



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM DIFERENTES CONTEXTOS

Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento - UFRJ

Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva - INES

Samara Andrade da Costa – Rede Municipal de Ensino de Puxinanã

Laurizete Ferragut Passo – PUC - SP

Carla Patrícia Ferreira da Conceição – Rede Municipal de Ensino de Santo André

### RESUMO

Este painel busca articular resultados de três pesquisas que tiveram como foco políticas e ações voltadas para a aprendizagem da docência, sobretudo, no início da carreira, sejam no âmbito da formação inicial ou continuada. O primeiro trabalho teve por objetivo analisar o Programa de Residência Pedagógica (PRP), tendo o “ciclo de políticas públicas” como fio condutor e em articulação com as concepções de “terceiro espaço” e desenvolvimento profissional. O segundo trabalho teve por objetivo analisar ações voltadas para a indução profissional e a formação em serviço, em escolas públicas do Rio de Janeiro e dirigidas aos docentes que ingressaram na rede em 2021/2022. O terceiro teve como objetivo analisar as contribuições da pesquisa-formação no processo de inserção profissional de professores iniciantes, ingressantes do atendimento educacional especializado (AEE), em sala de recursos multifuncionais. Teve como foco a colaboração entre professoras iniciantes, ingressantes e experientes de uma rede municipal de ensino, no estado de São Paulo. O diálogo teórico se dá, com autores que discutem a aprendizagem da docência, sobretudo quando no início da carreira (Marcelo, Nóvoa, Tardif, André, Imbernón). As discussões trazidas por essas três perspectivas, organizadas aqui, do contexto mais amplo (nacional) para o mais específico, demonstram a importância do apoio e acompanhamento dos professores que iniciam na docência e suscitam a reflexão acerca das potencialidades de programas e políticas de indução profissional voltados para uma formação que contribua para o desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** Aprendizagem da docência, Formação docente, Inserção profissional.

# **POLÍTICAS E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS FUTUROS PROFESSORES E DOS PROFESSORES EM EXERCÍCIO**

Samara Andrade da Costa – Rede Municipal de ensino de Puxinanã-PB

## **RESUMO**

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa desenvolvida entre os anos de 2020 e 2024, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a qual teve por objetivo analisar o Programa de Residência Docente (PRP) e as contribuições do PRP para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, licenciandos de Pedagogia, e dos professores em exercício, atuantes nas escolas-campo, tendo o ciclo de políticas públicas como fio condutor. A partir das interlocuções com Ball, Maguire e Braun (2021), Zeichner (2010), Day (2001), Vaillant e Marcelo (2012) e Imbernón (2016), estabelecemos reflexões sobre as relações entre universidades e escolas, sobre a aprendizagem da profissão como um contínuo e o desenvolvimento profissional para além da formação docente. A metodologia teve como base a investigação qualitativa e a análise de prosa (André, 1983) para as análises e construção dos resultados, utilizando documentos oficiais, questionários, observação participante e entrevistas como instrumentos-fonte para a obtenção dos dados, entrevistas realizadas com duas coordenadoras institucionais, três docentes orientadoras, duas preceptoras e seis residentes. Os resultados apontam que, apesar dos desafios enfrentados nos campos macro e micropolíticos no processo de consolidação do PRP, o programa tem se configurado em um espaço favorável ao desenvolvimento profissional docente e à aprendizagem da docência, já que, de acordo com as participantes, se caracteriza por ser um lugar de colaboração, participação democrática, de aprendizagem contínua da profissão e de luta pela valorização docente, contribuindo para as construções e reflexões sobre a profissão, o trabalho e as identidades docentes.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica, Desenvolvimento Profissional, Identidades Docentes

## **INTRODUÇÃO**

Este artigo é resultante de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, entre os anos de 2020 e 2024, que teve como objeto de estudo o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e como objetivo central a investigação do PRP a partir do ciclo de políticas públicas (Ball, 1994), considerando os contextos de influência, produção de texto e contexto da prática, em diálogo com as concepções de “terceiro espaço” (Zeichner, 2010; Nóvoa, 2017) e desenvolvimento profissional docente (Day, 2001; Imbernón, 2016).



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Analisamos aqui o percurso de institucionalização do Programa de Residência Pedagógica como parte de uma política nacional de formação inicial dos futuros professores em articulação com a formação continuada de professores experientes, atuantes nas redes básicas de ensino, além de identificar as influências e concepções políticas presentes nos textos oficiais que demarcam as orientações para execução do PRP, bem como identificar as possíveis contribuições do programa para o desenvolvimento profissional docente, fazendo aproximações com as concepções de “terceiro espaço” ou “casa comum” de formação, a partir de uma perspectiva formativa dialógica, cooperativa, crítica e que garante a autonomia docente.

Com legislação em curso desde 2007, o Programa de Residência Pedagógica assume a sua institucionalidade apenas no ano de 2018, com a portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em um contexto político marcado pela face explicitamente frágil da democracia, pela distopia, por disputas ideológicas, pela ascensão de grupos que seguem uma linha mais conservadora e disseminação de discursos contra as classes populares, contra a educação pública e contra os professores brasileiros. Portanto, o contexto de influência, ou seja, o conjunto de discursos políticos e ideológicos dos mais diversos segmentos sociais, reverbera nos contextos da produção de texto e da prática de políticas educacionais e programas institucionais, imprimindo marcas de subordinação ou de resistência/insurgência em relação à interpretação dos próprios contextos.

Partindo do reconhecimento de que ações de imersão no *locus* de trabalho dos futuros professores é de suma importância para a construção de uma identidade profissional docente e de uma *práxis* transformadora (Freire, 2005), além de promover diálogos significativos entre licenciandos, professores experientes das redes básicas de ensino e docentes universitários e, conseqüentemente, aproximar escolas, universidades e comunidade, privilegamos nesta pesquisa o estudo com duas Instituições do Ensino Superior da rede federal, do Estado do Rio de Janeiro, sendo uma delas ingressante no PRP no ano de 2022, e com participantes que ocupam diferentes funções no programa: coordenadoras institucionais, docentes orientadoras, preceptoras e residentes.

Partindo de questionamentos sobre as influências e concepções políticas presentes nos textos do PRP, interfaces entre teoria e prática, relação escolas e universidades e o desenvolvimento profissional docente, na criação de um espaço de formação híbrido (Zeichner, 2010) que não se resume somente ao espaço das universidades e escolas, optamos por definir como recursos teórico-metodológicos a análise de documentos oficiais, o questionário exploratório, as observações no contexto da prática e a entrevista semiestruturada.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Neste sentido, organizamos as discussões aqui apresentadas a partir dos contextos já mencionados em interlocução com as concepções sobre desenvolvimento profissional e “terceiro espaço”, a saber: i) impactos do contexto de influência sobre os contextos de produção de texto e da prática; ii) contribuições do PRP para o desenvolvimento profissional dos futuros professores e professores em exercício; iii) Programa de Residência Pedagógica como “terceiro espaço”.

## **METODOLOGIA**

Compreendendo que a pesquisa está situada nos campos da formação docente (André, 2012) e das políticas educacionais (Ball, 1994; Mainardes, 2006; Ball, Maguire e Braun, 2021), investimos em uma investigação qualitativa (Ghedin e Franco, 2011), a partir de uma concepção epistemológica (Mainardes, 2017) que torna os campos discutidos fios condutores da pesquisa em articulação com os referenciais teóricos e temas tratados. Portanto,

Na análise de políticas, faz-se necessário considerar uma série de dimensões contextuais: contextos situados; culturas profissionais; contextos materiais e contextos externos. Essas dimensões são bastante úteis para a análise de políticas, uma vez que orientam o pesquisador para identificar os aspectos intervenientes no processo de colocar as políticas em ação, no contexto da prática. (Mainardes, 2018, p. 5)

Como procedimento de coleta de dados, utilizamos um questionário exploratório para traçar o perfil das participantes, as análises documentais, fazendo uma apreciação dos editais do PRP dos anos de 2007 até 2022, observação participante com um grupo coordenado por uma das docentes orientadoras, professora na instituição que ingressou mais recentemente, e entrevistas semiestruturadas com duas coordenadoras institucionais, três docentes orientadoras, duas preceptoras e seis residentes do curso de Pedagogia de duas instituições públicas federais localizadas no Estado do Rio de Janeiro, sendo uma delas ingressante no programa em 2018 e a outra em 2022.

Para a interpretação dos dados produzidos ao longo da pesquisa, utilizamos análise de prosa (André, 1983 – Sigalla; Placco, 2022), a qual consiste em um processo analítico que se dá ao logo de toda a investigação considerando as mensagens explícitas e implícitas que possam aparecer no percurso investigativo, incluindo expressões faciais e documentos e expressões no campo das artes.

Neste sentido, a análise de prosa nos permitiu organizar os dados em sinopses, a partir dos fios condutores da política, da formação docente e do desenvolvimento profissional, levando em consideração as percepções de cada participante sobre o Programa de Residência



XXII ENCONTRO PEDAGÓGICO, destacando aproximações e distanciamentos dos contextos políticos, sociais, históricos e culturais, a partir dos posicionamentos, articulações, subjetividades e experiências pessoais e profissionais.

