



MOMENTO CULTURAL COMO PROPULSOR DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NA PESQUISA-FORMAÇÃO COM PROFESSORES/AS INICIANTES

CULTURAL MOMENT AS A DRIVE OF AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES IN RESEARCH-TRAINING WITH BEGINNING TEACHERS

Gislaine Cristhiane Berri de Sousa¹

Márcia de Souza Hobold²

Silvia Zimmermann Pereira Guesser³

Zenira Maria Malacarne Signori⁴

Resumo: Neste artigo, apresentamos parte de uma pesquisa-formação com professores/as iniciantes, desenvolvida de forma colaborativa entre três universidades públicas. Com a intencionalidade de tornar os encontros mais acolhedores, sensíveis, humanizados, confiáveis e possibilitadores de troca de narrativas/experiências, organizamos espaços de “momento cultural”, apresentando cenas de filmes, poesias, excertos de falas e de textos, músicas, entre outros. O estudo se orienta teoricamente pela compreensão do que é pesquisa-formação (Josso, 2006); indução profissional (Cruz; Farias; Hobold, 2020), narrativas autobiográficas e a formação cultural especialmente a partir das concepções de Bourdieu (2016), Campos (2002) e Chauí (2008, 2018). Participaram da pesquisa-formação seis pesquisadoras/formadoras e 17 professores/as em início de carreira da região Sul do Brasil. Constatou-se que o momento cultural propicia a reflexão crítica e a aproximação entre os/as participantes da pesquisa-formação, via indução, contribuindo para o agir e o reagir de professores/as em relação às dificuldades que afetam o início da carreira docente.

Palavras-chave: Momento Cultural; Pesquisa-Formação; Narrativas autobiográficas; Indução profissional; Formação de professores/as.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE). Psicóloga no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). E-mail: gislaine.berri@ifsc.edu.br

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora da Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: mhobold@gmail.com

³ Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE). Professora na Rede Municipal de Educação do Município de Antônio Carlos, Santa Catarina. E-mail: silviaguesser@hotmail.com

⁴ Doutora em Educação. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE). Pedagoga na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)- Campus Blumenau. E-mail: zenira.signori@ufsc.br



Abstract: In this article, we present part of a research-training project with beginning teachers, developed collaboratively between three public universities. With the intention of making the meetings more welcoming, sensitive, humanized, trustworthy and enabling the exchange of narratives/experiences, we organized spaces for “cultural moments” by presenting scenes from films, poetry, excerpts of speeches and texts, music, among others. The study is theoretically guided by the understanding of what research-training is (Josso, 2006); professional induction (Cruz; Farias; Hobold, 2020), autobiographical narratives and cultural training especially based on the concepts of Bourdieu (2016), Campos (2002) and Chaui (2008, 2018). Six researchers/trainers and seventeen early-career teachers from the South of Brazil participated in the research-training project. It was found that the cultural moment encourages critical reflection and rapprochement between the participants in the research-training, via induction, contributing to the actions and reactions of teachers in relation to the difficulties that affect the beginning of a teaching career.

Keywords: Cultural Moment; Research-Training; Autobiographical narratives; Professional induction; Teacher training.

1 Considerações iniciais

A experiência relatada é parte do resultado de uma “Pesquisa com professores/as iniciantes: um estudo sobre indução profissional” desenvolvida de forma colaborativa entre três universidades públicas (Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Universidade Estadual do Ceará – UECE e Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC).

A pesquisa-formação com professores/as em início de carreira volta-se, no percurso aqui em foco, às possibilidades e aos desafios da indução entre pares para o agir e o reagir de professores/as em relação às dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de exercício profissional. A indução é entendida como a formação do/a professor/a durante a fase em que se insere na carreira, com o propósito de contribuir para que ele/a supere os desafios que são próprios desse início. Trata-se, pois, de uma compreensão de indução enquanto ação de acompanhar o/a professor/a em sua inserção no trabalho, de modo que ele/a não se sinta tão só frente aos desafios encontrados (Cruz; Farias; Hobold, 2020).

O recente tempo pandêmico (Covid-19) nos impôs um contexto inédito de vida. Foi necessário que nos isolássemos, trabalhássemos à distância e buscássemos formas de viver e conviver com situações ainda não experienciadas. Para muitos/as, foi um período oportuno de se ater às minúcias da vida, para outros/as, um período de angústias e de incertezas quanto ao que seria o amanhã. Cabe lembrar, também, que o ano de 2020 foi marcado por um governo presidencial negacionista, que constantemente atacava a ciência. Como afirmado por Vilela e Melo (2022, p. 215),

[...] o negacionismo, o anticientificismo, infelizmente é o terraplanismo cultural, ele permeou a nossa sociedade de uma maneira absurda e temos visto declarações, como a da ministra Damares, de que o erro foi ter deixado a



ciência com os cientistas, a educação com os educadores. Como é que nós vamos lutar contra uma pandemia se nós negamos o papel da ciência?

Foi justamente em meio ao contexto pandêmico, ao recrudescimento do conservadorismo, à difusão de *fake news*, à crise sanitária e a muitas desesperanças que se considerou a adaptação das atividades da pesquisa para o meio virtual, sem perder de vista os enormes desafios que estariam envolvidos em um cenário tão complexo e desafiador. De fato, é inegável que sobrevivemos a uma crise humanitária e sanitária sem precedentes históricos, a ataques à ciência e a um governo desumano.

Considerando o contexto pandêmico, sabíamos do desafio que seria fazer esses encontros virtuais se tornarem espaços acolhedores, mais humanizados. Considerávamos que os limites do espaço virtual poderiam ser ultrapassados, e, coletivamente, transformar a virtualidade em um espaço possível de troca de narrativas/experiências entre nós. Assim, entendemos como necessário organizar a pesquisa-formação como “acolhimento”, proporcionando, também, exposições artístico-culturais, as quais nomeamos de “momento cultural”.

Nossa intenção não era a de promover uma formação cultural, mas sim, tornar os encontros mais acolhedores, sensíveis e humanizados, pois, consideramos que “[...] as vivências somadas às experiências profissionais permitem, no exercício da ação-reflexão-reação, melhor compreender o fazer pedagógico” (Campos, 2002, p. 36). Partimos, assim, do pressuposto de que a cultura é parte do processo de humanização, mas entendemos que seu conceito ainda gera discussões, tendo em vista não haver uma única definição do termo. Desse modo, defendemos que, por meio da pesquisa-formação, é possível disponibilizar o acesso ao conhecimento de toda e qualquer forma de manifestação da cultura, com a intenção de aproximar os/as pesquisadores/as-formadores/as, os/as professores/as em início de carreira e a cultura historicamente acumulada.

Nos limites deste artigo, optamos por um recorte da pesquisa-formação, apresentando o contexto da investigação realizada no estado de Santa Catarina (SC), implementada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (Foppe) certificado pelo Conselho Nacional Científico e Tecnológico (CNPq).

Metodologicamente, percorremos o seguinte caminho: como critério para participar da pesquisa-formação, o/a professor/a precisava estar em início de carreira (até cinco anos) e em exercício na Educação Básica. No ano de 2021, foram organizados dois grupos de pesquisa-formação, um para professores/as dos municípios de Florianópolis e



de Antônio Carlos (GF-Floripa/AC) e outro para professores/as do município de Gaspar (GF-Gaspar).

Participaram da pesquisa-formação no GF-Floripa/AC três pesquisadoras/formadoras e sete professoras; o GF-Gaspar foi composto por três pesquisadoras/formadoras e dez docentes. Os encontros virtuais ocorreram de forma síncrona e assíncrona, mensalmente, nos meses de fevereiro a junho de 2021, totalizando cinco encontros, de uma hora e meia cada um, por meio da plataforma institucional utilizada pela UFSC, denominada *Google Meet*.

No campo teórico, o estudo se orienta pela compreensão de pesquisa-formação com base em Josso (2006); na perspectiva da narrativa enquanto atividade (auto)biográfica inspirada em Clandinin e Connelly (2015) e Delory-Momberger (2016); na indução profissional defendida por Cruz, Farias e Hobold (2020) e na formação cultural, por meio das concepções de Bourdieu (2016), de Campos (2002), de Chauí (2008, 2018), dentre outros/as.

