisor que atua como regente em sala de aula da instituição.

Guedes (2018) observa que, criado como projeto-piloto por gerência do governo federal, o programa acena para um aprofundamento na concepção de uma política nacional que tem em vista a indução como um período da profissionalização docente.

Na avaliação de Rabelo e Monteiro (2021, p. 16) acerca da efetividade do PRD, no entanto, as autoras apresentam algumas dificuldades relatadas pelos docentes de concluírem o curso, sobretudo por não darem conta de realização da parte prática por conta da incompatibilidade de horários de trabalho, falta de liberação para o estudo e similaridades de concepção da prática à do estágio supervisionado, conforme variações de orientação e de supervisores.

Ainda que os últimos exemplos aqui arrolados não sejam programas de indução em sentido estrito, isto é, com desenho que atenda especificamente ao professor iniciante, eles contribuem para apontar caminhos e afirmar a necessidade e urgência desse desenho. Eles também reforçam a necessidade de se assegurar ao docente, em fase inicial de seu exercício na carreira, iniciativas de integração na cultura docente e na cultura escolar, isto é, que sejam inseridos em um ambiente profissional que favoreça a constituição da profissionalidade docente dos iniciantes.

Programas e ações de acolhimento ao professor iniciante existem no país, confirmam estudos. Entretanto, como asseveram Almeida *et al.* (2020, p. 7-8),

torna-se essencial planejar e discutir quais os elementos que precisam compor esses programas de apoio ao professor iniciante [...], procurando reconhecer suas reais necessidades e características.

Assim, esse planejamento precisa considerar uma política nacional consolidada, sob o risco de descontinuidades de programas e ações, sobretudo por questões de financiamento. Além desse risco, a concepção de formação na qual as ações se baseiam precisa de uma coordenação mais alinhada para que a dispersão não ultrapasse os ganhos para o desenvolvimento profissional dos professores.

Insisto que a escassez de recursos necessários à efetivação e sustentação de políticas de formação que atendam às necessidades formativas de professores em diferentes etapas de sua vida profissional, aqui destacado o período de inserção na carreira, fragiliza programas existentes, como também fragiliza um caminho de mudança do processo educativo no cenário nacional que carece de uma política sólida, aberta o possível para atender aos contextos e culturas escolares específicas.

Por que inserção docente com indução?

A pergunta pode soar como retórica aos mais enfronhados na discussão, mas pertinente quando estamos envolvidos em uma discussão teórica que disputa não só a efetividade das políticas, mas também os sentidos delas via discursos, a começar pela escolha de termos que assumem significados polisêmicos e, muitas vezes, contraditórios. Cruz, Farias e Hobold (2020), pesquisadoras que seguem os lastros dos estudos de André (2012; 2015; 2018) nos estudos sobre a problemática da inserção profissional, chamam atenção a essa polissemia que envolve o conceito de indução, o que se deve, sobretudo, às concepções de formação que se atrelam a ele. Diante disso, as autoras observam

[...] que a compreensão crítica do conceito de indução não se faz dissociada de questões relacionadas às condições objetivas e subjetivas de trabalho vividas pelos professores. (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 6)

A leitura que encaminho, corroborada por essa compreensão, assenta-se mais nas concepções de formação que o envolvem do que no termo em si.

Antes, convém destacar que os estudos de Marcelo García (1999; 2009), Vaillant e Marcelo (2012), Marcelo e Vaillant (2017), indicaram-nos outras referências da literatura internacional na qual nos debruçamos mais detida-

mente, tendo sido sistematizada em Cruz *et al.* (2022)⁷. Encaminhamos uma revisão de literatura internacional com abrangência de estudos de programas efetivados em diferentes contextos educacionais internacionais, tendo, entre os objetivos, analisar tendências dessa prática formativa expressa nas propostas de acompanhamento de professores iniciantes. Deprendemos, na análise dos artigos lidos, três sentidos prioritários de indução⁸.

Um deles a destaca como treinamento e capacitação, encaminhados por meio de ações definidas por um curto prazo, as quais possam ajudar os principiantes a sobreviver no primeiro ano da docência. Por trás desse objetivo, nesses moldes a indução inclina-se mais a uma experiência de “concepção formativa compensatória”, com vistas a “suprir carências de conhecimentos dos professores”, como sublinham Nascimento *et al.* (2019, p. 563).

O outro, como socialização profissional, característica de programas estruturados com base no princípio de que os professores iniciantes precisam ser integrados em seus contextos de trabalho, o que prevê o planejamento de um acompanhamento mais sistemático por professores experientes. Objetiva-se, nessa compreensão de indução, que professores iniciantes se sintam pertencentes ao contexto de atuação e para a profissão e, com isso, que ocorra menos evasão da carreira nessa fase inicial.

Conforme registra a literatura internacional, a exemplo dos estudos de Feiman-Nemser *et al.* (1999), é notável que o apelo à criação de programas de indução que ocorre em países europeus e dos Estados Unidos durante a década de 1980 parte da necessidade de redução da elevada taxa de abandono da carreira nos primeiros anos de atuação profissional. Contudo, asseveram os autores, se o processo de indução se restringe ao objetivo de ajudar novatos a se encaixarem nas escolas, servirá apenas para manter o *status quo* em vez de provocar mudanças.

Assim, há um terceiro sentido de indução que se ancora na perspectiva do desenvolvimento profissional entendido como um processo situado, isto é, que se afina ao contexto específico onde o professor trabalha, para além de ter em conta as generalizações sobre as finalidades do processo educativo. É, pois, da articulação do conhecimento da prática ao conhecimento especializado acumulado e às experiências desenvolvidas em colaboração com outros colegas mais e menos experientes que decorre o desenvolvimento profissional.

7. O estudo que culminou no artigo foi feito no âmbito do nosso grupo de pesquisa, o Geped (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores), sob a orientação da Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz.

8. Os sentidos de indução encontrados nos textos nem sempre expressam a concepção ou a avaliação dos autores em defesa da melhor ação de indução, mas decorre do estudo de políticas e programas por eles estudados.

Com o aprofundamento nas concepções elencadas dos estudos nos quais nos detivemos, percebemos que não há uma linha definida que separe um ou outro sentido. Muitos programas se valem de um conjugado dos três, e a literatura valoriza, sobretudo, a indissociabilidade do princípio da socialização com o desenvolvimento profissional. Nosso entendimento acerca do que a indução significa enquanto política de formação se circunscreve com base nesse princípio que, na prática, exige fixação de tempo e de condições de trabalho para que se estabeleça um ambiente formativo na escola.

Esse ambiente formativo, conforme Cochran-Smith (2012), institui comunidades de prática onde professores iniciantes, em interação com colegas e estudantes, assumem uma responsabilidade partilhada pelos processos de ensino-aprendizagem. Portanto, algumas premissas são importantes para que essa ambiência seja possível: que haja disponibilização na carga horária docente para que professores iniciantes e experientes possam planejar juntos; que iniciantes possam ser acompanhados em suas aulas por professores mais experientes e que possam discutir a prática a partir dessas observações. E, como a revisão de literatura nos aponta,

isso envolve mais do que um professor experiente de prontidão para avaliar uma prática do iniciante ou disponível a dar conselhos ao iniciante. Na oportunidade de aprender com e em colaboração, novos professores não apenas se desenvolvem individualmente; eles também experimentam a força da colaboração e a solução conjunta de problemas. (Cruz *et al.*, 2022, p. 15)

A afirmação de uma cultura de colaboração na escola depende de iniciativas institucionais que garantam estratégias de apoio e de acompanhamento aos professores iniciantes. Nesse sentido, como sublinhado por Cochran-Smith (2012), o conhecimento que os professores necessitam para ensinar é construído e reconstruído coletivamente, dentro de comunidades locais – espaços de socialização por meio de conversas, sugestões, partilha, amadurecimento e confronto de estratégias que minimizem as dificuldades que envolvem a prática docente é uma das estratégias em potencial que favorece o desenvolvimento profissional docente.

Essas comunidades locais podem ser entendidas como comunidades de aprendizagem, compostas por professores experientes e iniciantes que, diante de desafios comuns, compartilham experiências e estratégias que visem à colaboração entre pares, como defende Lahtermaher (2021). À vista disso,

os professores iniciantes, ao fazerem parte de uma comunidade, podem desenvolver um sentimento de pertencimento, contribuindo para a sua permanência na escola, para a abertura de práticas e compartilhamento de medos e inseguranças. (Lahtermaher, 2021, p. 58)

Logo, é no encontro, na conversa intencionada, isto é, profissional, entre pares, com espaço para a dúvida, para os tensionamentos das questões experienciadas nos cotidianos das escolas, bem como dos fatores envolvidos nas relações de ensino, que professores iniciantes e experientes podem identificar suas próprias necessidades e estabelecer caminhos de formação.

Em vista dessas condições, a indução, como estratégia de formação caracterizada pela maior atenção aos primeiros anos do exercício profissional docente, baseia-se em princípios gerais, os quais dão contornos singulares nos contextos, tempos, espaços escolares diversos. Nas palavras de Marcelo e Vaillant (2017, p. 1226),

não há duas escolas iguais, e cada contexto tem suas próprias especificidades; no entanto, é possível identificar uma série de fatores que podem facilitar ou dificultar a fase de indução⁹.

Os autores sinalizam que são as especificidades, portanto, o ponto fulcral de desenho das políticas, que precisa conter minimamente objetivos claramente definidos, garantia de recursos financeiros, flexibilização do tempo de professores novatos e experientes envolvidos nos programas e duração do programa. Reconhecem na mentoria – relação entre professores experientes e iniciantes – uma importante estratégia para a indução, mas que essa relação precisa ter a formação de ambas as partes como premissa, isto é, os professores precisam manter-se em permanente atitude de aprendizes.

Em ponderações anteriores, Vaillant e Marcelo (2012) destacam ainda que os programas de indução devem prever três níveis de assistência: preparação, orientação e prática. Isso demonstra mais da preocupação com a permanência do professor na escola; garante-se espaço de intervenção para inserir os novos docentes na cultura da escola, que se reconheçam nela, e que possam ampliar suas bases de conhecimento (Shulman, 1987) e de autoconhecimento para atuar profissionalmente.

9. Tradução livre do original: “No hay dos escuelas iguales, y cada contexto tiene sus propias peculiaridades; sin embargo, es posible identificar una serie de factores que pueden facilitar u obstaculizar la etapa de inducción”.

A afirmação de uma política de indução como direito, com parâmetros definidos para a institucionalização e a garantia de condições eficazes para que se afirme nas escolas é consenso no campo. O que não podemos perder de vista é que esse direito à política seja inscrito em bases que considerem a marca da formação para dentro da profissão (Nóvoa, 2017).

Sendo assim, a indução docente dá corpo à interrelação das etapas formativas, constituindo-se como um período que Nóvoa (2019, p. 207) denomina de “tempo entre-dois”, quando “adquirimos uma pele profissional que se enxerta na nossa pele pessoal”. E prossegue na defesa de que é preciso deixarmos entranhar no campo essa “nova concepção da formação de professores deve privilegiar este tempo entre-dois, (...) um tempo que é estruturante do desenvolvimento profissional docente”. Nessa direção,

O conceito de indução profissional não pode ser simplificado a uma forma de induzir os professores em início de carreira à continuidade no trabalho docente mesmo sem as devidas condições, mas compreendido como um construto que reconhece e defende a necessidade de que eles tenham espaço de formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional. (Cruz *et al.*, 2020, p. 6-7)

Privilegiar esse tempo entre dois é garantir que professores iniciantes possam ser acolhidos como tal, com dúvidas e questões que surgem nos cotidianos da prática docente, com as quais não precisam se acostumar, mas aprender estratégias de enfrentamento quando colocam em relação suas experiências como estudante e a base de conhecimento da formação inicial. É garantir espaço, tempo e parcerias que lhes possibilitem viver, ampliar, criar e recriar repertórios aos quais possam acessar diante de situações diversas que são vividas no cotidiano da prática docente. É assumir o “caráter distintivo” (Marcelo *et al.*, 2016) do período da indução pelas suas peculiaridades de fase de transição, de integração na profissão, nos contextos plurais e singulares de trabalho.

Algumas ponderações

O que acontece na fase da inserção profissional influencia fortemente a permanência e o desenvolvimento profissional dos professores. O conjunto de elementos que compõem a indução docente mostra que não é possível reduzi-la a um sistema de treinamento ou de capacitações de curta duração ou planejadas por quem não vive, por dentro, o cotidiano das escolas. As diretrizes reguladoras da formação docente, contudo, têm se sustentado no escopo técni-

cista e de prontidão que caracterizam os modelos rápidos de formação docente pautados no argumento da formação em serviço.

Na contramão desses modelos, a indução docente como estratégia formativa não se projeta como uma política que se propõe a resolver possíveis lacunas da formação inicial. Trata-se de um projeto de continuidade, de constituir-se como espaço-tempo de ressignificação de experiências que o professor viveu ainda como estudante. Trata-se, ainda, senão sobretudo, de garantir que professores iniciantes tenham como direito um acompanhamento orientado, entre pares, que visem à adaptação nos contextos escolares os mais diversos.

Há um repertório que vem da experiência como aluno e das práticas formativas vivenciadas na formação inicial que precisa ser fortalecido no movimento, no tempo, nas interações no espaço da profissão. A defesa do acompanhamento entre pares tem a ver, portanto, com o que Cochran-Smith (2012) encaminha em relação à cultura da colaboração no caminho da desprivatização da prática docente. Uma cultura que não ocorre necessariamente sem tensões. Colocar a prática sob o escrutínio de colegas exige que, antes, o grupo se estabeleça como comunidade que aprende junto, independente do tempo na profissão.

Em cada momento da nossa vida profissional agimos diferente diante das situações que vivenciamos na docência; é, portanto, pela força do coletivo e sua interferência em nosso modo singular de encaminharmos nossas práticas na profissão, que as significamos e ressignificamos. À escola não cabe permanecer como o lugar para a prática apenas, pois, como espaço social, nela circulam culturas, ideias, saberes que se tecem no complexo emaranhando das interações entre sujeitos e desses com o objeto do conhecimento.

Ainda que não se tenha evidenciado como uma política em nosso país, como aponta a literatura sobre a qual me detive acerca da inserção profissional de professores, as ações de indução farão com que formação inicial e continuada não sejam vistas como fases meramente justapostas, mas em relação de continuidade. Importa que professores tenham acompanhamento nos seus inícios, com ações de indução que se instauram como um elo entre as etapas inicial e continuada e, assim, tenham a profissionalidade docente marcada de modo a refletir em qualidade de ensino.

Referências

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional de professores: o ano de indução. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, 06 (11), 2014, p. 109-126.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de *et al.* As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, 14(e4152113), 2020, p. 1-20.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil**. Educação, Unisinos, 19(1), 2015, p. 34-44.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Políticas e programas de professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 42(145), 2012, p. 112-129.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**. 23(e230095), 2018, p. 1-20.

ANFOPE. **Política de formação e valorização dos profissionais da educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada**. Documento final do XX Encontro Nacional da ANFOPE. 1 a 5 de fev. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1, Ed. Extra, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.

CAPES. **Portaria gab. nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: CAPES, 2018.

CAPES. **Portaria nº 206 de 21 de outubro de 2011**. Dispõe sobre o apoio à execução do Programa Residência Docente no Colégio Pedro II. Brasília, DF: CAPES, 2011.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: learning to teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, (48), 2012, p. 108-122.

CRUZ, Giseli Barreto da *et al.* Indução docente em revisão: Sentidos concorrentes e práticas prevalentes. **Cadernos de Pesquisa**, 52 (e09072), 2022.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, 14(e4149114), 2020, p. 1-15.

FEIMAN-NEMSER, Sharon *et al.* **A Conceptual Review of Literature on New Teacher Induction**. Washington, DC, 1999.

GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dal-mazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Unesco, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GUEDES, Luísa Azevedo. **O Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II: Escritas de formação na área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 162f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2018.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

LAHTERMAHER, Fernanda. **Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional**. 294f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2021.

LORTIE, Dan C. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MARCELO GARCIA, Carlos. Estudio sobre estratégias de inserción profesional em Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**, (19), 1999, p. 104-143.

MARCELO, Carlos *et al.* La inducción del profesorado principiante em la República Dominicana: el programa Inductio. **Revista Iberoamericana de Educación**, 71(2), 2016, p. 145-168.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, (8), 2009, p. 7-22.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas e programas de inducción em la docência em latino américa. **Cadernos de Pesquisa**, 47(166), 2017, p. 1224-1249.

MARIANO, André Luiz Sena. O início da docência e o espetáculo da vida nas escolas: abrem-se as cortinas... *In*: LIMA, Emília Freitas (org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora. 2006, (p. 17-37).

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que os documentos legais revelam**. *Acta Scientiarum*, 38 (3), 2016, p. 283-292.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; FLORES, Maria José Batista Pinto; SILVA, Ylla Ribeiro de Oliveira Carneiro. Políticas de inserção profissional na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma proposta em movimento. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online], 100(256), 2019, p. 558-577.

NÓVOA, António. **Entre a formação e a profissão:** ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 2019, p. 198-208.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, 47(166), 2017, p. 1106-1133.

OCDE. **Professores são importantes.** Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

RABELO, Amanda Oliveira; MONTEIRO, Ana Maria. Apoio ao docente em início de carreira: impactos na indução profissional de professores do Programa Residência Docente do Colégio Pedro II. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 37(e32723), 2021, p. 1-17.

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and teaching:** foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, (57), 1987, p. 1-22.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, Catholic University of Nijmegen, 54(2), 1984, p. 143-178.



SER PROFESSOR INICIANTE EM BIDOCÊNCIA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Aline Jorge Silva Crispim de Carvalho

Este texto é parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, que tem como principal objetivo compreender como professores iniciantes que vivenciam experiências de bidocência (re)significam essa relação diante dos desafios e tensões inerentes ao período da inserção profissional. O estudo fundamenta-se no marco teórico do Desenvolvimento Profissional Docente, especificamente no período de inserção, e tem como sujeitos professores iniciantes em condição de bidocência, compreendida como experiência que consiste na presença de dois professores atuando ao mesmo tempo em sala de aula, compartilhando planejamento, ações e inquietações (Beyer, 2005).

A escolha epistêmico-metodológica é a pesquisa narrativa, por ser uma abordagem potente à reflexão e à construção de conhecimento, a partir das experiências que nos constituem. Proponho uma investigação com as dimensões individual e coletiva de ser professor iniciante e vivenciar o período da inserção em um modelo compartilhado da docência, na tentativa de analisar os desafios e as potencialidades de viver a experiência de ser iniciante em uma docência entre pares, em busca de novas estratégias propulsoras de indução docente.

Neste capítulo, apresento a discussão sobre a bidocência como estratégia propulsora de indução para professores iniciantes. Parto do meu processo de inserção docente para problematizá-la como uma experiência de partilha, de reflexão, de colaboração entre pares, que pode mobilizar esse apoio no início da profissão docente e constituir-se enquanto experiência de formação.

Do sentimento de solidão à colaboração, fiz-me professora

O ano era 1999, a graduação em Pedagogia estava em fase de conclusão quando fui nomeada como Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro. Um misto de alegria e ansiedade me tomou. O desejo de estar junto dos meus alunos, na minha sala de aula e a possibilidade real de ser a professora e viver a profissão me preencheram de expectativas. Tomei posse e fui trabalhar em uma escola localizada em um contexto de alta vulnerabilidade social.

Ao chegar à escola, fui recebida pela equipe gestora, que me lançou o primeiro desafio da minha inserção: atuar com uma turma de alunos de 9 a 14 anos, que ainda não sabiam ler e escrever. A passagem de estudante a professora (Lima, 2004) e o anúncio de que seria alocada como iniciante em uma turma marcada pela rejeição, em decorrência de problemas de aprendizagem e disciplina, era o prenúncio de que sentimentos de insegurança e temor iriam me abater. Confesso que não sabia por onde começar e nem sequer como transformar os saberes construídos na universidade em ações de ensino, em um cenário no qual já haviam me falado que seria difícil. O primeiro pensamento que me veio à cabeça foi pedir ajuda, mas a quem? A solidão começou a me rondar...

Durante a minha inserção, vivi, em vários momentos, o conflito entre o desejo de desistência e a responsabilidade de sobrevivência (Huberman, 1995). Experimentei o “choque com a realidade” (Veenman, 1984), traduzido pela incompatibilidade entre as expectativas que criei durante a formação inicial e a realidade que se apresentava a mim (Alarcão; Roldão, 2014); idealizei ser e fazer diferente do que era o meu possível naquele momento. A ideia de abandonar aquela escola, os alunos e até mesmo a profissão, fez parte de várias situações quando eu retornava à casa com o desejo de não voltar no dia seguinte. Quando as aulas eram suspensas por conta da violência, sentia gratidão por ser menos um dia a estar ali. Vaillant (2021) evidencia em seu estudo a alta taxa de deserção dos professores nos primeiros anos de carreira, sobretudo quando atravessam as tensões e os desafios de forma isolada e solitária. Foram muitos dias e semanas na solidão da minha sala de aula, que, ao mesmo tempo que me dava autonomia para conduzir o meu trabalho às portas fechadas, distanciava-me de buscar o diálogo com meus pares, os quais quando tinham a oportunidade de me dizer algo, eram palavras de conformismo de que não tinha o que ser feito, que era assim mesmo e que eles não queriam nada. A cada dia, um novo planejamento, uma nova tentativa e aos poucos, fui criando vínculos com meus alunos, fortalecendo-nos, e eu me aproximando da realidade deles, marcada pela exclusão, pelo preconceito, pela violência e pela discriminação. Ocupei-me de tentativas para propiciar o desenvolvimento dos meus alunos. Algumas foram em vão, mas não desisti! Tentei, não de uma única forma, mas experimentando diferentes maneiras de acessar o mundo deles, tentando construir conhecimento sobre como fazer. Entre o desafio de ensinar e aprender (Feiman-Nemser, 2000), rompi a barreira, “desprivatizei a prática” (Cochran-Smith; Lytle, 1999) e escolhi dialogar com outros professores mais experientes da escola, que estavam manifestando alguma abertura para me apoiar e pensar junto comigo acerca das minhas

dúvidas e ações. Vivi alguns anos nessa escola e, a cada experiência, um sentimento bom me assolava e uma voz ecoava em meus ouvidos me dizendo que eu estava no caminho.