## **O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO POSSIBILIDADE DE “TERCEIRO ESPAÇO”: DIÁLOGOS COM O CICLO DE POLÍTICAS, DESENVOLVIMENTO PROFISISONAL E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA**

A partir da análise dos documentos oficiais que regem a proposta do PRP, tomamos como ponto de partida a definição da CAPES considerando que o programa parte de uma política integradora de formação inicial e de iniciação à docência que envolve outros projetos e programas, tais como o PIBID, e as próprias diretrizes nacionais para a formação de professores, no Brasil. Inserido na formação inicial dos futuros professores, tem os seguintes objetivos como norteadores: Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula<sup>1</sup>.

Ainda que a residência pedagógica não componha sozinha a pasta das políticas públicas de formação docente, o ciclo de políticas públicas (Ball, 1994; Mainardes, 2006) nos permite entender a complexidade que atravessa o processo de institucionalização dos programas, demarcado pelos discursos, ideologias e intencionalidades dos campos macro e micropolítico, além de assumir epistemologicamente que as instituições de ensino, sejam elas de nível superior ou da educação básica, não são apenas as que “implementam” os discursos e textos políticos, mas precisam ser os que fazem as políticas educacionais terem sentido de acordo com cada realidade.

Portanto, entendemos políticas como “processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados” (Ball, Maguire e Braun, 2021, p. 25), que produz e é produzida por sujeitos com diferentes perspectivas sobre o mesmo tema.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/aco-es-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 08/01/2024

Quando aos contextos políticos privilegiados nesta pesquisa, tomamos o contexto de influência como os discursos e debates políticos dos sujeitos que compõem os mais diferentes segmentos sociais, incluindo as influências e debates internacionais, constituindo “um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência” (Mainardes, 2006, p. 51).

Já o contexto da produção de texto pode ser compreendido a partir da perspectiva da política como textos, os quais podem ser traduzidos por textos legislativos ou pronunciamentos oficiais. Para Ball (2011, p. 47)

Pensando sobre que tipos de pessoas e “vozes” habitam análise dos textos políticos, também é preciso pensar sobre o engajamento com as identidades social e coletiva dos sujeitos de pesquisa - o “professor”, os “pais”, o formulador da política; seus gêneros, classe, raça, sexualidade e habilidade física. Uma coisa é considerar os “efeitos” das políticas sobre coletividades sociais abstratas, outras é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas.

Por isso, é importante analisar que os discursos e textos políticos não são providos de neutralidade e que respostas aos discursos e textos políticos produzem efeitos dentro do Contexto da Prática, lugar em que políticas e programas são interpretados e recriados, em vez que, para Ball e Bowe (1992, p. 22) “[...] os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc”. Neste sentido, a interpretação também se configura em uma arena de disputa epistemológica, identitária e política, já que está relacionada à interesses diversos.

À vista disso, entendemos que os programas e políticas educacionais passam por processos constantes de transformações, característica inerente ao ciclo de políticas, e mesmo que muitos programas de formação docente apresentem potencialidades para o desenvolvimento de uma formação crítica, reflexiva, democrática e colaborativa, constituindo um “terceiro espaço” (Zeichner, 2010) de formação, tais programas correm o risco de serem reformados ou extintos de acordo com os interesses de grupos políticos hegemônicos que detenha o poder de decisão (Ball, Maguire e Braun, 2021).

Assim, se torna cada vez mais urgente que o debate sobre os programas e políticas que compõem a pasta da formação docente tenham a participação efetiva dos sujeitos, segmentos e associações que defendam a formação e aprendizagem da docência como um contínuo (Imberón, 2016), garantindo “espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros

XXII ENCONTRO DE PROFESSORES (Zelma, 2010, p.487) ou seja, promover ações que garantam os diálogos entre escola, universidade e comunidade e que a construção de uma *práxis* em que a dimensão política e transformadora das realidades (Freire, 2005) seja privilegiada.

Alinhada à concepção de “terceiro espaço” ou “casa comum” (Nóvoa, 2017) da formação do professorado, destacamos as relações entre o desenvolvimento profissional docente e a construção das identidades coletivas e individuais dos professores e futuros professores. É comum que as perspectivas sobre o desenvolvimento profissional estabeleçam diálogos profícuos com o campo da formação docente, todavia, a discussão sobre a profissionalização dos professores vai muito além das reflexões sobre a formação, visto que desenvolver-se profissionalmente requer a percepção crítica também das próprias condições de trabalho, o clima institucional, das estruturas hierárquicas, entre outros fatores, mediante os processos de formação e continuada, ou seja, na medida em que permanentemente os professores se formam individual e coletivamente (Imbernón, 2016). Desta forma, compreendemos que

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuam, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (Day, 2001, p.20-21)

Consequentemente, alguns princípios são fundamentais para que o desenvolvimento profissional aconteça de forma orgânica e bem articulada com mundo do trabalho docente. Entre eles, destacamos a participação efetiva dos professores na construção e na tomada de decisão das políticas de formação e das propostas curriculares escolares, o trabalho coletivo e colaborativo utilizando situações do cotidiano dos professores para a reflexão sobre as problemáticas que atravessam as escolas que insiram os docentes em um movimento de mudança transformador das condições de trabalho e da prática pedagógica (Vaillant e Marcelo, 2012).

Deste modo, as reflexões teóricas sobre eixos desta pesquisa nos possibilitaram uma análise e compreensão mais amplificada do Programa de Residência Pedagógica da CAPES, a partir dos documentos, observações e relatos das participantes deste estudo.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

## **O PRP E OS SEUS CONTEXTOS POLÍTICOS: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM “TERCEIRO ESPAÇO” E CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

Ao analisarmos o processo de institucionalização do PRP, nos deparamos com uma longa trajetória marcada por arenas de discursos políticos e intencionalidades que se estabelecem, a princípio, por meio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Na contramão das propostas debatidas anteriormente, como é o exemplo dos projetos de lei nº 227/2007, nº 284/2012 e 6/2014, de autoria dos ex-senadores Marco Maciel, Blairo Maggi e Ricardo Ferraço, a residência pedagógica foi inserida na formação inicial dos futuros professores e não mais compreendida como etapa posterior à formação nas licenciaturas.

Se torna relevante dizer que o texto político da primeira versão do PRP foi articulado em um cenário bastante crítico em que o Brasil vivia tencionamentos políticos, reflexos de uma política global, que resultou no impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff e na mudança de paradigmas que fez emergir, segundo Saviani et al (2018), movimentos reformistas que definiram as políticas educacionais de forma mais alinhada ao pensamento e a ideologias neoliberalistas, culminando na eleição do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, governo marcado por sucessivos esvaziamentos e contingenciamento das pastas voltadas para as políticas educacionais.

No contexto de influência política, este cenário fica bastante evidente nas falas da residente Pamela, da coordenadora institucional Adriana e da docente orientadora Vivian, como podemos ver a seguir:

Então, assim, essa oportunidade de residência, agora, ela surge depois de uma virada de chave no Brasil e que, pra gente, é o fim da nossa graduação, e que a gente tem certeza que, se fosse no começo, se a gente não tivesse vivido esse período político de tanta precarização, é... tão turbulento, eu tenho certeza que talvez a gente tivesse tido acesso a um PIBID ou a qualquer outro tipo de política que a gente não teve. (residente Pamela)

Então, se você tem um governo como o que nós tivemos, que ataca a educação e que não vê ela como investimento, mas como um gasto, ela não vai ser prioridade nunca. Então, o máximo que puder retirar daquela pasta vai acontecer. (coordenadora institucional Adriana)

Eu penso que influencia muito, né? [...] Mas a gente vem aí com a BNC, essa perspectiva da BNC-formação que descaracteriza a formação. Primeiro, separa a formação inicial da formação continuada, que já é um grande problema e segundo, precariza a formação docente. (docente orientadora Vivian)

Tais aspectos reverberam nos textos do Programa de Residência Pedagógica de modo que a proposta fica, inicialmente, restrita ao cumprimento das diretrizes curriculares delineadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assumindo uma posição praticista e descontinuada da formação docente, descaracterizando o papel da formação dos professores como um espaço para a reflexão-ação sobre a própria profissão e sobre o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, áreas prioritárias foram definidas para as quais se destinavam um número maior de cotas de bolsas de fomento. Estas questões justificam o ingresso de uma das instituições investigadas apenas no ano de 2022, conforme explica a coordenadora institucional Júlia: “Então, enquanto essas questões estavam dadas nos editais e a instituição entendia que isso não cabia no que a gente acredita como política de formação de professores”.

Após a manifestação contrária por parte de inúmeras entidades educacionais (ABdC – ABRAPEC – ANFOPE – ANPAE – CEDES – FINEDUCA – FORUMDIR) aos pressupostos da primeira versão do PRP, uma vez que muitos segmentos sociais ficaram de fora do processo de institucionalização do programa, os editais e portarias passaram por reformulações que demarcaram o significativo papel destas entidades citadas na construção de políticas educacionais no país.

Com a portaria nº 82, de 28 de maio de 2022, o Programa de Residência Pedagógica retira do texto e da concepção de bolsas de fomento a separação das áreas entre prioritárias e comuns, o que colocava algumas áreas do conhecimento como mais relevantes que outras, além de desvincular a proposta formativa ao cumprimento da BNCC.