2 Contextualização das escolhas teóricas

A delimitação do conceito de pesquisa-formação suscita um olhar retrospectivo para o contexto das investigações em educação, em que, pelo menos até os anos 1960 e 1970 do século passado, predominavam pesquisas que adotavam como objetos de estudo professores/as e seus saberes. A fim de superar essa forma predominante de pesquisa, novas formas de investigação passaram a concorrer com esse olhar. Nesse movimento, despontam estudos que conciliam pesquisa e formação de professores/as e, por conseguinte, possibilitam a participação efetiva de professoras/as nas atividades realizadas, cuja finalidade caminha mais à promoção da formação do que essencialmente à coleta de dados (Longarezi; Silva, 2013).

Esse movimento foi acompanhado por outro, qual seja, a mudança na postura metodológica nas pesquisas em Educação. Ao longo dos anos, ganharam força e expressividade trabalhos com (auto)biografias, métodos narrativos e histórias de vida, constituindo-se alternativas ao paradigma positivista baseado na racionalidade e na objetividade dos fatos, na medida em que abrem espaço para a reflexão a respeito de aspectos subjetivos e intersubjetivos. Os primeiros estudos no campo educacional que surgiram nessa perspectiva tratavam da temática da formação de professores/as (Medeiros; Aguiar, 2018).



Segundo Pineau (2006), emergiram práticas multiformes, que trabalham com histórias de vida, diferenciadas como: período de eclosão (década de 1980), período de fundação (década de 1990) e período de desenvolvimento diferenciador (a partir dos anos de 2000). Foi em 1983 que ocorreu o primeiro simpósio internacional de pesquisa-formação, alicerçado pela formação de uma rede: História de Vida e autoformação, exponenciado por pioneiros como Pierre Dominicé e Christinne Josso (Universidade de Genebra), Gaston Pineau (Canadá) e Antonio Nóvoa (Portugal) (Medeiros; Aguiar, 2018). Desde então, diferenciações terminológicas, e por vezes metodológicas, parecem ratificar que a expressão da experiência vivida, a despeito do nome, contempla múltiplas correntes e contracorrentes que valorizam a complexidade dos sujeitos e das relações sociais. De acordo com Medeiros e Aguiar (2018, p. 155):

Atualmente, é identificado na literatura educacional um pluralismo de perspectivas metodológicas no que confere ao uso do método (auto)biográfico e de histórias de vida. Os termos biografias, (auto)biografias, histórias de vida, narrativas de formação, depoimentos orais e escritos, memórias educativas, narrativas memorialísticas, relatos de vida, entre outros, são comumente empregados nas investigações que tendenciam a percorrer pelas experiências e percursos de vida tanto pessoais como profissionais de sujeitos no terreno educacional.

No entendimento de Josso (2006), a pesquisa-formação é uma alternativa teórico-metodológica que permite, por meio da interação entre pesquisadores/as e participantes, construir diferentes sentidos (conhecimento) sobre o processo da docência, rompendo com a ideia de produção de saberes para posterior aplicação. Desse modo, a pesquisa-formação consiste no entrelaçamento dos sujeitos (pesquisadores/as e participantes) em torno da construção de diferentes sentidos (conhecimento) sobre a docência, por meio do encontro com o/a outro/a (os pares) e da partilha do processo de investigação (Josso, 2006). O modo de fazer pesquisa dialeticamente se encontra, portanto, com um modo de formação, tanto para os/as pesquisadores/as, quanto para os/as participantes.

A essa compreensão, acrescenta-se a perspectiva de que, ao narrarem suas histórias, são visibilizadas experiências e os sujeitos afetam e são afetados por/sobre aquilo que relatam de si, na expressão dos modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e singular, engajado politicamente, com vistas à emancipação e à transformação social (Delory-Momberger, 2016). Ainda, segundo Clandinin e Connelly (2015), a colaboração entre pesquisadores/as e participantes é ponto-chave para promover a compreensão da experiência narrada, admitindo-se que as pessoas vivem histórias e, ao contarem sobre elas, se reafirmam, modificam-se e criam histórias. Dessa forma, histórias vividas e contadas educam a si mesmo e aos/as outros/as.



Por certo, ainda que os/as professores/as tenham uma formação teórica sólida, ao iniciar a profissão, são desafiados pela realidade da prática cotidiana, que nem sempre se apresenta da forma idealizada. Avançar para uma *práxis* potencialmente formadora envolve, por parte do/a professor/a, reflexão constante a respeito da ação e seus condicionantes. Nessa direção, o processo de escuta instiga o/a professor/a a buscar suas memórias e expressar os motivos que foram determinantes na tomada de certas decisões no âmbito profissional. Isso caracteriza, sem sombra de dúvidas, um momento formativo, pois, rememorar acontecimentos e decisões tomadas é base para constituir a *práxis* (Larrosa, 2002). Nesse entendimento, as palavras de Josso (2006) são fundamentais quando explicitam que autobiografar é compreender que a própria história se articula como um processo de formação “[...]que pode ser apreendido mediante as lições das lembranças que articulam o presente ao passado e ao futuro” (Josso, 2006, p. 379).

Para Freitas e Galvão (2007), as narrativas autobiográficas contribuem significativamente para compreender o processo de construção profissional dos/as professores/as pesquisados/as ou até mesmo dos/as pesquisadores/as. Para as autoras,

Olhar para o passado pode ajudar-nos a encontrar explicação para significados nas ações que temos hoje como pessoas que foram construindo um percurso pessoal e profissional rico de cruzamentos com os outros e a dar sentido ao nosso posicionamento como professoras e formadoras de professores. [...] O recurso à narrativa autobiográfica inscreve-se na ideia de que, ao narrarmos episódios com significado, os analisaremos de uma forma contextualizada, tentando que essa análise ponha em evidência emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, dos quais antes não nos tínhamos apercebido (Freitas; Galvão, 2007, p. 2).

Importa frisar que a atividade autobiográfica produz reflexão e possibilita ao/a professor/a iniciante, na condição de narrador/a, adentrar nas situações e refletir sobre elas, compreendendo a si e ao/a outro/a, no diálogo constante entre os acontecimentos vividos em sala de aula, as teorias estudadas e os novos aprendizados possibilitados por essa relação. Em vista disso, o trabalho com narrativas insurge como estratégia metodológica potente para atender às exigências da indução (formação) e da pesquisa propriamente dita. Sendo assim, a pesquisa-formação, com base em Josso (2006, p. 376), “[...] integra a criação de ligações consigo mesmo e com outros participantes”, ou seja, o entrelaçamento dos sujeitos (pesquisadores/as e participantes).

Desse modo, nossa aposta se dirigiu a favor de um movimento de articulação de professores/as em situação de inserção que, entre pares, pudessem vivenciar a oportunidade da reflexão e da partilha de questões que afetam a sua docência, ajudando-se mutuamente a enfrentar as dificuldades inerentes ao começo da profissão. Do processo

de indução propiciado por esse movimento, delinea-se a possibilidade de integrar, no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de mutualidade, de partilha e de inovação, por meio da qual professores/as em inserção se formam em colaboração com os pares via pesquisa-formação.

Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 13) defendem a indução docente como processo formativo orientado, materializado por meio de tutoria ou acompanhamento colaborativo, a fim de que,

[...] 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 (*grifos nossos*).

Na esteira da pesquisa-formação via indução docente, buscamos oportunizar “[...] situações onde o sujeito-professor possa vivenciar em profundidade o mundo que o rodeia [...]” (Campos, 2002, p. 128). Nesse sentido, entendemos que o momento cultural – que se constituiu por músicas, videoclipes, trechos de filmes ou declamação de poesias – poderia promover o diálogo e a interação, gerando uma situação confortável e de confiança com os/as professores/as participantes da pesquisa/formação. Cabe salientar que o momento cultural implica compreender o conjunto de práticas significadas, produzidas e compartilhadas em um grupo, sem deixar de considerar que a cultura também diz respeito às estruturas econômicas, políticas e sociais.

Importante também se faz ressaltar que as diversas formas de se entender a cultura ao longo da história continuam a ser amplamente discutidas. Para Chauí (2018), no Brasil, compreende-se a cultura como posse de conhecimentos e saberes, transmitindo a ideia de que há pessoas cultas e pessoas que dominam os saberes e os conhecimentos e, completa, “[...] os significados da palavra cultura, cujas diferentes acepções variarão conforme o contexto intelectual e político de época” (Chauí, 2008, p. 53).

Para ampliar essa ideia, nos amparamos no conceito de capital cultural do sociólogo Pierre Bourdieu (2016), a fim de explicar como a cultura, em uma sociedade dividida em classes, se transforma em uma espécie de moeda que a classe dominante utiliza para acentuar as diferenças sociais. Dessa forma, conforme Bourdieu (2016), a cultura se transforma em instrumento de dominação, ou seja, a classe dominante elege e impõe sua própria cultura à classe dominada, atribuindo, a essa cultura, um valor incontestável, a tal ponto de legitimá-la como a única boa de ser ensinada. Assim, negligencia outras formas de manifestações culturais, que são, muitas vezes, manifestações de luta contra o arbitrário cultural dominante.