Após quase uma década da minha inserção profissional, integrei-me à equipe da Educação Infantil do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro para atuar como professora. Para minha surpresa, dada a novidade da forma de organização do trabalho, eu não estava sozinha no meu fazer; um outro professor regente foi a minha dupla para o planejamento, as ações, a responsabilização pelo enfrentamento dos desafios que constituem o cotidiano e o compartilhamento do tempo e do espaço da sala de aula. Essa experiência foi o meu primeiro contato com uma docência entre pares, sem uma hierarquização da relação que me permitiu dialogar com os modos de ver e fazer do outro.

Apesar de não me caracterizar como professora iniciante, estava assumindo a docência em um novo contexto, e, por consequência, afetava-me por sentimentos de tensões e incertezas de um ambiente novo e desconhecido. Cruz *et al* (2020) salientam que sentimentos de indecisão e inexperiência podem assolar o professor que já possui conhecimentos mais consolidados, mas vive a inserção em uma nova realidade profissional. Aos poucos, fui me sentindo acolhida e assistida, além de ir percebendo que essa interação me propiciava segurança e impactava diretamente no meu fazer. O enfrentamento das dificuldades e a partilha de soluções eram realizados de forma colaborativa e me faziam enxergar que a bidocência, compreendida como a presença de dois professores, profissionais, responsáveis pelo mesmo tempo e espaço da sala de aula, em uma relação não hierarquizada, poderia ser propulsora da socialização de docentes iniciantes, que enfrentam as contradições pessoais e profissionais, diante da realidade com que se defrontam no período de inserção profissional.

Escolhi iniciar este texto com dois fragmentos narrativos: o primeiro, da minha inserção como professora iniciante e, o segundo, da minha experiência em uma docência entre pares. Ambos me trazem à reflexão de que me firmei como docente no entrelaçamento entre as experiências que me formaram intencionalmente para a profissão e as que foram construídas no chão da escola, a partir da colaboração com interlocutores que aceitaram dialogar e aquietar os meus sentimentos de isolamento e solidão, para juntos pensarmos em estratégias de enfrentamento das incertezas como potência de aprendizagem e desenvolvimento.

Retomar o momento de inserção profissional por meio desta narrativa mobiliza processos reflexivos que me fazem defender o direito do professor iniciante ser assistido, independentemente das condições em que ocorre sua formação

inicial, por ações sistemáticas e intencionais de formação e acompanhamento, nos anos iniciais da carreira (Cruz *et al.*, 2020), a fim de minimizar o isolamento que o cerca nessa fase, criando possibilidades de vivenciar experiências que o façam incorporar normas e condutas da cultura da profissão, mas também de construção de saberes profissionais que emergem da problematização da prática e do enfrentamento dos desafios cotidianos de ser professor.

Narrar esse vivido também me faz perceber que o apoio e a partilha das angústias abrandam os desafios vividos na chegada à sala de aula, mas há que se investir em estudos que evidenciem de que maneira esses processos ocorrem. Pesquisas que articulem o que vivem, o que sentem os professores em inserção e de que maneira as ações de formação e acompanhamento reverberam no enfrentamento das tensões e na construção de saberes fazeres próprios da profissão.

O modo de compreender a inserção como fase que requer formação e acompanhamento faz olhar a bidocência como uma experiência de reflexão, de colaboração entre pares que partilham o pensar, o agir e o reagir do cotidiano da sala de aula, na mesma organização de tempo e espaço, e pode tornar-se mobilizador desse apoio ao professor iniciante.

Quais sentimentos em relação à bidocência e à inserção profissional manifestam professores iniciantes nessa condição? Como professores iniciantes dão sentido às contribuições/tensões da prática da bidocência? De que maneira professores iniciantes, em relação de bidocência, constroem conhecimento da prática?¹ Que peculiaridades e características da bidocência podem se consideradas indícios propulsores da indução de professores iniciantes? Essas são questões levantadas na tentativa de compreender como professores iniciantes que vivenciam experiências de bidocência (re)significam essa relação diante dos desafios e tensões inerentes ao período da inserção profissional.

Balizamento teórico

Com base nas indagações mencionadas e a fim de alcançar o objetivo do capítulo, aproprio-me da discussão acerca do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) para sustentar a compreensão do professor como um profissional, com saberes específicos, construídos no decorrer da carreira, a partir do seu envolvimento e interação em processos intencionais de formação e nos

1. Concepção defendida por Cochran-Smith e Lytle (1999), que se relaciona ao conhecimento gerado pelos professores quando consideram a sua sala de aula campo de investigação intencional.

diferentes contextos em que atua. Pautada nessa vertente, tramo o debate da inserção profissional enquanto etapa integrante e decisiva do desenvolvimento profissional, entrelaçada ao conceito de indução em uma perspectiva formativa. Em consonância com autores que defendem o enfrentamento dos desafios e a aprendizagem intensa, inerentes ao início da profissão, por meio da interação e da partilha entre pares, abordo a temática da bidocência.

Inserção profissional e Indução docente: etapas que integram o DPD

A discussão teórica acerca do desenvolvimento profissional docente neste capítulo associa-se à ideia de um processo contínuo em que o saber e o saber fazer são construídos de formas diversas (Marcelo, 2009), a partir do envolvimento dos sujeitos, durante a sua trajetória profissional, nos diferentes contextos, superando a justaposição entre formação inicial e continuada (Imbernón, 2002).

Inventario as contribuições de autores que engendram relevância ao conceito desde a sua origem (Day, 1999; Marcelo, 2009; Imbernón, 2002; Cochran-Smith, 2012) para associá-lo à constituição do professor como profissional, bem como para demarcar que se trata de um processo que abarca múltiplas experiências de aprendizagem, em que o professor se assume como agente de mudança, responsável por ampliar e rever o ensino a partir de reflexões e práticas individuais e coletivas, ancoradas no compromisso com propósitos morais do ensino (Day, 1999).

Discutir DPD implica em problematizar o conceito em função do termo vir sendo apropriado por reformadores da educação que, por influência de organismos internacionais, têm defendido iniciativas de DPD voltadas à melhoria do ensino que retrocedem à justaposição de etapas formativas, com vertentes pragmáticas, de viés neotecnicista, centradas em uma visão aplicacionista entre teoria e prática, pensadas para e não com o professor. Nesse sentido, há que se ratificar que este estudo se pauta em uma perspectiva de DPD balizada na busca da autonomia e da emancipação do professor, a partir de práticas focadas no fortalecimento das relações entre docentes, para que possam, de forma colaborativa e investigativa, promover conhecimento profissional para o enfrentamento das demandas e desafios.

Encontro suporte em Cochran-Smith (2012) para essa ancoragem do desenvolvimento como formação processual e não como um evento específico, sendo, portanto, um *continuum* em que a colaboração entre pares, o questionamento coletivo sobre a prática, o compartilhamento de conhecimentos e

experiências, são produtores de saberes fundamentados em reflexão e investigação sobre, na e da prática (Cochran-Smith; Lytle, 1999).

A compreensão de que à aprendizagem da profissão se integram diferentes experiências de construção do eu profissional, a partir da participação plena do professor em vivências coletivas, desafia-me a olhar para a inserção profissional como uma fase crucial de desenvolvimento docente, em que ele viverá a intensidade das expectativas de ser, aliada ao desafio de aprender frente às incertezas. Dessa forma, aposto em uma perspectiva de inserção com formação intencional e acompanhamento sistemático como caminho possível ao enfrentamento dos problemas inerentes a essa fase da carreira (Cruz *et al.*, 2020).

Essa perspectiva de iniciar a carreira com formação e acompanhamento sistemático e intencional coloca em voga o conceito de inserção profissional com indução docente. Dois conceitos singulares que se interseccionam na fase marcada pela passagem de estudante a professor (Lima, 2004), momento em que o docente é atravessado por um misto de sentimentos e desafios, como os que foram rememorados em minha narrativa de inserção.

Assumir a gestão da sala de aula e ser o responsável pelo planejamento das ações; pelo manejo da turma e da disciplina; pelo trabalho com estudantes com capacidades diversas, pela construção de relações, dentro e fora da escola, fazem o professor viver o “choque com a realidade”, conforme explorou Veenman (1984). É um momento em que o professor tem dificuldade em conviver com a dualidade entre o idealismo construído durante a formação e o realismo do contexto profissional (Alarcão; Roldão, 2014). O professor, nessa fase, lida com sentimentos de sobrevivência frente às tensões do cotidiano da escola, mas também de descobertas (Huberman, 1989), por ser o momento em que o seu processo de socialização profissional se encontra em potencial desenvolvimento.

Cruz e Lahtermaher (2022) caracterizam essas tensões como dificuldades, preocupações, conflitos e inquietações que permeiam o trabalho docente e que se tornam desafios, quando os professores se sentem responsáveis em superá-las. Para as autoras, essas tensões e desafios vividos pelos professores iniciantes se relacionam à ação inerente ao trabalho do professor, o ato de ensinar, e com mais intensidade ao período da inserção, que impõe ao profissional a necessidade de atuar e firmar-se em um ambiente desconhecido.

Nesse processo de se assegurar como docente e tornar-se profissional, a dimensão subjetiva é atravessada pelo coletivo, pela cultura institucional do contexto em que o professor está inserido. No entanto, há um contrasenso, uma vez que estudos evidenciam o sentimento de solidão e isolamento vivenciados pelo professor iniciante.

Além das tensões e dificuldades já relatadas, há que se destacar que essa fase é também marcada pela precariedade de condições de contratação e de trabalho que afetam todos os profissionais, porém mais especificamente o iniciante, por ainda não ter um mecanismos de enfrentamento dessas dificuldades. A realidade narrada por mim na introdução deste capítulo, de que, ao chegar à escola, fui inserida em uma turma com questões de disciplina e aprendizagem, traduz-se na vida de muitos professores iniciantes que costumam assumir a função em contextos difíceis de acesso e com turmas rejeitadas, fato que favorece a insegurança, a falta de confiança, os sentimentos de temor, incapacidade e desencanto no enfrentamento das situações inerentes à profissão.

Todos esses fatores mencionados são citados por Vaillant (2019) em seu estudo sobre a alta taxa de deserção de professores nos cinco primeiros anos de carreira nos países da América Latina. Nota-se, portanto, que viver essa fase de forma isolada e solitária pode ser determinante na permanência ou abandono da profissão.

Dessa forma, interseccionada ao momento da inserção de professores iniciantes emerge a indução docente como ações de enfrentamento dos dilemas e desafios inerentes à fase da entrada na profissão.

Neste estudo, escolho me balizar em autores que coadunam com uma perspectiva de formação intencional e sistemática, de acompanhamento desse professor nos anos iniciais da carreira (Cruz *et al.*, 2020), a fim de minimizar o isolamento que o cerca nessa fase, criando possibilidades de vivenciar experiências de atravessamento entre o eu profissional e o eu coletivo na construção dos saberes profissionais e no enfrentamento dos desafios cotidianos de ser professor.

No cenário internacional, Marcelo Garcia (2009) tem sido um importante interlocutor nas últimas décadas para propagar a ideia de indução como um tempo-espaço e estratégias formativas na aquisição de conhecimento pelo professor iniciante, com vistas à redução das tensões vividas na realidade da escola. Alarcão e Roldão (2014) a enfatizam como um período de desenvolvimento de competências profissionais e Wong (2004) retrata que a indução está atrelada à transição para a autonomia do professor.

Nessa vertente, o acompanhamento, a assessoria, a informação e a orientação são elementos importantes para que os professores iniciantes possam incorporar normas e condutas da cultura da profissão docente, mas, sobretudo, possam problematizar a prática e construir um saber profissional, não modelar e não uniformizante.

A indução docente tem um caráter de formação e embora envolva o acolhimento afetivo do professor iniciante, que geralmente ocorre quando ele

chega à instituição a primeira vez para exercer as suas funções, não se resume a essa ambientação. Ela caracteriza-se como um processo de formação no contexto de atuação, de modo que o professor iniciante possa ser acompanhado, através de ações sistematizadas e intencionais de troca, de reflexão, de partilha orientada, com o intuito de que ele se afirme como profissional e se desenvolva rumo à autonomia e autoria de suas ações.

Indução docente não é complementar, com caráter compensatório de uma formação inicial com déficit. Ela deve ser compreendida como um direito formativo do professor iniciante, a ser garantido independentemente da circunstância da sua formação inicial.

Embora ainda seja considerada uma temática recente, e no contexto brasileiro ainda não ser pautada enquanto uma política pública, a indução de professores iniciantes vem assumindo, no cenário internacional da formação docente, um lugar de preocupação expoente. Observa-se nos estudos de Vaillant (2009) uma diversidade de modelos de ações e programas destinados ao professor iniciante, dos quais se destaca no âmbito da América latina o modelo da mentoria realizada por professores experientes.

Inserir-se na profissão em um contexto de acompanhamento orientado pode ser uma estratégia que amenize o “peso” de ser iniciante, de estar sozinho, de não saber a quem recorrer (André, 2010). A indução em uma concepção colaborativa pode tornar-se potencialidade para que professores iniciantes vivenciem a aproximação em detrimento do isolamento; da troca no lugar da solidão; da reflexão partilhada, em busca da construção do profissional autônomo, crítico e emancipado, sem que caiamos nas amarras que forjam o modelo do professor idealizado.

A bidocência em pauta

Compreender que a fase da inserção profissional requer ações de formação e orientação que visem à desprivatização da prática, à reflexão partilhada, à tomada de decisão conjunta, coloca a bidocência como estratégia de mobilização dessa indução docente.

O termo bidocência é trazido da Alemanha para o Brasil por meio dos estudos de Beyer (2005) no campo da educação inclusiva. O sistema *Zwei-Pädagogen-System* origina-se como uma estratégia de inclusão escolar, visando à garantia do atendimento pedagógico aos alunos público-alvo da educação especial, de modo que o processo individual de aprendizagem fosse considerado.

Essa prática, na Alemanha, consistia na presença de um professor, preferencialmente com formação em educação especial, para atuar junto ao professor da turma em que havia demanda, por algumas horas diárias. Ao introduzir o termo no Brasil, Beyer (2005) defendia uma prática em que a permanência desse profissional fosse constante, com o objetivo de implantar a inclusão de fato e de direito.

Ao buscar, por meio da revisão de literatura, por pesquisas que tinham a bidocência como objeto, evidenciei experiências que tratavam da presença simultânea de dois professores em sala de aula, com vistas à melhoria dos processos de ensino, sem uma vinculação estrita à inclusão de alunos com deficiência (Ventura, 2018; Santos, 2018; Rodrigues, 2019; Lopes, 2020).

Os trabalhos de Ventura (2018) e o de Santos (2018) abordam a temática da bidocência na Educação Infantil: o campo de Ventura constitui-se nas unidades de Educação Infantil do município de Niterói/RJ que, em sua política, utiliza o conceito para caracterizar a presença de dois professores com a mesma formação, atuando concomitantemente na sala de aula; o campo de Santos é a Unidade de Educação Infantil do CPII, no bairro de Realengo, no Rio de Janeiro, que também adota a bidocência como termo para designar a presença de dois professores na mesma turma.

A análise desses estudos demonstra a apropriação desse modelo estruturante da docência pelo campo da educação infantil. Nessa etapa da Educação Básica há uma proporcionalidade em relação ao número de crianças por adulto em sala de aula, legalmente instituída pelo Parecer CNE/CEB nº 22/98, de 17/12/98 e, por isso, comumente se observa a presença do professor regente, responsável pelos aspectos pedagógicos do desenvolvimento, e o auxiliar ou o professor de apoio para cuidar dos aspectos de higiene e saúde. Na tentativa de romper essa polarização assistência *versus* educação (Kuhlmann Jr., 1998), a bidocência, nessa fase, emerge como estratégia para atender essa indissociabilidade entre o educar e o cuidar, visando a uma prática pedagógica que respeite os direitos e necessidades da criança nessa faixa etária, no que tange à alimentação, à higiene, à saúde, à proteção e ao conhecimento sistematizado, a partir de práticas que potencializem o desenvolvimento da criança como ser histórico-social, produtora de cultura.

Há que se considerar que a docência entre pares vem sendo caracterizada ainda pelos termos codocência, docência compartilhada e docência colaborativa, no entanto, assumo o termo bidocência como aquele que se traduz na presença de dois profissionais que compartilham tempo e espaço no cotidiano da sala de aula, sem uma hierarquização entre professor regente e auxiliar e sem uma vinculação à finalidade da inclusão de alunos com deficiência.

Dessa forma, firmo posição de que a bidocência envolve a corresponsabilidade de todo o trabalho pedagógico, de compartilhamento do tempo e do espaço. É estar junto desde o ato de planejar as ações até o momento de agir de forma autônoma, autoral e em colaboração mútua, com vistas à reflexão e à construção de conhecimento DA prática (Cochran-Smith; Lytle, 1999). É assumir uma postura investigativa, reflexiva e crítica em pares, com vistas a protagonizar o seu processo de ser professor e aprender a docência.

Atuar em pares é ter a cooperação como princípio estruturante da docência; é experienciar que a aprendizagem da docência se potencializa com o outro em processos mútuos de afetamento, de diálogo e reflexão; é propiciar o encontro enquanto oportunidade de questionar-se, confrontar-se, olhar de perto para a própria prática, a fim de desenvolver conhecimentos que viabilizem aprendizagens constantes.

Vivenciar a bidocência durante a inserção profissional pode se traduzir em um aquietamento dos anseios que envolvem a gestão da sala de aula; pode ser uma estratégia de “desprivatização da prática” (Cochran-Smith; Lytle, 1999), traduzida na interrupção de um ensino que se dá às portas fechadas, de forma individual e privada, onde professores se veem solitários e isolados de outros pares.

Falar da potencialidade do trabalho da docência entre pares durante a inserção não presume que essa se dê de forma exclusivamente positiva ou redentora de todos os problemas enfrentados pelo professor iniciante. Há que se considerar que a relação entre sujeitos também apresenta nuances de conflitos. Compartilhar a sala de aula, abrir-se ao outro, é expor pensamentos, práticas, medos, anseios, maneiras de ser e estar no mundo e exige o exercício constante da alteridade, do diálogo; pressupõe viver o desafio de ser você com o outro; de se conhecer vivendo com o outro.

Escolha epistêmico-metodológica

A escolha da narrativa como abordagem epistêmico-metodológica se dá em primeira instância por esta pesquisa se desenvolver COM e não sobre docentes, posicionando o professor em primeira pessoa, protagonista de saberes e fazeres.

A pesquisa narrativa de natureza (auto)biográfica fundamenta-se na enunciação de como o sujeito atribui sentido, significa as situações e os acontecimentos que vivencia. Neste capítulo, diálogo com Clandinin e Conelly (2015) e Bragança (2018), por a configurarem como “fonte de pesquisa e formação em um entrelaçamento indissociável” (Bragança, 2018, p. 74), capaz de promover mudanças na própria prática do sujeito que, ao narrar, coloca-se

de forma subjetiva para selecionar o que vai ser dito, organizar o pensamento e submeter o vivido à própria reflexão, representação, julgamento e emoção.

Nessa vertente de compreensão, evidencio o alinhamento com Dewey (1979, p. 26) para demarcar a experiência como singular e contínua, como aquilo que “modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta”, de forma subjetiva e imprevisível, legitimando-a como produção de conhecimento.

A pesquisa narrativa no campo da formação de professores não objetiva emergir achados idealizados de uma prática que pode tornar-se replicável, mas se caracteriza como potência de desenvolvimento tanto para quem narra, quanto para quem escuta, uma vez que mobiliza reflexões acerca dos sentidos atribuídos por esses profissionais às experiências vividas.

Dessa forma, e diante da argumentação da escolha pela pesquisa narrativa, saliento que o campo se constituirá com professores iniciantes, com até cinco anos de exercício na profissão, que atuam na Educação Infantil de uma rede municipal de ensino localizada no estado do Rio de Janeiro e de um Colégio de Aplicação de uma universidade federal do Rio de Janeiro. Essa escolha se justifica pelos achados da revisão de literatura que evidenciaram que a *bidocência*, materializada no compartilhamento do tempo e espaço do planejamento e da gestão da sala de aula, por profissionais que possuam a mesma formação, ocorre nesses contextos.

A pesquisa encontra-se sob análise do Comitê de Ética e em fase de contextualização do campo. O momento subsequente será o convite aos professores que poderão constituir-se como sujeitos participantes da pesquisa. No que tange ao trabalho de campo, a principal estratégia será a narrativa oral individual sobre o início da profissão em relação de *bidocência*. Posteriormente, serão realizadas narrativas coletivas, produzidas pelos que protagonizam a relação da *docência* entre pares.

Considerações prévias

A intenção de pesquisar a *bidocência* vivida por professores iniciantes da educação infantil me faz projetá-la como estratégia propulsora de indução, conjecturando-a como uma experiência de formação que se desenvolve na escola, por meio da prática, da interação que os professores estabelecem entre si e com os alunos.

Compartilhar responsabilidades pelo processo de aprendizagem, pelo planejamento das ações, potencializa a prática do professor, através da observação, da discussão analítica e da resolução conjunta dos problemas (Darling-Hammond, 1997). Assim, favorece a troca de saberes, o afago dos sentimentos de insegurança do início da *docência*, trazendo contribuições para a

investigação, a teorização e a consequente construção de conhecimento DA prática, isto é, um saber gerado pelas próprias práticas a partir de uma investigação intencional, tal como defendem Cochran-Smith e Lytle (1999).

Vivenciar a bidocência durante a inserção profissional pode se traduzir em um aquietamento dos anseios que envolvem essa fase, quando professores se veem solitários e isolados de outros pares. Falar da potencialidade do trabalho da docência entre pares durante a inserção não presume que essa se dê como redentora de todos os problemas do professor iniciante. Compartilhar o ser professor e o fazer pedagógico é abrir-se à crítica do outro, é expor pensamentos, práticas, medos, anseios, maneiras de ser e estar no mundo.

Por fim, rememorar e narrar essas experiências, de professora iniciante e de docente ingressante em uma relação de bidocência, faz-me firmar posição de pesquisadora do campo da formação de professores que tem se preocupado com a inserção profissional de iniciantes. O modo de compreender a inserção como fase que requer formação e acompanhamento convoca-nos a olhar a bidocência como uma experiência de partilha, de reflexão, de colaboração entre pares, que pode mobilizar esse apoio ao professor iniciante e vir a ser uma estratégia propulsora de indução.

Referências

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. **Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores:** o ano de indução. *Formação Docente*, 39 (11), p. 109-126, 2014.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores:** a constituição de um campo de estudos. *Educação*. Porto Alegre, 33, (3), p. 174-181, 2010.

BEYER, Hugo Otto. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Revista Educação Especial**, (22), p. 33-44, 2005.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna; CUNHA, Jorge Luiz; VILLAS BÔAS, Lúcia. **Pesquisa (auto)biográfica:** diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018, p. 65-81.