No contexto da prática, a partir dos relatos das participantes da pesquisa, temos que o PRP tem se configurado em um importante programa de imersão no campo de trabalho dos futuros professores, de forma remunerada (por isso destacam a importância da existência das bolsas de fomento, as quais contribuem significativamente para a permanência nas licenciaturas), sendo um importante espaço para o desenvolvimento profissional das licenciandas do curso de Pedagogia, mas também para as professoras preceptoras, conforme podemos verificar:

Eu vejo como uma grande oportunidade [...] Eu gosto muito dessa ideia de parceria [...] entre escola e universidade com paridade mesmo entre os envolvidos e essa ideia de aprendizado pra mim, né, de formação continuada para ela juntos com as residentes. (preceptora Andréa)

[...] é um lugar de muito aprendizado, mas, assim, é um aprendizado sobre práticas educacionais, mas também sobre as relações sociais que consiste em mesmo a sala de aula, sobre a pluralidade das crianças e você enxergar mesmo esse olhar também social também. (residente Manoela)



XXII ENCONTRO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação como as participantes definem o programa, enfatizando as relações entre universidades e escolas e entre a teoria e a prática, a aprendizagem da docência a partir de problemáticas reais do cotidiano docente, além da ideia de formação como um contínuo e coadunando-se com uma perspectiva mútua e colaborativa, nos apontam para as características presentes em um “terceiro espaço” construído a partir de relações dialógicas nesses espaços “híbridos” de formação inicial. Para Zeichner (2013, p.105)

Esses processos colaborativos reorganizam as hierarquias de conhecimentos tradicionais (“expertise vertical”) na medida em que ajudam indivíduos e grupos a encontrar soluções inovadoras para os dilemas cotidianos. Criar ferramentas, práticas e soluções não apenas dá atenção à atividade conjunta como também expande a aprendizagem dos indivíduos à medida que se apropriam de novas linguagens de trabalho que não poderiam ter sido criadas por conta própria com acesso somente às suas regras e sistemas específicos.

Todavia, é necessário dizer que para que a formação de professores seja compreendida como uma “casa comum” de construção de conhecimentos, é necessário que também seja um espaço da ação pública (Nóvoa, 2017) e que a participação da comunidade é fundamental para a consolidação destes espaços híbridos. Neste caso, o PRP, de acordo com a experiência da coordenadora institucional Adriana, ainda precisa caminhar em direção a uma relação mais aproximada com a comunidade:

Então eu acho que eu ia sugerir uma interlocução mais próxima com a comunidade, porque eu acho importante o espaço da escola, tá claro ali, os nossos alunos estão aprendendo a ser professores e tudo, mas eu acho que a gente precisa trazer a comunidade para junto. [...] Então, eu traria o Residência, além de ser no espaço da escola, no espaço em torno da escola, sabe? Projetos que envolvessem os pais, que envolvesse os vizinhos, que envolvesse a comunidade daquele bairro. (Coordenadora institucional Adriana)

Neste sentido, embora ainda precise de diálogos mais aproximados com os contextos externos à escola, podemos dizer que o Programa de Residência Pedagógica é uma oportunidade de aprendizagem da docência que acontece de forma não hierarquizada, lugar em que todas as participantes podem se desenvolver profissionalmente, conforme evidencia a coordenadora institucional Júlia:

Pro meu desenvolvimento profissional ela tem contribuído em alguns aspectos [...] acho que me ensina muito sobre formação de professores e me coloca a estudar e pensar a formação docente institucionalmente [...] Para os outros participantes, traz a oportunidade de pensar a formação docente no mínimo em suas áreas disciplinares, de forma um pouco diferente [...] Para estes professores (docentes orientadores), me parece também muito rico a aproximação com a escola, com o conhecimento escolar [...] nessa relação com o conhecimento em que ele produz e também ensina nos seus institutos. Para o professor da escola é uma oportunidade de atuar na formação docente [...] atua como co-formador e também tem a oportunidade de ter uma certa abertura da universidade, tanto para coisas que chegam na escola, quanto para coisas que são produzidas junto com a universidade [...] Para os residentes, a oportunidade de estar desde a metade do curso na escola, no lugar que ele vai atuar como professor ao sair



daquela época que em universidade, então, estar na escola e na universidade durante esse processo, me parece bastante rico, no próprio sentido do aprendizado desses conhecimentos [...] mas também nessa produção de uma identidade decente. (Coordenadora Institucional Júlia)

Mesmo que a avaliação feita por todas as participantes em relação ao PRP seja bastante positiva, é importante compreender que, por ser um programa que chegou recentemente aos 5 anos de institucionalização, a proposta ainda apresenta lacunas inerentes a tudo o que está em processo de construção. As participantes apontam que o PRP ainda é para poucos, uma vez que atende a um número muito pequeno de estudantes das licenciaturas e que, dada as contribuições do PRP para a aprendizagem da docência e a imersão no campo laboral dos futuros professores, a residência pedagógica deveria ser para todos(as) os futuros professores.

Além disso, com os rumores de reconfiguração do PRP, anunciados em encontros do Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais dos Programas PIBID e Residência Pedagógica (FORPIBID-RP) nos últimos anos (2022 e 2023), fala-se sobre a necessidade de transformar o programa em uma política pública de estado, assegurando a sua continuidade, mesmo que haja o deslocamento da formação inicial para a formação continuada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise sistemática dos documentos que orientam a proposta do Programa de Residência Pedagógica foi possível identificar os discursos políticos presentes nos textos, além de perceber as mudanças que marcam o processo de institucionalização do PRP, mudanças que são intrínsecas ao ciclo de políticas públicas. Atravessado por um cenário de crise política, o programa vem há 5 anos tentando se consolidar como parte de uma política de formação inicial, ganhando contornos mais democráticos no contexto da prática. Universidades e escolas reúnem esforços para que a formação dos futuros professores aconteça de forma orgânica e significativa, articulando teoria e prática e fomentando uma relação dialógica entre professores experientes e licenciandos.

Em diálogo com o fio condutor das políticas públicas, é possível constatar, a partir das falas das participantes, que o desenvolvimento profissional, no PRP, é compreendido como um lugar de aprendizagem permanente que as permite melhor compreensão dos desafios encontrados no dia a dia das escolas, o aperfeiçoamento da própria prática por meio da partilha com os seus pares de profissão e com as futuras professoras, licenciandas do curso de Pedagogia. Isso só é possível porque as participantes se percebem como seres inacabados que



estão em um processo contínuo de (trans)formação e que a residência pedagógica tem contribuído significativamente para que este desenvolvimento profissional aconteça de forma não hierárquica.

Ainda, dentro da perspectiva de “terceiro espaço”, podemos dizer que as preceptoras, professoras da educação básica, são chamadas a ocupar os espaços das universidades de modo que os seus conhecimentos não precisem ser validados pela academia, e que docentes orientadores e residentes, não se direcionam às escolas com a função de realizar uma investigação se colocando como autoridades do conhecimento acadêmico. Todas as participantes assumem o lugar de produtoras de um conjunto de conhecimentos que serão utilizados para refletir, questionar e debater as problemáticas presentes nas realidades escolares de cada uma, formando assim uma comunidade de aprendizagem da docência.

Mesmo que, com muita frequência, identifiquemos características do “terceiro espaço” nas experiências do PRP, se faz necessário que as comunidades externas à escola também estejam envolvidas nas discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem e na constituição de políticas públicas educacionais de modo geral para que esta “casa comum” de produção do conhecimento seja consolidada.

Embora apresente lacunas e contradições em seu funcionamento, é preciso considerar que políticas e programas educacionais podem levar muitos anos para assumir contornos mais aproximados dos anseios dos seus participantes e da comunidade educacional, uma vez que alguns aspectos a serem modificados exigem planejamento orçamentário por parte do Governo Federal. Ainda assim, é possível afirmar que o PRP tem ampliado as possibilidades de formação dos futuros professores e dos professores em exercício profissional, garantindo um espaço privilegiado de reflexão sobre o trabalho docente.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto Contextos e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.

BALL, S.J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

\_\_\_\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In.: BALL, S. J.; MAINARDES, J. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez. 2011. p. 21-53.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

BALL, S. J.; MAGRUIRE, M.; BRAUN, A. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

DAY, C. Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006.

\_\_\_\_\_. A pesquisa sobre política educacional no brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.33, e173480, 2017.

\_\_\_\_\_. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. Jornal de Políticas Educacionais, V. 12, n. 16, agosto de 2018.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n.166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

SAVIANI, D.; HERMIDA, J. F.; LIRA, J. S. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Demerval Saviani. Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 144, p.779-794, jul. set., 2018.

SIGALLA, L. A. A.; PLACCO, V. M. N. de S. Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. Revista Intersaberes, [S. l.], v. 17, n. 40, p. 100 113, 2022.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. Educação, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

## ESCOLA E FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS E AÇÕES DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DESENVOLVIDAS POR ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DO RJ

Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento – UFRJ  
Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva – INES

### RESUMO

O presente artigo é fruto da pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Profissão e Formação Docente (GEPROD-UFRJ), no período de março de 2021 a dezembro de 2023. A investigação buscou analisar ações de formação desenvolvidas pelas escolas, com indícios de indução profissional, no contexto de instituições pertencentes à rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro. Os sujeitos do estudo foram coordenadores/as pedagógicos/as das escolas que atendem às crianças e adolescentes dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como professores ingressantes na rede em 2021/2022, que atuavam nessa etapa da escolarização e que eram também iniciantes na carreira (até cinco anos de docência). Do ponto de vista dos recursos metodológicos, foram realizadas consulta a documentos, aplicação de questionário e realização de entrevistas, para a coleta das informações. As análises estão embasadas em estudos desenvolvidos por Cruz, Farias e Hobold (2020), Vaillant e Marcelo García (2012), Imbernón (2006, 2016) e Nascimento *et al.* (2014, 2021). Os resultados demonstram que existem ações pontuais em algumas escolas, com participação dos coordenadores e de toda a equipe gestora, visando o acolhimento dos professores iniciantes. Entretanto, constatou-se que a política voltada para os professores que se encontram em situação de inserção profissional não está consolidada igualmente em todos os níveis do sistema educacional. Não há também orientação para ações de acompanhamento, nas escolas, ao docente que inicia na profissão. Logo, ainda há uma necessidade de que políticas públicas sejam pensadas e efetivadas com o intuito de promover uma verdadeira indução profissional.