Nessa mesma direção, Freire (1992, p. 16) nos apresenta como exemplo de manifestação de resistência a classe popular haitiana, a qual, mesmo proibida de ler, de escrever, proferia seu discurso de protesto por meio da arte, a “[...] única forma de discurso que lhes era permitida. Pintando não apenas se mantinham, também em si, possivelmente sem o saberem, o desejo de ser livres”. Desse modo, o autor infere que o mergulho “[...] nas artes populares, nas suas festas, na sua música, no ritmo de seu corpo, a que jamais deverão renunciar, [...] agora são expressão também de sua resistência” (Freire, 1992, p. 161).

Essas reflexões nos indicam como é importante compreender o papel das manifestações culturais para a formação humana. Para Chauí (2018), é importante considerar que a cultura é a capacidade dos seres humanos de se relacionar com o ausente, por meio de símbolos expressos na linguagem e do trabalho. Em outras palavras, a cultura é a forma como definimos as coisas, a maneira pela qual nos colocamos e nos manifestamos no mundo. No entanto, é importante considerar que a distinção cultural ocorre devido à divisão de classes, ou seja, “[...] a marca da sociedade é a existência da divisão social, isto é, da divisão de classes” (Chauí, 2008, p.58). Acerca disso, não raras vezes, por meio das manifestações culturais, também há manifestação de uma luta, o que denota a necessidade de conhecer, estudar e experienciar as diferentes manifestações culturais historicamente construídas.

Ao reconhecer que a cultura é uma construção humana, mas permeada de significações e disputas, Chauí (2018) entende como um engano identificar a cultura como um conjunto de conhecimentos ou de práticas. Desse modo, nas sociedades divididas em classes, a cultura no sentido amplo não é a mesma para todos/as, pois a cultura não se manifesta de forma única, não possui o mesmo sentido e, muitas vezes, não se dá por meio dos mesmos instrumentos. É isso, portanto, que provoca a distinção⁵ entre a denominada cultura popular e a cultura erudita (Chauí, 2018). No entender de Chauí,

[...] a sociedade de classes institui a divisão cultural. Esta recebe nomes variados: pode-se falar em cultura dominada e cultura dominante, cultura opressora e cultura oprimida, cultura de elite e cultura popular. Seja qual for o termo empregado, o que se evidencia é um corte no interior da cultura entre aquilo que se convencionou chamar de cultura formal, ou seja, a cultura

⁵ Pierre Bourdieu faz uma análise dos mecanismos de distinção em seu livro *La distinction*, de 1979, a fim de compreender os mecanismos sociais e culturais. O gosto ou as preferências caracterizam uma das principais formas de distinguir as classes e os grupos sociais. Por exemplo: gostar de cachaça e/ou feijoadada, associa-se à classe menos favorecida; gostar de vinho e/ou caviar, associa-se à classe alta. Roupas, utensílios, automóveis, decoração de casas são alguns dos elementos que constituem a noção de *habitus* sociais, ou seja, são os diferenciadores de posições na sociedade.

letrada, e a cultura popular, que corre espontaneamente nos veios da sociedade (Chauí, 2008, p.58).

De maneira geral, Chauí (2018) entende a cultura popular como aquela produzida pelas classes populares, enquanto a cultura erudita é produzida por artistas intelectuais da classe média e da classe dominante, esta que patrocina/financia e se apropria das culturas que julga interessantes. A apropriação de alguns aspectos da cultura popular e da cultura erudita ocasiona um fenômeno que Chauí (2008, 2018) denomina de cultura de massa ou da indústria cultural. Essa junção de culturas apresenta-se de forma diluída, simplificada e atenuada, para ser comercializada e consumida.

Observa-se, assim, conforme explana Chauí (2018), que a cultura de massa deixa de ser um saber, uma maneira de viver, de se relacionar com o mundo, de produzir símbolos e se transforma em diversão e entretenimento. Nesse entender, a cultura de massa é a morte da cultura, daquilo que efetivamente representa, ou seja,

A chamada cultura de massa se apropria das obras culturais para consumi-las, devorá-las, destruí-las, nulificá-las em simulacros. Justamente porque o espetáculo se torna simulacro e o simulacro se põe como entretenimento, os meios de comunicação de massa transformam tudo em entretenimento (guerras, genocídios, greves, festas, cerimônias religiosas, tragédias, políticas, catástrofes naturais e das cidades, obras de arte, obras de pensamento). É isto o mercado cultural (Chauí, 2008, p. 61).

Nesse viés, é preciso levar em conta a maneira como a indústria de cultura opera na divisão cultural, conforme descreve Chauí (2008): em primeiro lugar, separa os bens culturais pelo seu suposto valor; em segundo, cria a ilusão de que todos têm acesso aos mesmos bens culturais; em terceiro lugar, a indústria cultural vende cultura, seduzindo e agradando o consumidor; por fim, em quarto lugar, define a cultura como lazer e entretenimento, sob os imperativos da comunicação de massa.

Cumprе esclarecer, no entanto, que não somos contrários ao entretenimento, mas consideramos oportuna uma reflexão crítica quanto à oferta do entretenimento como forma de dominação social e política. Por isso, ao longo do texto, evidenciamos que o momento cultural na pesquisa-formação pode oportunizar a formação integral dos/as professores/as, de modo a confrontar a realidade, não só por meio do conhecimento teórico, mas também do acesso aos bens culturais e materiais como um direito social fundamental à formação humana.

Nessa perspectiva, entendemos que o entrelaçamento entre pesquisadores/as-formadores/as e professores/as – por meio da pesquisa-formação – e o momento cultural permitem, aos/as participantes, “[...] mobilizar os recursos internos, a energia, a coragem,



a vontade [...]”, o sentir, o pensar e o experienciar – de maneiras diferentes – o cotidiano da vida (Josso, 2006, p. 382). Isso pois,

Em um mundo tão conflituoso, mas também em um mundo onde a mestiçagem cultural tornou-se uma exigência incontornável, se não criarmos mil e uma maneiras, mil e um lugares onde contar e trabalhar a história de nossos laços, não sei como poderemos reinventar os laços indispensáveis a nossa sobrevivência individual e coletiva (Josso, 2006, p. 383).

Por fim, situamos que independentemente de qual seja a manifestação cultural, sua origem e sua historicidade, ela deve ser apresentada e discutida nos diversos espaços sociais e formativos, sem a pretensão de usá-la como mercadoria e legitimação de uma cultura superior a outra. Nessa acepção, consideramos necessário resgatar-se o que foi escondido⁶, silenciado, a fim de ampliar-se o acesso e reduzir as desigualdades sociais e culturais.

Destacamos, assim, a importância do momento cultural na pesquisa-formação via indução como oportunidade de promover o diálogo, a reflexão acerca dos temas elencados, o compartilhamento de conhecimentos diversos e as experiências da profissão docente. Sublinhamos que a escolha das atividades para o momento cultural não foi aleatória, portanto, sempre esteve associada ao tema a ser desenvolvido, buscando-se, desse modo, propiciar um ambiente mais acolhedor, de bem-estar, e, acima de tudo, potencializar as reflexões ao longo dos encontros formativos.

3 Procedimentos metodológicos da pesquisa-formação

Metodologicamente, percorremos o seguinte caminho: como critério para participar da pesquisa-formação, o/a professor/a deveria estar em início de carreira (até cinco anos) e em exercício na Educação Básica. Cabe explicitar que a primeira versão do projeto, anterior à pandemia de Covid-19, visava encontros presenciais, com duração de quatro horas. Ainda naquela fase, apresentamos o projeto de pesquisa-formação às Secretarias de Educação de Florianópolis, de Antônio Carlos e de Gaspar – no início de 2020 –, que teve boa receptividade.

Todavia, a necessidade de isolamento social decorrente da pandemia ocasionou o adiamento das ações planejadas. Naquele momento, embora nossa certeza na potência

⁶Aqui defendemos a necessidade de apresentar a história e toda forma de manifestação cultural dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, que, por muitos anos, foram silenciados por um Estado classista e eurocêntrico. Entendemos, portanto, que o silenciamento e as lacunas históricas relativas aos povos originários, africanos e afro-brasileiros precisam ser mais discutidos e colocados em evidência em todos os espaços sociais e formativos.



formativa dos encontros presenciais, as experiências de estudo e de pesquisa então vivenciadas nos mostravam o formato virtual como uma possibilidade de resistência e de insurgência, o que justificou os novos rumos da investigação em curso, sem comprometer os seus objetivos.