BRASIL, CNE, CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 1998.** Disponível em: <https://bit.ly/43imfot>. Acesso em: 18 ago. 2023.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. ILEEL/UFU. 2^a ed. ver. Uberlândia: UFU, 2015.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. **A tale of two teachers:** learning to teach over time. *Kappa Delta Pi Record*, 48, p. 108-122, 2012.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**. USA, 24, p. 249-305, 1999.

CRUZ, Giseli Barreto da; LAHTERMAHER, Fernanda. Perspectivas de indução docente: possibilidades às tensões e aos desafios de professores em inserção profissional. *In: MARCELO, Carlos; MARCELO, Paula. Empezar com buen pie: experiencias de programas de inducción*. Barcelona: Octaedro, 2022, p. 75-96.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel; HOBOLD, Márcia. **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*, 14 (1), 2020, p. 1-15.

DARLING-HAMMOND, Linda; LIEBERMAN, Ann. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? **European Journal of Teacher Education**, 40(3), 1997, p. 291-309.

DAY, Christopher. **Developing Teachers.** The Challenges of Lifelong Learning. London: Falmer Press, 1999.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FEIMAN-NEMSER, Sharon *et al.* **A conceptual review of literature on new teacher induction.** National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching (NPEAT). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement (ED), 2000.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida dos professores. *In: NÓVOA, António (org.). (pp. 31-61) Vidas de professores.* Porto: Porto Editora, 1989.

HUBERMAN, Michael. On teachers careers: once over light, with a broad brush. **International Journal of Educational Research**, 13 (4), 1995, p. 347-362.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

LIMA, Emília *et al.* **Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela: Como? Por quê? O que dizem alguns estudos.** *Educação e linguagem*. 10(15), 2004, p. 138-160.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, (08), 2009, p. 7-22.

MARCELO, Carlos. **Políticas de inserción a la docencia:** de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. *El Professor Principiante*, (20), 2009, p. 7-58.

RODRIGUES, Fernão dos Santos. **Análise do perfil de professores que lecionam em regime de bidocência a disciplina ciências físico-naturais no 3.º ciclo do ensino básico:** um contributo para a qualidade do ensino em Timor-Leste. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade do Minho, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3NGZ4hW>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SANTOS, Renata. **Bidocência na EI do CPEI:** possibilidades e desafios narrados pelas professoras. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3PUIDWL>. Acesso em: 18 ago. 2023.

TALINA, Marília Duarte Lopes. **A bidocência no ensino de ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 220f. Tese (Doutorado em Biocências e Saúde). Instituto Oswaldo Cruz, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/45Ocq3T>. Acesso em: 18 ago. 2023.

VAILLANT, Denise. La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. **Revista de Currículum y formación del profesorado.** El acompañamiento y la inserción profesional de los docentes noveles, Monográfico, 25 (2), 2021,p. 79-97.

VAILLANT, Denise. Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Profesorado*. **Revista de currículum y formación del profesorado**, (13), 2009, p. 13-41.

VAILLANT, Denise. Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina- dilemas y desafíos. *Profesorado*. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, (23), 2019, p. 35-52.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, Catholic University of Nijmegen, 54, (2), 1984, p. 154-155.

VENTURA, Maria Inês de Azevedo. **Experiência de bidocência em Unidades de EI no município de Niterói.** 179f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3OdEVBK>. Acesso em: 18 ago. 2023.

WONG, Harry K. **Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving.** NASSP Bulletin, 2004.

A IMPORTÂNCIA DA INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE PARA OS PROCESSOS DE INSERÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTEs

Flaviane Coutinho Neves Americano Rego

Eu escolhi ser professora!
Desde a infância ardia em meu coração o desejo de exercer a profissão
E a cada dia tenho certeza de que escolhi a profissão certa!

Ser professora requer habilidades
E saberes necessários para a profissão exercer,
Mas, sobretudo o professor necessita exercer a capacidade de ser humano.

Ser professora é poder construir um inventário
Das mais belas experiências na arte de ensinar!

Ser professora é ser rica dos mais belos tesouros
De memórias, afetos, encontros que o tempo jamais irá apagar.
Ser professora é tocar a alma de outra pessoa
No mais íntimo do seu ser e deixar um pouco de si!
Ser professora é incentivar sonhos e, além disso,
Fazer o outro acreditar em seus próprios sonhos!

Ser professora é ter descobertas, frustrações,
Alegrias, conquistas e superar desafios!

Ser professora é acreditar na educação
E agir para a construção de uma sociedade mais humana,
Justa, solidária e democrática.

Ser professora é construir-se desconstruir-se cada dia.
Ser professora é um sonho que se tornou realidade!
Ser professora é o que eu escolhi ser!

(Flaviane Coutinho Neves Americano Rego)¹

1. Narrativa poética da autora, 2022.

A inspiração para esta escrita tem sua base nos processos experienciados ao longo do meu percurso de vida e formação, intensificando-se deste lugar que narro enquanto pesquisadora.

A presente proposta é um recorte da minha tese de doutoramento que se encontra em desenvolvimento e que se dedica à produção de conhecimentos com professores iniciantes sobre questões relacionadas com a sua formação e a afirmação da autoria dos saberes didáticos produzidos na docência em ato. Também visa a investigar as implicações das experiências no fazer-se professores no primeiro ciclo da carreira profissional docente. A tese de doutorado está sendo inspirada nos entrelaçamentos das experiências de vida e formação e na produção de saberes didáticos de professores iniciantes.

É de conhecimento que o campo da educação no Brasil é marcado por uma trajetória de disputas e conflitos e a formação de professores/as é um dos destaques dessas disputas. Gatti *et al.* (2019) ressaltam que tal percurso mostra a descaracterização progressiva dessa composição. Para refletir e problematizar o cenário da formação docente no país é necessário entender alguns marcos que perpassam o itinerário de conflitos e negociações da educação e as marcas deixadas nos sujeitos envolvidos nesses processos.

Rego (2021), com base em Alves (2017), destaca alguns marcos que acompanham a formação de professores no Brasil, dentre eles as lutas por mudanças pela educação que foram incluídas em debate na década de 1970. O 1º Seminário de Educação Brasileira, que ocorreu em 1978, foi marcado por uma mensagem do patrono da Educação, Paulo Freire, que se encontrava exilado. O Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade) surgiu desse seminário; nomesmo período foram organizadas: a Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e a Ande (Associação Nacional de Educação). Alguns movimentos foram organizados pelas mudanças curriculares da formação de professores desde 1983 pela Conarcfe (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador), e desde 1990 pela Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação). Todos esses movimentos sempre estiveram concentrados na sólida formação de professores. Desde então, a Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) vem realizando eventos anuais para debater e problematizar questões que estão no cerne da formação docente.

A luta do movimento dos educadores nas décadas de 1980 e 1990 pela valorização da Formação de Professores desencadeou em um dos marcos importantes, que foi a implementação da LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que estabelece em seu artigo 61:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Brasil, 1996)

Nóvoa (2019) alerta que a formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente, por isso torna-se imprescindível que a formação de professores/as não seja desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas. É preciso ultrapassar essa barreira que segue sendo erguida dentro das instituições formadoras de professores/as.

A escolha por pesquisar com professores iniciantes de Maricá-RJ/BR, município no qual resido, dá-se por conta de alguns achados da minha pesquisa de mestrado, a qual apresenta que não há no município um Programa Institucional de acolhida e acompanhamento aos professores iniciantes da rede, viabilizando assim a ampliação do debate, buscando tensionar as políticas educacionais como o PNE (Plano Nacional de Educação (2014-2024), que expressa na meta 18 a seguinte estratégia:

18.2) implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina. (PNE, 2014)

Percebe-se a importância da temática, pois a partir das reflexões de professores iniciantes apresentaremos as percepções e composições da formação docente e da profissão, sobretudo sobre aprender a ser professores no cotidiando ato de ensinar em seus processos de inserção e socialização profissional docente. Para Josso (2010), a experiência implica a pessoa em sua globalidade de ser psicossomática e sociocultural, pois sempre comporta as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais, nos fazendo acreditar que das experiências provêm transformações. De acordo com a autora, tais momentos trans(formativos) são acontecimentos que representam um divisor de águas na vida do sujeito, fazendo com que esse seja capaz de agir por intermédio da situação vivida, nominando assim de momentos charneira. Assim, os docentes em início de carreira poderão problematizar os momentos (trans)formativos que vivenciaram na feitura diária da profissão e o que tais momentos as proporcionaram.

Josso (2006) nos convida a fazer uma travessia a partir das reflexões sobre as histórias de vida centradas na reconstrução das histórias de formação, provocando-nos, assim, a perceber a importância de ligar e religar o vivido e o presente na compreensão do nosso processo de formação e de conhecimento numa perspectiva de futuro. Dessa forma, somos instigados a refletir sobre as dimensões singulares e plurais de nossas vidas.

Pensar nas histórias de vida como os elos que nos habitam e que nos formam é uma das análises propostas pelo presente estudo. De acordo com Josso (2006), é possível desatar nosso passado para nos atarmos com ele para abrirmos novas possibilidades de vida e formação. Assim, é preciso chegar a um momento charneira (Josso, 2010) de (re)construção de quem faz a história no percurso de vida relatado, ou seja, é necessário que aconteça o momento na vida do sujeito no qual esse se perceba religando sua história de vida e sua existencialidade.

Essa abordagem se justifica pela necessidade da promoção de uma formação de professores emancipatória que potencialize a integração entre três saberes para que envolva a participação de todos os sujeitos envolvidos nesse processo: os saberes curriculares, os saberes experienciais e os saberes científicos. Acredita-se que valorizar a história de vida dos professores, principalmente em início de carreira, é tão importante quanto pensar a produção de currículos normativos, afinal esses deveriam ser pensados a partir também desses profissionais. Podemos perceber como os programas de formação são pensados para professores e não com os professores. Uma mudança que parece sutil, mas que integra uma gama de complexidade tanto na formação docente quanto com os saberes docentes em prática.

Nóvoa (2019) ressalta que quando falamos de formação de professores, é necessário fazer uma pergunta decisiva: qual é e a quem pertence o conhecimento relevante e pertinente para formar professores? O autor ainda destaca que nunca devemos desvalorizar o conhecimento das disciplinas científicas, nem tampouco desvalorizar o conhecimento pedagógico e das ciências da educação. Porém, esses dois tipos de conhecimento, que organizam os currículos das licenciaturas, inclinam-se a ignorar um terceiro gênero de conhecimento, absolutamente decisivo para formar os professores: o conhecimento profissional docente, que entendemos ser os conhecimentos experienciais, aqueles que vão emergindo durante o desenvolvimento profissional docente (Marcelo, 2009).

Goodson (2000) afirma que é necessário compreender o desenvolvimento do professor e do currículo normativo e que, para compor esse último de modo apropriado, necessitamos saber mais sobre as prioridades dos professores, enfim, precisamos saber muito mais sobre a vida dos docentes para compreender a ação docente. É essencial perceber os professores como sujeitos biográficos para além de sujeitos epistêmicos.

Fontoura (2011) salienta que, além de formar os educadores, é preciso apoiar processos de fortalecimento da permanência de professores no campo de trabalho. Portanto, faz-se necessário entender se e como ocorre o processo de indução profissional docente (Nóvoa, 2019; Cruz, 2018, Cruz *et al.*, 2021) e os desdobramentos que se dão durante esta primeira fase da profissão docente que ocorre no *lócus* de ação, ambiente privilegiado da formação, uma vez que os professores continuam a se formar nos espaços escolares.

Ciclos da carreira profissional docente

Sobre os ciclos da carreira profissional docente, apresentamos os apontamentos que Huberman (2000) evidencia e que corroboram com as observações de Marcelo (2009) quanto ao desenvolvimento profissional docente.

CICLOS	DENOMINAÇÃO	CARACTERÍSTICAS
1ª Fase (1-3 anos)	Entrada, Tateamento	Entrada na carreira, denominada como o período de sobrevivência em meio ao choque de realidade, descoberta e exploração, na qual professores iniciantes vivenciam processos de inserção profissional e socialização profissional docente.
2ª Fase (4-6 anos)	Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico	Caracteriza-se pelo sentimento de competência pedagógica na qual acompanha a sensação de confiança e conforto em relação à profissão. Constitui uma etapa decisiva na escolha da identidade profissional e é considerada como a fase de pertença a um corpo profissional e a independência, assim como a libertação ou emancipação, o que aponta, nesse sentido, um grau de autonomia profissional.
3ª Fase (7-25 anos)	Diversificação, “Ativismo”, Questionamento	Os professores se lançam numa série de experiências pessoais que possibilitam inclusive diversificar os materiais didáticos utilizados para se adequar à turma. Os professores sentem-se mais motivados e mais dinâmicos nessa ocasião, o que propicia estar aberto e em busca de novos desafios, até mesmo para a prática docente não cair na rotina. Também é caracterizado pelo comprometimento em atividades coletivas que se relacionam com a necessidade de manter o ânimo pela profissão e de se ver como professor no futuro sem que essa sensação seja de pesadelo.

CICLOS	DENOMINAÇÃO	CARACTERÍSTICAS
4 ^a Fase (25-35 anos)	Serenidade, Distanciamento afetivo, Conservadorismo	Caracterizado pelas lamentações em decorrência do ativismo do período passado e pelas aventuras vividas. Os professores evocam serenidade em sala de aula como se soubessem o que iria acontecer. Já não se preocupam com a aceitação por parte de outras pessoas do ambiente de trabalho. Ao mesmo tempo em que o investimento cai, a sensação de confiança e de serenidade aumenta. Os professores também tendem a se afastar afetiva e emocionalmente dos seus alunos.
5 ^a Fase (35-40 anos)	Desinvestimento (sereno ou amargo)	Caracterizado pela progressiva libertação do seu trabalho e maior dedicação a interesses exteriores à escola (vida social, pessoal etc.) do que à docência. Esse processo pode ser sereno ou amargo, dependendo de quão gratificante (ou não) esteja a ser a etapa final da carreira ou tenha sido o ciclo vital profissional do docente.

Figura 1. Ciclos da carreira profissional docente

Fonte: Rego (2021) com base em Huberman (2000).

Os ciclos da carreira docente, anteriormente apresentados, têm uma relação intrínseca com as vivências que perpassam a nossa vida no campo da educação. Sobre como eles nos atravessam e, em concordância com Josso (2010), pretendemos conhecer as experiências formadoras dos professores iniciantes do município de Maricá/RJ-BR.

A investigação em questão visa a proporcionar espaço de reflexão-ação através de partilha de narrativas das experiências dos cursos formativos em relação à construção da docência durante o primeiro período do ciclo da carreira profissional docente, segundo Huberman (2000) e Tardif (2014), e as imbricações de tal período.

Dessa forma, visamos à tecitura da identidade profissional dos professores iniciantes favorecendo assim, o desenvolvimento profissional docente (Marcelo, 2009) através das reflexões e ressignificações de suas práticas. Desse modo, temos como principal objetivo investigar os enlaces das experiências de vida e formação e como essas reverberam na docência em ato conferindo um lugar de afirmação profissional enquanto professores iniciantes.

Fontoura (2011) e Nóvoa (2019) concordam quando afirmam ser necessário construir um lugar institucional dentro e fora que promova uma política integrada de formação de professores, ligando a universidade em rede com um conjunto de escolas de educação básica que se assumam como “escolas formadoras”, que proponha mobilizar e significar a prática docente. Portanto, é imprescindível repensar em como formar para o magistério, levando em consideração a relação

teoria-prática-teoria, entre saberes da universidade e as realidades dos sujeitos em constituição e atuando nas escolas, o que amplia e favorece a construção da identidade e do papel profissional, enquanto agente para a transformação social.

Indução profissional docente e os processos de inserção e socialização profissional docente

Apresento uma figura organizada por Ávalos (2013), na qual apresenta os efeitos das condições de inserção profissional docente, ancoradas em políticas de indução.



Figura 2. Indução de professores principiantes: condições e benefícios

Fonte: Ávalos (2013).

Ávalos (2013) destaca que

a necessidade de proporcionar oportunidades de apoio aos professores principiantes tem ganhado cada vez mais reconhecimento na formação de professores. No entanto, nem todos os sistemas educativos têm políticas formais de indução. (Ávalos, 2013, p. 165)

Na figura apresentada, interpretamos que é necessário uma interseção de fatores para que esse período de iniciação à docência seja vivenciado de forma a fortalecer os laços da docência.

Ávalos (2013) ressalta ser imprescindível criar condições de trabalho para perceber os benefícios que esse período único no ciclo da carreira profissional docente dos professores principiantes pode proporcionar.

Mesmo com os progressos na última década no reconhecimento da importância do período de inserção profissional dos professores docentes, a autora (Ávalos, 2013) destaca que é um campo em expansão e que requer um olhar especial, e afirma:

O reconhecimento deste direito num sistema educativo significa que tem formas institucionalizadas de indução a que os professores e professoras que chegam da formação de professores têm acesso. O direito à indução é expresso de diferentes formas nos sistemas educativos que o reconhecem, desde a prestação de alguma forma de apoio apenas aos professores que têm contratos em escolas públicas e que aspiram a uma inscrição profissional, até à cobertura de todos os professores que completaram os seus estudos de formação inicial, quer tenham ou não sido empregados numa escola. (Ávalos, 2013. p. 166)

Sobre essa questão, Rego e Fontoura (2022) nos instigam a pensar nos aspectos que consideram fundamentais na questão dos professores iniciantes, e um desses aspectos que percebem indispensáveis é o suporte que essas docentes precisam receber da instituição onde estão, seja pública ou privada. Os programas de indução profissional docente são necessários e têm que ser implementados para que ocorra um movimento de amparo e ajuda a essas profissionais recém-formadas.

Corroborando com o exposto, Cruz (2018) nos ajuda a problematizar a indução profissional docente com uma reflexão tecida em diálogo com a análise sobre as possibilidades e fragilidades que permeiam o início da carreira docente, uma vez que a temática vem ganhando destaque e se tornando objeto de estudo de pesquisas realizadas ao longo dos últimos anos, principalmente na América Latina.

A indução profissional docente representa o investimento de formação intencional e sistêmica em torno de professores iniciantes durante a sua inserção profissional docente (Cruz; Paiva; Lontra, 2021). O que significa dizer que a indução é um direito, e não concessão, porque é exatamente durante a indução que os professores iniciantes vivenciam processos da inserção e da socialização profissional docente no *lócus* da docência em ato, a escola que propiciará ou não a permanência na profissão docente.

Nóvoa (2019) ressalta que é necessário superar três silêncios que têm marcado o período de indução profissional, isto é, de iniciação e de introdução numa dada profissão:

- O silêncio das instituições universitárias de formação de professores, que pouca atenção têm dedicado a este período, considerando que o seu trabalho fica concluído com a entrega do diploma de conclusão do curso de licenciatura; - o silêncio das políticas educativas, que não têm conseguido definir os necessários processos de escolha dos candidatos ao magistério, de acesso à profissão e de acompanhamento dos jovens professores nas escolas;- o silêncio da própria profissão docente, isto é, dos professores em exercício, mais experientes, e que deveriam assumir um maior compromisso com a formação dos seus jovens colegas. (Nóvoa, 2019, p. 200-201)

Rego (2020, 2021) pontua que o processo de inserção profissional docente é um período importante, delicado e que requer zelo com os professores em início de carreira, pois é a fase em que os principiantes estão descobrindo a docência, habitando o território escolar e também vivenciando a socialização profissional com outros professores, funcionários, alunos. Durante o processo de socialização profissional é possível aprender e compreender as normas de funcionamento da escola, bem como a forma de comportamento e a escala hierárquica que existe. Portanto, essa etapa pode fortalecer os iniciantes na profissão, fazendo com que os mesmos afirmem a posição de professores, ou até mesmo pode fazê-los desistir do magistério.

Sobre os processos de aprendizagem da docência no *locus* de trabalho, Rego e Fontoura (2022) pontuam que:

por mais que tenhamos a preocupação de colocar os/as professores/as nas escolas e nos espaços educativos, a realidade da sala de aula é outra quando ele/a é o/a dono/a da sala de aula. Se prefeituras, estados e Governo Federal tiverem essa preocupação de abrir espaços de movimentos sólidos e concretos de apoio a esse/a professor/a que está se inserindo no início da carreira, temos mais chances de ter um/a professor/a melhor sucedido/a, alunos mais felizes que, afinal de contas a gente veio a esse mundo para ser feliz; poderíamos ter ainda uma provável diminuição do índice de abandono do magistério nos três primeiros anos, porque os índices ainda são bastante alarmantes de abandono da profissão por absoluto desencanto. Um/a professor/a iniciante é um/a professor/a que vem cheio/a de gás, está começando uma carreira que escolheu. Então se tem um suporte de pares ou colegas mais experientes que abraçam essa carreira, do compartilhamento da docência, se tem um Programa Institucional que sustente, esse início da carreira pode ser bastante facilitado. E a gente tem condição de encontrar um/a professor/a mais feliz e mais atuante. (Rego; Fontoura, 2022, p. 10)

Em concordância com Nóvoa (2017, 2019), Fontoura (2019, 2022), Huberman (2000), Tardif (2014) e Marcelo (2009), afirmamos que a iniciação à docência é um ciclo crucial no desenvolvimento profissional docente, uma vez que não se trata de formação inicial nem de formação continuada, mas de fato do exercício da docência, no qual se vai aprendendo a ser professora dia após dia na escola, que é um lugar formativo.

Nóvoa (2019) ressalta que os primeiros anos como professores iniciantes são os mais decisivos na vida profissional docente, pois marcam, de muitas maneiras, a nossa relação com os alunos, com os colegas e com a profissão. O autor denomina esse período de transição da formação para a profissão como “um tempo entre-dois” e se diz espantado pelo vazio que se criou em torno desse estágio ainda na formação de professores.

Considerações em processo

O/a professor/a é um ser em constante aprendizagem em todas as circunstâncias da sua vida, e é capaz de produzir teorias e conhecimentos sobre seus modos de ser, fazer e aprender. Por esse motivo, podemos afirmar que os saberes dos professores são constituídos através dos vários saberes que entrelaçam suas experiências de vida e formação, a saber: curriculares, disciplinares e experienciais, o que nos faz aspirar um novo modo de se pensar e realizar a profissão docente, não apenas no que diz respeito a reformulações e mudanças necessárias ao modelo atual, mas sobretudo no modo da atuação docente.