**Palavras-chave** – Formação de professores, Indução profissional, Professor iniciante.

### INTRODUÇÃO

O interesse pela temática da indução profissional teve origem nas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas pelo GEPROD desde 2011 e que estão voltadas para a compreensão do trabalho docente em diferentes contextos e momentos da carreira.

Um dos pontos destacados nestas pesquisas foi o valor atribuído aos momentos coletivos de trabalho, reverberado por todas as professoras que fizeram parte das pesquisas. Pelos relatos das professoras, escolas que assumem a tarefa de formação continuada dos seus docentes contribuem para o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para um sentimento de



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

maior segurança e satisfação em relação ao trabalho que realizam, principalmente para as professoras iniciantes.

Na pesquisa que deu origem a esse artigo, iniciada em 2021, o GEPROD se propôs a olhar as ações que se realizam no contexto das escolas, com ênfase no acolhimento e acompanhamento dos professores que iniciam na carreira – indução profissional, ouvindo os/as professores/as que se encontram na função de coordenação pedagógica e os/as docentes recém-ingressos na rede municipal de ensino do RJ, para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental.

Este estudo teve por objetivo identificar as ações intencionais desenvolvidas por coordenadores/as pedagógicos/as, voltadas para a formação docente e, em especial, para o apoio e acompanhamento dos professores iniciantes na carreira; analisar possibilidades e desafios da indução profissional docente, mediada pelas ações das escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, com vistas à superação das dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de exercício profissional e ainda reconhecer, no âmbito da rede municipal de ensino do RJ, a partir do relato de professores em situação de inserção profissional, movimentos espontâneos de articulação que propiciem momentos de reflexão coletiva e de partilha de questões que afetam a sua docência.

## **INSERÇÃO E INDUÇÃO PROFISSIONAL: ALGUNS CONCEITOS**

Ao nos embrenharmos na pesquisa sobre o desenvolvimento profissional dos educadores, é crucial estabelecermos uma base conceitual sólida. Nesse sentido, é fundamental discernir entre diferentes termos que serão frequentemente utilizados ao longo deste texto.

Primeiramente, destacamos a noção de inserção profissional, que representa o período inicial da carreira de um professor. Trata-se da fase em que o docente enfrenta suas primeiras experiências no ambiente de trabalho após a conclusão da formação inicial. É um momento permeado por desafios, marcado pela necessidade de adaptação a um novo contexto profissional. Como afirmam Cruz, Farias e Hobold (2020), a inserção profissional abrange os primeiros anos do professor em seu novo ambiente de trabalho, caracterizado muitas vezes por tensões decorrentes da necessidade de se estabelecer em um ambiente desconhecido, o que influencia diretamente o processo de sua socialização profissional.

É importante ressaltar que essa etapa pode ocorrer tanto com quanto sem o acompanhamento das instituições de ensino ou dos sistemas educacionais. A presença de ações sistemáticas de acompanhamento do trabalho do professor nesse período é o que denominamos

de indução profissional docente (Nascimento *et al.*, 2020). Esses programas, que podem ser oriundos de políticas públicas ou de outras iniciativas, representam um investimento deliberado e sistemático na formação dos professores iniciantes ou principiantes.

Para fins deste estudo, utilizaremos os termos "professores iniciantes" ou "principiantes" para referir-nos aos docentes que estão nos primeiros anos de sua carreira, portanto, em situação de inserção profissional. Por outro lado, empregaremos o termo "professores ingressantes" para designar aqueles que estão assumindo seus postos de trabalho em instituições de ensino, embora possuam experiência docente prévia em outros contextos escolares.

Tardif (2002, p. 11) observa que o período de introdução na profissão “é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. As primeiras experiências profissionais enfrentadas pelos professores têm um impacto direto em sua decisão de permanecer ou não na profissão, pois esse é um período caracterizado por emoções conflitantes que desafiam diariamente o professor e sua prática educativa.

De acordo com Marcelo (2011, p. 9), a maior taxa de desistência ocorre nos primeiros anos de carreira docente, uma vez que este é “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais e manter um certo equilíbrio pessoal”.

Marcelo e Vaillant (2017) destacam que os professores frequentemente enfrentam a responsabilidade de ensinar sozinhos, sendo seus alunos, os únicos a testemunharem suas práticas educativas. Segundo os autores, embora haja uma crescente discussão sobre a importância do trabalho colaborativo, a realidade ainda é marcada pela solidão e pelo isolamento do professor. Acreditamos que esse isolamento possa ser agravado pela estrutura física das escolas e pelas condições de trabalho, que incluem a falta de reconhecimento profissional, a inexistência de tempos e espaços para o trabalho colaborativo e de um clima institucional favorável, entre outros fatores.

Estamos de acordo com André (2014, p. 6) ao afirmar que “a aprendizagem da docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira”. Nessa ótica, tornar-se um docente requer um contínuo processo de aprendizado ao longo da vida profissional.

Cochran-Smith (2012) argumenta que o ensino tem sido tradicionalmente visto como uma atividade altamente individualizada, caracterizada como um "trabalho privado". Para superar essa abordagem, a autora enfatiza o trabalho coletivo como um meio fundamental para gerar expectativas positivas, promover o desenvolvimento profissional e cultivar um

XXII ENCONTRO NACIONAL DE POLÍTICA EDUCACIONAL Segundo ela, o trabalho em equipe contribui para a "desprivatização" do ensino, ou seja, para romper com o isolamento e abrir caminho para a construção colaborativa do conhecimento e para práticas educativas colaborativas.

Assim sendo, é crucial criar oportunidades para o trabalho colaborativo nos ambientes onde ocorre o trabalho docente - ou seja, nas escolas. Isso pode fomentar a reflexão coletiva, a construção conjunta de conhecimento profissional e a busca por soluções para os desafios do dia a dia, tudo isso com o intuito de promover o desenvolvimento profissional dos educadores.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Apresentam-se aqui os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa que deu origem ao artigo. Como mencionado anteriormente, o foco desta pesquisa recaiu sobre a formação dos professores durante o período de inserção profissional, conhecido como indução pela literatura especializada. Com isso em mente, buscamos identificar as ações realizadas pelas escolas que conseguiram, apesar das condições adversas, oferecer maior suporte aos professores novatos e criar oportunidades para formação e trabalho colaborativo durante o período de inserção profissional.

Os participantes deste estudo foram 66 coordenadores pedagógicos das escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, e a pesquisa foi conduzida através da integração de diferentes estratégias de coleta e análise de dados.

O trabalho de campo incluiu consulta a documentos, aplicação de questionários exploratórios e realização de entrevistas (individuais e coletivas) com os coordenadores pedagógicos. O questionário foi distribuído eletronicamente e apresentou uma abordagem mista, combinando perguntas fechadas com espaço para respostas abertas, visando obter detalhes específicos sobre diversas questões. Este questionário foi enviado a todos os coordenadores pedagógicos que trabalhavam com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, através do e-mail institucional de cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE). O objetivo deste instrumento metodológico foi coletar informações sobre a caracterização dos participantes, as atividades formativas desenvolvidas pelas escolas e as experiências de acolhimento e apoio profissional aos docentes que ingressaram no sistema.

As entrevistas foram usadas para complementar as informações obtidas e aprofundar aspectos levantados pelo questionário (Lüdke; André, 1986). Estas entrevistas foram realizadas remotamente com os coordenadores pedagógicos responsáveis por acolher os novos professores e promover a formação docente no ambiente escolar. Uma entrevista coletiva e três entrevistas

individuais foram conduzidas de acordo com a disponibilidade dos participantes. Estas entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado e foram gravadas em áudio para garantir a precisão das informações. Inicialmente, planejamos que todas as entrevistas fossem coletivas, pois isso nos permitiria captar as opiniões coletivas, e não apenas individuais, conforme sugerido por Weller (2006). No entanto, devido às circunstâncias do ano de 2022, quando a Rede estava passando por um processo de reorganização, após o período de distanciamento social causado pela pandemia de Covid-19, e também devido à carga de trabalho dos coordenadores pedagógicos, foi difícil encontrar horários compatíveis para realizar entrevistas em grupo. Portanto, para atender às disponibilidades desses participantes, realizamos entrevistas individuais com três coordenadores pedagógicos.

Por fim, a última etapa consistiu na análise e consolidação dos dados coletados durante o trabalho de campo. Nesta fase, enfatizamos a organização e análise dos dados produzidos durante a pesquisa.

## **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E INDUÇÃO PROFISSIONAL: O QUE DIZEM OS/AS COORDENADORES/AS PEDAGÓGICOS**

A seguir, apresentamos alguns resultados da pesquisa, que surgiram das análises conduzidas pelo grupo com base em dados levantados e desenvolvidos ao longo da investigação.

