REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA
VOLUME 00, NÚMERO 20 (2023) PPGE/UNESA. RIO DE JANEIRO.

https://doi.org/10.5935/2238-1279.20230052

Recordar é preciso: memórias dos afetamentos de uma Pesquisa-Formação com professores iniciantes

Remembering is necessary: memories of the affects of a Research-Training with beginning teachers

Recordar es necesario: memorias de los afectos de una Investigación-Formación con docentes principiantes

Giseli Barreto da Cruz
Universidade Federal do Rio de Janeiro
E-mail: giselicruz@ufrj.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5581-427X

Marilza Maia de Souza Paiva
Colégio Pedro II
E-mail: marilza.maia@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3753-2276

Viviane Lontra
Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
E-mail: vivilontra@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0490-5379

RESUMO

O artigo apresenta a orientação teórico-epistemológica de uma pesquisa-formação, com base nos estudos de Josso, com vistas a compreender as possibilidades e os desafios da indução entre pares para o agir e o reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de exercício profissional. Ocorrida no período pandêmico, em formato virtual, buscou ao longo de sete encontros com professoras iniciantes, refletir sobre as insurgências que o espaço-tempo pandêmico produziu na prática docente e na escola, que precisou manter-se em funcionamento mesmo estando fechada, e o que elas imprimiram nos processos de inserção das professoras que estavam vivendo o início da carreira docente. A pesquisa aponta a potencialidade formativa da narrativa de si, da escuta e da partilha das experiências entre os pares como estratégias de indução profissional docente.

Palavras-chave: Pesquisa-Formação. Professores iniciantes. Indução profissional docente. Formação de professores.

ABSTRACT

The article presents the theoretical-epistemological orientation of a research-training, based on the studies of Josso, with a view to understanding the possibilities and challenges of

inducing peers to act and react by teachers in relation to the difficulties that affect teaching in its first years of professional practice. Taking place during the pandemic period, in a virtual format, it sought, over seven meetings with beginning teachers, to reflect on the insurgencies that the pandemic space-time produced in teaching practice and in the school that needed to remain in operation even though it was closed, and what they imprinted on the insertion processes of teachers who were experiencing the beginning of their teaching career. The research points to the formative potential of self-narrative, listening and sharing experiences among peers as strategies for professional teaching induction.

Keywords: *Research-Training. Beginner teachers. Teaching professional induction. Teacher Education.*

RESUMEN

El artículo presenta la orientación teórico-epistemológica de una investigación-formación, a partir de los estudios de Josso, con miras a comprender las posibilidades y desafíos de inducir a los pares a actuar y reaccionar por parte de los docentes en relación a las dificultades que afectan la enseñanza en sus primeros años de ejercicio profesional. Realizado en el período de la pandemia, en formato virtual, buscó, a través de siete encuentros con docentes principiantes, reflexionar sobre las insurgencias que el espacio-tiempo de la pandemia produjo en la práctica docente y en la escuela que debía permanecer en funcionamiento a pesar de que fue cerrado, y lo que imprimieron en los procesos de inserción de los docentes que vivían el inicio de su carrera docente. La investigación apunta para el potencial formativo de la autonarrativa, la escucha y el compartir experiencias entre pares como estrategias para la inducción profesional docente.

Palabras clave: *Investigación-Formación. Profesores principiantes. Inducción profesional docente. Formación de Profesores*

Introdução

O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos
A memória bravia lança o leme:
Recordar é preciso.
(Conceição Evaristo, *Recordar é preciso*.)

Conceição Evaristo nos convoca a colocar a memória e a experiência como movimentos que encaminhem à superação da "cegueira epistemológica" (OLIVEIRA, 2007), comum nas pesquisas pautadas em lógicas hegemônicas universalizantes de se olhar e de se teorizar sobre diferentes objetos de estudo. Sob bases de uma pesquisa-formação[1], interessada em outros modos de produção de conhecimento,

[1] Essa pesquisa tem um caráter de rede interinstitucional, contou com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq – Edital Universal, 2018) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj – Edital Grupos Emergentes de Pesquisa no

que considera as experiências dos sujeitos e suas memórias narradas e deixam ver as singularidades dos processos de formação docente, realizamos neste artigo um movimento de entrelaçar temas que nos possibilitaram pensar com e sobre o início da docência, a vida e o trabalho do professor no auge da pandemia da Covid-19.