Para Fontoura e Tavares (2020), essa formação se configura ao concebermos os processos de formação como processos éticos e estéticos a serem (re) criados diariamente, nos quais as dinâmicas de subjetivação dos professores possam circular e se (re)criar, sendo nutridas, apropriadas e aprofundadas pelos próprios diferentes sujeitos em formação. Se temos a noção de que há uma disputa de projeto de sociedade no cenário atual do país e que para tal faz-se indispensável uma educação para justiça social e emancipatória, precisamos complexificar os manuais que controlam e padronizam o fazer docente, transformando as professoras em leitoras de manuais.

Reforçamos que uma formação de professores voltada para processos reflexivos será um diferencial para o futuro da profissão docente, conseqüentemente para o futuro da sociedade. As políticas para a formação de professores cada vez mais se apresentam como estratégias de controle da função docente, reduzindo o papel do professorado e também a autonomia e autoria profissional docente.

Apontamos a importância e a emergência da implantação e implementação de programas institucionais delineados para o acolhimento e acompanhamento dos professores, especialmente para essa etapa na qual os professores/as iniciam-

tes vivenciam os processo de inserção e socialização profissional docente. Além disso, proclamamos a relevância em fortalecer uma formação de valorização de professores reflexivos, para que esses possam exercitar a liberdade e competência de criação em sua profissão.

Referências

ALVES, Nilda. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Rev. Bras. Educ.** [s./l] v. 22, e227147, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3NOWExB>. Acesso em: 11 maio 2021.

ÁVALOS, Beatrice. Configuração de políticas de indução para professores principiantes. *In*: FONTOURA, Helena. Amaral.; TAVARES, Maria. Tereza. Goudard. (Org.). **Trabalho docente: experiências formativas e inserção profissional**. Niterói: Intertexto, p. 163-188, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB – Lei nº 9394/96, de 20 dez.** 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3KgscMf>. Acesso em: 03 fev. 2023.

CRUZ, Giseli Barreto da; PAIVA, Marilza; LONTRA, Viviane. A narrativa (auto) biográfica como dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 6, n. 19, p. 956-972, 2021.

CRUZ, Giseli Barreto da. Pesquisa com Professores Iniciais: Um estudo sobre indução profissional. **Projeto de Pesquisa**. Rio de Janeiro: UFRJ, 38f., 2018.

FONTOURA, Helena Amaral. **Residência pedagógica: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ**. Niterói: Intertexto, p. 11-23, 2011.

FONTOURA, Helena Amaral; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Conversações sobre formação docente e o papel de professores e professoras em tempos de incerteza. *In*: FONTOURA, Helena Amaral; TAVARES, Maria Tereza Goudard. (Org.). **Processos formativos em tempos de incertezas**. Niterói: Intertexto, p. 10-21, 2020

GATTI, Bernardete A. *et al.* (orgs). **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto, 2000. p. 63-78.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000, p. 31-61.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 2, 2006, p. 373-383.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira; revisão científica Maria da Conceição Passeggi, Marie Christine Josso. 2.ed. re. e ampl. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísi-fo**. Revista de Ciências da Educação, 08, 2009, p. 7-22.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, 2019, p. 198-208, jan./abr. Disponível em: <https://bit.ly/3JQO6VO>. Acesso em: 03 fev. 2023.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n. 166, 2017, p. 1106-1133. Disponível em: <https://bit.ly/3D77XMX>. Acesso em: 25 jan. 2023.

PNE – Plano Nacional da Educação. (2014) MEC – Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014** (mec.gov.br).

REGO, Flaviane Coutinho Neves Americano. **Inserção profissional docente: narrativas de professores iniciantes e experientes da Educação Básica do Município de Maricá - RJ**. 2021. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3XJlJwh>. Acesso em: 25 jan. 2023.

REGO, Flaviane Coutinho Neves Americano. Processos da construção da profissão docente: Narrativas de professores iniciantes. *In: XX EndiPE Rio 2020 – Fazer-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas*, Rio de Janeiro. Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente. Rio de Janeiro: Vozes, v. 2., 2020, p. 877-883.

REGO, Flaviane Coutinho Neves Americano; FONTOURA, Helena Amaral. Retalhos alinhavados no percurso de vida e formação e as implicações na identidade de uma professora que forma professores/as. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 8, Edição especial – 2022, p. 264-286. DOI: 10.12957/riae.2022.70995. Disponível em: RETALHOS ALINHAVADOS NO PERCURSO DE VIDA E FORMAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES NA IDENTIDADE DE UMA PROFESSORA QUE FORMA PROFESSORES/AS | Rego | Revista Interinstitucional Artes de Educar (uerj.br) 03 fev. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

O TEMPO ENTRE TEMPOS PELAS NARRATIVAS NA (TRANS) FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA

Bianca de Macedo Abreu

Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo, tempo, tempo, tempo
Quando o tempo for propício
Tempo, tempo, tempo, tempo
De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo, tempo, tempo, tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo, tempo, tempo, tempo.
(Caetano Veloso)¹

O tempo nos remete ao presente, passado e futuro. Para muitos o tempo é sinônimo de sabedoria, e na canção *Oração ao Tempo* recebe o título de Senhor, pela crença e poder a ele atribuídos. Dessa forma, pede-se e agradece aos desejos consentidos. O pedido ao prazer legítimo pode se referir a vários contextos, como do direito à vida ou da liberdade de fazer escolhas. Aqui destaco o “prazer legítimo” das seleções de músicas que trouxeram conhecimentos, leveza e sensibilidade ao início das aulas do curso compartilhado Brasil (UFRJ/BR) e Colômbia (UdeA/CO) intitulado *Formação de Professores: tendências investigativas atuais*, desenvolvido durante os meses de abril a julho do ano 2022, no formato on-line, o que favoreceu trocas diversas entre pesquisadores brasileiros e colombianos.

A arte presente, principalmente pela primorosa seleção musical na qual tiveram o cuidado de mostrar canções das diferentes regiões de ambos os países, no início dos encontros, oportunizou conhecer encantos geográficos de Brasil e Colômbia, ambientes culturais, relações sociais, momentos históricos que nos fizeram viajar pelo mesmo continente, com línguas distintas, mas com semelhanças em seu acolhimento. Mas, além das belas canções, escolhemos a educação para a

1. Caetano Veloso lançou a canção “Oração ao Tempo” no LP *Cinema Transcendental*, por volta de 1979. Disponível em: <https://bit.ly/44vcT9Z>. Acesso em: 29 jan. 2021.

vida, para a profissão, para a reflexão, para a formação, ou como diz Paulo Freire (2002), para ser a transformação que queremos ver no mundo.

O movimento preciso pode se referir às habilidades que temos, à valorização daquilo que fazemos bem e às condições para aprimorar, nas quais temos mais possibilidades de mudanças quando temos consciência dos processos formativos que vivenciamos. Mas, “quando o tempo for propício”, significa que não temos o poder sobre o aqui e o agora, portanto, cabe-nos acreditar que o tempo é sábio e ficar atentos ao momento que julgarmos ser o mais propício. Não basta só confiar e esperar o tempo, temos que fazer a nossa parte e buscar nossos ideais a fim de alcançar os benefícios do brilho definido que ganhou com o tempo.

“E eu espalhe benefícios”, diz a canção. Muitos foram os benefícios que aconteceram comigo durante as aulas desse curso porque muitos novos saberes foram adquiridos, como a indução profissional docente; e “velhos” conceitos e certezas foram revisitados do percurso dos meus trinta anos como professora. Sobre a indução profissional docente, Cruz *et al.* (2021, p. 959) destacam que “representa o investimento de formação intencional e sistêmica em torno de professores iniciantes durante a sua inserção profissional docente”. Acredito que os maiores benefícios que podemos obter são oriundos de processos educacionais pela família, escola e sociedade, ou seja, os benefícios, na maioria dos casos, são provenientes dos saberes.

Há um interesse do tempo na construção dos saberes que nos formam. Segundo Tardif (2014), os saberes são provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, de outros atores educativos e dos lugares de formação. O autor ainda aborda o pluralismo epistemológico e ressalta que para o professor é importante estar no *locus* do trabalho, na escola, dentro da sala de aula. Nesse campo da escola são destacados os saberes plurais docentes embasados em três eixos: curriculares, disciplinares (conteúdos) e experienciais.

Os saberes, principalmente quando experienciais, são acompanhados de relatos e histórias. Quantas coisas uma boa história, uma narrativa pode espalhar? Infinitas, pois pode nos levar onde a imaginação permitir. Quando se trata de uma história que uma professora conta o que aconteceu, vive e revive o seu cotidiano profissional, no sentido de ser tocada e de ressignificar as suas práticas pedagógicas, esse é um campo de construção de conhecimento, de pesquisa qualitativa narrativa ou com narrativas, relacionado às áreas das Ciências Humanas e Sociais.

Desenvolver pesquisas com a metodologia das narrativas é um compromisso político-epistêmico, no qual há o entrelaçamento indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Essas tendências investigativas atuais propiciam

a ampliação de formação pelo campo de produção de conhecimento, entendendo a educação também como um processo de experiência.

A narrativa pode acontecer por meio de diversas linguagens, considerando a complexidade, a especificidade e a inter-relação dos fenômenos narrativos em uma perspectiva mais humanizadora, porém, mantendo o rigor acadêmico de uma pesquisa. Aguiar e Ferreira (2021) consideram que:

Narrativas são textos orais, escritos e/ou visuais que há séculos circulam nos diferentes espaços de convívio social. Tomada como prática humanizadora, a narrativa comporta um conhecimento intergeracional ao mesmo tempo em que possibilita o estranhamento e a ampliação acerca da consciência daquilo que é vivido. Por isso, extrapola a dimensão do próprio indivíduo que narra ou pesquisa, pois se conecta com aspectos da cultura e da sociedade, atualiza-se e é ressignificada ao ser interpretada pelo interlocutor. (Aguiar; Ferreira, 2021, p. 3)

A palavra escrita, falada, ou outro meio que imprime o sentido de quem narra, e quando se trata do professor ascende o protagonismo desse profissional ao ouvi-lo em seu processo, dependendo de como a pessoa significa ou ressignifica os acontecimentos, pois dá visibilidade àquilo que é produzido no cotidiano escolar.

Érico Veríssimo escreveu, em meados do século passado, “O tempo e o vento”, narrando histórias e acontecimentos do Rio Grande do Sul. Nós (aquelas que trabalham com narrativas) escrevemos sobre o tempo, a memória e a experiência, por estarmos atrelados diretamente aos atravessamentos das narrativas das professoras em seus contextos educacionais, históricos, políticos e sociais.

Ricouer (2007, p. 136) ressalta que “a memória é ao mesmo tempo um caso particular e um caso individual”, porém, somos seres sociais, e todo contexto em que aquela lembrança ocorreu envolveu um coletivo e membros próximos para realização daquela ação, de modo direto ou indireto. Contudo, o que ficou na memória é particular e singular devido à relevância do acontecimento, da sensação, do significado para cada “eu” participante da ação.

As minhas recordações referências (Josso, 2010), que serão compartilhadas aqui, assim como as vivências intransferíveis do meu percurso formativo, constituem a profissional e pessoa que sou hoje. Bragança e Ossa (2018) abordam essa trilogia da narrativa por situações vividas, permeadas de emoção.

É muito especial pensar na vida como uma tessitura complexa que envolve pessoas, experiências, espaços-tempos que produzem encontros com nós mesmos, com os outros, com o Cosmo. Desses encontros,

novos saberes e ciclos existenciais são gestados, colocando-nos diante do desafio ontológico do humano – dar sentido à vida. Rompendo com a linearidade do tempo e do espaço, as leituras que fazemos, as amizades construídas, os cafés que tomamos, os pensamentos-ações de pesquisa e formação nos aproximam de um olhar sobre o mundo que perspectiva o humano em sua multidimensionalidade político-social, cultural, gnosiológica e afetiva. (Bragança; Ossa, 2018, p. 472)

O rompimento da linearidade do tempo e do espaço refere-se ao tempo Chronos, cronológico, terrestre (horas, dias, anos...). Narramos especialmente sobre o tempo Kairós no sentido da qualidade do tempo vivido, muito mais do que a quantidade, da mesma maneira como acontece com as pesquisas com narrativas que são mais qualitativas do que quantitativas. Kairós é o tempo oportuno, memorável, não em seus números, mas em sua significância daquela vivência.

Para Josso (2010), a vivência quando observada, sentida, experimentada e refletida pode se transformar em significativas experiências que podem enriquecer as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Segundo a autora,

para compreender a construção da experiência, devemos considerar três modalidades de elaboração: “ter experiências”...“fazer experiências”...“pensar sobre as experiências”... (Josso, 2010, p. 51)

Desta forma, as narrativas são construídas e centradas em vivências (ter), nas práticas (fazer) e nas reflexões (pensar) sobre essas.

Se esta reflexão é uma das formas de atenção consciente de si mesmo, é possível intervir na formação do sujeito de maneira mais criativa, conseguindo, assim, um melhor conhecimento dos seus recursos e objetivos. Como a narrativa congrega e entrelaça experiências muito diversas, é possível interrogarmos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas. A perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente. (Josso, 2010, p. 38)

A reflexão, que é o pensar sobre, é o primeiro ponto, pois, para Josso (2010), quando se reflete a partir do que foi observado, sobre uma vivência, que é o ter, e esse movimento de refletir te toca, provoca sensações e reflexões, essa vivência se transforma em experiência formadora, por meio do processo

formativo vivenciado que constitui quem é a pessoa, e interfere, de maneira positiva, a partir da análise realizada, na prática do indivíduo, que é o fazer.

As vivências ou experiências, em muitos momentos, acontecem na relação com o outro, que é um ser de multiplicidade em vários âmbitos. Nós, como sujeitos aprendentes, somos afetados pelas histórias e saberes do outro. Por meio de partilhas experienciais de narrativas, o meu olhar de professora “experiente” se sensibilizou ainda mais e o meu acolhimento se tornou ainda mais cuidadoso e atencioso para com o profissional em início de carreira na educação quando fui afetada pelo conceito de “Inserção Profissional” e por alguns colegas que pesquisavam sobre o tema durante o Mestrado. Refleti sobre o meu processo formativo na Educação, principalmente na defesa da dissertação intitulada *Inserção profissional docente: narrativas de professores iniciantes e experientes da Educação Básica do Município de Maricá – RJ*, defendida por Flaviane C. N. Americano Rego, da Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em maio de 2021.

Provocada pelo estudo mencionado, pude ampliar minha compreensão da importância dos momentos de formação na trajetória inicial profissional na Educação e de como esses espaços formativos repercutem nas pessoas que fazem parte do ambiente escolar, e conseqüentemente, refletir sobre o fazer pedagógico, de modo mais particular sobre o meu processo de inserção profissional.

A viagem do meu percurso formativo durante o acompanhamento da defesa me reacendeu memórias, experiências que aconteceram em diferentes tempos e olhares, devido à diversidade de funções que exerci na escola ao longo da minha jornada de trinta anos trabalhando na Educação. Portanto, a constituição desta escrita dar-se-á pelas narrativas, como professora da Educação Básica, nos diferentes segmentos, por meio dos diálogos metodológicos à luz de Josso (2010), a partir do conceito de experiência formadora.

Serão narradas algumas vivências significativas no trabalho que, poeticamente, atravessaram-me, tocaram-me, fizeram-me refletir de forma profunda, transformando-se em experiências inesquecíveis. Essas serão abordadas de acordo com os conceitos de experiência de vida e formação de Josso (2010).

As experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens. Com efeito, as narrativas de formação põem em evidência a dificuldade de estabelecer correlações entre circunstâncias e gêneros de aprendizagem. Esses momentos formadores, que podem durar alguns

instantes ou alguns anos, são quadros que colocam em cena um ou vários protagonistas em transações numa dramaturgia singular; numa brusca interrupção de duração ou de intensidade, numa observação, num exercício sistemático, numa simpatia, num afeto ou numa aversão por alter ego. (Josso, 2010, p. 42)

As narrativas que serão descritas foram formadoras pela aprendizagem experiencial ao longo dos anos, pela abordagem biográfica do processo de formação durante minha vida, pelo valor atribuído ao que foi e é observado, percebido, sentido, experimentado e vivido. E pensar as experiências, para a autora, “diz respeito não a uma experiência, a uma vivência particular, mas a um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências” (Josso, 2010, p. 54). A elaboração de experiência é uma abertura para si, para o outro e para o meio.

As memórias e experiências que permeiam as narrativas deste capítulo são provenientes das fases de carreira, segundo Huberman (2000), apresentadas durante a defesa da dissertação de Rego (2021).

1ª Fase	1-3 anos de carreira	Período de sobrevivência, descoberta e exploração
2ª Fase	4-6 anos de carreira	Fase de estabilização
3ª Fase	7-25 anos de carreira	Fase de diversificação ou questionamento
4ª Fase	25-35 anos de carreira	Estágio de serenidade e distanciamento afetivo

Tabela 1. Fases de carreira

Fonte: Rego (2021) com base em Huberman (2000).

Ao conhecer essas fases, a minha primeira reação foi ficar perplexa por me enquadrar em todas elas, pois tenho trinta anos na profissão docente, tendo também, vivências e experiências na minha carreira na educação como gestora e mediadora de formação para professores.

Huberman (2000) destaca que essas fases podem não ocorrer exatamente com essas características para todas as pessoas, pois as vivências e a forma como acontecem os processos são variadas, podendo acarretar continuidade ou descontinuidade na carreira docente.

Há pessoas que “estabilizam” cedo, outras que o fazem mais tarde, outras que não o fazem nunca e outras ainda que estabilizam, para desestabilizar de seguida. O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. (Huberman, 2000, p. 36-37)

O desenvolvimento de uma carreira não depende só do desempenho do profissional, mas também de outros fatores que circundam e constituem o meio educacional no qual o docente está inserido. Como a dissertação apresentada foi mais centrada na primeira fase, pois o foco era na “Inserção Profissional” no professor iniciante, lembrei em detalhes desse momento considerado de sobrevivência, descoberta e exploração, refletindo sobre cada ano de carreira vivenciado por mim nesse período, e as experiências que contribuíram para meu processo formativo.

Sobre os anos iniciais de carreira, Huberman (2000) diz que para alguns é um período de “sobrevivência” devido aos obstáculos que podem acontecer para desenvolver suas práticas docentes, podendo ou não ter o reconhecimento de seu trabalho. Também há o aspecto da “descoberta”, que traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade por ter a sua sala de aula, sua turma, enfim, por vivenciar de fato a profissão docente. Ainda, há a referida “exploração”, que é limitada por parâmetros impostos pela instituição, ou seja, pessoas que têm oportunidade de “explorar” poucas turmas, poucos estabelecimentos, poucos papéis para além do seu, de responsável pelas suas turmas.

Na revisitação às minhas memórias desse período, evidenciei que a escola circundou a minha vida em vários momentos, e segundo Ricouer (2007, p. 135) “a lembrança é como uma espécie de imagem e a recordação como uma empreitada de busca, coroada ou não pelo reconhecimento”. Recordando e buscando no meu baú de histórias, apresento as narrativas das lembranças que me levaram à escolha pela profissão docente, de forma mais detalhada, a minha “Inserção Profissional”, os três primeiros anos de carreira, e, brevemente, abordo as demais fases, segundo Huberman (2000), pois se tornaram experiências pelo significado, aprendizado e repercussão na minha trajetória na educação pela (trans)formação.

Memórias/Narrativas que antecederam a minha inserção profissional

Meu núcleo mnemônico gravitou em torno de fatos que antecederam a minha iniciação à docência de forma profissional, tais como: as fotos pelas carteiras da escola que minha mãe Ivete trabalhava e na qual minha avó Olga me levava para que eu fosse amamentada; as minhas brincadeiras de escolinha nas quais minhas bonecas eram as alunas e eu a professora; os diários que eu pedia para preencher e as provas de múltipla escolha que ajudava mamãe a

corrigir; o auxílio na produção de livros com textos dos alunos da Oficina Literária que mamãe mediava, e várias outras lembranças. Como diz Ricouer (2007, p. 136), “lembrar-se de algo é lembrar-se de si”. Lembrando de mim e da minha história, concluí que mesmo indiretamente, muitos foram os estímulos e as vivências que me influenciaram na escolha da minha profissão.

Em 1990, decidi fazer o Ensino Médio profissionalizante, o Curso Normal, e ratifiquei o meu desejo de ser docente, ampliando meus conhecimentos na graduação. Minha mãe, brilhante professora de Língua Portuguesa e Literatura, alertou-me sobre a árdua profissão, não só pelos desafios que essa oferece, mas pela desvalorização crescente por parte dos governos. No entanto, minha escolha pelo magistério já estava amadurecida e lembrei mamãe do que ela sempre me ensinou: “Dinheiro ajuda, mas não traz felicidade. Temos que ser felizes”. Portanto, além da felicidade em poder escolher, o primeiro ponto que destaco como importante para minha carreira é a certeza da profissão a cursar, no meu caso, a docência.

Em 1992, eu era professora formada e ingressei no curso de licenciatura em Letras (Português/Inglês), na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ), localizada em São Gonçalo/RJ. Minha mãe sugeriu que eu me dedicasse só aos estudos, pois ela sabia (pela sua experiência) como era difícil estudar e trabalhar. Agradei seus conselhos, mas estava decidida a trabalhar na profissão que havia escolhido, logo, aos 17 anos iniciei a busca por emprego. Vejo a determinação como um segundo ponto.

Inserção profissional: primeiro ano de carreira docente

No início do ano letivo de 1992, vivenciei minha primeira experiência profissional como professora de uma turma de 3^o período de Jardim de Infância, o equivalente hoje ao último ano da Educação Infantil (primeira etapa da educação básica), em uma escola particular nomeada Colégio A², em São Gonçalo/RJ. Portanto, um ano cheio de novidades, planos, sonhos, medos, expectativas, pois, concomitantemente, eu era professora e universitária iniciante.

Lembro a conversa, o acolhimento e agradeço muito a diretora Ângela, que me contratou recém-formada no Curso Normal, sem experiência, mas com muita vontade, e com todos os direitos trabalhistas garantidos. Outro ponto é aproveitar as oportunidades, mas com o reconhecimento do trabalho.

A tia Jô era uma professora experiente, que trabalhava ao lado da minha sala e há alguns anos na unidade escolar em tela. Ela me ensinou muito, dava-

2. Os nomes citados são reais.

-me segurança, muitas orientações sobre as atividades, o funcionamento da escola, postura com pais e alunos, enfim, valiosas dicas para o fazer pedagógico. A parceria que se estabeleceu de uma professora experiente com uma iniciante foi muito rica, ou seja, uma, generosamente, compartilhou o seu saber, e a outra, humildemente, soube receber e aproveitar. A troca de experiências é outro ponto que considero relevante.