No contexto pandêmico, a fim de atender às medidas sanitárias decretadas no território brasileiro, foi necessário adequarmos o projeto, adotando o formato virtual. Desse modo, em janeiro de 2021, foi retomado o contato com as secretarias de educação mencionadas e apresentada a nova versão do projeto, que também foi aceita de imediato. Assim, em diálogo constante com as secretarias de educação supracitadas, seguimos com a organização e a seleção dos/as participantes.

Inicialmente, foi elaborado um formulário no *Google Docs* e enviado às Secretarias Municipais de Educação, que fizeram a mediação com os/as professores/as. Desse contato, organizamos dois grupos de pesquisa-formação em Santa Catarina, um para professores/as dos municípios de Florianópolis e de Antônio Carlos (GF- Foripa/AC) e outro para professores/as do município de Gaspar (GF-Gaspar). Ambos os grupos se reuniram, por meio da plataforma institucional *Google Meet*, em cinco encontros mensais, com duração de 1h30 cada um, de forma síncrona e assíncrona, nos meses de fevereiro a junho de 2021.

Vale mencionar que a pesquisa-formação foi registrada na Plataforma Brasil e autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Parecer nº 3.315.899), instituição sede da coordenação geral desta investigação. Os encontros ocorreram com autorização prévia dos/as participantes e foram gravados para posterior transcrição, análise e publicação dos resultados, procedimentos esses informados e aceitos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A fim de preservar o anonimato dos/as professores/as participantes, optamos por utilizar nomes fictícios na divulgação dos resultados da pesquisa.

A pesquisa-formação com professores/as iniciantes em Santa Catarina envolveu os/as seguintes docentes: i) grupo de Florianópolis e de Antônio Carlos: sete professoras, todas formadas em Pedagogia, e ii) grupo de Gaspar: dez docentes, sendo oito professoras formadas em Pedagogia, uma em Ciências Biológicas e um professor formado em Letras/Inglês, totalizando 17 participantes. Envolvemos, nesse conjunto, professores/as da Educação Infantil e dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Para a realização da pesquisa-formação, as pesquisadoras/mediadoras planejavam coletivamente os encontros, na semana anterior, após a leitura e a reflexão da encomenda

das escritas⁷. A criatividade no planejamento de cada encontro precisou ser persistente para que os/as professores/as-participantes mantivessem o interesse e o entusiasmo para permanecer no processo formativo. Dessa forma, atividades de diálogo e de debate, nos encontros síncronos, foram pensadas tomando por base as atividades de encomenda de escrita–inspiradas no momento cultural e indicadas por meio de cenas de filmes, de poesia, de excertos de falas e de textos, de músicas, entre outros, sempre entregues na semana anterior à reunião.

A organização dos encontros e a análise do material empírico dos grupos de formação do GF-Floripa/AC e GF-Gaspar fundamentaram-se em cinco eixos, a saber:

1. grupos de formação – seus sujeitos, fazeres-saberes;
2. a entrada na escola como professor/a;
3. os desafios e as dificuldades do início da docência;
4. as estratégias de superação – caminhos trilhados para a sobrevivência e a estabilidade na docência;
5. a indução com pesquisa-formação.

No caminho trilhado, cada uma dessas fases foi vivenciada a partir do momento cultural, que será apresentado no decorrer deste artigo, demonstrando o que conseguimos apreender e constatar nos encontros da pesquisa-formação com professores/as iniciantes, via indução.

4 Momento cultural na pesquisa-formação: encontros ...

Mande notícias do mundo de lá, diz quem fica
Me dê um abraço, venha me apertar, tô chegando
Coisa que gosto é poder partir sem ter planos
Melhor ainda é poder voltar quando quero

Todos os dias é um vai e vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais

Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai, quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim chegar e partir
[...]

“Encontros e Despedidas”

Composição: Fernando Brant / Milton Nascimento.

⁷A encomenda de escrita funcionou como caminho de registro reflexivo, produzido anteriormente a cada encontro (atividades assíncronas) e trabalhado neles próprios, proporcionando momentos de discussão-reflexiva em cada um dos encontros.



Lançada em 1985, a letra “Encontros e despedidas” foi composta por Fernando Brant e Milton Nascimento. A canção fala sobre o fluxo da vida, como uma metáfora da chegada e da partida das pessoas e com tudo aquilo que cada um carrega em sua “bagagem”, aqui denominada de trajetória de vida. Seleccionamos a música como forma de ilustrar os momentos culturais vivenciados na pesquisa-formação com professores/as iniciantes via indução.

Nos dois grupos, primou-se por uma postura empática e de acolhimento, favorecendo o diálogo fluente e vigoroso em um clima de confiança e de afetividade. Pressupondo a potencialidade da dimensão estética, poética, musical e cinematográfica, o momento cultural que iniciava os encontros da pesquisa-formação era um convite à abertura sensível e humana – mobilizando memórias, recordações, sentimentos, estranhamentos e reflexões que impeliram releituras do passado, narrativas autobiográficas e ampliação dos modos de ver e compreender o vivido, bem como prospectar o futuro.

4.1 Primeiro encontro: um embarque na pesquisa-formação

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
A vida não para
Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora vou na valsa
A vida é tão rara
Enquanto todo mundo espera a cura do mal
E a loucura finge que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência
E o mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência

“Paciência”

Composição: Dudu Falcão e Lenine.

O primeiro encontro foi inspirado na música “Paciência”, composição de Dudu Falcão e Lenine, pois, em 2021, vivenciávamos um momento histórico muito difícil, marcado pela crise político-sanitária ocasionada pela Covid-19. Por conta da pandemia, as pessoas, em escala mundial, foram condicionadas a parar, repensar e a ressignificar o sentido da vida. Desse modo, organizar e participar de uma pesquisa-formação tornou-se, também, um movimento de muita coragem e resistência, de aposta na “gente” e de aposta na educação, naquilo que somos e no que estamos dispostos a nos trans/formar.

No primeiro encontro, contextualizamos a pesquisa-formação e apresentamos a ementa central a ser tratada nos quatro encontros posteriores: inserção profissional docente/entrada na escola como professor/a e principais demandas, desafios, necessidades e dificuldades enfrentadas por professores/as iniciantes. Seguimos com a apresentação, instigando diálogos a respeito das seguintes questões: como foi a sua entrada na escola como professor/a (acolhimento, a quem recorreu, como é a gestão pedagógica)? Quais foram as primeiras impressões da escola e dos alunos? Como foram as primeiras aulas e o contato inicial com os/as educandos/as e a escola?

Refletimos, nesse sentido, parafraseando Paulo Freire (1991), que ninguém começa a ser educador/a em uma terça-feira às 4 horas da tarde, também não vai ser nas terças-feiras às 19 horas, pois ninguém nasce educador/a ou marcado/a para ser educador/a; a gente se faz educador/a, a gente se forma como educador/a permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. Todos/as nós temos histórias de vida diferentes, atuamos em redes de ensino diversas, moramos em diferentes lugares, temos diferentes idades e tempos de serviço no magistério, mas havia algo que nos unia na pesquisa-formação: o fato de sermos todo/as professores/as.

Inspirado/as na história “A árvore dos sapatos”, do livro “Contador de História” de Julião Goulart (2008, p. 22), incentivamos que cada professor/a se apresentasse de forma descontraída e falasse a respeito de si, a partir da seguinte pergunta: por onde seus sapatos têm andado? Acerca desse desafio de rememorar, a professora Graziela falou: “[...] *meus sapatos, eles andam assim, um ano ele está na educação infantil, outro ano ele está no ensino fundamental. Então, sempre um ano eu estou um pouquinho na educação infantil, um ano no ensino fundamental*” (GF-Floripa/AC, Encontro 1).

No caso do relato da professora Graziela, inferimos que a prática de trabalhar em diferentes escolas ou turma/s coloca os/as docentes em situação de instabilidade, de insegurança, ou, nos termos de Huberman (1995), em perene período de entrada. Essa dinâmica não lhes permite construir vínculos com seus pares, nem com a comunidade escolar. Desse modo, estão sempre na condição de principiantes.