A pesquisa em tela, realizada junto a professores em diferentes etapas do desenvolvimento profissional, envolveu três universidades públicas localizadas, cada uma, em regiões distintas do Brasil, a saber, Nordeste, Sudeste e Sul. Nosso foco investigativo partiu do interesse em compreender as possibilidades e os desafios da indução entre pares para o agir e o reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de exercício profissional.

Diversos estudiosos do campo apontam a importância da etapa da inserção profissional para o desenvolvimento profissional de professores, tendo em vista que é um momento repleto de dúvidas e tensões, pois os docentes realizam a transição de estudantes a professores, tendo que adquirir conhecimento profissional em um breve período.

Essa discussão tem por base os estudos de Vaillant e Marcelo (2010), Marcelo e Vaillant (2017), Príncepe e André (2019), Cruz, Farias e Hobold (2020), Vaillant (2021), Cruz et al. (2022) que argumentam a favor de ações de indução que possibilitem aos professores iniciantes viver a passagem de estudante a docente com mais segurança e, sobretudo, que essas ações sejam práticas formativas que garantam a permanência na profissão.

Apesar dos limites que envolvem o conceito de indução docente, nossas investigações caminham no sentido de entendê-lo como uma estratégia formativa no período que abarca os primeiros anos do professor em um novo contexto de exercício profissional, marcado, em geral, por tensões decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar como docente, interferindo diretamente no processo de socialização profissional (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 4). Não se trata,

Estado do Rio de Janeiro, 2019), realizada no período de 2018 a 2022. Possui registro na Plataforma Brasil e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da universidade proponente.

portanto, de uma prática compensatória, mas de uma política de formação no contexto do desenvolvimento profissional docente.

Assim, rememoramos neste artigo a experiência vivida em um dos núcleos, situado em uma das universidades públicas participantes, mais especificamente, uma universidade pública federal localizada no Rio de Janeiro. O enfoque principal parte da abordagem epistêmico-metodológica da pesquisa, que segue a orientação da pesquisa-formação (JOSSO, 2004; 2006; SOUZA, 2006), cujas premissas nos possibilitam discutir acerca do nosso envolvimento na investigação, rememorando, narrando, escutando e refletindo coletivamente sobre e com experiências docentes cotidianas vivenciadas na fase da indução profissional docente.

Conforme Pineau (1985), a dimensão formadora da pesquisa se concretiza no entrelace entre as ações dos outros (*heteroformação*) ao ambiente em que circulam (*ecoformação*) e aos percursos pessoais e profissionais de cada indivíduo (*autoformação)*. O autor destaca que está na autoformação o ciclo vital da formação pela dinâmica reflexiva que lhe é intrínseca. Em suas palavras, a autoformação "corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito – mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo" (PINEAU, 1985, p. 103).

Tomando, pois, a pesquisa como lugar privilegiado de formação onde o pesquisador-formador, ao invés de distanciar-se para tentar controlar e explicar os fenômenos procura construir significados e sentidos, formar e (trans)formar-se durante a ação da pesquisa (JOSSO, 2004), a perspectiva da pesquisa-formação tem a dimensão formativa como elemento potencial e primordial da investigação.

Ancoradas nessa abordagem, refletimos, também, sobre as insurgências que o espaço-tempo pandêmico produziu na prática docente e na escola que precisou manter-se em funcionamento mesmo estando fechada, e o que elas imprimiram nos processos de inserção das professoras[2] que estavam vivendo o início da carreira docente. Consideramos, dentre outros aspectos, o acolhimento pela escola, as

[2] Escolhemos grafar a palavra no feminino por contar, majoritariamente, com mulheres nessa investigação.

dificuldades encontradas na prática docente e o compartilhamento de estratégias para o enfrentamento dos desafios, temas que foram discutidos com mais profundidade no decorrer dos encontros.

À guisa de conclusão, a pesquisa apontou que a narrativa de si, a escuta e a partilha das experiências entre os pares, configuram estratégias formativas que envolvem memória, reflexão e produção de conhecimentos sobre a docência e, portanto, são reconhecidos como estratégia de indução profissional docente.

Pesquisa-Formação como estratégia de indução docente

Historicamente, assistimos nas pesquisas em educação uma redução dos professores e seus saberes a objetos de estudo. Como regra geral, parte-se do entendimento de que os professores são consumidores das teorias e do conhecimento formal produzido por pesquisadores e especialistas 'de fora'. Numa tentativa de superar esse modelo, novas formas de investigação foram propostas e, mais precisamente a partir da segunda metade do século XX, despertou-se o interesse em conciliar pesquisa e formação de professores, convocando todos os envolvidos a uma participação efetiva e colaborativa nas atividades realizadas, cuja finalidade caminhasse mais à promoção da formação do que à coleta de dados. Longarezi e Silva (2013, p. 215) ressaltam que, no que tange à formação de professores como processo de aprendizagem da docência e, por isso, processo educativo, a articulação pesquisa-formação representa um processo de superação de formas convencionais de pesquisa e de formação.