À época, eu tinha uma lista de conteúdos a seguir, a cobrança de que os estudantes estivessem alfabetizados ou preparados para, e meus planejamentos eram orientados pela pedagoga, que acompanhava e os fazia junto comigo. Recordo-me que eu tinha resistência a algumas críticas que eram feitas em relação à minha liberdade de escolher atividades, e a pedagoga, quando percebia minha reação a essas, calmamente colocava o modo que deveria ser. Aquela metodologia de trabalho me incomodava.

Lembro de como aprendi com meus alunos questões que o ensino exige, experiências que ecoam em minhas práticas. Por exemplo, com a Gabriela aprendi a importância da escuta, da dialogicidade e do respeito à leitura do outro. Com o Rodolfo percebi que cada um tem o seu tempo de aprendizado. Com a Ana Carolina compreendi que a parceria com a família faz com que possamos entender melhor os comportamentos e atitudes. Afinal, é como Paulo Freire (2002) destaca, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. É nesse processo mútuo de ensinar e aprender, que não necessariamente acontecem simultaneamente, que a aprendizagem acontece.

A tia Áurea era servente e cuidava muito de mim e dos meus alunos, principalmente em dias de chuva, levando-nos de guarda-chuva até ao refeitório, onde me ajudava todos os dias a distribuir os lanches. Ela fazia além de suas funções e com muita amorosidade e solidariedade.

O Eduardo trabalhava na cantina e no transporte escolar. Ele me ajudava a mimeografar as folhas, pois o mimeógrafo³ da escola era mais moderno que o da minha casa e eu sempre encontrava dificuldade. Engraçado falar em moderno, visto que muitos que estão lendo este artigo nem sabem o que é mimeógrafo, que se tornou obsoleto com o avanço da tecnologia. Ah! Que memória boa daquela folha com cheirinho de álcool!

A partir dessas ações, comecei a pensar que todos que trabalham na educação são educadores, cada um com sua especificidade, habilitação e função, mas contribuem para o ambiente ser efetivamente educacional, no sentido do

3. Mimeógrafo é equipamento que produz cópias a partir de matriz perfurada (estêncil) afixada em torno de pequena bobina de entintamento interno e acionada por tração manual ou mecânica.

envolvimento e compromisso com o coletivo que corrobora para a formação dos discentes, independentemente dos cargos. Este é outro ponto: a participação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Em suma, tive o privilégio de ter tido uma equipe que favoreceu a minha inserção e socialização profissional docente, que se caracterizou também pela interiorização das normas de funcionamento da escola e de hierarquização da mesma. Mesmo sem intenção e sem o processo de “Indução Docente” fazer parte da política pública, penso que, de certa forma, esse aconteceu comigo, pela tranquilidade, pelo acolhimento e pelo apoio de todos na escola em meu fazer pedagógico cotidiano.

Inserção profissional: segundo ano de carreira docente

Minha vivência em meu primeiro ano de carreira como professora foi muito estimuladora e feliz. Mas, no ano seguinte, agradei e pedi para sair ao conseguir um contrato em um Ciep⁴ (Centro Integrado de Educação Pública), pois tinha o propósito de ser professora de escola pública. Minha mãe me acompanhou em todo processo para aquisição do contrato. Era meu segundo ano de carreira, a fase da descoberta e exploração. Fui lotada no Ciep 051, sempre uma boa ideia, nomeado Anita Garibaldi, no bairro do Jardim Catarina, em São Gonçalo/RJ. Já naquela época era denominada área de risco.

A diretora, muito exigente, atuante e presente, recebeu-nos dando as boas vindas, explicando como aconteceria o trabalho e nos contando histórias da mulher guerreira que dava o nome ao Ciep. Naquela época eu nem conhecia internet, então recorri à biblioteca para saber mais sobre Anita Garibaldi⁵. A

4. CIEPs são Centros Integrados de Educação Pública. Instituições idealizadas no Brasil para a experiência de escolarização em tempo integral, voltadas para as crianças das classes populares, tentando atender as suas necessidades e interesses. Os CIEPs foram criados na década de 80 por Darcy Ribeiro, quando era Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. O objetivo era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular. Além disso, essas escolas deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme. A ideia dos CIEPs considerava que todas as unidades deveriam funcionar de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, para evitar a diferença de qualidade entre as escolas. Fonte: <https://bit.ly/46QbAEL>. Acesso em: 21 abr. 2023.

5. Anita de Jesus Ribeiro, conhecida como Anita Garibaldi (1821-1849), nasceu em Morrinhos, então município de Laguna, Santa Catarina. Anita Garibaldi foi a "Heroína dos Dois Mundos". Recebeu esse título por ter participado no Brasil e na Itália, ao lado de seu marido Giuseppe Garibaldi, de diversas batalhas. Lutou na Revolução Farrroupilha (Guerra dos Farrapos), na Batalha dos Curitibanos e na Batalha de Gianicolo, na Itália. Fonte: <https://bit.ly/3XHcS0v>. Acesso em: 01 set. 2023.

seriedade da gestão e o compromisso com a qualidade do serviço público me chamou atenção e me trouxe orgulho.

O contrato, na verdade, era considerado uma bolsa de estudos, pois trabalhávamos integralmente, porém, das 40 horas, 20 eram cumpridas em sala de aula e as outras 20 horas eram destinados ao estudo e planejamento que eram mediados por pedagogas, no caso do meu Ciep, professoras concursadas da rede pública estadual. Cresci muito nos dois campos (estudo e trabalho), e ousou dizer que foi nessa configuração que entendi a relevância do processo formativo contínuo. As minhas coordenadoras pedagógicas, Márcia e Sandra, eram maravilhosas! Lembro que elas estudavam na UFF (Universidade Federal Fluminense), localizada em Niterói/RJ, e o material ofertado para os estudos tinha um embasamento teórico que alavancava a qualidade de nossas aulas e de nosso conhecimento. Eram perspectivas críticas e construtivas.

Neste espaço, li muito sobre Piaget e Vygotsky, conheci Emília Ferreira. O construtivismo estava em alta como proposta pedagógica. Lembro que alguns, sem conhecer direito, diziam que era proibido dar atividades mimeografadas. Enfim, todos da unidade escolar estudaram sobre o conceito e concluímos que não havia proibição em relação às folhas, que precisamos diversificar nossas práticas e saber o porquê e o para quê. Também líamos artigos em revistas pedagógicas que traziam projetos muito interessantes, nos quais alguns eram realizados com poucas crianças, em torno de oito a doze, um contraste ao quantitativo de alunos na realidade vigente. No meu caso, atuava nesse Ciep com a 2ª série, atual 3º ano do Ensino Fundamental, com 42 estudantes em turma. Discutíamos criticamente sobre o ideal e o real. Foi um período formativo muito importante no meu percurso profissional.

O grupo de contratados era muito interessado. Tinha um animador cultural muito bom. Recebemos os alunos no primeiro dia de aula com uma paródia do samba enredo campeão de 1992 (Acadêmicos do Salgueiro), “Peguei um ita no norte”. E os corações realmente “explodiram” na maior felicidade, como o refrão da música. Os estudantes também tinham semanalmente aulas de Educação Física e horário “livre” no pátio. Havia uma enfermaria onde a Cláudia atendia os alunos em qualquer necessidade. Esse atendimento era muito interessante. Mas, quando algum aluno aparecia com dente mole, ela pedia para a inspetora ficar em minha sala para que eu descesse e tirasse os dentinhos de leite. Faço isso até hoje. Adoro as “janelinhas”, essa transição de fases das infâncias.

Aprendi muito com heterogeneidade da minha turma. Tinha alunos com sete e outros com treze anos. Essa distorção idade-série exigia um cuidado maior para com as dificuldades e diferentes realidades. Eram interesses di-

versos. Lembro que foi necessário realizar um projeto sobre gravidez na adolescência na escola. O grupo de educadores ficou receoso em como abordar o assunto com as turmas, e eu também. Várias ações foram realizadas pela escola para que os responsáveis entendessem o desenvolvimento do trabalho.

Em minha turma, alguns sabiam muito pouco sobre isso enquanto outros tinham vida sexual ativa. Seria a primeira vez que trabalharia esse tema. Conversando com minha turma sobre reprodução e métodos contraceptivos, falei em “camisinha”. O aluno Wesley, de oito anos, não entendeu a minha fala, pois camisinha para ele é para colocar no corpo, o que tinha a ver com aquele assunto? A turma riu dele pelo desconhecimento do preservativo. Conversei sobre respeito com os estudantes, que entenderam, e continuei a aula abrindo uma “camisinha” e mostrando como usar, para quê, e em quais situações. Aquele preservativo passou na mão de todos eles. No final encheram e ficaram jogando como bola de gás. Confesso que fiquei muito apreensiva, pensando em quantos responsáveis apareceriam no dia seguinte para reclamar, brigar, sei lá... mas nenhum apareceu. Ufa!

Outra questão pedagógica que me chamou atenção na turma foi quando pedi uma produção textual, a qual não me recordo o tema, e ao corrigir me deparei várias vezes com a palavra “condo”. A palavra apareceu em quase todas as redações e pelo contexto entendi que “condo” queria dizer “quando”. Só então, observei que eles falavam “condo” e seus familiares também. Portanto, condo o quando virou condo? Difícil responder, mas era uma característica da fala local. Dei uma aula ortográfica e gramatical sobre a palavra “quando”. Fizemos exercícios e combinados de sinalizar para os outros, com muita sutileza e de maneira restrita, sem expor o outro, que a palavra correta é quando e não condo. Isso funcionou. Eles me contavam que além dos colegas de turma, também, estavam ensinando em casa.

Evidencio outra situação que é reflexo do meio em que viviam. Reprodução não só de palavras, mas de expressões comuns no cotidiano deles. Um dia o aluno Leonardo, de oito anos, de baixa estatura, virou-se para um colega alto, com treze anos, que tinha feito algo que ele não gostou e falou: “É por isso que amanhece com a boca cheia de formiga!” Ao ouvir aquilo, fiquei perplexa, e ao mesmo tempo, a situação necessitava de uma intervenção minha. Chamei a atenção dos dois e conversamos juntos com a turma sobre respeito, violência e vida. Muitas foram as questões que não permeavam o meu dia a dia, mas que estavam presentes naquele ambiente educacional; logo houve necessidade de estudos sobre as temáticas para melhor abordagem.

Para finalizar, a turma era alegre e participativa a todas as propostas apresentadas. Lembro que adoravam a dupla sertaneja Leandro e Leonardo, e para trabalhar a leitura e compreensão de texto, e também dígrafos, apresentei a música “Temporal de Amor”. Eles adoraram. Cantaram, interpretaram a letra, e tirando a parte de copiar a letra da música, eles curtiram a atividade.

Penso que esse ano foi o período da minha vida que mais vivenciei os processos formativos e que menos horas dormi. Mas, foi muito gratificante! Eram os estudos sobre questões educacionais no horário de expediente, e eram estudos acadêmicos das diversas matérias da faculdade que demandavam leituras e produções. Logo, eu aproveitava para ler no traslado do ônibus, no meu horário de almoço e nas madrugadas, para dar conta de todas as tarefas.

Lembro que nas segundas-feiras, do segundo semestre, eu tinha quatro tempos de aula seguidos, iniciando às 16h e terminando perto das 20h. Mas, eu trabalhava até 16h50 e demorava 1h para chegar à universidade, portanto, chegaria às 17h50. Perderia quase metade dos tempos de aula. Então, conversei com o professor da referida disciplina sobre me “liberar” do primeiro tempo de aula, e ele concordou em não me dar falta, desde que eu pegasse toda matéria dada. Pedi à diretora do Ciep para sair vinte minutos antes do horário, ou seja, 16h30. Combinei com meu pai, Paulo César, para me buscar de carro nesse horário para que eu chegasse até às 17h na aula. Concluindo: encontrei pessoas bem flexíveis na concessão de horários e uma família maravilhosa que sempre participou ativamente dos meus processos formativos. A presença e acompanhamento da minha família sempre contribuíram para eu ser quem sou.

Inserção profissional: terceiro ano de carreira docente

O contrato com o Estado findou-se em 1994, no terceiro e último ano da primeira fase de carreira, segundo Huberman (2000); iniciei em um colégio particular, o Eyer, também em São Gonçalo/RJ, atuando com Língua Inglesa de 5ª a 8ª séries, o correspondente de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Os donos e diretores da escola me entrevistaram e contrataram com todos os direitos trabalhistas, mesmo eu estando no quinto período na faculdade de Letras. Senti-me honrada e feliz. E isso só aumentou a minha responsabilidade. Eu seguia conteúdos previstos nos livros didáticos, que foram adotados pela escola. Mas, eu tinha liberdade de planejar, preparar as atividades e ministrar minhas aulas.

Experiências muito gratificantes, que tenho frutos e contatos até hoje. Uma aluna desse colégio me achou recentemente no Facebook⁶, apresentou-se e estabeleceu contato para relatar que ela se formou em professora de Língua Inglesa devido às minhas aulas naquela época. Perguntou se eu lembrava dela. Narrou detalhes de uma aula em que apresentei a música “What’s up?”, cantada por 4 Non Blondes⁷. Essa canção na época era um grande sucesso nas rádios. Os jovens adoravam. A internet não era muito disseminada ainda, então eu comprava revistas que tinham as letras das músicas internacionais. Ela lembra da revista que usei.

Então, a atividade proposta, a qual a aluna se referiu, foi a que pedi à turma que formasse grupo de no máximo cinco pessoas, escolhessem uma música em inglês, reproduzissem a letra dessa canção para todos os alunos da classe, levassem a fita cassete⁸ ou CD para colocar a música para turma e quem quisesse cantaria junto. Depois, o grupo lia a tradução. Após as apresentações eu sempre lia cada verso em inglês e pedia que eles repetissem, e ao final, cantávamos de novo. Depois, convidava os discentes para comentar sobre a canção, tecia comentários sobre a música, perguntava quais palavras conheciam, destacava alguma parte para aprofundar com eles. E essa atividade a marcou de uma maneira especial, a ponto de influenciar a escolha de sua profissão. É muito recompensador um professor ouvir um relato assim, e pensar em como o nosso trabalho pode tocar o outro, tanto de maneira positiva quanto negativa.

Dessas turmas do Colégio Eyer, tenho outras colegas que são professoras e trabalham na mesma rede pública que eu. Encontramo-nos nas formações. Geralmente, elas me apresentam como professora delas. Também tenho outros alunos que as filhas faziam ballet com a minha filha Luísa, e nos encontramos nas apresentações.

Em meado desse ano, 1994, também consegui um contrato em uma escola estadual para atuar de 5^a a 8^a séries. Estavam aceitando estudantes de graduação a partir do 5^o período nas disciplinas que havia carências. Escolhi trabalhar na escola onde minha mãe trabalhava e foi muito emocionante.

6. Facebook é uma rede social que conecta usuários em todo o mundo. Por meio de perfis pessoais e profissionais, é possível encontrar e conhecer pessoas.

7. 4 Non Blondes foi uma banda de rock alternativo norte-americana formada em 1989, em São Francisco. A música "What's Up?", de 1993, está entre os principais hits da década de 90. Faz parte do único álbum da banda que atingiu números espantosos com mais de 1 milhão e meio de cópias vendidas em todo mundo.

8. A fita cassete ou cassete áudio, compact cassette ou simplesmente cassete, é um padrão de fita magnética para gravação de áudio lançado oficialmente em 1963, invenção da empresa neerlandesa Philips. Em português, também é abreviado como K7.

Huberman (2000) aborda o prazer de se sentir colega do outro em um determinado grupo profissional; imagina ser colega de trabalho da minha mãe, aquela professora brilhante que eu admirava e tanto me inspirou. Mas, ser filha dela também acarretou ainda mais responsabilidade e preocupação com a cobrança de meu trabalho. Foi uma felicidade dividir as chegadas, recreios, saídas da escola, conselhos de classe, trocas de conhecimentos profissionais. Percebia a mamãe muito atenta a tudo o que eu fazia. Era exigente comigo, mas também muito orgulhosa de seu fruto.

Ao trabalhar com o segundo segmento do ensino fundamental, minha carga horária era menor e eu tinha mais tempo de me dedicar aos estudos acadêmicos e para estudar para concurso. E assim, termino a primeira fase, segundo Huberman (2000), de 1 a 3 anos de carreira, na qual realmente foi o período de muitas descobertas e exploração.

Demais fases de carreira docente

A segunda fase, de 4 a 6 anos de carreira, fase de estabilização, começou em 1995, quando alcancei o meu objetivo de ser professora concursada da rede pública. Concluí o curso de Letras. Senti certa “estabilidade”, além da sensação de realização de sonhos. Comecei a dar aula em outros colégios particulares e curso de Inglês. Quanta felicidade! A família ficou radiante e eu também.

Segundo Huberman (2000), a fase de estabilização é a escolha de uma identidade profissional, constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento. Significa eliminar outras possibilidades. Para o autor, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, o seu modo próprio de funcionamento. A fase de estabilização acompanha a consolidação pedagógica, é percebida em termos positivos por aqueles que a vivem, como no meu caso.

Na terceira fase, de 7 a 25 anos de carreira, fase de diversificação ou questionamento, e com maior número de anos, meu pai me levava para eu fazer as provas dos concursos. Ele ficava me esperando no local, mas dentro do carro, lendo seu jornal. Outras aprovações em concursos públicos aconteceram. Todos na área da Educação. Exerci diversas funções no decorrer dessa fase: professora da Educação Básica, nos diferentes segmentos, gestora de escola pública e mediadora de formação continuada para docentes da rede pública. Realmente muita diversidade de atuação, e conseqüentemente, muitos questionamentos e múltiplas visões.

Hoje, em 2023, encontro-me na quarta fase, de 25 a 35 anos de carreira, fase de estágio de serenidade e distanciamento afetivo. Essa tem a durabili-

dade de dez anos, e até agora tenho cinco. Estou em processo de adaptação ou não aos conceitos do autor para essa fase. Mesmo tendo tempo de serviço, não tenho idade para me aposentar, acredito que por isso ainda não me vejo em distanciamento afetivo. Sou muito intensa e feliz no que me predisponho a fazer. Porém, sigo em busca do estágio de serenidade que Huberman (2000) coloca, que é preciso, mas está por vir.

Conhecer o termo DPD (Desenvolvimento Profissional Docente) que Marcelo (2009) apresenta me trouxe muitas reflexões, o autoconhecimento e conhecimentos específicos, principalmente pelos meus percursos na Educação, pelo processo de como o professor se torna professor, pela relação do profissional com o seu trabalho, dia após dia na escola, que é um lugar formativo. Cabe salientar que não se trata de formação inicial nem de formação continuada, mas de fato do exercício da docência, no qual se vai aprendendo a ser professora.

Decursos em (trans)formação

É muito interessante que para ser um professor comprometido, a pessoa tem que ser um aluno dedicado. Não no sentido formal, mas no sentido de que se você não desenvolve seu senso de aprender sempre, fica estagnado. Na verdade, é assim no desenvolvimento de qualquer área. No entanto, existem outras questões de âmbitos social e político que podem interferir nesse processo formativo contínuo.

Aprendi que o termo “aprendizagem ao longo da vida” é perigoso, pois pode colocar a responsabilidade toda no professor, esvaziando a necessidade de políticas públicas dos sistemas. Não é uma expressão de uso habitual da minha parte, porém, a reflexividade e a periculosidade da citação me chamam a atenção, o que me ajuda a ficar mais atenta a termos que às vezes repetimos sem ecoarmos os múltiplos significados possíveis.

As fases de carreira, de acordo com Huberman (2000), realmente representam bem a minha trajetória profissional, encaixando-se aos processos que aconteceram comigo. Eu nem o conhecia até a defesa da dissertação de Rego (2021). Mas, a reflexão sobre o meu caminhar na educação a partir de suas fases, motivaram-me a narrar a minha história, de forma mais detalhada a minha “Inserção Profissional Docente” e, de modo mais breve, as demais fases na carreira de professora que constituem meu Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), assim como a possibilidade de partilhar meus registros mnemônicos.

Portanto, em relação à minha “Inserção Profissional”, a primeira fase, de 1 a 3 anos de carreira, que Huberman (2000) denomina fase de sobrevivência,

descobertas e exploração, foi um período realmente de muitas descobertas, altamente formativo, tanto no trabalho quanto nos estudos acadêmicos.

Eu explorei bastante também o campo educacional, trabalhando nas redes públicas e privadas, em diversos segmentos de ensino. Porém, no meu caso, não vejo como uma fase de sobrevivência, o que acontece com muitos, e sim de muitas vivências que me fizeram refletir e (trans)formar meus conceitos e práticas, tornando-se experiências formadoras, como destaca Josso (2010), que muito enriquecem a minha profissão e o meu ser.

A construção destas escritas contribuiu para evidenciar a potencialização das narrativas na construção do conhecimento e no processo formativo docente por meio das experiências que nos constituem, na busca incessante da qualidade profissional e de vida.

O processo de rememorar esse período, para mim foi extremamente gratificante por vários motivos. Possibilitou-me fazer uma reflexão mais profunda de vivências que se transformaram em experiências em todo meu percurso na educação. Esbarrei com desafios, mas não com a indiferença ou frustrações, e sim a serenidade e presteza daqueles que já têm mais experiências. Mesmo sem a intenção do sistema à época, tive uma boa inserção e socialização profissional docente.

Também, rememorei a minha “Inserção Profissional”, a única fase de carreira em que meus pais estiveram comigo e participaram ativamente, pois estão em outro plano. Essas narrativas me aproximaram ainda mais deles e minimizaram a falta que sinto, além de refletir sobre a importância da minha família para alcançar minhas conquistas. É como se eu estivesse homenageando-os e dizendo: Muito obrigada por tudo! Amo vocês eternamente!

Foram muitos tempos entre tempos que qualificaram o vivenciar e a (trans)formação de professores, que intensificaram as novas tendências investigativas para produção de novos tempos. Enfim, nas histórias de vida, experiências e pesquisas qualitativas, o foco maior é nos contextos social e cultural, muito mais do que no cognitivo, porém, a fundamentação teórica e o rigor acadêmico devem estar presentes, tornando confiáveis as produções dos registros. É importante o professor saber, ter consciência do que está fazendo para alcançar aonde quer chegar.

Referências

AGUIAR, Thiago Borges de; FERREIRA, Luciana Haddad. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e74451, p. 1-22, 2021.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; OSSA, Diego Leandro Marin. A duas vozes, todas as vozes: encontros biográfico-narrativos em formação entre Brasil e Colômbia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 99, n. 252, p. 469-481, maio/ago, 2018.