A Rede é constituída por uma variedade significativa de escolas, tanto em termos de localização geográfica quanto em relação aos serviços disponíveis. Os anos iniciais do Ensino Fundamental, que são o foco desta pesquisa, estão presentes em 263 unidades escolares dedicadas exclusivamente a este segmento, além de algumas das 443 escolas que atendem a múltiplos segmentos educacionais.

De acordo com a SME-RJ, em novembro de 2022, havia um total de 528 coordenadores atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destes, 66 (12,5%) responderam ao questionário enviado pela equipe de pesquisa.

Quanto à existência de medidas ou estratégias específicas para receber os professores iniciantes na escola, pouco mais da metade dos coordenadores que participaram da pesquisa confirmou que suas escolas implementavam estratégias nesse sentido. Entre as estratégias de acolhimento citadas, destacam-se a introdução dos novos professores à equipe escolar, visitas às instalações da escola e a apresentação do Projeto Político-Pedagógico. Um número considerável de coordenadores (70%) também mencionou que as reuniões com a equipe

pedagógica eram uma forma de apoio aos novos professores na Rede. No entanto, apenas 36% indicaram que a Rede oferecia atividades de formação para esses docentes.

Uma coordenadora expressou suas ideias sobre como deveria ser a chegada de um novo professor na escola. Ela compartilhou suas concepções:

Eu acho que a primeira coisa a conversar..., como é que é a escola, quais são as regras dentro da escola, o tipo de aluno que a gente tem, quais são as situações, digamos assim, em cada situação, o que se espera que ele faça ou que ele [pausa] deveria fazer, o que seria mais adequado. Levar ele pra sala dos professores e apresentar para os demais professores. Se for um professor que já tem experiência de sala de aula, aí eu acho que pode botar ele, tipo, para [pausa] ir lá assistir a uma aula qualquer, só para ver como é que é a turma. Se for um professor que não tem experiência de sala de aula, talvez deixar ele [pausa] ir assistir a uma semana, para ele ver como é que é [...] (Coordenadora 7)

O coordenador 3 mencionou uma estratégia de acolhimento que foi implementada pela equipe de outra unidade escolar, descrevendo uma situação que ele testemunhou:

Na escola que ela entrou, eu achei legal o que a diretora fez [...] com o professor novo. Ela não ficou, no primeiro dia, com os alunos direto. A professora que já estava ficou com ela dois dias. Então, durante esses dois dias, elas conversaram e trabalharam juntas ali, conheceram os alunos, como é que tava o progresso, apresentou o que que ela tava fazendo [pausa]. Então sempre que entra um professor novo lá, [...] eles fazem esse trabalho, e eu achei interessante fazer isso, não deixar, não jogar o professor lá sozinho[...].

E acrescentou:

Mas a Prefeitura, ninguém da central manda uma orientação pra gente. Então a gente faz por instinto. Não é uma coisa orientada, entendeu? (Coordenador 3).

Ao examinar esses dados, tornou-se evidente que a política pública estabelecida para o acolhimento de novos professores na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro não se encontra consolidada em todos os níveis desse sistema. Em vez disso, são observadas ações individuais tanto por parte das escolas quanto dos coordenadores pedagógicos.

Vale destacar que Rede Municipal de Educação do RJ iniciou, em 2012, um movimento de implementação de ações sistemáticas voltadas para os professores que nela ingressam.

Quanto ao acolhimento dos professores recém-empossados, foi observado que foram estabelecidos três níveis de recepção. O primeiro nível, planejado para ocorrer na Escola de Formação Paulo Freire ao longo de dois dias, foi experimentado por todas as professoras ingressantes, de acordo com os coordenadores entrevistados nesta pesquisa. O segundo nível, nas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), considerado um nível intermediário, apresentou uma variedade significativa: enquanto em algumas CREs as orientações do nível central foram seguidas, em outras a recepção foi realizada de maneira rápida ou reduzida. No

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

terceiro nível, nas escolas, foi observado que as demandas do dia a dia muitas vezes impedem que esse acolhimento ocorra conforme o previsto.

Os coordenadores pedagógicos destacaram que os professores iniciantes têm demandas específicas e que estas não são só de cunho acadêmico ou do domínio do conteúdo escolar. Segundo esses coordenadores, professores iniciantes necessitam de um acompanhamento das ações pedagógicas cotidianas, de maior conhecimento sobre como atender às demandas da SME-RJ e às rotinas escolares; de apoio emocional e no âmbito do “domínio de turma”.

Considerando este como um período de aprendizado intenso na profissão, conforme indicado pelos autores discutidos neste trabalho, argumenta-se que a inserção profissional deve ser acompanhada de formação, o que constitui uma prática de indução profissional. Essa prática é definida como "o investimento de formação, intencional e sistemática em torno de professores iniciantes ou principiantes durante sua inserção profissional" (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 4). Esse suporte pode não apenas oferecer conforto ao professor recém-chegado, mas também contribuir para o desenvolvimento de uma identidade profissional mais participativa e confiante.

Ao examinar as estratégias apontadas pelos coordenadores, podemos categorizá-las em dois grupos distintos: por um lado, encontramos estratégias organizadas pelo próprio coordenador, mas implementadas por professores experientes, assemelhando-se a uma forma de mentoria voluntária; por outro lado, temos estratégias concebidas e executadas pelo próprio coordenador pedagógico.

Autores como Vaillant (2009) e Vaillant e Marcelo García (2012) propõem um modelo de inserção profissional docente fundamentado em um sistema de "mentor protegido formalizado". Nesse modelo, um professor experiente, devidamente capacitado para essa função, prepara os professores iniciantes por meio de um processo de indução, facilitando sua integração no ambiente profissional e na profissão. No entanto, o modelo apresentado pelos coordenadores, sujeitos da pesquisa, difere de uma proposta de mentoria, visto que os professores não são designados pelo sistema de ensino e tampouco recebem uma formação específica ou recompensa salarial para desempenhar esse papel.

O que ficou evidente nos relatos dos coordenadores que contribuíram para a pesquisa é que, apesar de estarem cientes de sua responsabilidade como articuladores e formadores da equipe docente, e de sua capacidade para implementar ações de indução profissional, as exigências diárias muitas vezes os impedem de realizar tais ações.

Os coordenadores participantes da pesquisa demonstraram diferentes perspectivas de indução profissional e formação continuada. Estes reconhecem como primordial o momento de



XXII ENCONTRO acolhida realizado na Escola de Formação Paulo Freire, mas destacam que ao longo dos anos muitas mudanças ocorreram e que estas revelam ausência de consolidação das políticas voltadas para a inserção profissional, tanto no nível central, como no espaço da escola, que se vê como única responsável pelo desenvolvimento de estratégias para receber os professores novatos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação ao processo de inserção profissional, constatou-se que a política de acolhimento e acompanhamento dos docentes da SME-RJ não é efetiva no nível das escolas. Essas dificuldades estão relacionadas a escassez de professores para certas turmas, uma ocorrência comum em muitas escolas, principalmente aquelas localizadas em áreas de difícil acesso ou com altos índices de violência urbana; falta de pessoal para exercer funções de gestão e/ou coordenação pedagógica; sobrecarga de trabalho para os coordenadores pedagógicos, especialmente no que diz respeito à avaliação e ao desempenho de cada escola e ausência de uma política mais sistematizada e institucionalizada voltada para a indução profissional, assim como de uma formação específica para a equipe de gestão e coordenação pedagógica.

Embora tenham sido identificadas algumas estratégias voltadas para a indução profissional docente, essas iniciativas podem ser consideradas mais como formas de acolhimento afetivo importante, mas separadas de um programa sistemático e institucionalizado. Na falta de uma política institucional consistente, a responsabilidade pelo desenvolvimento de ações nesse sentido recai sobre cada coordenador pedagógico, juntamente com a gestão de cada escola. Como se viu, nem todas as escolas possuem o coordenador pedagógico o que acaba por sobrecarregar a direção da unidade escolar, que passa a responder tanto pelas demandas administrativas como aquelas que se referem a formação em serviço.

Nesse contexto, a pesquisa evidenciou que, apesar dos esforços do sistema de ensino e das equipes gestoras das escolas, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir um acompanhamento efetivo e apoio aos docentes que estão iniciando suas carreiras.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência**. Projeto de Pesquisa / Edital Universal. Mimeo, 2014.

COCHAN-SMITH, M. Um conto de duas professoras aprendendo a ensinar com o tempo. COCHRAN-SMITH, M. **A tale of two teachers: Learning of teach over time**. In: Kappa Delta pi Record, July-sept, 2012 (p. 108-122). Tradução: GEPED (Grupo de Estudos e Pesquisas em



XXII ENCONTRO DE DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ENSINO

CRUZ, G.; FARIAS, I.; HOBOLD, M. **Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades.** Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, 2020. P. 1 – 15.

Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>> Acesso em maio de 2024

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas, São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, C. **Políticas de inserción en la docencia:** de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Santiago: Preal, 2011. (Documento do Preal, n. 52)

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica.** Cadernos de Pesquisa, vol. 47, no 166, p. 1224–49, dezembro de 2017.