4.2 Segundo encontro: a entrada na escola

A partir de um recorte da cena do filme “Ao mestre, com carinho”, um clássico do cinema *hollywoodiano* de 1966, em que o ator Sidney Poitier protagonizou um engenheiro negro que consegue se recolocar no mercado de trabalho como professor de

ensino secundarista, iniciamos o diálogo acerca da inserção profissional docente – a entrada na escola. Compartilhamos a cena na qual o personagem Mark Thackeray (Sidney Poitier) chega à escola, passa por uma sala de aula e observa que há alunos descontrolados, continua a andar pelo corredor, vai até a sala dos/as professores/as e tem seu primeiro contato com seus pares naquela instituição. Essa cena, que tem duração de nove minutos e dez segundos, iniciados aos três minutos e quinze segundos da película, está muito presente nas unidades escolares, por isso a selecionamos para esse encontro.

Do mesmo modo como ocorre no filme, os/as professores/as ainda sofrem inúmeros preconceitos, seja por estarem em início de carreira, seja por questões raciais, religiosas ou de gênero. Muitas vezes, o preconceito manifesta-se de forma velada, conforme expõe uma das participantes:

[...] sobre o filme, eu não sofri nenhum preconceito, se talvez sofri, não percebi. Eu tenho lembrança de uma menina no primeiro dia de aula. Quando ela foi no primeiro dia, que eles chegaram e o pai dela deixou ela na sala. E aí eu me apresentei, aí o olhinho dela brilhou e falou assim: - “Pai, o cabelo da profe é igual ao meu”. Então, aquilo ali para mim assim, meu Deus, foi maravilhoso. A menina, ela não era negra, mas ela era morena, com os cabelos cacheados e ela estava assim, radiante, feliz da vida que a professora tinha o cabelo igual ao dela. Essa questão ali de preconceito, infelizmente, na educação ainda existe. Na educação! Olha, na educação! Eu fico horrorizada! Horrorizada. Então, às vezes, assim é grupo de professores e que não deveria existir mais, principalmente na educação, mas, infelizmente, tem (Cibele, GF-Gaspar, Encontro 2).

Outro relato diz respeito à receptividade,

[...] quando eu fui para a sala de aula, eu estava cursando, eu não tinha me formado e eu praticamente caí de paraquedas no meio da sala assim. Às vezes, eu parava e pensava:- “Gente, o que que eu estou fazendo aqui?” -. Mas, como eu coloquei na carta, sempre tive pessoas boas. Eu encontrei pessoas maravilhosas no meu caminho, que sempre me auxiliaram; me ajudaram. Assim, sempre tem os contras. Quando eu fui para a Educação Infantil, eles diziam assim: - “Ah, vassoura nova varre bem” -. A gente estava lá toda motivada, cheia de ideia, querendo fazer coisas diferentes, e a gente escutava das mais velhas isso, e isso doía [pausa], porque a gente não estava ali para se aparecer, a gente queria (Graziela, GF – Floripa/AC, Encontro 2).

Posterior à cena do filme e aos relatos dos/as professores/as, identificamos que os desafios vivenciados muitas vezes são tão próximos que alguns/mas estudiosos/as e pesquisadores/as classificam as experiências em uma certa organicidade. Nesse sentido, apresentamos um recorte dos estudos do historiador e economista Michael Huberman (1995) sobre a questão da carreira profissional em diferentes profissões, mais especificamente, acerca do ciclo de vida profissional dos/as professores/as. Para Huberman (1995, p. 38), “[...] 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, descontinuidade”.

Nessa perspectiva, dentre as cinco fases da vida profissional docente descritas por Hubermann (1995), dialogamos com os/as professores/as participantes acerca da primeira fase, denominada de entrada ou ingresso na docência, período que envolve os três primeiros anos da carreira docente.

Para Huberman (1995), há dois aspectos centrais na fase de entrada na docência: um refere-se à sobrevivência e outro à questão da descoberta. Sobreviver ao espaço escolar, principalmente diante de um choque da realidade, quando se confronta aquilo que, às vezes, se ouve na universidade e com o encontro de fato com a escola, é desafiador e, quase sempre, um caminho solitário. O/a professor/a iniciante na carreira vai chegando e, geralmente, tentando se inserir em um espaço físico hostil. Pode se deparar, também, com relações estabelecidas por colegas mais experientes ou com as pessoas da equipe pedagógica, diretores/as e supervisores/as. Então, como sobreviver nesse espaço?

Uma outra fase, ainda nos três primeiros anos do ingresso na docência, é a da descoberta. Para Huberman (1995), nessa fase, o/a docente vai se deparando com os acontecimentos do dia a dia escolar e levantando diversos questionamentos: como eu vou resolver isso? Como vou trabalhar com essa turma? Como vou trabalhar com esse estudante? Para resolver esses desafios e dilemas, o/a professor/a pode recorrer às seguintes estratégias: pesquisar a respeito na literatura e *Internet*, buscar auxílio com os/as colegas mais experientes, com o/a diretor/a e/ou com o/a supervisor/a. Essas ações, que permeiam o mundo do trabalho docente, as relações com os/as estudantes, com os/as colegas de profissão e, também, com os pais/responsáveis, auxiliam o/a professor/a iniciante a sobreviver no seu ingresso no universo docente. De fato, a fase da descoberta é repleta de desafios e dilemas, de encontros e desencontros concernentes às situações diversas do cotidiano.

Nessa fase de entrada (de um a três anos), considera-se que o/a professor/a ainda não constituiu uma identidade profissional. A experiência docente que apresenta está, na maioria das vezes, atrelada à época de estudante, conforme expõe uma das pesquisadoras/formadoras:

[...] a docência é a única profissão em que uma pessoa convive tantos anos anteriormente de entrar na escola com aquela profissão; em uma outra condição, sendo aluno, mas você convive muitos anos naquele espaço da vida profissional, de um professor. O médico não acontece isso, nem um engenheiro, somos nós, professores, que passamos anos na escola e essa experiência vai nos constituindo. Então, o que acontece quando a gente chega



na escola, nesta fase de ingresso na carreira? Nessa fase de sobrevivência, que eu preciso descobrir que ainda não tenho uma prática constituída, uma identidade. É muito comum professores recorrerem a modelos, a modelos mentais, a modelos vivenciados (Márcia, GF- Floripa/AC, Encontro 2).

Para dialogarmos com essa explicação, apoiamo-nos em Arroyo (2013, p. 41), que faz um alerta aos/às professores/as: “[...] mestre, antes de tentar descobrir teu verdadeiro rosto pense no espelho que te reflete”. Pode-se dizer, assim, que o objetivo maior é sempre pensar/refletir a respeito das práticas e em quem estamos nos espelhando. Significa repensar as ações, refletir sobre o quanto elas são impactadas e impactam na vida do sujeito e das pessoas implicadas nesses processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a promoção de diálogo entre o coletivo de professores/as é essencial para que os/as docentes possam refletir quanto às próprias práticas, gerando “[...] sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção” (Nóvoa, 2019, p. 21).

4.3 Terceiro encontro: desafios e dificuldades

A partir do tema desafios e dificuldades do/a professor/a em início de carreira, reiteramos que os encontros se constituem espaço de compartilhamento, de escuta, de diálogo, de pesquisa, de formação e de afetos, “[...] a fim de garantir uma confiança possível para facilitar a socialização de seus relatos e a reflexão comum sobre o conjunto dos relatos” (Josso, 2006, p.375). Dessa forma, uma das participantes descreve:

Eu fico com saudade de vocês e quero ver vocês grande. [...] Eu estou muito feliz e contente. Eu já vou contar minha cena, mas é que eu queria demonstrar que eu estou muito feliz participando das formações, estão me fazendo refletir coisas muito importantes. E aumentando o meu vínculo afetivo, meu vínculo de formação. Estou emocionada. Sério! Quando chega na semana do nosso encontro, eu fico bem feliz assim [...] (Amélia, GF-Floripa/AC, Encontro 3).

Iniciamos o terceiro encontro com a música “Yáyá Massemba”, interpretada por Maria Bethânia, composta pelo músico Roberto Mendes e pelo poeta Capinan, a fim de “viajar” em nossos pensamentos e memórias. Essa música lembra temas históricos da escravidão, o tráfico negreiro e as expressões de línguas de matriz africana. Vale mencionar que o compositor Roberto Mendes, por muito tempo, foi professor de Matemática e defende a escola pública, por compreender que a educação não pode ser privilégio, mas sim, direito de todos/as.

Desse modo, entendemos que a música pode funcionar como um despertar de memórias e, no caso da pesquisa-formação, das experiências dos/as professores/as.

Apostamos na troca entre pares como uma estratégia de partilha e de enfrentamento das dificuldades e dos desafios que interpelam os/as docentes iniciantes no processo de socialização profissional.