CRUZ, Giseli Barreto da; PAIVA, Marilza Maia de; LONTRA, Viviane. A narrativa (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa-formação na indução profissional docente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 6, n. 19, p. 956-972, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Ed. Paz e Terra, São Paulo, 25^a edição, 2002.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto. 2000, p. 31-61.

JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida e formação**. 2. ed. rev. e ampl. Natal, RN, EDUFERN, São Paulo: Paulus, 2010.

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, 2009, p. 7-22.

REGO, Flaviane Coutinho Neves. A. **Inserção profissional docente: narrativas de professores iniciantes e experientes da Educação Básica do Município de Maricá – RJ**. 2021. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3XJ1Jwh>. Acesso em: 24 abr. 2023.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. / Paul Ricoeur – tradução: Alain François *et al.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LA FASE DE INSERCIÓN INICIAL DOCENTE: PROMINENCIA DEL PROBLEMA Y CONSIDERACIONES FRENTE A POLÍTICAS PÚBLICAS

Luis Alberto Barrientos Castaño

“*La educación es siempre un quehacer político*”. P.F.

Elaborado en el marco del curso “*Formación de profesores: tendencias investigativas actuales*”¹ en el que se tejieron diálogos entre participantes de Brasil y Colombia sobre perspectivas que permean a la investigación de formación de profesores y a otras temáticas conexas, y desarrollado en un ambiente permanente de confianza entre docentes y estudiantes para “*discutir com você, não para você*”, este escrito ofrece deliberaciones sobre la inserción profesional, IP, en general, y la docente en particular, IPD, enfocándose en la problematización de esta última con relación a alternativas — entre ellas, las políticas públicas, PP — que permitan dar respuesta a preguntas que se plantean frente a ella; así mismo, aborda retos que enfrentan los docentes iniciantes, los estudiantes que acompañan y efectos posibles sobre el contexto social en el que se da la IPD. Finalmente, dialoga con dos afirmaciones estimulantes hechas en el curso.

Inserción Profesional, un Clic en la Docencia y sus Impactos

La inserción profesional de egresados de instituciones de educación superior, IES, es un asunto de interés para profesores, estudiantes y egresados, tanto a nivel nacional como internacional (Cárdenas; Quiles, 2014; Sánchez-Olavarría, 2014; Carrasco, 2019); también para investigadores y grupos de investigación (Oliveira; Cruz, 2017; Jiménez *et al.*, 2018; Grupo de investigación Ciencia & Enseñanza, Chile, 2023; Grupo de investiga-

1. Resultado de la colaboración internacional entre dos grupos de investigación — Geped/ Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil, y PiEnCias/Universidad de Antioquia, Colombia — la cual, surtida entre el período abril a julio de 2022, centró su atención en ejes temáticos y conceptos del campo de la formación de profesores, en intereses y problemas asociados a él.

ción Perspectivas de investigación en Educación en Ciencias, Colombia, 2022) y, para otras instituciones en diferentes ámbitos (OCDE, 2004); (Iadb/BID, 2022); (OEI, 2021)), entre otras, por dos razones: la primera, su configuración como fuente para verificar condiciones de calidad de la educación superior, ES, a través de la cual se hacen aproximaciones a la pertinencia y calidad del *quehacer* de las IES (CNA, 2001); (Arias *et al.*, 2018), aunque, frente a este propósito, se ha cuestionado su uso para medir aquello (Cardona y Montoya, 2019); y, la segunda razón, por la vinculación entre inserción profesional, inserción social, inserción al sector productivo e inserción al mercado laboral, aquella también, en clave de retención en el ejercicio de la profesión (Cárdenas; Quiles, 2014).

Si bien es cierto que las inquietudes frente a la inserción profesional planteadas por actores de todas las disciplinas ofrecidas en la ES encuentran algún eco en los resultados de investigación y en los esfuerzos de las instituciones antes referidas, quienes hacen propuestas de atención a sus necesidades en los diferentes ámbitos en los que aquellos están insertos, también lo es que los productos de tales esfuerzos dependen de los enfoques metodológicos y de los contextos en los que aquellos emergen, lo que da matices particulares a los resultados y soluciones ofrecidas (Cárdenas; Quiles, 2014; CNA, 2001; OCDE, 2005)) dificultando que las propuestas puedan ser generalizadas.

En la figura 1, se representa una proyección de la inserción profesional de un egresado aleatorio que se ha formado en un ámbito sociocultural específico. La gráfica, además, interrelaciona el asunto central de la *IPD* con los planteamientos subsecuentes de analizar esta, a saber, desde aspectos como el contexto de acogida, rural o urbano, infraestructuras, etc. —uno o múltiples— y los enfoques usados para analizar las subjetividades con las que el docente se enfrenta a situaciones de aula —cognitiva, alternativa, crítica, etc. (Perafán Echeverri, 2004).

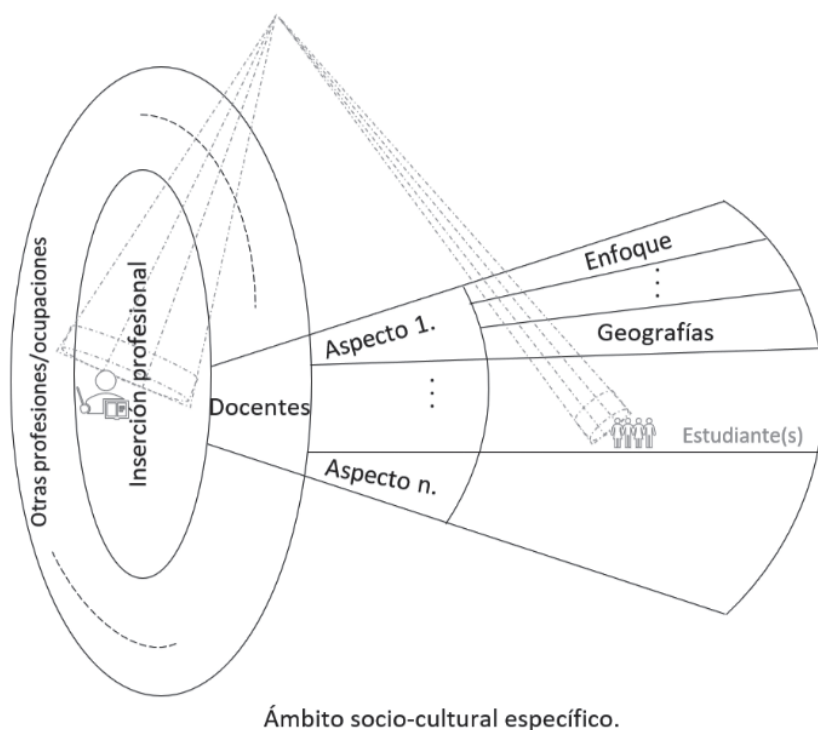


Figura 1. La inserción profesional docente y su impacto social. Elaboración propia

Fuente: Elaboración propia.

Integrando lo analítico y lo pragmático, imagine, lector, a un estudiante o grupo de ellos que, como consecuencia del carácter obligatorio de la educación², ingresan al sistema educativo. Ahora, imagine el tránsito hacia la *ES*³. Un privilegiado porcentaje de ellos alcanzará a culminar la secundaria y, un número

2. Ello, hasta cierto punto y para en el caso colombiano, es contemplado en el Artículo 67 de la Constitución Política (CPC, 1991).

3. En sentido general, el término de educación superior, ES, se usa para referirse a la educación impartida en instituciones educativas en los niveles de pregrado o posgrado a través de la educación a tiempo completo, a tiempo parcial o continua. En particular, la educación superior colombiana se imparte en dos niveles: pregrado y posgrado. El nivel de pregrado tiene, a su vez, tres niveles de formación desde el punto de vista de tipos de programas: nivel técnico profesional, tecnológico y profesional. La educación de posgrado comprende los niveles de especialización, correlativas tanto a programas de técnico profesional, tecnológico y profesional; y los niveles de maestría y doctorado. A su vez, estas formaciones son impartidas en instituciones de educación superior, IES, las cuales, con arreglo a las normas legales, obtienen reconocimiento oficial como prestadoras del servicio público de educación superior en el territorio colombiano; estas se clasifican según su carácter académico -lo que les permite

más restrictivo de los mismos logrará culminar la educación terciaria, situación que, por las proyecciones del número de egresados de educación terciaria para el año 2050, particularmente para Brasil y Colombia -Ver Anexo 1, (Iiasa, 2015)- debe ser un asunto de interés, no solo en el marco de la IP en particular y sí también de los sistemas de educación en general. En la figura 1, las líneas claras y punteadas, ubican a ese grupo de estudiantes en ese universo posible — que, acompañados y orientados en el tránsito por la educación básica, media y la superior por docentes, entre los cuales, en diferentes momentos hubo principiantes — y los proyecta en el conjunto de alternativas de egreso profesiones/ocupaciones, donde también están los licenciados en educación, y todos, interesados en su inserción profesional, la que comienzan a vivir, entrando así en un circuito que repite, con particularidades, las dinámicas descritas sucintamente.

En la misma figura 1, se explicita un ámbito socio-cultural que, a su vez, da asiento a un *sistema socio-técnico* — de interrelaciones entre actores y variables, subsumido en “una configuración *cibernético-comunicacional* como base de las relaciones sociales y laborales” (Gatti, 2017, p. 724) —, en el que, si se verificase en la acción formativa la persecución de una *formación integral* — entendida como un “*desarrollo equilibrado de las diferentes racionalidades del ser humano que libera las capacidades individuales en un crecimiento progresivo dirigido a fines sociales*” (Duque, 2019, p.37) —, esa formación trascendente y moduladora, repercutiría en dicho sistema tanto en la realización personal como en la aportación que los egresados en los diferentes niveles alcanzados, completados o no, desempeñarían desde sus roles para la comunidad/sociedad de la que hacen parte, ello, con el propósito de preservar, desarrollar y promover la cultura (Martí *et al.*, 2018). En este sentido, se destaca la aportación que en el Aula 14 del Curso, hizo Daniela H. de Souza B., participante del curso, quien señaló que el grado de integralidad que alcance un estudiante estará determinado por el desempeño del docente, quien afecta a los estudiantes en lo social, afectivo, cognitivo y en su proceso de aprendizaje.

A esta altura, puede intuirse el entramado de consecuencias que la acción de un conjunto de docentes y sus haceres profesionales han producido, producen y producirán en las comunidades en las que los egresados de licenciaturas y normalistas se integrarán: *impacto social de la docencia*, ante el cual, deben mantener vigencia las preocupaciones frente a los compromisos éticos, sociales y los propósitos de la *formación docente* (Gatti, 2017), campo del cual la *IPD*, es una parte. Ahora, usando el recurso de la *analepsis* — retrospección o *flashback* —

ofertar y desarrollar programas en alguna de las modalidades académicas antes mencionada- y son, según su naturaleza jurídica, privadas o públicas (MEN, 2019).

volvamos hacia atrás en esta narración de los estudiantes referidos y revisemos ¿qué pasó con los docentes que facilitaron y acompañaron esa transición?

Aceptando el hecho que en el encuentro entre docente-principiante y comunidad emergen necesidades y tensiones que son diferentes respecto a las vivencias de otros docentes iniciantes (al estar en comunidades desfavorecidas o excluidas, diversidad cultural, etc.), y también el que los problemas que enfrenta cada docente en el aula —y los estudiantes— así como las vías y los medios disponibles para resolverlos también son diferentes, y reconociendo que la suma y realce de estos aportan a la discusión de la formación docente (Cochran-Smith; Fries, 2005; Diniz-Pereira, 2013), entonces, a partir de la representación anterior, se podrá incorporar en la reflexión *una categoría y una preocupación*, a saber: el estado de desarrollo profesional, *EDP*, del docente y los efectos o impactos que él tiene sobre los estudiantes. En este sentido, debe concebirse el abordaje de problemas relativos al aula, la escuela o al docente en interrelación con las otras partes interesadas, sin dejar de reconocer que son tanto comunidad como grupos diferenciados en permanente interacción.

Frente a esas situaciones problemáticas que viven las y los docentes debe preguntarse a las *IES*, Escuelas Normales Superiores, *ENS*, e Institutos Pedagógicos, y a quienes diseñan programas y currículos si, en verdad, tales directrices y metodologías han preparado a los docentes para que, de las experiencias de aula y contextos que ellos enfrentan, extraer “saberes propios derivados de su práctica pedagógica que deberían orientar su formación inicial, profesional y permanente” (Cabra; Torres, 2015, p.150). También, inquirirles: ¿han brindado los fundamentos o las competencias necesarias para que los profesores sistematicen?, ¿han favorecido la creación de una cultura y canales para que dichas reflexiones realimenten a dichas instituciones? Frente a estos interrogantes y desde hace varias décadas se elaboró una propuesta (Huberman y Levinson, 1988), originalmente publicada en 1984, en la que se sugirió un modelo para el intercambio de conocimientos entre docentes, universidades y escuelas en el que, entonces como ahora, se identificaron retos frente a los modos de estudiar tales intercambios, pues, ellos se dan de tantas formas como personas e instituciones intervienen.

Lo anterior da pie a advertir que en la acción pedagógica los actores distintos a los docentes — si bien se puede hacer *para* ellos y *con* ellos — no son responsables de las sistematizaciones referidas y, por tanto, una *competencia* por la alteridad y corresponsabilidad del docente con aquellos, es necesaria para que estudiantes, familias y, en general usuarios o beneficiarios del sistema educativo, se vean también registrados en el proceso y los producto de

las reflexiones del docente, otorgando a este un papel articulador entre necesidades identificadas en ellos y aquellos y se retroalimente a las instituciones formadoras referidas para que intervengan en la (re)formulación de directrices con las que se formarán los futuros docentes, dados los canales que ellas han debido generar con las escuelas e instituciones en las que ejerce el docente, quien actuaría como puente. Es decir, las transformaciones requeridas son sistémicas y cualquier enfoque que espere a que uno de los actores del conjunto, como ha sucedido con la focalización del *factor docente* (Cabra; Marín, 2015), entregue soluciones a otros actores integrados con él, generará distorsiones si no se parte del reconocimiento según el cual, hacer transformaciones en los modos en que se enfrentan los retos de la *IPD* debe ser resultado de una interacción responsiva, contextual y colectiva que considere las necesidades de forma articulada, así como las soluciones de los diferentes actores antes que promover y reforzar esas focalizaciones en alguno de los actores que, para el caso del docente, solo cumpliría con “una formalidad vacía y... (siendo) ejecutor de diseños planificados por otros” (Martínez Boom, 2010, p. 32).

Estado de Desarrollo Profesional, *EDP*, de los docentes

Para abordar este asunto al que antes se llamó categoría, el del *EDP* de los docentes, y que puede definirse como una situación alcanzada en un momento dado — no terminada y en continuum — en la que, con relación a los modos de ser, estar y actuar, se describen los asuntos que concentran las preocupaciones de los docentes durante las fases por las que estos transitan durante su desarrollo (Kugel, 1993), las cuales se reflejan en su forma de enseñar, antes vinculada a la preocupación sobre los efectos o impactos que esta tiene sobre los estudiantes, se recurrirá la representación usada por (Ravanal, 2020), y que es mostrada en la figura 2, cuadrante superior.

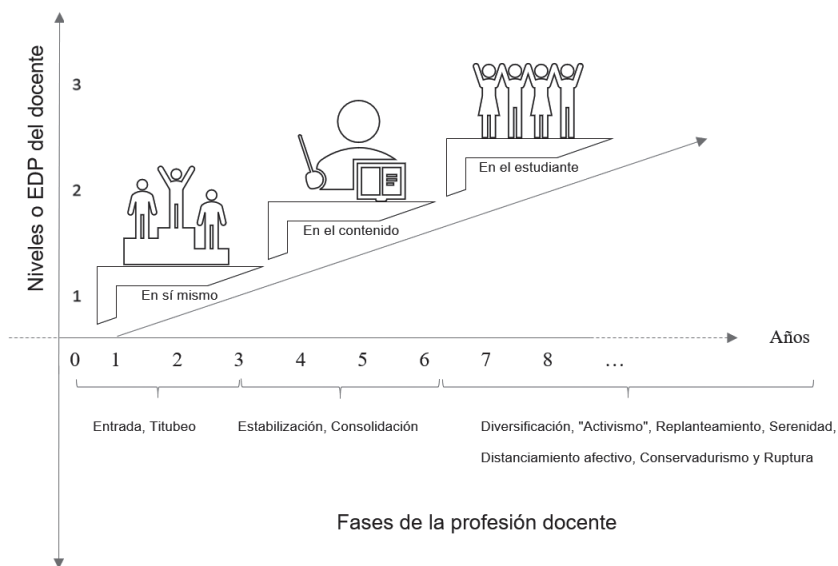


Figura 2. Relación entre EDP⁴ y enseñanza -en clave de inserción inicial, yuxtapuestos a las fases de la profesión docente

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de Ravanal (2020) y Huberman (1989).

Si bien Ravanal, no propone que el docente transita dichos estados ⁵ durante el período en el que se ha convenido transcurre la inserción⁶, ora 5, ora 7 años, sí afirma que el primer EDP (1), concomita con el de ingreso del docente al mundo laboral y que incluso profesores con más tiempo de experiencia, se encuentran, principalmente, en los EDP (1) a (2); así mismo, señala que el afianzamiento insercional establece relación positiva entre tiempo y EDP, pudiendo aquel ser potenciado o inhibido bien por roles asignados a los docentes iniciantes que llegan a integrarse en la comunidad o institución, tanto como por las conductas de los anfitriones.

Ahora, yuxtaponiendo a los EDP las fases de la profesión docente (Huberman, 1999), es válido sugerir — puesta a discusión tal relación — o, más

4. (1) El profesor se cuestiona sobre las posibilidades de éxito de su enseñanza y quiere ser reconocido como profesor. (2) El profesorado manifiesta el deseo de profundizar conocimiento en el contenido. (3) El profesorado manifiesta interés por cómo lo que hace incide en el estudiante y en su aprendizaje. Reconoce las intervenciones de los estudiantes como oportunidades de discusión y aprendizaje. **Fuente especificada no válida.**

5. 1, 2 y 3, son nomenclatura, convención, bien podrían ser **b**(baixo), **i**(intermediário) e **a**(alto).

6. Elemento susceptible de ser considerado propósito u objetivo en el marco de políticas o programas de inserción inicial o, genéricamente — al hacer esta parte del flujo “trayectoria de vida de un profesor” (Jiménez, N., M. M.) —, del Desarrollo Profesional Docente, DPD.

aún, preguntar por un hecho que se ha verificado en algunas fases: los estados de acomodación en los que se instalan algunos docentes con la consecuente menor actividad y compromiso con su rol y la función social que, luego de transitar la consolidación y estabilización, asumen algunos docentes afectando con ello a los estudiantes. Para ampliar sobre este tema puede explorarse lo planteado por Huberman y otros (1989), quienes siguieron el ciclo de vida profesional de docentes, claro está, en un contexto y situaciones específicas.

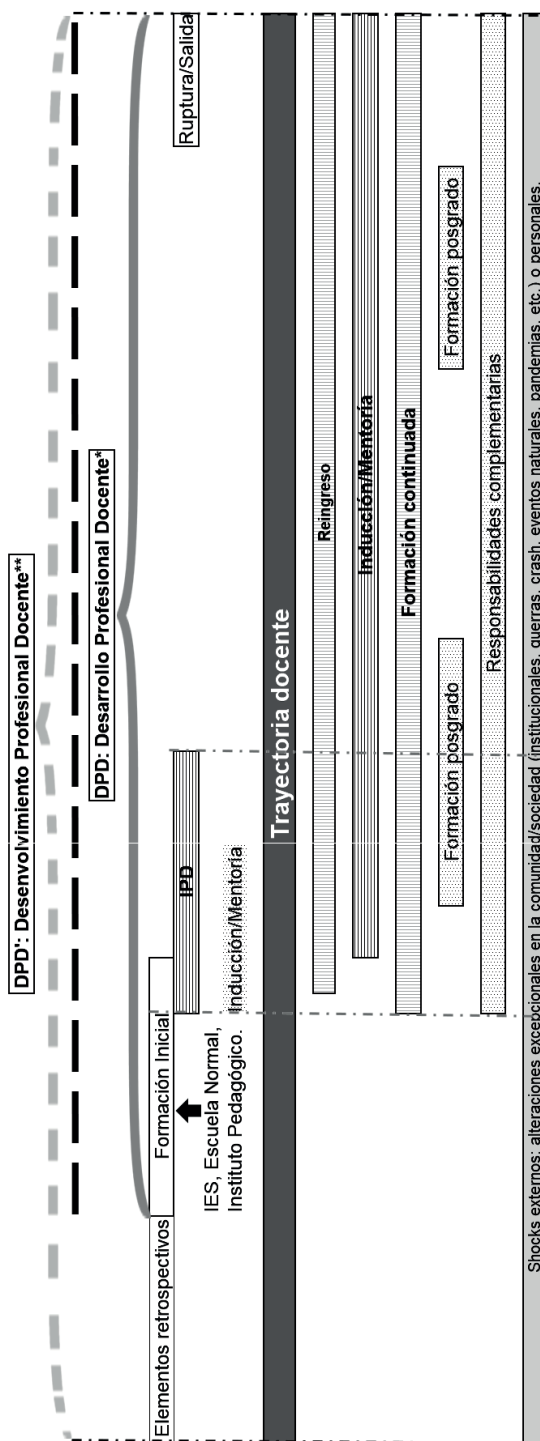
Frente a lo anterior y en un escenario ideal, se quisiera tener confianza en que los docentes que egresan de *IES*, *Institutos* y *ENS* — instituciones encargadas de la preparación de los maestros y de garantizar la preservación y fortalecimiento de una cultura pedagógica en función de las necesidades del país (Men, 2014) — favoreciesen el desarrollo de competencias tales que la *IPD* no fuese un escenario de tensiones en el que los maestros viviesen más conflictos que disfrutes y, sí, uno de fogeo, en el que todas sus capacidades estén dirigidas a formar a un individuo realizado y capaz de articularse en una comunidad para aportar al alcance de objetivos colectivos. Así, pues, de vuelta a la figura 2, respecto a la fase de entrada, la de inserción del docente al mundo laboral, Ravanal (2020), expone que lo prioritario es aportar al fortalecimiento de la identidad del docente antes que esperar de él despliegues ‘*eficientes y eficaces*’. Esto es loable, aunque claramente revela una fricción entre expectativas puestas en los docentes, las *IES*, *ENS* e *Institutos*, por la comunidad, la sociedad y los países (OECD, 2005, p. 13) y los impactos que se espera tengan los docentes en los estudiantes. Hay, ahora, un problema en la fase de entrada y un riesgo en la de consolidación.