NASCIMENTO, M. G. C. A. *et al.* **A indução profissional e a formação continuada de professores na rede municipal do Rio de Janeiro:** ações desenvolvidas pelas escolas. Rio de Janeiro: 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: Ed. UTFPR, 2012

WELLER, W. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens:** aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

## **PESQUISA-FORMAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE APOIO À INSERÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.**

Carla Patrícia Ferreira da Conceição – Rede Municipal de Ensino de Santo André/SP  
Laurizete Ferragut Passos – PUC-SP

### **RESUMO**

Este trabalho busca responder a seguinte questão: quais as contribuições da abordagem metodológica, pesquisa-formação, no processo de inserção profissional de professores iniciantes, ingressantes do atendimento educacional especializado sala de recursos multifuncionais? Tendo como objetivo analisar as contribuições da pesquisa-formação no processo de inserção profissional, com foco na colaboração entre professoras iniciantes, ingressantes e experientes. A investigação se insere no campo da abordagem qualitativa, tipo pesquisa-formação. Participaram trinta e seis professoras do AEE que atuam em Sala de Recursos Multifuncionais de uma rede municipal de ensino do estado de São Paulo. Teve como procedimento de produção de dados: encontros formativos e narrativas orais e escritas produzidas ao longo do processo. A análise dos dados foi realizada com base no método de Análise de Prosa. Os resultados revelam que as ações desenvolvidas favoreceram a aprendizagem dos saberes docentes no campo da educação especial-inclusiva. Estimulou a socialização profissional das professoras iniciantes e ingressantes à cultura do serviço do AEE. Reafirmou a importância das ações colaborativas para o enfrentamento dos desafios do contexto escolar. Conclui-se que os resultados coadunam ao que a literatura apresenta a respeito dos programas e políticas de indução profissional. Fica evidente a importância de se estabelecer uma cultura colaborativa com ações planejadas como foco na inserção e no desenvolvimento profissional de novos professores.

**Palavras-chave:** Indução Profissional, Formação Continuada, Educação Especial.

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho<sup>2</sup>, busca responder a seguinte questão: quais as contribuições da abordagem metodológica, pesquisa-formação, no processo de inserção profissional de professores iniciantes, ingressantes do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais? Com objetivo de analisar as contribuições da pesquisa-formação no processo de inserção profissional, com foco na colaboração entre professoras iniciantes, ingressantes e experientes.

Tendo como referência os estudos de Cruz, Farias e Hobold (2020), consideramos que o professor iniciante, no serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Sala

---

<sup>2</sup> Este artigo apresenta um recorte dos resultados da Tese de Doutorado da autora.

Especial ou formação que o habilite para a docência com especialização em Educação Especial e ingressa na carreira docente, ou seja, esse profissional vivencia suas primeiras experiências como professor. O professor ingressante, por seu turno, é aquele que possui formação que o habilite à atuação no AEE, tem experiência na docência em outra rede de ensino, modalidade de ensino ou instituição de ensino regular ou especializada e ingressa no AEE em Sala de Recursos Multifuncionais na Rede Municipal de Ensino investigada. Portanto, ele possui saberes docentes constituídos de experiências anteriores e ingressa em um novo contexto de atuação.

Desse modo, esta pesquisa baseia-se nos pressupostos teóricos de que o professor iniciante no AEE em Sala de Recursos Multifuncional é aquele que está nos primeiros sete anos de profissão (TARDIF, 2014), como também o professor ingressante que possui experiência docente, mas que está iniciando nesse serviço no município investigado (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020).

É importante destacar que, AEE é um serviço da educação especial na perspectiva da educação inclusiva preconizado na legislação brasileira que assegura a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, realizado prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais na própria escola ou em outra unidade escolar, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, no contraturno da escolarização dos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtornos do espectro autista, não sendo substitutivo às classes regulares de ensino. Tem como função complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes, por meio de estratégias e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2009).

O professor desse serviço tem como função a elaboração e execução do plano do AEE, orientação e articulação do trabalho com os professores do ensino regular; orientação às famílias e estabelecer redes de apoio com serviços da saúde e assistência social, ou seja, é por meio dos saberes e práticas do professor deste serviço que o processo inclusivo se potencializa (BRASIL, 2009).

Conceição (2024) ao investigar o processo de inserção profissional desses professores, destaca que até o dia 20/03/2023, não constava nenhum registro de pesquisa acerca deste tema na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD).

A ausência de estudos sobre o processo de inserção do professor do AEE revela a importância deste estudo. Entendemos que o conhecimento dos saberes que constituem a

atuação docente, as experiências que impulsionam o desenvolvimento profissional e as condições de trabalho que marcam a sua história tornam-se fundamentais para que se compreenda o que determina a permanência ou não desse docente na profissão, como também o sucesso do serviço do AEE, pois acreditamos que o investimento em condições para o desenvolvimento profissional dos professores culmina na melhoria e desenvolvimento das práticas de inclusão escolar no país.

Ao pensarmos nas condições de trabalho que marcam a trajetória profissional, temos como referência os estudos de Fullan e Hargreaves (2000) que ao investigarem os desafios enfrentados por educadores e modos de transformação dessa realidade, destacam alguns problemas básicos, tais como: a sobrecarga; o isolamento e o individualismo; a competência não utilizada; a negligência da incompetência; e a limitação do papel do professor.

Diante desse cenário em que os desafios estão presentes para todos os professores - inclusive para os iniciantes no serviço do AEE, porém com o diferencial de não terem os mecanismos teóricos e práticos para superar os desafios, o que provoca diversos sentimentos e dilemas -, esta investigação defende que as ações de apoio e formação representam um aspecto importante no processo de desenvolvimento profissional do professor iniciante e principiante.

Segundo Marcelo Garcia (2009, p. 11), o desenvolvimento profissional é “como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”, que ocorre de maneira individual e coletiva em diferentes momentos da vida ou da experiência profissional em que os sujeitos estão inseridos. Dessa forma, reconhece o professor como um sujeito único, com saberes e experiências, e que se desenvolve por meio de interações com o ambiente e seus pares - a escola e grupo de professores -, que possuem uma cultura, uma história e uma realidade. Nesse processo contínuo de socialização profissional com os pares, ocorre a aprendizagem do trabalho docente.

Garcia (1999) e Tardif (2014) destacam que é por meio da socialização profissional que o professor iniciante se adapta à atividade docente, adquire o conhecimento da cultura escolar, como os modelos, os valores e os símbolos da profissão, incorpora e modifica progressivamente as competências e saberes necessários para a tarefa docente. A cultura escolar, também nomeada por André (2017) como clima institucional, refere-se às relações vividas pelos membros da equipe dentro da escola, articulado com as interações com as políticas educacionais da rede de ensino e da instituição, com a comunidade externa à escola, bem como com os aspectos políticos e sociais que a constituem.

André (2017) destaca que cada instituição de ensino possui aspectos culturais assimilados e reconhecidos pelos membros da equipe de maneira não explícita, que guiam o

XXII ENCONTRO DE AÇÃO E PENSAMENTO

funcionamento da escola e as práticas docentes. Esses aspectos diferem entre escolas e grupos escolares e influenciam a socialização e as relações que ocorrem entre professores iniciantes, professores experientes, familiares, profissionais da educação e gestão escolar.

É possível estabelecer uma cultura escolar com o propósito de alcançar objetivos coletivos por meio de uma gestão democrática. Todavia, a sobrecarga de tarefas, a ausência de ambientes colaborativos entre todos os membros que compõe a escola, juntamente às condições precárias de trabalho, representam obstáculos significativos para o processo de socialização dos professores iniciantes e, com frequência, esses docentes são erroneamente estigmatizados como profissionais submissos, quando, na verdade, são aqueles que aceitam e adotam a cultura dominante. Dessa forma, a cultura escolar desempenha um papel crucial no processo de inserção profissional, exercendo influência significativa na atuação e desenvolvimento profissional dos professores iniciantes e ingressantes.

Nesse sentido, entendemos que a formação inicial e o tempo de experiência não são suficientes para preparar o professor para a profissão docente. É necessário investir na socialização desse profissional na cultura escolar como um processo formação durante o seu período de inserção profissional.

O estudo de Caramori, Mendes e Picharillo (2018) sobre a formação dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais revela que, a partir das demandas estabelecidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, esses docentes se sentem como profissionais multifuncionais, responsáveis pela formação e a gestão da educação inclusiva nas escolas. Ao questionar os professores a respeito da formação inicial e continuada necessária para atuar na sala de recursos, os autores destacam a precariedade da formação inicial generalista e da formação continuada por categorias de deficiências distantes do contexto de trabalho dos professores e da vivência escolar dos seus alunos.

Esse estudo revela a importância de promover ações de formação aos docentes iniciantes e ingressantes do AEE em Sala de Recursos Multifuncionais com ambientes que possam refletir sobre o conhecimento “para” a prática e “na” prática docente.

Entende-se que o conhecimento “para” a prática envolve aqueles produzidos ao longo da humanidade sobre as formas de ensino. Com base nesse conhecimento teórico ou formal, o professor tem elementos para subsidiar a sua prática docente, o que desencadeia o conhecimento “na” prática docente, que ocorre por meio da articulação entre a experiência da ação docente e a reflexão da prática com os seus pares (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002).

Portanto, o conhecimento “na” prática docente envolve um ambiente investigativo entre professores com e/ou sem experiência. Por meio de ações compartilhadas sobre os



XXII ENCONTRO DE CONHECIMENTOS FORMAIS, ESPAÇOS DE FAZER E PENSAR a ação docente no contexto escolar de cada docente, os professores visam encontrar, de modo conjunto, formas de planejar e ensinar no contexto apresentado.