A pesquisa-formação, com base em Josso (2004; 2006), inscreve-se como alternativa teórico-metodológica de entrelaçamento dos sujeitos (pesquisadores e participantes) em torno da construção de diferentes sentidos (conhecimentos) sobre a docência por meio do encontro com o outro (os pares) e da partilha do processo de investigação, em uma postura que rompe com a ideia de produção de saberes para posterior aplicação.

Conforme salientado pela autora, "cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a

conhecer" (JOSSO, 2004, p. 113). Nesse sentido, o modo de fazer pesquisa dialeticamente se encontra com um modo de formação, tanto para os pesquisadores quanto para os participantes. Assim, todos participam do processo que, sem hierarquia, respeitam diferentes formas de conhecimento e pesquisam e se formam a partir de suas necessidades, em colaboração.

Como professoras da escola básica e pesquisadoras da formação docente, investimos esforços em diminuir a distância entre universidade e escola, entendendo que é no encontro e na partilha de experiências que conhecimentos são produzidos e ressignificados. Nessa perspectiva, delineamos nosso percurso investigativo atentando para a dimensão formadora da pesquisa, propiciada, sobretudo, pela narrativa de si no coletivo (SOUZA, 2006; 2011), capilarizando a aprendizagem conjunta e reflexiva.

No lugar da responsabilização individual da docência, veiculada no entendimento da racionalidade técnica, a compreensão de aspectos epistemológicos da pesquisa-formação se coaduna com a cultura da colaboração (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999) que deve ser inerente à profissão. Importa, portanto, valorizar e propiciar espaços-tempo de compartilhamento de um conhecimento experiencial, não em oposição ao conhecimento científico, mas na relação dialógica entre teoria e prática, subjetividade e objetividade, conforme apontam as autoras.

A dimensão formadora da pesquisa está, pois, na condição intrínseca do ato de pesquisar, mas se a atividade tem por princípio lidar com modelos controlados, essa dimensão fica reduzida. Entendemos, conforme Larrosa (2006), que a formação proporcionada pela pesquisa tem o sentido de uma "viagem aberta", uma experiência que implica um "voltar para si mesmo" e da qual "não se define antecipadamente o resultado" (LARROSA, 2006, p. 52).

Com base na discussão apresentada, passamos à sistematização da proposta metodológica da pesquisa-formação que teve como objetivo colocar em diálogo as possibilidades e os desafios da indução entre pares para o agir e o reagir de professores em relação às dificuldades que afetam seus primeiros anos do exercício profissional.

O interesse pelo tema da indução docente decorre de nossos estudos sobre formação de professores, que apontam escassez de trabalhos relacionados à inserção profissional docente, bem como de nossa participação em distintas redes públicas de ensino para atividades em parceria de formação continuada que revelam a total ausência de políticas educacionais voltadas para o professor em seu primeiro ciclo de vida profissional (ANDRÉ, 2012; MARCELO; VAILLANT, 2017; CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020). No âmbito das escolas, as ações de acolhimento ficam restritas às relações pessoais.

De um modo geral, o que temos visto no contexto brasileiro são professores que iniciam o exercício profissional em turmas consideradas as mais desafiadoras e, portanto, precisam lidar com questões disciplinares, relacionais e burocráticas; precisam dinamizar um planejamento flexível, capaz de atender a diferentes tempos de aprendizagem (sem experiência anterior e sem o apoio necessário), o que resulta em solidão, isolamento, adoecimento e, não raras vezes, abandono da profissão. (LONTRA, 2022).

Em nossos encontros de pesquisa-formação, eram frequentes os relatos sobre as dificuldades encontradas na profissão e que, no período da inserção, ficavam ainda mais evidentes em face do "choque de realidade" (VEENMAN, 1984).