Las líneas precedentes ayudan a comprender el tránsito y las tendencias que han configurado el problema de la formación docente. Inician con señalar la centralidad del rol del docente y se continua hasta remarcar las habilidades que facilitan el aprendizaje tanto de él como de los estudiantes, aspectos con implicaciones sociales, para avanzar luego hasta un punto en el que el problema se vuelve político (Diniz-Pereira, 2013). Esto último se afianza cuando se señala la ausencia de normas o la fragmentación y discontinuidad de las existentes frente a la *IPD* y, se constata la tendencia por transformar “a la inserción en una política pública reconocida y regulada”, por mudar de normas a políticas públicas, *PP*, (Marcelo y Marcelo, 2022, p. 36), una cuestión que conlleva nuevas complicaciones y que, antes de entrar a referirlas, es oportuno agregar otros elementos en lo que atañe al *desarrollo profesional docente*, *DPD*. La figura 3, — por tamaño, se dispone en la página siguiente y se invita a verla en este momento — recoge algunos de los elementos ya mencionados y, en ella, se agregan otros, los retrospectivos y los prospectivos, para integrar una visión ampliada, panóptica, de un itinerario característico, una trayectoria de vida docente, o itinerario tipo, como lo llamarían (Huberman *et al.*, 1989).

Siguiendo a Monteiro (2017), ser docente es el resultado de un proceso “multidimensional que se extiende a lo largo de la trayectoria formativa... que supera la idea simplista de suma de diferentes etapas formativas en la lógica de una linealidad estática” (p. 185-186), sugiriendo que ese proceso formativo va más allá de tiempos reglamentarios y que es orientado desde varias temporalidades. Algunas de ellas son recogidas en la figura 3, como *condicionantes retrospectivos*. En cuanto a la no linealidad (Nonlinear career path) referida en la misma figura 3, Huberman (1999) afirmó que el desarrollo de la carrera docente “es un proceso, no una serie de acontecimientos... hay balanceos, regresiones, callejones sin salida, declives, discontinuidades” (p. 142); fenómenos que pueden palpase con fuerza, por ejemplo, en el caso de los docente reingresados, quienes, en el movimiento o traspaso entre diferentes grados o instituciones escolares, se mueven con sus acervos, valores y experiencias. Por fines expositivos, se referirán primero los condicionantes prospectivos de la figura 3, antes que los concurrentes.

Los *condicionantes prospectivos* refieren a un futuro en el que el docente se inserta en el mundo laboral, momento en el cual se despliega un abanico de posibilidades que permiten visualizar el cruzamiento entre dicha *IPD*, con las edades, los niveles de educación y los grados escolares de los estudiantes, lo que hace surgir una pregunta ampliada a la planteada en dicho apartado, la de ¿Dónde inicia?:

Ella, la pregunta, tiene, al menos dialógicamente y antes de entrar a otras capas de la cuestión, varios alcances y, retrayendo cuestiones previas, V.g., inseguridades, afianzamientos y tensiones que respectivamente debe lograr y superar el docente, surgirán preguntas como ¿En qué momento (grado, edad) estos asuntos tienen más repercusión? Si estas circunstancias fuesen validadas en sentido positivo o negativo ¿Cómo darían forma a recomendaciones de política o, cuando menos, a la planeación, el desenvolvimiento en el aula y a las medidas de acompañamiento durante la *IPD*?; ¿Esa incidencia varía si, además, se tienen en cuenta atenuantes del entorno y la cultura? Con claridad, la enseñanza, y los propósitos con los cuales ella es abocada es igualmente importante en todas las edades y niveles, sin embargo, persiste una intuición — con certeza en quien escribe — sobre la importancia que aquella tiene en la edad y niveles iniciales, puesto que las competencias y las habilidades cognitivas desarrolladas en estos, son fundamentales para las elaboraciones posteriores que tendrán que desarrollar los estudiantes. Ya, seguramente, se vislumbran otros alcances y se intuyen otras cuestiones, por lo que se ha llegado a un punto en el que se *revela prominente el problema de la IPD, condición necesaria para pensar en la PP como patrón de acción para solventarlo* (Kingdon, 2014).



* DPD: proceso de formación permanente que cobra sentido en el desempeño docente. Proceso permanente de aprendizaje —Lifelong Professional Development— en el que se incluyó la formación inicial, la formación de docentes principiantes y la formación en servicio (Cuenca, 2015).

** DPD : DPD ampliado en sentido epistemológico al incluir una construcción del yo profesional, modificado a lo largo de la carrera e influenciado por factores como la escuela, las creencias, los valores y las experiencias. (Fernandes y Cruz, 2021).

Figura 4. Trayectoria de desarrollo profesional docente y elementos concomitantes

Fuente: Elaboración propia.

La figura 4, resalta, en sentido estricto, que la fase de la *IPD* no es una fase que requiera la consumación de la anterior, la *formación inicial*, para que aquella dé inicio y, lo propio para las acciones de formación continuada, de posgrados, reingreso o inducción, que tampoco requieren del agotamiento de la *IPD* para que ellas sean emprendidas o emerjan. Al cruzar los elementos de la figura 4, con los *condicionantes concurrentes* de la figura 3, que contienen a la formación inicial y a otras acciones formativas, se comprende por qué estas fueron incluidas en esa sección: como recurso expositivo, posibilidad de combinación antes que por la frecuencia de ocurrencia de ellas antes de la finalización de la fase de *IPD*. La concomitancia o traslapeo entre la fase de *IPD* y otras, es indicado por *líneas verticales internas punteadas*. Las ‘llaves’ en la figura 4, que se desprenden de las casillas de *DPD* y *DPD'*, demarcan los períodos que ellos abarcan con relación a la trayectoria docente. Imagine, lector (a), hacer una superposición de ambas llaves: resultaría una intersección que se puede representar por la línea horizontal punteada, gruesa y oscura, que está entre las casillas de la *DDP* y *DPD'*, con lo que se quiere remarcar que las *creencias, valores y experiencias* no son ajenas a ninguna de las dos, excepto que en la ‘llave superior’ estos se hacen explícitos y arrastran a esos mismos que fueron configurados en lo retrospectivo, lo que otorga sentido epistémico y trasciende la temporalidad formal. En la nota al pie siguiente, se aportan definiciones de otros dos elementos incluidos en la figura 4⁷.

Políticas públicas, *PP* e *IPD*: provocaciones en primera y tercera persona

Cada uno de los 30 participantes del curso “*Formación de profesores: tendencias investigativas actuales*”, tenía disposiciones y motivaciones para conec-

7. La *inducción docente* es convenida como un proceso sistemático e intencionado que puede presentarse en diferentes momentos y fases y que gana intensidad e interés remarcado en la fase de *IPD* (Cruz; Costa, 2022).

La *formación continua* es un proceso educativo de actualización y perfeccionamiento continuo, sostenido y verificado. Se realiza mediante un conjunto de actividades formativas, cuya finalidad es mantener y desarrollar con principios éticos, los conocimientos, habilidades, técnicas, la comunicación y la sensibilidad moral (Congreso de la República de Colombia, 2020, pág. 11). Por otra parte, existen combinaciones no incluidas en esta figura, cuya aparición depende de la particularidad de los contextos o país que se analice, como por ejemplo, los aportados por Arnaldo V. Carvalho, participante del curso, quien vía chat acota: “Como o campo da indução encara o professor iniciante/ingressante que entra em uma instituição escolar/acadêmica na perspectiva de *professor substituto*? há diferenciação, uma vez que se sabe que tal professor só ficará no máximo 2 anos na instituição?; ... Ou seja, o contrato e sua limitação temporal compulsoria bloqueia a possibilidade de uma indução plena.

tar con unos temas más que con otros, ya por afinidad con proyectos de investigación en maestría o doctorado; por ser de interés en los grupos de investigación a los que se está vinculado o a los que se quiere pertenecer o, simplemente, por motivación intelectual o académica. Desde mi propia experiencia, ampliar bibliografía, recurrir a otras miradas académicas, institucionales o gubernamentales, como el establecer conexiones con otros discursos, fueron consecuencias de una experiencia fecunda y caleidoscópica por la que solamente puedo expresar y sentir agradecimientos.

Para cerrar este escrito y por razones de extensión, haré referencia solo a dos de las tantas afirmaciones provocadoras que, por la susodicha disposición de mis propios oídos, me provocaron agitación. Antes, una salvedad: las siguientes líneas son lecturas personales, algunas ancladas a referentes teóricos y, en ningún momento, pretenden cuestionar a las personas que hicieron las afirmaciones; por el contrario, solo arrimo reflexiones a los interesados(as) en el campo de la investigación en formación docente y a temáticas conexas — objeto del curso, frente al cual, en varias ocasiones, fue referida la expansión en la que se encuentra el mismo campo.

La primera afirmación tuvo lugar en el octavo encuentro sincrónico — Aula 8 — después del usual intercambio musico-cultural, Brasil-Colombia, en el que escuchamos las canciones “*Cuando escuchan mi joropo*”, por parte de Ana Veydó, colombiana, y “*Coração bobo*”, por Alceu valença, brasileño. Luego, se entró en materia abordando cuestiones relativas a “concepciones, políticas y prácticas de inducción”, y otros elementos de la agenda. La afirmación provocadora hizo referencia al riesgo de homogenización y estandarización que se puede derivar del establecimiento o implementación de una Política Pública, *PP*, con la que se quiera aportar una solución al problema de la *IPD*.

Debe destacarse la honestidad de quien hizo la afirmación y con la que también se informó de dos hechos: primero, el interés inicial del grupo de investigación PiEnCias del cual es integrante, por aportar en la construcción de *PP* y, segundo, del decaimiento posterior de dicho interés toda vez que se temía a la idea — reforzada por referencias a experiencias provenientes de Chile — según la cual la política pública favorecería más la estandarización de acciones al centrar preocupaciones en la gestión de tiempos, indicadores y recursos antes que, en los intercambios valiosos y humanos, afectando las formas espontáneas de diálogo que eran favorecidas por proyectos, prácticas y estrategias diseñadas e implementadas en las experiencias inmediatas del mismo grupo de investigación, las cuales, a hoy, permiten reconocimiento e individualización de las vivencias de quienes toman parte en dichas acciones.

La afirmación me impele a hacer algunas acotaciones, sumarias, que considero necesarias en lo que respecta a las *PP*, su gestión y a las estrategias que puedan derivar de aquellas o de su implementación.

Mi agitación la provocaba la pregunta que me surgió a partir de la afirmación: ¿cuándo la Política Pública deja de ofrecer soluciones a un problema? Y las respuestas que me surgían eran categóricamente simples: o bien la *IPD* no es problema, o bien no es un *problema público*, lo que no es consistente con lo que afirmé tres páginas atrás: que el problema de la *IPD* es prominente, real, existe y que ello es condición necesaria para que se piense en la *PP* como forma de aportar a la solución. Las cuestiones siguientes serían ¿cómo ubicar el problema en la agenda pública? y ¿qué alternativas presentar para resolverlo? La primera pregunta tiene varios elementos, pero uno que quiero remarcar es el hecho que el problema debe ser trascendente para un grupo más amplio de lo que lo es para una comunidad especializada, pues, esta por sí sola, no atrae la atención de los ‘*Policy makers*’⁸, los cuales tienen la responsabilidad de ocuparse, entre otras, de la disponibilidad y, en su momento, asignación de recursos para la atención de este o de otros problemas. Correspondiendo con gratitud a la honestidad ya referida, hay que remarcar, con fuerza, que la intervención fue enfática en concluir que los temores *no deben anular la posibilidad de algo mayor*, refiriéndose con ello, elípticamente, a la *PP*, y que visibilizar lo especial de la etapa de la *IPD* es lo más importante con lo cual se aportará a ese camino. Conuerdo totalmente con este asunto.

Ahora, como parte de tranquilidad, es necesario diferenciar a la *PP* de la gestión de la *PP*, pues, las mentorías, talleres, cursos, cátedras, etc., en general, cualquier estrategia, son formas de gestión y, como tal, no es recomendable que cualquiera de ellas sea *conducida* como ‘la política’ o, incluso, como práctica preferente para el favorecimiento de la *IPD* pues, en efecto, los temores aludidos tomarían forma. Ahora, además de la *prominencia* del problema también es necesario que él tenga *preeminencia* en la agenda política, que ambos elementos se vinculen y, además, que se logre movilizar a las partes interesadas, participantes visibles, los que tienen influencia, para poner en evidencia que atender al problema de la *IPD* corrige desigualdades, desequilibrios o injusticias. Esto, aunque causa cierta disonancia, implica que hay un grupo de ‘participantes ocultos’, entre los que están los especialistas académicos, entre otros. El primer grupo incide en la agenda, el segundo, en las alternativas (Kingdon, 2014). En afanosa síntesis, el problema de la *IPD* puede ser presentado como un problema de un grupo, los docentes, o como

8. Los hacedores de política.

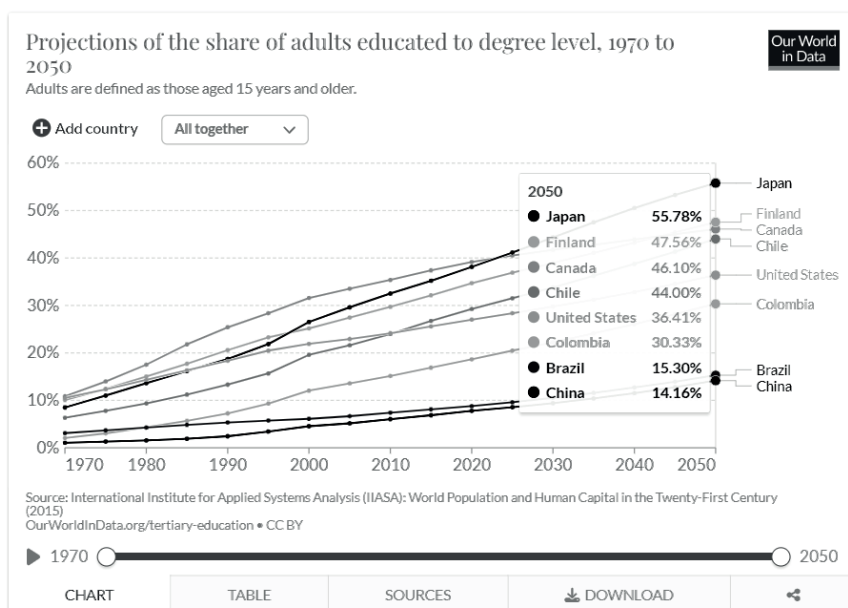
el problema de una comunidad, uno que se relaciona con la educación (de calidad) como *derecho* de las personas, como *servicio público con función social*, de los que son responsables el Estado, la sociedad y la familia (CPC., Art. 37).

En el decimoquinto encuentro — Aula 15 — tuvo lugar la segunda afirmación que me inquietó, no solo por ser yo un neófito frente al tema — razón por la que seré más sucinto que frente a la anterior — y sí, también, porque el paradigma cuantitativo, aún tiene arraigo fuerte en mí, a pesar de haber realizado ya investigación desde el cualitativo. La inquietud me ofreció conexiones con las *PP*. Antes de explicarlo, mencionaré que hace algún tiempo me informé respecto de una investigación que se ha llevado a cabo por más de 82 años (Harvard University, 2015) y que ese hecho me hizo preguntarme ¿cuántas más investigaciones han tenido horizontes de tiempo superiores a 2 o más décadas? No son muchas, al menos no desde las IES en extensión de tiempo, en contraposición a coberturas temporales.

El asunto de la formación docente ha venido tornándose como campo de investigación desde mediados del siglo pasado y, la *IPD*, surge desde él aproximadamente tres décadas después. De estos hechos es fácil concluir que la investigación referida tiene más años que el desarrollo del campo de interés, lo cual es alentador, porque este último emerge en un periodo en el que hay ejemplos de largo aliento que deben animar a cualquier investigador que tenga una visión mayor, la de aportar legados antes que a elaborar ‘producciones’, a considerar otras formas de abordar cuestiones trascendentes para el ser humano en general, como lo son los temas relativos a su educación.

Así, la afirmación provocadora e inquietante se relaciona con inquietudes frente a la aplicación de la metodología del análisis crítico del discurso, *ACD*, (van Dijk, 1999) a escritos resultantes de la aplicación metodológica de la investigación narrativa, *IN*, e incluso, aproximarme a ellos mediante la metodología hermenéutica (González Agudelo, 2011), pensamientos estos que se me ofrecían prometedores para auscultar la posibilidad que emergieran de esos análisis los elementos fundamentales, de base, que permitieran encontrar pilares de una Política Pública para el asunto de la *IPD*, lo cual intuyo necesario para que las promesas *educare-educere* (Díaz; Alemán, 2007) sean consistente con los fines sociales y personales que perseguimos como sociedad para los educandos... Sin embargo, la ilusión fue minada al oír esta afirmación: “si queremos hacer un estudio que genere patrones que puedan ser replicados, tenemos que usar otra estrategia que no sea la *IN*”... y, al encontrar en mi vademécum de definiciones que las *PP* también pueden ser interpretadas como un patrón, un curso de acción, por supuesto, se desinflaba mi entusiasmo frente

a aquellos pensamientos... De un lado, con la hermenéutica “no es posible hacer dos veces la misma experiencia... a una experiencia repetida y confirmada ya no se le hace de nuevo” (González Agudelo, 2011) y, de otro, desde la *IN* podemos encontrar *experiencias* que inspiren nuevas *prácticas* más no con el propósito de replicarlas y sí el de darles visibilidad a las buenas producidas cotidianamente en los ámbitos educativos... *prácticas, experiencias... prácticas, experiencias...* Algo de aquellos pensamientos aún subsisten y resuenan en mí. Quizás deba prestarles atención y darles 82 años de oportunidad...



Anexo 1.

Fuente: (Iiasa, I. I., 2015).

Referencias

ARIAS, Diego Hernán *et al.* **Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad:** Formación inicial de profesores en Colombia. Bogotá D.C: Universidad Pedagógica – Colciencias, 2018.

CABRA, Fabiola; MARÍN, Dora. Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. **Revista Colombiana de Educación** (68), p. 149-171, 2015. Disponible en: <https://bit.ly/3pCilt0>. Acceso em: 01 set. 2023.

CÁRDENAS, Ruth Nayibe; QUILES, Oswaldo Lorenzo. Inserción socio-profesional de egresados de programas de Educación Superior Musical: una perspectiva internacional. *Dedica*. **Revista de Educação e Humanidades** (5), p. 209-222, 2014.

CARDONA, Elvigia; MONTOYA, Andrea. Análisis de la Inserción Laboral y la Empleabilidad de los Egresados. ¿Condición de Calidad o imposición que distorsiona los sistemas de medición de calidad de la Educación Superior? **Estudios De Derecho**, 76(168), p. 273-296, 2019.

CARRASCO, Milagros. **Acreditación de programas de odontología y empleabilidad de los egresados**. Lima, Perú, 2019.

CNA. **Criterios y procedimientos para la verificación de estándares de calidad de programas académicos de pregrado en ingeniería**. Bogotá, Colombia: Corcas Ed. Ltda, 2001.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; FRIES, Kim. Researching teacher education in changing times: Politics and paradigms. *In*: COCHRAN-SMITH, Marilyn; ZEICHNER, M. Kenneth. **Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education** (p. 69-108). New York: Routledge, 2005.

CONGRESO de la República de Colombia. **Gaceta del Congreso** (295). Bogotá D.C., Colombia: Imprenta Nacional, 2020.

CPC. **Constitución Política de Colombia**. (G. Constitucional, Ed.) Bogotá D.C., Colombia, 1991.

CRUZ, Giseli Barreto da; COSTA, Elana. Aula 7. **Indução profissional docente**. Rio de Janeiro, Brasil: Facultad de educação, UFRJ, 2022.

CUENCA, Ricardo. **Las carreras docentes en América Latina**. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Santiago, Chile: OREALC-UNESCO, 2015.

DÍAZ, Teresa; ALEMÁN, Pedro Alfonso. La educación como factor de desarrollo. **Revista Virtual Universidad Católica del Norte** (23), p. 1-15, 2007.

DIJK, Teun A. van. El análisis crítico del discurso. **Anthropos** (186), p. 23-36, 1999. Disponible en: <https://bit.ly/3DbV1W5>. Acceso en: 01 set. 2023.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo de pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, p. 145-154, 2013.

DUQUE, María. **El principio didáctico de la transversalidad para posibilitar la formación integral en la educación superior**. Medellín, Antioquia: Universidad de Antioquia, 2019.

ESCALA, Miguel (Ed.). **Estudio Evaluativo del Programa de Formación Docente de Excelencia en República Dominicana**. OEI – Organización de Estados Iberoamericanos (p. 427). Santo Domingo R.D, 2021.

FERNANDES, Ingrid Cristina; CRUZ, Giseli Barreto da. “O início é até meio assustador (...)!”: inquietações docentes pela ótica de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, 13(26), p. 31-44, 2021. DOI: <https://bit.ly/44DFnyf>.

FUNDACIÓN Ciencia y Enseñanza. Grupo de Investigación Ciencia y Enseñanza. [Ci&En]. Desarrollo profesional docente, 2023. Disponible en: <https://bit.ly/3D8eVkf>. Acceso en: 01 set. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, 17(53), p.721-737, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3JSfC5j>. Acceso en: 01 set. 2023.

GONZÁLEZ, Elvia. Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad para la construcción del conocimiento. **Discusiones Filosóficas** (18), p. 125-143, 2011.

HARVARD UNIVERSITY. **Harvard Second Generation Study**. Obtenido de Welcome to the Harvard Study of Adult Development. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3pIhdnE>. Acceso en: 01 set. 2023.

HUBERMAN, Michael Alan. *et al.* **Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires**. Geneve: Université de Geneve, 1989.

HUBERMAN, Michael. **Las fases de la profesión docente**. Ensayo de descripción y previsión. *quadernsdigitals.net* (2), p. 139-160, 1999. Disponible en: <https://bit.ly/3NPQei0>. Acceso en: 01 set. 2023.

HUBERMAN, Michael; LEVINSON, Nanette. Un modelo empírico para el intercambio de conocimientos docentes entre universidades y escuelas. **Revista de Educación** 286 (286), p. 61-96, 1988.

IIASA. International Institute for Applied Systems Analysis. **Projections of the share of adults educated to degree level, 1970 to 2050**. Our World in Data, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3NO1sU5>. Acceso en: 01 set. 2023.