Nessa perspectiva, Passeggi (2016) e Josso (2004) destacam a experiência e as histórias de vida profissional docente como elementos fundantes da pesquisa-formação, pois consideram que a formação ocorre ao longo da vida e que o professor, adulto em formação, é um sujeito social e histórico com capacidade para refletir sobre si ao contar sobre os processos vividos na escola e as experiências formadoras que marcam as histórias de vida e, assim, participam ativamente do processo de formação.

Dessa forma, nesta investigação, o plano de ação da pesquisa-formação é compreendido para além das dimensões técnicas e tecnológicas da formação de formadores, e concebe o professor como um adulto em formação, sujeito com experiência e com condições de refletir sobre si e compartilhar suas ideias sobre a escola, toma sua experiência como objeto de reflexão e, por meio da pesquisa-formação, estabelece uma relação dialética entre pesquisador, formandos (participantes) e o seu processo de formação. (PASSEGGI, 2016)

## **METODOLOGIA**

Esta investigação de abordagem qualitativa tipo pesquisa-formação, tem como pressuposto a participação ativa dos sujeitos da pesquisa ao longo de todo o processo de formação, no qual vivenciam as práticas e (re)constróem o conhecimento a partir de ações coletivas de formação, em função da resolução de problemas ou dos objetivos de transformação.

Nesse sentido, a ação conjunta entre pesquisadora e participantes ocorre de modo horizontal e se constitui como aspecto fundante de todo o processo. Embora no desenvolvimento dos encontros formativos realizados a pesquisadora assuma a posição de conduzir as discussões, todos os participantes possuem papéis significativos no processo formativo, desde a tomada de decisão sobre os temas a serem investigados, a elaboração das hipóteses, até a realização das ações para que sejam alcançados o objetivo e o desenvolvimento de todos. (LONGAREZI e SILVA, 2013)

Participaram da pesquisa trinta e seis professoras que atuam no AEE em Sala de Recursos Multifuncionais de uma Rede Municipal de Ensino do Estado de São Paulo. Teve como procedimento de produção de dados, encontros formativos que foram organizados em duas fases – Levantamento das necessidades formativas; e Formação docente: Deficiência Múltipla – e narrativas orais e escritas produzidas ao longo do processo. Aconteceram 21



XXII ENCONTRO FORMATIVO A-E no horário de trabalho das participantes - que foram gravados e transcritos e ao final de cada dia, a pesquisadora produziu um diário de campo com as impressões e reflexões do encontro. Ao longo deste trabalho as participantes serão identificadas com nomes de mulheres pretas brasileiras que são símbolos de resistência e emancipação da mulher no Brasil.

A análise dos dados foi realizada com base no método de Análise de Prosa indicado por André (1983) com tópicos e temas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados revelam que as participantes identificaram aspectos importantes para a sua inserção profissional a partir da participação na pesquisa-formação e que podem ser, assim, sistematizados: aprendizagem dos saberes docentes no campo da educação especial-inclusiva; socialização profissional das professoras iniciantes e ingressantes à cultura do serviço do AEE; a importância da parceria para o enfrentamento dos desafios do contexto escolar.

Os dados empíricos revelaram que as participantes desta pesquisa vivenciam o processo de inserção profissional com diversos desafios e sentimentos em relação às novas atribuições que se diferenciam das experiências vividas na sala regular de ensino. Como mencionado nos estudos de Caramori, Mendes e Picharillo (2018), os resultados desta investigação indicaram, também, que as professoras iniciantes que concluíram a Licenciatura e a especialização em Educação Especial e vivenciaram as primeiras experiências na docência na Sala de Recursos Multifuncionais encontram desafios em articular os conhecimentos desenvolvidos nos cursos com o contexto escolar, como mencionado no excerto a seguir.

Quando começamos a lecionar, a gente enfrenta algumas coisas que não aprendemos na faculdade. Talvez quem fez magistério tenha um pouquinho de noção. São coisas pequenas que acontecem, que a gente não sabe administrar, e isso também acontece na Sala de Recursos. O fato de trabalhar com os alunos divididos em horários, você pensa que na sala de recursos vai ser sensacional. De repente, você aparece na sala de recursos. No primeiro momento, a antiga professora passa para você o panorama da sala e dos alunos. Quando ela vai embora, você está sozinha com o aluno que olha para você e fala assim: “Não é minha professora”, e sai correndo, gritando no corredor, entrando em todas as salas... As outras crianças ficaram assustadas. Foi muito difícil. Na segunda aula, eu fechei a porta da sala de recursos para ele não sair. Ele tirou todos os brinquedos do lugar, jogou no chão, e eu pensava: “meu Deus, onde eu fui me enfiar?” Eu achava que a minha sala, minha aula, ia ser maravilhosa, e não foi. (Beatriz Nascimento - Narrativa 1ª Fase)

O depoimento da Professora Beatriz Nascimento, mostra a importância do processo formativo que insere o sujeito da formação no contexto estudado, de modo a ter experiência de

análise e reflexão em conjunto com os seus pares e entre a teoria estudada com a prática docente, no sentido de poder observar, conhecer, refletir, planejar e avaliar as possíveis ações em conjunto.

Embora no primeiro momento a narrativa da professora coloque em destaque o ensino superior, e nesta investigação endossamos a importância dos programas de iniciação à docência que tem como perspectiva a imersão do licenciando no contexto escolar, o depoimento acima mostra a necessidade de organizarmos os encontros formativos de modo articulado com o contexto de trabalho das professoras e as especificidades do fazer na Sala de Recursos Multifuncionais.

Outro ponto em destaque no excerto acima é a troca realizada entre a professora iniciante com a antiga professora da sala, ação esta destacada por várias professoras como um diferencial vivenciado no serviço, mostram a importância do momento de troca realizada entre professoras experientes, ingressantes e iniciantes no momento de ingresso no serviço. Apesar de a ação apresentada no excerto não se configurarem como uma ação de indução profissional docente, mas sim como uma ação de apoio ao professor com acolhimento à estrutura do serviço em um curto período, é importante destacarmos o pioneirismo do Departamento de Educação Inclusiva e Apoio Educacional/Secretaria de Educação que, embora seja uma ação pontual, realizada apenas uma semana inicial de trabalho dos professores ingressantes no serviço. Isto é um aspecto positivo no sentido de desenvolver um ambiente formativo e acolhedor aos professores ingressantes – que, neste caso, ocorreu por meio do desenvolvimento desta pesquisa-formação junto à Rede de Santo André, que potencializou as ações de promoção socialização e desenvolvimento profissional da equipe docente.

Com base nos dados coletados, verificamos que esses desafios envolvem: planejamento; intervenção pedagógica individual; gestão do trabalho com os casos de educandos que apresentam restrições comunicativas e de mobilidade; articulação do trabalho pedagógico com o professor da sala regular e familiares; condições de trabalho vividas no ensino remoto; e/ou divisão da jornada de trabalho em dois polos. Identificamos que esses desafios são intensificados pelo isolamento vivido no contexto escolar, e a depender do apoio ofertado os enfrentamentos pertinentes à inserção profissional são potencializados, aspecto este, observado no excerto abaixo extraído da narrativa de Marta da Silva, professora ingressante no serviço do AEE e que atua em dois polos de Sala de Recursos Multifuncionais, sendo um dia e meio por semana em cada escola. Seus nomes foram substituídos por letras para preservarmos a identidade da participante. Assim, a escola com a nova Sala de Recursos foi nomeada de Escola A; e a Sala de Recursos antiga, que está em outra escola, de Escola B.

Eu trabalho na Escola A, que é muito diferente da Escola B. Em uma escola, é supertranquilo; a sala de recursos é mega valorizada. Na outra escola - ela é nova -, nunca teve sala de recursos. Então, a sala é nova e a maioria das professoras - da sala regular - são experientes, mas eu me sinto invisível. A maioria das professoras sabem o que é sala de recursos, mas me sinto invisível. Lá tem professoras que, inclusive, já foram do CADE, mas eu sinto essa distância. Parece que nessa escola eu não existo, mas ao mesmo tempo todo mundo sabe quem eu sou. Parece que eu sou um cantinho, aquela que fica no canto, até porque a minha sala fica ao lado da cozinha e do portão que as crianças saem para a educação física. Eu percebo que isso não é uma vivência que os professores querem participar, pois a sala é nova, diferente da Escola B, que já trabalha com isso faz tempo, entende? Eu vejo isso. Eu estou tentando me fazer visível na Escola A, mas tenho muita dificuldade. Eu pedi para a diretora um momento da RPS para falar do trabalho da sala. Em uma RPS que eu nem participo, porque eu participo na Escola B, e eu tenho inclusive curso nesse dia. Mas eu o desmarquei, e falei assim: “eu quero ir a uma RPS aqui dessa escola, falar como professora da sala de recursos.” Às vezes, elas olham e falam “oi”. Se não falam “oi”, ficam com cara de brava comigo. Eu não sei; sinto isso. Eu até pensei: “será que elas ficam com raiva porque eu atendo poucos alunos e lá também tem bastante criança com deficiência?” É muito difícil viver nesse clima! As funcionárias da limpeza, que limpam a sala, viram o TiX e vieram perguntar, e as professoras nem querem saber. As funcionárias da limpeza ficaram encantadas. Pensei o seguinte: “As funcionárias da limpeza sabem quem eu sou, mas as professoras não sabem. Mas eu quero fazer visível essa sala; então, tenho que encontrar uma forma de me apresentar.” (Marta da Silva – Narrativa 1ª. Fase)

No relato acima, da professora Marta da Silva, é possível analisarmos três aspectos: a cultura escolar no desenvolvimento profissional docente; o isolamento profissional; e as condições de trabalho para o exercício da profissão.