No tocante aos relatos manifestados pelos/as professores/as no terceiro encontro, identificamos, entre os inúmeros desafios e dificuldades, que não houve um acolhimento atencioso, ao contrário disso, foi um movimento pessimista. O relato da professora Lídia ilustra essa observação:

[...]– “Nossa tu pegaste aquela turma”–;–“Nossa, mas é a pior turma do município, ninguém quer” –;– “Fulano desistiu, sicrana não aguentou” –. E aí, desde o primeiro ano, está dando problema, ninguém quer saber dessa turma. E aí tu já vais com tensão. Tipo: – “Como é que eu, que não tenho experiência nenhuma, vou dar conta, enquanto outras professoras acabaram desistindo. Elas que têm experiência, que estão mais capacitadas” –, tu pensas assim, né! – “mais capacitados do que eu”. E foi, não foi fácil, foi difícil, até porque, como eu coloquei no meu relato, eles já estavam meio calejados, eles não confiavam mais na professora, porque as professoras desistiam (GF-Floripa/AC, Encontro 3).

As dificuldades para lidar com questões disciplinares e de gestão de classe estão entre os diferentes motivos para o abandono da profissão. Nesse viés, André (2018, p. 6) aponta que “[...] o principiante precisa receber apoio e orientação no ambiente de trabalho, de modo que reconheça que a docência é uma profissão complexa, que exige um aprendizado”. Nesse sentido, sem apoio institucional, os/as professores/as iniciantes também enfrentam situações que se traduzem no autoritarismo e, até mesmo, na perseguição político-partidária, conforme ilustram algumas narrativas:

Ela fechou a porta. E aí pediu para que eu sentasse na frente dela e a assessora dela do lado começou a elaborar a ata. Aí pensei:– “Gente! Mas que que é isso!?” –, porque parecia que eu ia, estava passando por investigação naquele momento. Sentei, fechou a porta e uma ata. Então, ela falou assim, ela perguntou para mim: – “O que é que eu estava abordando nas aulas?” –. Então, o que que eu tinha abordado nas minhas últimas aulas. E por que que eu havia citado o nome do presidente que ainda é o mesmo? Mas, era essa a questão. Vejam só! A ideologia é um troço que, olha [pausa], é danado. Eu não precisava ter citado o nome do dito cujo, mas estava lá na reportagem, eu ia fazer o que? Naquele período, eu fazia questão de falar, hoje eu já nem falo, não adianta mesmo falar, mas estava lá. [...] Então, só que na reportagem aparecia no momento atual. Então, citava ali o governante atual. Então, eu fui chamada a prestar depoimento, parecia isso. O que eu estava ensinando na sala e falando o nome do presidente (Dandara, GF-Gaspar, encontro 3).[...] assim como a Dandara, fui chamado e coloquei as minhas angústias. Então, isso é uma coisa que me marcou muito, ser chamado [...] (Thiago, GF-Gaspar, encontro 3).

As tensões experienciadas por esses/as professores/as são reflexos da maneira dissimulada do autoritarismo, empregado com o objetivo de alienar os/as docentes, retirando ou diminuindo sua capacidade de pensar e de decidir sobre o próprio trabalho. Nesse viés, defendemos o pensamento político expresso por Freire (1996, p. 115-116):



“Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda”. De acordo com Freire (1996), ser professor/a é defender e brigar por um saber de uma escola transformadora, e não reprodutora, a fim de

[...] que os nossos estudantes também consigam sair da escola, sair do seu processo de formação que nós estamos proporcionando com essa consciência, de conseguir se colocar diante das pessoas, diante do mundo. Então, acho que essa é a nossa missão. E que esse é o nosso trabalho lindo de professor, de gestor da escola (pesquisadora/formadora Zenira, GF-Gaspar, Encontro 3).

Encontrar-se na escuta do/a outro/a é um ato de amor, conforme escreve (2021). A escuta, a troca, a interação entre pesquisadoras/formadoras e professores/as participantes da pesquisa-formação ajudam-nos a vivenciar outras maneiras de se fazer pesquisa. Assim, a pesquisadora-formadora Márcia, do GF-Floripa/AC, encerra o terceiro encontro: “Freire para esse nosso encontro! O que aconteceu aqui hoje revela como é extraordinário o poder do amor. Então, a gente sabe que esse amor não é piegas, ele é freiriano é do diálogo, é do acolhimento e do encontro”.

4.4 Quarto encontro: estratégias de superação

Compreendemos que as estratégias de superação envolvem um conjunto de ações necessárias para que os/as professores/as em início de carreira possam resistir, insurgir e permanecer. Nesse sentido, o GF-Floripa/AC iniciou o quarto encontro com a leitura reflexiva do fragmento do livro “O trabalho docente, elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas”, de Maurice Tardif e Claude Lessard (2008, p. 141):

A idéia [s.i.c] central que orienta esta obra é que ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo “objeto humano” merece ser problematizada, pois ela é o coração da profissão docente. Que significa, para os professores, trabalhar com jovens seres humanos no objetivo de formá-los e instruí-los? Quais são as exigências e as características inerentes a um trabalho com e sobre um tal “objeto”? Como este objeto afeta o mandato dos professores? Quais são os desafios, as significações e as consequências decorrentes do fato de seu objeto de trabalho cotidiano corresponder a seres humanos com os quais instauram relações de diversas modalidades: profissionais, pessoais, afetivas, sociais, culturais, de linguagem, etc. Como os professores enxergam os alunos e as relações que estabelecem com eles?

Tal compreensão acerca da profissão docente, entendida como a profissão das interações humanas, é colocada em “cheque” quando o/a docente entra na sala de aula. O saber do/a professor/a, o seu repertório e tudo o que estudou é colocado um tanto quanto

em questão. Esse movimento de agir e reagir frente aos desafios que se apresentam na profissão docente e, principalmente, para professore/as em início de carreira, convoca-os/as a assumir uma posição, a pensar estratégias.

Já o GF- Gaspar, buscou inspirar o momento cultural e aquecimento do grupo apoiando-se em conceitos do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, pontuando a importância da disponibilidade para o diálogo, a educação problematizadora e a conscientização como implicações necessárias ao fazer(-se) docente:

[...] o aprendizado do ensinante ao ensinar, se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer (Freire, 1997, p. 19).

O momento cultural destacou excertos e indicou a leitura do livro de Freire, “Professora, sim; Tia, não: cartas a quem ousa ensinar”, obra que também foi utilizada como mobilizadora da última encomenda de escrita narrativa autobiográfica feita ao grupo.

Acerca dessa preparação para a fala e a escuta, foi proposto que os/as professores/as rememorassem estratégias de superação. É certo que, na profissão docente, há inúmeras adversidades que podem ser sanadas a partir de estratégias, ou seja, aquilo que fazemos mediante um desafio. Nesse processo de rememorar procedimentos, os/as pesquisadoras/formadoras ressaltaram a importância de expor, sem medo, as práticas e as táticas adotadas para a superação de desafios no início da carreira docente, conforme se pode observar no fragmento a seguir:

[...] quero convidar vocês para pensarem com a gente; mais especificamente sobre as estratégias, que é o que nós fizemos quando aquele desafio se apresentou. E aqui, de novo, ressaltar, não é o que a gente acha que deveria ter feito. Qual é o aspecto pedagógico? Segundo a teoria de fulano, de sicrano e beltrano, deve-se fazer assim e assado. É o que eu fiz naquele momento, é o que eu pude fazer. Se foi o mais adequado, se não foi o mais adequado, a gente também pode avaliar aqui. E faz parte do que a gente quer fazer hoje, se hoje eu pensasse aquela estratégia: você considera que ela foi uma estratégia, você recomendaria para algum colega ou se, hoje, no momento, já um pouco mais experimentadas, se repetiríamos aquilo que nós fizemos ou não (Pesquisadora/Formadora Carol, GF-Floripa/AC, Encontro 4).

[...] muitas dessas estratégias, elas aconteceram lá naquele momento, muito no improviso. E embora cada um tivesse e tem uma trajetória de formação acadêmica fortalecida, mas faltou, de repente, a experiência naquele momento. E aí a gente se perguntou várias vezes, inclusive quando a gente estava organizando também o nosso encontro: o quanto seria mais fácil se nesse improvisar fosse possível contar com pessoas dispostas a nos ajudar? Colegas que estejam dispostos a apoiar quem está iniciando e, com certeza, esse apoio é o que vai dar suporte, vai dar base para quem chega a sobreviver (Pesquisadora/Formadora Zenira, GF- Gaspar, Encontro 4).