JIMÉNEZ, Maria *et al.* «**Y llega uno y se estrella con un montón de cosas**»: la inserción profesional de profesores en ciencias naturales. Medellín, Ant. Col.: Universidad de Antioquia, 2018.

KINGDON, John W. **Agendas, alternatives and public policies**. Essex: Pearson Education Limited, 2014.

KUGEL, Peter. How Professors Develop as Teachers. (B. College, Ed.). **Studies in Higher Education**, 18 (3), p. 315-328, 1993.

MARCELO, Carlos; MARCELO, Paula. **Empezar con buen pie**. Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso. Barcelona: Octaedro, 2022.

MARTÍ, Yexenia; MONTERO, Bárbara; SÁNCHEZ, Katia. **La función social de la educación**: referentes teóricos actuales. Conrado, p. 259-267, 2018.

MARTÍNEZ, Alberto. Profesionalización: ¿Oficio, profesión, función? **Revista Educación y Cultura** (88), p. 27-32, 2010.

MEN. **Ministerio de Educación Nacional de Colombia**. Obtenido de Escuelas Normales Superiores en Colombia, 11 de septiembre de 2014. Disponible en: <https://bit.ly/3rk7m7P>. Acceso en: 01 set. 2023.

MINISTERIO de Educación Nacional - MEN. **Instituciones de Educación Superior**. 15 de julio 2019. Disponible en: <https://bit.ly/3Dad8M2>. Acceso en: 01 set. 2023.

MONTEIRO, Filomena Arruda; FONTOURA, Helena Amaral da. **Pesquisa, formação e docência**: processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente em diálogo. Cuiabá, Brasil: Sustentável, 2017.

OCDE. **Orientación profesional y políticas públicas**. Cómo acortar distancias. Madrid, España: Subdirección General de Información y Publicaciones, Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, 2004.

OECD. **Teachers Matter**: Attracting, Developing and Retaining Effective. Paris: OECD Publishing, 2005.

OLIVEIRA, Tatiana; CRUZ, Giseli Barreto da. Inserção Profissional Docente no Ensino Superior. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, 25(78), p. 1-22, 2017. DOI: <https://bit.ly/3D9rv33>.

PERAFÁN, Gerardo Andrés. **La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2004.

RAVANAL, Eduardo. **Conferencia “Desarrollo Profesional e Inserción Docente”**. Youtube, 2020. Disponible en: <https://bit.ly/43l3Oj5>. Acceso en: 01 set. 2023.

SÁNCHEZ-OLAVARRÍA, César. (2014). Los egresados de comunicación y el mercado laboral: un estudio de trayectorias profesionales. **Revista iberoamericana de educación superior**, 5(13), p. 40-54.



SOBRE OS AUTORES

Adriana dos Reis Clemente é professora da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso/Seduc. Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Atua como professora de educação básica anos iniciais. Atualmente responsável pela elaboração de Relatórios Pedagógicos e intervenção na aprendizagem dos estudantes da unidade escolar. Participante do grupo de pesquisa Ivestigação, com pesquisa sobre professor iniciante, inserção e indução profissional em memoriais de formação.

Adriana Morales-Perlaza Ph.D., es Profesora Asociada en el Departamento de Administración y Fundamentos de la Educación de la Universidad de Montreal e investigadora del CRIFPE. Es especialista en sociología comparada de la profesión docente. Sus trabajos, centrados en el análisis de la profesión docente en diferentes países, destacan las relaciones entre los contextos sociopolíticos y el contenido de los programas de formación docente, el papel del Estado en la supervisión de la profesión y los continuos desafíos de la profesionalización. La profesora Morales-Perlaza también se interesa en la sociología de la evaluación escolar y los temas de justicia y equidad en la escuela desde un punto de vista comparativo. Correo: adriana.morales@umontreal.ca.

Aline Jorge Silva Crispim de Carvalho é doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores. Mestra em Educação pela UFMT, atua como Técnica em assuntos Educacionais no Colégio de Aplicação da UFRJ, onde fez parte da gestão da educação infantil no período de 2014 a 2022. Possui interesse em pesquisas sobre formação de professores, especialmente as que tem como foco o início da carreira docente.

Amanda Oliveira Rabelo é graduada em Pedagogia pela UFRJ, possui mestrado em Memória Social pela UFRJ e doutorado em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro. É professora Associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), professora do PPGEDUC/UFRRJ e do PPG Ensino/UFF.

Ana Maria Monteiro é professora emérita da UFRJ. Bacharel e Licenciada em História, mestra em História e doutora em Educação. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPQ, integra o quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ e do Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Mestrado profissional-PROFHistória/Capes/UFRJ. É líder do Grupo de Pesquisa

em Ensino de História e Formação de Professores /GEHPROF/UFRJ/ DGP/CNPQ que integra o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História-Lepeh/UFRJ e o Laboratório do Núcleo de Estudos Curriculares - NEC da Faculdade de Educação/UFRJ.

Aurineide Maria de Almeida Castro atua na área da educação há 11 anos, pedagoga, especialista em Psicopedagogia e Gestão escolar, mestranda em Educação no programa de pós-graduação (PPGE-UFRJ) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped).

Bianca de Macedo Abreu é professora esperançosa aos 31 anos na profissão docente, mãe da Luísa de 10 anos, doutoranda em Educação da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ), pelo Programa de Pós-Graduação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGedu). Mestre em Educação pelo mesmo programa. Membro dos Grupos de Pesquisa: "Tri-Vértice: Formação de Professores, Didática e Educação Matemática", coordenado pela professora Vania Finholdt Angelo Leite, e "Formação de Professores, Processos e Práticas Educativas", coordenado pela professora Helena Amaral da Fontoura, ambos da FFP/UERJ. Pós-graduada em: Língua Portuguesa (FFP/UERJ); Supervisão e Administração Escolar da Universidade Candido Mendes (Ucam); Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância da Universidade Federal Fluminense (UFF). Licenciada em Letras (Português/Inglês) - (FFP/UERJ). Professora da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói (FME), atualmente diretora adjunta da Unidade Municipal de Educação Infantil (Umei) Jorge Nassim Vieira Najjar. Professora de Língua Inglesa na Secretaria Municipal de São Gonçalo (Semed).

Carlos Vanegas Ortega es Profesor de Matemáticas y Física y Magister en Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Además, Magister y Doctor en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se desempeña como Académico del Departamento de Matemática y Ciencia de la Computación, en la Facultad de Ciencia de la Universidad de Santiago de Chile. Sus investigaciones se han orientado a la indagación de los procesos de formación y desarrollo profesional docente, con especial énfasis en las temáticas de pensamiento reflexivo, la identidad profesional docente, las prácticas pedagógicas y la inserción profesional del profesorado.

Carmen Teresa Gabriel é doutora em Educação. É bacharel e licenciada em História com mestrado em Educação. É Professora Titular de Currículo da Faculdade de Educação (UFRJ). Atualmente coordena o Comitê Permanente do Complexo de

Formação de Professores (CFP) da UFRJ. É bolsista de produtividade de Pesquisa do CNPq e Cientista do Nosso Estado /CNE (Faperj). Coordena o grupo de pesquisa Currículo, Conhecimento e Ensino de História (GECCEH) e integra também como pesquisadora o Núcleo de Estudos de Currículo - NEC da Faculdade de Educação/UFRJ, o Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino de História (Lepeh) e o grupo de pesquisa interinstitucional Oficinas da História.

Carolina Arenas Gómez es Profesora de cátedra de la Facultad de Educación en la Universidad de Antioquia, Sede Medellín. Magister en Neuropsicología y Educación; con dominio de las políticas de educación inclusiva y acompañamiento a instituciones educativas, maestros y familias en la comprensión y atención a la diversidad. Integrante del Grupo Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias-PiEn-Cias- en la línea de formación a maestros. Correo: carolina.arenasg@udea.edu.co.

Cecília Silvano Batalha é professora de Educação Física e Dança na rede municipal de educação de Niterói (RJ/BR). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped/UFRJ/CNPq). Mestre e doutora em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFRJ).

Claudia Iglesias Ribeiro é Licenciada em Pedagogia e especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior. Foi professora efetiva do Ensino Fundamental, pela Secretaria de Educação Cultura e Desporto de Roraima e pela Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista-RR. É Técnica em Assuntos Educacionais na UFRJ, onde desempenha a função de apoio pedagógico e logístico no Complexo de Formação de Professores. Participa do Grupo de Estudos Currículo, Conhecimento e Ensino de História (GECCEH) desde 2021 e integra a equipe de pesquisadores do Projeto de Pesquisa «Currículo como espaço biográfico: Profissionalidade docente e relação com o(s) sabere(s) em múltiplos tempos e territórios». Atualmente, cursa o Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ.

Constanza Herrera Seda es Psicóloga, Magíster en Investigación Social y Desarrollo y Doctora en Psicología de la Universidad de Concepción, Chile. Se desempeña como Académica del Departamento de Educación, en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile. Sus investigaciones se vinculan con educación inclusiva, con especial atención a los procesos de formación inicial del profesorado para una pedagogía inclusiva, la agencia de las y los docentes en el espacio escolar y el rol transformador de las y los formadores del profesorado en la preparación para abordar el desafío de la inclusión.

Danuzza Roberta Pereira Lima é Docente do Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal de Lavras (Ufla). Mestre em Educação (Ufla). Integrante do grupo de Pesquisas sobre formação docente, Práticas Pedagógicas e Didática - Forpedi (CNPq/Ufla) e também do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Infâncias e Educação Infantil (Nepi), da Ufla.

Elana Cristiana dos Santos Costa é mestra e doutora em Educação (UFRJ). É professora da rede Municipal de Educação de Niterói/RJ.

Felipe da Silva Ferreira é Doutor em Educação (UFRJ). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Licenciado em Letras pela Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia. Possui especialização em Linguística Aplicada ao Ensino pela mesma instituição. É professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), campus Petrópolis, em regime de dedicação exclusiva.

Fernanda Lahtermaher é graduada em Pedagogia, mestra e doutora em Educação pela UFRJ. É professora do Colégio de Aplicação da UFRJ e pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped/CNPq).

Flaviane Coutinho Neves Americano Rego é graduada em Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) (2017). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da FFP/UERJ (2021), na linha de Pesquisa Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, processos e práticas pedagógicas (CNPq). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Tri-Vértice: Didática, Formação de Professores e Educação Matemática. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ) (início em 2022), na linha de Pesquisa Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.

Francine de Paulo Martins Lima é Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente da área de Didática e estágios do Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional, da Ufla. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre formação docente, Práticas Pedagógicas

e Didática - Forpedi (CNPq/Ufla) e integrante da Rede de Estudos e Pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente - Redep.

Giovana Maria Belém Falcão é Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Uece. Doutorado em Educação, pela Uece e mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Especialista em Educação Especial Inclusiva pela Uninter; Graduada em Psicologia pela UFC. Coordenadora do Curso de Pedagogia/Fecli/Uece; Coordenadora de Área do Pibid Edital (2020-2022) e (2022-2024). Integrante do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas). Coordena Projeto de Extensão e Iniciação Científica voltados para formação de professores numa perspectiva inclusiva. E-mail: giovana.falcao@uece.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0995-1614>.

Giseli Barreto da Cruz é graduada em Pedagogia, mestra e doutora em Educação. É professora da Faculdade de Educação da UFRJ, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. É fundadora e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped). É bolsista Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Brasil. É cientista do nosso Estado pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do estado do Rio de Janeiro/BR. De setembro de 2022 a agosto de 2023 realizou estágio pós-doutoral no Centro de Investigação Avançada em Educação da Universidad de Chile, sob a supervisão da professora Beatrice Ávalos, com apoio Capes PrInt. E-mail: giselicruz@ufrj.br / <http://www.leped-feufrj.com.br/geped>.

Ingrid Cristina Barbosa Fernandes é professora da Educação Básica há 10 anos, pedagoga, doutoranda em Educação no programa de pós-graduação (PPGE-UFRJ) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped).

Isabel Maria Sabino de Farias é Professora Associada Uece, vinculada ao Centro de Educação (CED) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Pedagogia (Uece). Doutora em Educação Brasileira (UFC), com Estágio Pós-doutoral pela Universidade de Brasília (UNB) na área de currículo, avaliação e desenvolvimento profissional docente. Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas/CNPq). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Trabalho (GT 8) Formação de Professores da ANPED; Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2. E-mail: isabel.sabino@uece.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1799-0963>.

Isabelle Vivegnis Ph.D., es Profesora Asistente en el Departamento de Psicopedagogía y Andragogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Montreal e investigadora del CRIFPE. Se especializa en el desarrollo de habilidades profesionales y en el acompañamiento a profesionales de la educación. Sus principales intereses de investigación se refieren al apoyo de los docentes en la formación inicial y continua y en la inserción profesional. Otra de sus áreas de especialización es la de la formación práctica, incluido el apoyo pedagógico para las prácticas y la formación de formadores en prácticas. Correo: isabelle.vivegnis@umontreal.ca.

Lorena Rojas Avilez es Profesora de Química, mención Ciencias Naturales, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. Además, es Magíster en Didácticas de las Ciencias Experimentales, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Se encuentra realizando estudios en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y es becaria de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, del Ministerio de Ciencia en Chile. Sus investigaciones se han vinculado con el aprendizaje y la enseñanza en el área de las Ciencias, así como la formación inicial y el desarrollo profesional docente en ambientes de colaboración entre la universidad y la escuela.

Luis Alberto Barrientos Castaño Economista de la Universidad de Antioquia, U de A., Col.; Especialista en Alta Gerencia de la Universidad de Medellín, U de M., Antioquia, Col.; Magíster en Educación, en la línea de investigación en Educación Superior, de la Universidad de Antioquia, U de A., Col. Sus temas de interés: Educación; Educación superior, ES; Internacionalización de la ES., Gestión y Calidad de la ES., Ciudadanías Globales, Competencias en la ES y Competencias Interculturales. Correo: alberto.barrientos@udea.edu.co.

Luisa Fernanda Acosta Castrillón tiene formación inicial como Licenciada en Educación Infantil y posgradual como Magister en Educación. Actualmente candidata a Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia. Maestra de preescolar y del Programa de Formación Complementaria (PFC) en la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana (Secretaría de Educación de Antioquia, Colombia). Docente de cátedra de la Universidad de Antioquia en los programas de Licenciatura en Educación Infantil, Básica Primaria y el Departamento de Pedagogía. Integrante del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —ΦορμαΦ—. Correo: fernanda.acosta@udea.edu.co.

Luz Stella Mejía Aristizábal es Profesora de la Institución Educativa Centro Formativo de Antioquia y Profesora Secretaria de Educación de Medellín-Cefa y Profesora de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Licenciada en Matemáticas y Física de la Universidad de Antioquia, Magíster en Educación en Ciencias Experimentales y Doctora en Educación de la misma Universidad. Integrante del Grupo Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias - PiEnCias- en la línea de formación a maestros. Correo: luz.mejia@udea.edu.co.

Magna Aparecida da Silva Matos é professora Pedagoga da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso/Seduc. Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis-MT (UFR) e integra o Grupo de Pesquisa Investigação/UFR, com pesquisa sobre professor iniciante, inserção profissional e indução à docência.

Márcia de Souza Hobold é professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/BR). Doutora em Educação. Graduada em Pedagogia e Psicologia. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino – Foppe, da UFSC.

Maria Amélia Reis é professora associada e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio-PPG-PMUS/Mast-Unirio - Educação, Museologia e Patrimônio - Educação Intercultural. Possui graduação em História Natural pela UEG, Universidade do Estado da Guanabara - atual UERJ, mestrado e doutorado em Educação pela UFF.

Maria Mercedes Jiménez-Narváez es Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Antioquia – Medellín – Colômbia; vinculado ao Departamento de Educação Científica e Artística. Pertence ao Grupo de Pesquisa Perspectivas em Ensino de Ciências – PiEnCias, a partir do qual acompanha processos de formação e pesquisa com professores de ciências naturais e educação ambiental, em nível de graduação e pós-graduação. Atualmente é responsável pela Prática Pedagógica na Licenciatura em Ciências Naturais e pela Estratégia de acompanhamento aos licenciados da Faculdade de Educação. Nos últimos anos, a investigação tem-se centrado na formação de professores, integração profissional, identidade e conhecimento profissional do professor, utilizando perspectivas interpretativas qualitativas e sociocríticas. Correo: maria.jimenez@udea.edu.co.

Maria Mikaele da Silva Cavalcante é Doutora e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-Uece). Graduada em Pedagogia

pela mesma instituição. Professora efetiva da rede municipal de São Gonçalo do Amarante (Ceará), atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pesquisadora colaboradora no Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas). Desenvolve pesquisas na área de Educação, precisamente sobre formação de professores, iniciação à docência, permanência no magistério e desenvolvimento profissional docente. E-mail: mikaele262009@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4551-6495>.

Marilza Maia de Souza de Paiva é professora do Departamento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. Doutoranda em Educação pela UERJ, sob a orientação da Profa. Dra. Giseli Barreto da Cruz, e vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped). Possui graduação em Português/Latim pela UERJ (2006), Especialização em Língua Portuguesa (UERJ-2007) e mestrado em Letras pela UERJ (2010).

Marly Alejandra Quiceno Garcés es candidata a Doctora en la Universidad Antioquia Colombia, en la línea de Estudios en Educación, Pedagogía y Didáctica. Magister en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Colombia y Licenciada en Gestión Educativa, de la Universidad de San Buenaventura. Docente de aula y docente tutora, acompañando y formando a otros docentes desde el Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional desde hace 10 años. El enfoque de estudio se sitúa en la inserción de profesionales no licenciados a la carrera docente, en las zonas rurales del departamento de Antioquia. Correo: marly.quiceno@udea.edu.co.

Monica dos Santos Toledo é doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da UFF, sob orientação da professora Dra. Mônica Vasconcellos, na linha de pesquisa Ciência, Cultura e Educação. Atua como professora da Educação Básica no Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni), da UFF. É pesquisadora do Formar-UFF (Grupo de Pesquisa em Formação e Práticas Pedagógicas) e do Laife - UFF (Laboratório de Inclusão, Formação Cultural e Educação). É mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (UFRJ) e licenciada em Pedagogia pela UFF. Suas áreas de interesse concentram-se nas temáticas: Formação de professores, Didática e práticas pedagógicas e Inclusão em Educação.

Natalia Ramírez Agudelo tiene formación inicial como Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental y posgradual como Magister en Educación en Ciencias Naturales, en la línea de investigación de forma-

ción de maestros, de la Universidad de Antioquia. Profesora de cátedra e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en los programas de Licenciatura en Ciencias Naturales y Maestría en Educación. Integrante del grupo de investigación Perspectivas de Investigación en Educación en Ciencias -PiEnCias-. Asesora Pedagógica de Ude@, Educación Virtual, de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia. Correo: natalia.ramirez2@udea.edu.co.

Roberta Pereira de Paula Rodrigues é mestra em Educação pela UFRJ/BR. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped), que compõe o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Leped). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ.

Rodrigo Fuentealba Jara es Profesor de Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. Además, Magister y Doctor en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se desempeña como Académico y Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chile. Sus investigaciones se han focalizado en la formación docente, especialmente en relación con la construcción de la identidad profesional del profesorado, el pensamiento y las prácticas reflexivas, el self-study para el desarrollo profesional docente, así como los procesos de cambio asociados a los formadores y la formación en educación superior.

Rosana Maria Martins é professora da Universidade Federal de Rondonópolis/MT (UFR). Possui doutorado em Formação del Docente Universitario pela Universidade de Extremadura/Espanha (2006), convalidado pela Universidade do Minho (2013) e pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (2015) e doutorado em Educação pela UFSCar (2015). É vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa Investigação, com pesquisas professor iniciante e experiente, histórias de vida, narrativas (auto)biográficas, memoriais de formação, cartas pedagógicas e indução à docência.

Silvina Pimentel Silva é Graduada em Pedagogia. Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira (UFC), Pós-Doutorado em Educação (UNB), Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Programa de Pós-Graduação da Uece. Linha de Pesquisa Currículo, Formação e Desenvolvimento Profissional; Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (Educas). Email: silvina.silva@uece.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5486-3608>.

Simone Albuquerque da Rocha é professora Titular da UFR/MT. Tem doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e atua como docente do PPGEduc/UFMT/UFR. Pesquisa na área Educacao em formação de professores

com o uso de narrativas e memoriais de formação. É líder do grupo de pesquisa InvestigaçãO, com pesquisas sobre inserção e indução de professores iniciantes.

Talita da Silva Campelo é professora da Educação Básica na rede municipal de educação de Duque de Caxias (RJ/BR). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped/UFRJ/CNPq). Mestre e doutora em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFRJ).

Viviane Lontra é graduada em Pedagogia, mestra e doutora em Educação. É professora do Colégio de Aplicação (UFRJ).

Yesenia Quiceno Serna es doutoranda em Educação pela Universidade de Antioquia. Servidora da Secretaria de Educação de Antioquia, Colômbia, coordenadora da Rede de Formação Docente na área de Ciências Naturais e Educação Ambiental e professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade de Antioquia, integrante do Grupo de Pesquisa Perspectivas em Ensino de Ciências – PiEnCias, a partir do qual acompanha processos de formação e pesquisa com professores de ciências naturais e educação ambiental, em nível de graduação e pós-graduação. Correo: yesenia.quiceno@udea.edu.co.

Título	Formação e inserção profissional docente em contexto: Debates entre Brasil e Colômbia
Organizadores	Giseli Barreto Cruz M ^a Mercedes Jiménez-Narvaéz
Assistência Editorial	Andressa Marques Taís Rodrigues
Capa	Leticia Nishihara
Projeto Gráfico	Vinicius Torquato
Preparação	Giovana Bueno
Revisão	Marcia Santos
Formato	16x23
Número de Páginas	544
Tipografia	Adobe Garamond Pro
Papel	Alta Alvura Alcalino 75g/m ²
1ª Edição	Dezembro de 2023

Caro Leitor,
Esperamos que esta obra tenha
correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões:

sac@editorialpaco.com.br

 11 98599-3876

Publique sua obra pela Paco Editorial

EDIÇÃO DE QUALIDADE, DIVULGAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO NACIONAL



Teses e dissertações

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



Grupos de estudo

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas.



Capítulo de livro

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.




Técnicos e Profissionais

Livros para dar suporte à atuação de profissionais das mais diversas áreas.

Envie seu conteúdo para avaliação:

livros@pacoeditorial.com.br

11 4521-6315

 11 95394-0872

www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/

Todo mês novas chamadas são abertas:

www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/

Conheça outros títulos em
www.pacolivros.com.br

 PACO EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú – 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100