> Eu me senti muito sozinha. Me deram turmas do 6º ano [...] reclamavam de mim nos conselhos de classe, todos os professores... Eu fiquei meio perdida assim, volta e meia eu pensava em desistir, mas eu continuei. [...] E aí eu tô conseguindo [...], mas eu ainda tô muito perdida. (Maria, encontro 1)[3]
>
> As dificuldades são muitas: alfabetização dos alunos que estão no quinto ano e que ainda não sabem ler; contexto de violência e corredores que se tornam a proteção; aceitação da turma na mudança do professor no meio do ano; me tornar a quarta professora deles em um ano; um número grande de alunos em sala de aula… (Tânia, encontro 2)
>
> Era uma rotina de trabalho intenso com muitos alunos dentro do sistema perverso que não me permitia colocar em prática tudo que eu

[3] Nomes fictícios conforme estabelecido em Registro de Consentimento Livre e Esclarecido da pesquisa.

> planejava logo de primeira. Não me permitia fazer tudo que eu gostaria e, quando eu precisava de um conselho, de uma orientação, tudo o que eu escutava era "não tem jeito! Vai piorar. Aqui é assim, não tem uma que não toma Rivotril". [...] Buscava ajuda para qualquer coisa e percebia que todos estavam prestes a apagar um incêndio, não dava tempo de parar e conversar, aliás, não dava tempo de ir ao banheiro ou almoçar. (Luiza, encontro 2)

Essas narrativas evidenciam o quanto os professores da escola básica, sobretudo os das escolas públicas, se veem diante de situações-limite (precárias condições de trabalho, corte de recursos públicos, salas superlotadas, falta de investimento na estrutura física das escolas). Há também fatores sociais e econômicos que 'invadem' as salas de aula e acentuam os problemas. Ainda que pesquisas demonstrem a necessidade do trabalho colaborativo e cada vez mais se discuta a importância do trabalho em conjunto, a realidade ainda é de solidão e isolamento. Não raro, professores lidam sozinhos com questões de aprendizagem, sem o apoio de uma rede multidisciplinar, cabendo aos alunos serem os principais testemunhos da ação docente (VAILLANT; MARCELO, 2010).

Tendo o estado do Rio de Janeiro como campo investigativo, propomos dois grupos de indução que contou com a participação de 29 docentes em situação de inserção profissional no âmbito de redes públicas de ensino, escolhidos por meio de edital público de seleção.

Em decorrência da pandemia que nos assolou no ano de 2020, a fase de campo precisou ser adiada, ocorrendo remotamente no ano de 2021, com encontros realizados por meio de plataforma de videoconferência.

A interrupção das atividades presenciais com o isolamento social (medida mais eficaz para conter o avanço do vírus) obrigou-nos a passar por um processo de reinvenção. O tempo na docência e o tempo instaurado nas nossas vidas coincidiram com o tensionamento dos desafios de ser professor iniciante em um contexto de escola excepcional que afetou, de forma inconteste, a inserção profissional desses professores nas escolas. O cenário atípico dos cotidianos das escolas, vivenciado por todos os membros da pesquisa, apresentava-se desafiador por si, independente do tempo na docência. Não se menosprezam, contudo, as dificuldades já conhecidas na

literatura sobre professores iniciantes no formato de escola pré-pandêmica (MARCELO GARCÍA, 2010; VAILLANT; MARCELO, 2010; ANDRÉ, 2012; MIRA; ROMANOVSKI, 2016).

Frente às exigências epistemológicas e metodológicas suscitadas por uma investigação dessa natureza, vimo-nos diante do desafio de transpor uma pesquisa que seria realizada de forma presencial para o formato virtual, procurando criar, neste ambiente, um espaço-tempo capaz de propiciar o acolhimento, o ver, o ouvir, o perceber, o sentir, o se afetar pelo outro.

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

Para a realização dos encontros síncronos foram organizados dois grupos de professores, chamados por nós de grupos de indução, cada um com uma equipe de pesquisadoras-professoras responsáveis pela mediação, registro em caderno de campo e demandas técnicas necessárias para atender ao formato virtual, buscando fomentar reflexões acerca das questões que afetam a atuação dos professores nas relações com estudantes, com gestores da escola, com colegas, com famílias, entre outras.

O grupo 1 foi composto por 19 professores em situação de inserção profissional de diferentes redes públicas de ensino do estado do Rio de Janeiro. No grupo 2 havia 10 professores de uma rede municipal específica. Ambos os grupos encaminharam temáticas semelhantes, no entanto, entendendo que o caminho é construído durante o processo de investigação, cada passo dado abria possibilidades para novas escolhas. Sendo assim, nos deteremos aqui às memórias e narrativas decorrentes especificamente do grupo do qual participamos.