Nesse processo de encorajamento acerca do rememorar ações de superação, todos/as os/as professores/as lembraram estratégias exitosas e, também, frustradas. Para essas situações, organizamos as Figuras 1 e 2, apresentando as situações que sobressaíram⁸ nas falas dos/as docentes⁵:

Figura 1: Recorte das manifestações dos/as professores/as acerca das estratégias exitosas

Quando eu não consigo fazer? Não tem problema, replaneja.[...] Para tudo. Não deu de fazer, não deu. Para, senta, canta uma música, conversa. Mostra alguma coisa, interage, acalma aquele que está chorando, acalenta aquele outro e assim vai.				
Conversava com a turma e conseguíamos dar continuidade a aula	Uso do chocalho para falar e os outros ouvem	Não trabalho sozinho, peço ajuda	Se reconhecer como ser humano, independente da cor	
Uso da agenda para conversar com as famílias	Na hora sai uns gritos, mas não é legal	Fui buscar novas metodologias	Às vezes, eu prefiro ouvir, guardar para mim do que magoar os outros	Tive ajuda da psicóloga do município que começou a fazer algumas intervenções
Comecei a fazer um tipo de avaliação diferente	Eu chorei, muitas vezes, agora não choro mais	Olhar as dificuldades, independente se a criança é especial ou não	Remodelar sempre o planejamento	Estimular as crianças a trazerem propostas

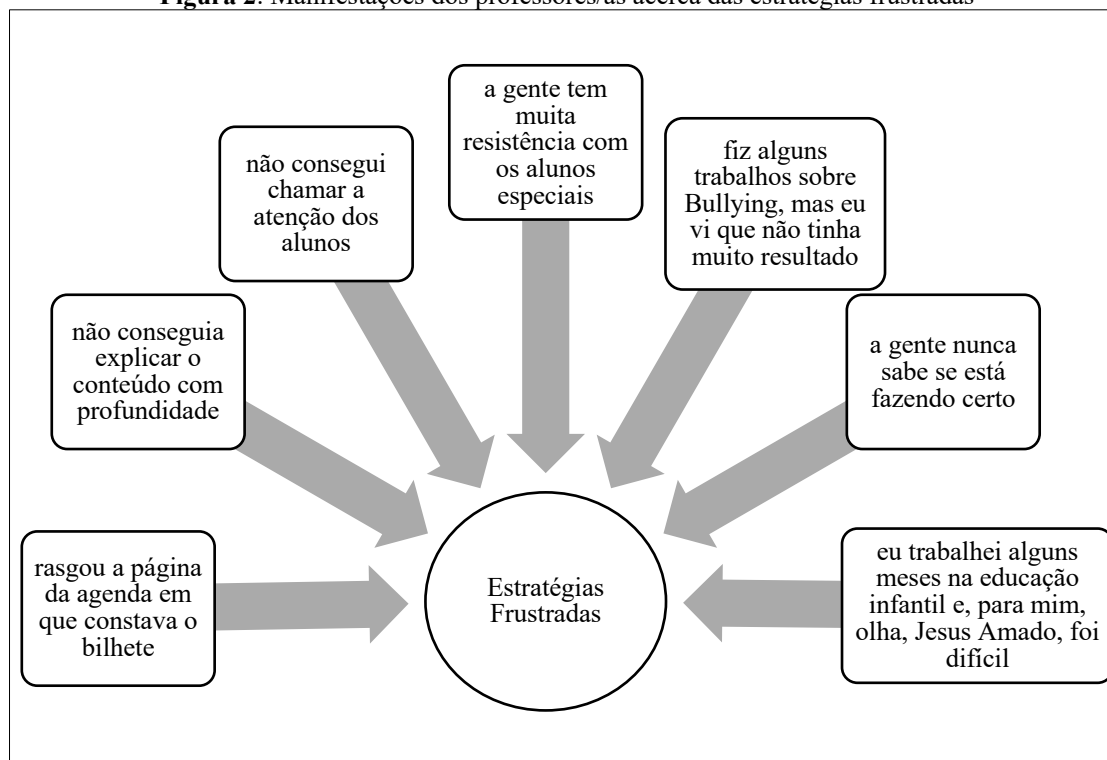
Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas falas dos/as professores/as participantes (2021)

Conforme se pode observar na síntese da Figura 1, são diversificadas as estratégias reconhecidas como exitosas pelos/as professores/as. Ficou evidenciado, desse modo, o movimento de busca por alternativas, apoio e disponibilidade para alterar métodos e procedimentos em sala de aula.

Os/as professores/as também manifestaram as estratégias que não deram certo, conforme apresentado na Figura 2.

⁸Optamos por não identificar as falas.

Figura 2: Manifestações dos professores/as acerca das estratégias frustradas



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas falas dos/as professores/as participantes (2021)

Mediante as manifestações apresentadas nas Figuras 1 e 2, podemos apreender que o movimento estratégico de superação das dificuldades docentes se expressa em uma constante busca de apoio para a melhoria do trabalho pedagógico e, também, das relações pessoais com os pares e com os/as educandos/as. A partir dos relatos, observamos que as diversas situações envolvendo a dificuldade de diálogo com a gestão e com os pares—questões de indisciplina por parte dos/as alunos/as, preconceito, *bullying*, planejamento das aulas, entre outras situações—exigem do/a docente em início de carreira estratégias que, muitas vezes, são desenvolvidas no impulso, desse modo, os/as professores/as julgam-nas inapropriadas.

Nesse sentido, as manifestações apresentadas nas Figuras 1 e 2 nos ajudam a compreender que, além de estratégias recorrentes para enfrentar os desafios/dificuldades cotidianos do trabalho, essas estratégias de superação fornecem indícios sobre a necessidade que as/os iniciantes têm de serem acolhidas/os, apoiadas/os e valorizadas/os por seus pares para a conquista da autonomia profissional.

4.5 Quinto encontro: a indução na pesquisa-formação

No quinto e último encontro da pesquisa-formação, em clima de despedida, escolhemos para o momento cultural a música “Enquanto houver sol”, composição e interpretação de Sérgio Britto. Na ocasião, relembramos que não estamos sozinhos/as, mesmo quando nos sentimos dessa forma. A música também ressalta que precisamos seguir em frente, pois, se ficarmos parados/as, não chegaremos a lugar nenhum. Um exemplo da importância de persistir foi o contexto pandêmico. Nos anos de 2020 e 2021, muitas pessoas, assim como nós, sentiram a necessidade de reinventar, de buscar formas de sobreviver às mudanças inesperadas por conta da pandemia de Covid-19.

Procuramos, portanto, no último encontro, avaliar o que significou a pesquisa-formação para os/as participantes. Ambos os grupos mostraram muita satisfação com o resultado das formações e destacaram a relevância de poderem falar sobre suas experiências e de ouvirem as de seus pares. Foram momentos nos quais professoras e professores em início de carreira enfatizaram a boniteza da condução dos encontros e a mediação feita. Sobre os momentos de falas e de escutas, revelaram:

Para mim foi maravilhoso. Eu achei pouco tempo, para mim poderia ser até 10 horas da noite [...]. Com essa formação, eu pude fazer um exercício de recordando tudo [...], eu sou uma outra pessoa depois dessa formação. Para mim foi muito transformador, foi prazeroso. Eu achei pouco tempo (Daiane, GF-Floripa/AC, Encontro 5).

[...] ouvir as colegas e ver que eu não estou sozinha me fez sentir muito mais forte (Rosemere, GF-Floripa/AC, Encontro 5).

Houve momentos até que eu me senti quase que numa sessão psicológica, escutando psicólogas tratar dos nossos problemas, dos nossos dilemas. E com palavras tão lindas, tão motivadoras. Foi muito legal! Eu fiquei realmente impactado com tudo isso. É claro que essa, essa experiência, estes momentos que a gente teve juntos, aqui, trouxe uma soma impressionante. Temas importantes que nos tocam para pensar, para refletir. Escutar a experiência dos colegas, alunos que estão participando, de todos. Nossa, isso foi muito, muito enriquecedor (Thiago, GF- Gaspar, Encontro 5)

[...] logo que começou eu perguntei: – “mas o que que a gente vai ler? Vamos estudar o quê? Esse negócio de ficar batendo papo, não é comigo” –. Não sei se vocês lembram. E aí, pensei: “elas estão querendo o quê com a gente!” Na desconfiança, assim, com um pé atrás, sabe. [...] Mas, foi bastante interessante, assim, poder falar. E como é importante, como faz bem nesse momento de pandemia mesmo. Porque a gente, pela loucura que é, ter esse momento mesmo para conversar, para dialogar, para refletir sobre a nossa prática (Dandara, GF- Gaspar, Encontro 5).