Garcia (1999) enfatiza que o desenvolvimento profissional ocorre ao longo da carreira e é determinado pela cultura organizacional. Logo, podemos considerar que a cultura das instituições de ensino pode tanto facilitar quanto dificultar o processo de desenvolvimento profissional das professoras do AEE, a depender da aproximação ou afastamento das ações de apoio a essa docente. Tal distância pode conduzir a professora iniciante ou ingressante a um trabalho solitário, que a faz enfrentar diversos sentimentos difíceis, e que pode até mesmo gerar abandono de carreira.

O excerto acima, da professora Marta da Silva, mostra que cada escola possui elementos culturais que guiam o funcionamento e as práticas docentes. Esses elementos interferem na socialização entre professoras iniciantes ou ingressantes do AEE ou grupo de trabalho da instituição de ensino.

Ao considerarmos que a professora do AEE tem como função articular ações e decisões no processo formativo das professoras das salas regulares de ensino e profissionais da instituição, a cultura de isolamento profissional limita o acesso dessa docente: às ações desenvolvidas enquanto grupo de trabalho, bem como a busca novas ideias e a implementação



XXII ENCONTRO NACIONAL DE SOLUÇÕES COLETIVAS PARA AÇÕES EDUCATIVAS acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Nesse contexto, é importante frisarmos que o isolamento docente não é um desafio a ser superado apenas pelo professor que vivencia a experiência. Precisamos atentar para não incumbirmos a ele - no nosso caso, ao professor do AEE - a tarefa de superar os desafios. Deixá-lo vivenciar e superar essa barreira sozinho é uma questão que necessita de atenção da gestão escolar e de políticas de apoio ao professor.

Os relatos das narrativas evidenciaram a importância das ações colaborativas desenvolvidas. Uma das participantes, a professora Chica da Silva, destacou que sua participação nesta pesquisa-formação possibilitou-a fazer o levantamento de uma variedade de estratégias, acrescentando que demoraria muito tempo para realizá-lo se estivesse sozinha.

Esse ano, com o Deficiência Múltipla, foi muito enriquecedor estar junto do grupo e ouvir os relatos das demais professoras, saber que elas enfrentam muitas das dificuldades que aparecem no meu dia a dia. Acredito que ter esse momento de troca no grupo com as outras professoras me possibilitou abrir um leque de opções de práticas pedagógicas que eu levaria possivelmente um tempo razoável para pensar e vivenciar. É um conhecimento que vou levar para toda a minha caminhada docente, e espero poder compartilhá-lo com todos ao meu redor para contribuir cada vez mais com a aprendizagem dos alunos. A relação entre as professoras experientes e iniciantes foi uma ótima interação. Acredito que houve oportunidade para que todas que desejaram expusessem suas ideias com calma e clareza. Foi um momento de troca e escuta; cada uma contribuiu de igual forma ao relatar suas experiências. Foi um processo de muito aprendizado, e espero que possa continuar. (Chica da Silva – Narrativa do Processo Formativo)

A narrativa escrita da professora na Sala de Recursos mostra que a prática colaborativa entre as participantes nesta pesquisa contribuiu para que estas possam refletir sobre as especificidades do trabalho; indica que ela percebe a importância da troca e parceria entre os profissionais. A professora, ao apontar a continuidade do processo de muito aprendizado que vivenciou e que espera que essa experiência continue, sugere que esta pesquisa produziu efeitos positivos no desenvolvimento profissional.

Apesar das dificuldades vivenciadas, as professoras buscaram formas de desenvolver suas atribuições com foco na oferta do ensino de qualidade a todos os alunos. Nesse contexto, a parceria entre as professoras, desencadeada a partir da ação do departamento e desta pesquisa-formação foi destaque em suas narrativas. Os dados revelam que as experiências vividas nesta pesquisa têm um significado potente na trajetória das participantes que, no processo formativo, solicitaram que as estratégias utilizadas nesta pesquisa-formação fossem documentadas e analisadas pelo Departamento. Ademais, reforçaram o desejo de acesso a experiências similares, fornecidas pelo Departamento, como apoio à formação continuada.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE ATUALIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS

A respeito das ações colaborativas entre as professoras iniciantes, ingressantes e experientes e pesquisadora, a professora iniciante Kenia Maria relata:

*O que considerei mais significativo foi a troca de experiências reais, até mesmo da própria formadora - com casos exitosos e também desafiadores, que me trouxeram mais segurança para questionar e pedir ajuda, vendo que até mesmo as professoras com mais experiência na área da educação inclusiva estavam passando pelo mesmo que eu. O tempo de experiência não invalidou as angústias e desafios; então, não me senti diminuída em nenhum momento. (Kenia Maria - Narrativa do Processo Formativo)*

Ademais, a professora experiente Beatriz Nascimento pontua:

*Tanto as professoras do AEE novas como as professoras mais experientes conseguiram refletir sobre seus diferentes trabalhos e atitudes, mas que se completam na docência e no AEE. As mais novas conseguiram conhecer a experiência a partir do olhar apurado das mais experientes, e as mais experientes se contagiaram com o entusiasmo nos olhos das novas, com seus relatos de ações bem planejadas e com ótimos resultados, o que foi enriquecedor e proveitoso. Porque é muito bom saber como o outro lida com situações parecidas, e essas trocas nos ajudam a qualificar nosso trabalho. (Beatriz Nascimento - Narrativa do Processo Formativo)*

Os excertos acima mostram que as ações colaborativas entre professoras iniciantes, ingressantes e experientes do AEE em Sala de Recursos Multifuncionais, mediadas pela pesquisa-formação, trazem benefícios para ambos, transformando a prática desses docentes. Aos professores experientes, podem ser oferecidas oportunidades de reflexão sobre o trabalho, levando a mudanças em sua atuação profissional; e aos iniciantes, essa parceria pode fornecer incentivos que aumentem a segurança no enfrentamento dos desafios iniciais da carreira docente, o que, por sua vez, pode ter um impacto positivo em sua prática profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo, buscou de analisar as contribuições da pesquisa-formação no processo de inserção profissional, com foco na colaboração entre professoras iniciantes, ingressantes e experientes. Observa-se que a parceria colaborativa, potencializada por meio desta pesquisa-formação, tornou-se estratégia fundamental para o desenvolvimento profissional das professoras do AEE em Sala de Recursos Multifuncionais, pois possibilitou às professoras experientes uma reflexão sobre a prática; e às iniciantes e ingressantes, subsídios para enfrentamento dos desafios próprios da inserção profissional.

Esses resultados coadunam ao que a literatura apresenta sobre os programas e políticas de indução profissional. Fica evidente a importância de se estabelecer uma cultura colaborativa



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO com ações planejadas com o foco na inserção e no desenvolvimento profissional de novos professores.

Concluimos que as estratégias utilizadas viabilizaram a construção de uma cultura profissional colaborativa de modo a superar os isolamentos profissionais frequentemente encontrados nas escolas. Ao mesmo tempo, possibilitaram às professoras experientes uma reflexão sobre a prática e às professoras iniciantes e ingressantes o aprendizado da carreira, a socialização profissional e a inserção na cultura do serviço da Rede Municipal de Ensino.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisas sobre inserção profissional: Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência. In: 38ª Reunião Nacional – ANPEd. Democracia em Risco: A Pesquisa e a Pós-Graduação em Contexto de Resistência. 2017. São Luís. **Anais...** ANPEd, 2017.

ANDRÉ, M. Texto Contextos e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.

BRASIL. BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 06 abr. 2023.

ARAMORI, P. M.; MENDES, E. G.; PICHARILLO, A. D. M. A formação inicial de professores de sala de recursos multifuncionais a partir do olhar dos professores atuantes. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.23, n.1, p.124-141, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3770>. Acesso em: 07 mai. 2023

COCHRAN-SMITH, M. LYTLE, S. L.: Teacher Learning Communities. In: **Encyclopedia of Education 2nd Edition**. J. Guthrie (eds.). New York: Macmillan, 2002

CONCEIÇÃO, C. P. F. da. **Professional Insertion and Research-training: a training experience with Specialized Educational Service Teachers in the Multifunctional Resource Room of the Municipal Education Network of Santo André**. 2024. 227 f. Thesis (Doctorate in Education: Educational Psychology) - Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2024

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149> Acesso em 23 out 2023.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Tradução Regina Garcez. 2ª Edição. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GARCIA, M. C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Editora Porto, 1999.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M.-C. Da formação do sujeito... Ao sujeito da Formação. In. NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução Maria Nóvoa. 2. Ed. Natal, 2014.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. da. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos**, Piauí, v. 13, nº 3, p. 214-225, 2013.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação, Sísifo**, nº 08, p.7 - 22, 2009. Disponível em: [MARCELO Desenvolvimento Profissional Docente passado e futuro 1386180263.pdf \(unitau.br\)](#). Acesso em: 14 jun 2023.

PASSEGGI, M. da C. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, pp. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, M. da C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 41. n1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

PASSOS, L. F. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2016, p. 165-188.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.