Os depoimentos revelam que nossa aposta na pesquisa-formação com professores/as iniciantes via indução, enquanto ações intencionais que podem ser mais ou menos formais, que rompam com a dimensão acrítica da reprodução do pensamento e

busquem uma formação colaborativa e contextualizada das situações profissionais docentes, é possível. No entanto, a literatura da área evidencia a escassez e, em alguns contextos, incluindo o brasileiro, a ausência de políticas educacionais instituídas com a finalidade de ofertar programas de indução profissional que valorizem o coletivo docente (André, 2012; Marcelo; Vaillant, 2017).

Nesse sentido, pode-se afirmar que, embora exista “[...] 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, 2023, p. 4). Para Nóvoa (2023), a indução docente pode ocorrer de várias maneiras, mas é preciso estar alerta aos “[...] processos de dissociação entre as universidades e as escolas, entre os pesquisadores e os docentes, entre políticas de desvalorização dos professores e a necessidade de uma maior presença pública da profissão” (p. 5).

Assim, o último encontro se encerrou com a apresentação da música “Uma Iara/Uma perigosa Iara”, composta por Adriana Calcanhoto e interpretada por Maria Bethânia, que agrega um recital do poema “Maio, uma Perigosa Iara”, de Clarice Lispector. A escolha dessa música se deu em razão da boniteza e da leveza em nos conduzir para o final do encontro, pois é uma letra que acalma a alma. Consideramos, assim, que os momentos culturais são boas estratégias para tornar mais leve, mais inspirador o dia a dia. Nesse movimento, sugerimos aos/as professores/as que iniciem seu dia, suas aulas, com uma música, um conto, uma poesia, uma exposição de imagens/pinturas, entre outras manifestações culturais, a fim de se sensibilizarem e, também, sensibilizar os/as educandos/as.

5 Algumas considerações

Gosto de ser gente porque a história em que me
faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é
um tempo de possibilidades, e não de
determinismo (Freire, 2021, p. 53).

Ao longo da pesquisa-formação com professores/as iniciantes via indução, constatamos que é possível pesquisar e desenvolver-se coletivamente com os pares da profissão no ingresso na carreira do magistério. Isso foi percebido por meio do recordar e relatar trechos da trajetória profissional, os desafios enfrentados e as possibilidades



de superação. Memórias essas, suscitadas pela reflexão mediada e fundamentada teoricamente acerca das estratégias exitosas ou frustradas.

Sem sombra de dúvidas, o momento cultural no início de cada encontro da pesquisa-formação despertou sentimentos, memórias, propiciou a aprendizagem, desenvolveu o respeito, a gentileza, a amorosidade, a conscientização, dentre tantos outros benefícios para os/as participantes. Ao analisarmos as falas dos/as professores/as participantes, ficou evidente o quanto essa *práxis* foi transformadora e ampliou a capacidade de reflexão, de autonomia, de percepção. Mostrou aos/às professores/as que a aula pode, e deve, ser um momento prazeroso, tanto para o/a professor/a, quanto para os/as estudantes, e que a música, a arte, a literatura potencializam o processo de ensino e aprendizagem.

Sublinhamos que a pesquisa-formação com professores/as dos municípios de Florianópolis, Antônio Carlos e Gaspar foi momento em que pesquisadores/as-formadores/as e professores/as se desenvolveram intelectualmente. Sabemos que ser professor/a, neste tempo histórico, não é nada fácil, principalmente no início da carreira. Por isso, entendemos que essa etapa de pesquisa-formação carecia de “doses” de cultura que nos possibilitassem evoluirmos e mudarmos nossos posicionamentos. Afinal, em meio às perdas, ao ódio, ao desespero, ao obscurantismo e ao desprezo pela ciência, precisávamos nos imbuir de delicadeza, de cuidado, de sensibilidade e de amor, como já nos alertou Paulo Freire.

A proposta de pesquisa-formação que apresentamos também foi campo de pesquisa regado pela sensibilidade de ouvir e de dialogar com o/a outro/a. Para efetivá-la, desenvolvemos uma pesquisa-formação sensível, calcada em narrativas autobiográficas, amparados/as especialmente em Josso (2006), que enfatiza o quanto a atividade de pesquisa contribui para a formação dos/as participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas e toma lugar no seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu/s projeto/s de vida e sua/s demanda/s de formação.

A ideia de indução que conduziu essa pesquisa-formação com professores/as iniciantes mostrou-se basilar para o aprender da profissão e ao desenvolvimento da carreira docente. Constatamos que os processos de indução docente caracterizam uma mediação necessária entre a formação inicial, a entrada no contexto de trabalho e a constituição de um/a profissional autônomo/a. Dessa forma, sinalizamos a necessidade de investimento em políticas e programas de indução profissional, condizentes ao



contexto de inserção profissional docente, fundamentados nos princípios de um projeto de acompanhamento colaborativo de troca, de escuta, de partilha e de desenvolvimento alicerçado, obviamente, em boas condições objetivas e subjetivas necessárias ao exercício do trabalho docente.

Constatamos, assim, que nosso investimento no momento cultural como uma das formas de se fruir cultura, despertar memórias e experiências, mesmo que no formato de apresentações remotas por conta do período pandêmico, nos auxiliou no processo de pesquisa-formação com professores/as iniciantes. Esse momento, portanto, aproximou os/as participantes da pesquisa-formação, evocou lembranças, despertou emoções e reflexividade e contribuiu para o agir e o reagir de professores/as frente às dificuldades que afetam o início da carreira docente.

Enfim, o momento cultural foi essencial para desenvolvermos o diálogo e a reflexão acerca do tema discutido em cada encontro, contribuindo, sobretudo, para que cada professor/a olhasse para si com muito mais sensibilidade, potencializando suas narrativas e partilhas. Entendemos, assim, que, nessa dinâmica, professores/as em inserção na carreira docente se formam em colaboração com os pares por meio de uma pesquisa-formação, com viés narrativo autobiográfico, sob a indução profissional docente.

Referências

AO MESTRE COM CARINHO. Direção: James Clavell. Produção: **Columbia Pictures**. 1967. Data de publicação 20 ago. 2019. Duração: 1h42min.02seg. Disponível em: <https://ok.ru/video/1448841841227>.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>

ANDRÉ, M. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 1-20, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230095>

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2016, p. 79-88.

CAMPOS, N. P. de. **A construção do olhar estético-crítico do educador**. Florianópolis: UFSC, 2002.



CHAUI, M. Cultura e democracia. **Crítica y Emancipación: Latin American Journal of Social Sciences**, [S. l.], v. 1, p. 53-76, jun. 2008. Disponível em: Libreria - CLACSO - Crítica y EmancipaciónNº

CHAUI, M. Escritos de Marilena Chaui: o que é cultura? Youtube. Disponível em: Escritos de Marilena Chaui | O que é cultura? (youtube.com). Acesso em: 02 fev. 2024.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, M. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores: ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia: UFU, 2015.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, e4149114, p. 1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994149>

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n.1, p.133-147, jan./abr. 2016.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo [SP]: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, D. de; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição**, [S. l.], ano 4, v. 12, 2007. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212007000300021 Acesso em: 24 jan. 2025.

HUBERMANN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto [Portugal]: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200012>

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J.L. da. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 214-225, set./dez. 2013. DOI: [10.14210/contrapontos.v13n3.p214-225](https://doi.org/10.14210/contrapontos.v13n3.p214-225)

MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción em la docencia em Latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144322>.

MEDEIROS, E. A. de; AGUIAR, A. L. O. O método autobiográfico e de histórias de vida: reflexões teórico-metodológicas a partir da pesquisa em educação. **Revista Tempos e Espaços**



em **Educação**, São Cristóvão, v.11, n.27. p.149-166, out./dez.2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/7884> Acesso em: 15 jan. 2025.

NÓVOA, A. Jovens professores: o futuro da profissão. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 8, p. e023001, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/833> Acesso em: 15 fev. 2024.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. e84910, set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p.329-343, maio/ago.2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnrS48HYbhw/> Acesso em: 25 jan. 2025.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VILELA, M. A. F.; MELO, C. P. de. A física em tempo da Covid-19: ciência para enfrentar a crise. In: VILELA, M. A. F. *et al.* (Org.). **A universidade e a pandemia da Covid-19: a educação e seus desafios contemporâneos**. Recife: Ed. UFPE, 2022. p. 98-125.

Recebido em: 31 de janeiro de 2025.

Aceito em: 9 de maio de 2025.