Os encontros foram gravados, transcritos e revisitados diversas vezes em um movimento de viver-sentir as reverberações daqueles momentos singulares que

perpassaram nossas vidas durante o período pandêmico. Vale lembrar que as professoras que estavam atuando na mediação contavam, também, com registros em caderno de campo, acumulando um acervo dos afetamentos do vivido, textos que aqui se cruzam com as narrativas das professoras iniciantes que se envolveram conosco na pesquisa-formação.

Da mesma forma que pesquisávamos, fomos parte do processo: autoras e pesquisadoras, professoras e participantes da investigação. Para Clandinin e Connelly (2015, p. 133), os textos de campo são criados pelos pesquisadores com o objetivo de representar aspectos da experiência de campo. Eles nos possibilitam "escorregar para dentro e para fora" da experiência estudada (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 122). Dessa maneira, recorremos aos nossos registros em caderno de campo como pistas capazes de "[...] completar uma paisagem mais rica, mais complexa e mais problematizante do que a memória provavelmente pode construir" (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 123). Assim, eles compõem um acervo que nos possibilita mergulhar nos bastidores da pesquisa-formação, atentas aos registros de detalhes que não encontramos nas transcrições.

No contexto do relato de uma pesquisa-formação, entendemos a pertinência da socialização de nossa organização para os encontros que tinham pautas elaboradas a partir do que discutíamos no grupo: um planejamento que se fazia no fazer. Nesse movimento, pelo fato de os encontros terem sido virtuais, evitamos, sempre que possível, contar com o auxílio de apresentações em formato de *powerpoint* ou similares que pudessem comprometer mais ainda as nossas possibilidades de vermos uns aos outros. Assim, priorizamos a escuta de músicas, a leitura de contos ou de poemas, com o recurso de apontar a câmera para as ilustrações, quando era o caso. Em algumas vezes, contudo, não desistimos de apresentar pequenos filmes ou, até mesmo, de nos valer do compartilhamento de tela para socializar produções de artistas que nos provocavam à leitura de suas obras e de possíveis relações com os temas das conversas que mobilizavam os encontros. Também foram compartilhadas narrativas que relatavam as experiências

das professoras-pesquisadoras em diferentes fases da carreira, o que propiciava momentos de conversas e conexões com as experiências das professoras iniciantes.

> Me encontrei em muitas narrativas e lembrei da minha entrada no CIEP, em 2002, achando que ia apenas me apresentar na escola e peguei uma turma com 39 alunos do 3º ano Alfa. Uma loucura! A emoção volta à tona... impossível segurar as lágrimas e a saudade daquele tempo. Lembro, também, do medo que sentia de não dar conta da sala de aula, da vontade de desistir, das vozes desestimulantes... Anos se passaram e ainda há falta de tempo da equipe escolar para um acolhimento maior a quem chega – ficamos nos abraços. Fiquei pensando nos abraços... Até que ponto um abraço nesse momento de tensão e medo e dúvida e angústia e ansiedade e alegria por começar a profissão, tem valor de ouro? Ah, os abraços..., o carinho, o olhar cuidadoso ao outro. Estamos fazendo o possível e espero, mesmo, que esses encontros possam nos encher de abraços nesses tempos tão duros. (Pesquisadora VL, Diário de Campo, encontro 2)[4]

Vivenciamos momentos de conversas voltadas às experiências vividas por todos os envolvidos: professores iniciantes, pesquisadoras da universidade, também professoras da educação básica com mais tempo na docência, e licenciandos que atuaram como extensionistas. Não intencionávamos apontar soluções para as questões levantadas, mas problematizá-las coletivamente, a fim de propiciar subsídios teórico-práticos para a construção de formas de enfrentamento dos desafios da docência vivenciados por professores em fase de inserção.

Cada encontro teve o encadeamento de um tema específico que girou em torno de um tema geral: os desafios, as demandas, as vivências dos primeiros anos do exercício profissional das professoras iniciantes participantes do grupo. Começamos contando sobre nós, a fim de estreitar nossos laços e explicitar os objetivos e possibilidades da pesquisa-formação. Apresentamo-nos a partir de diferentes gêneros discursivos - em forma de carta, de prosa, de poesia. Seguindo a proposta de entrecruzar a arte à vida, envolvemos o grupo, por meio da metáfora d'*A moça tecelã,* de Marina Colasanti (2004), sugerindo a confecção de um tecido alinhavado pelas questões, pelas demandas que inquietavam as professoras nos seus processos de inserção. Esse tecido metafórico foi tomando corpo ao longo dos

[4] As letras correspondem as iniciais dos nomes das pesquisadoras.

encontros, entremeado por outros textos poéticos e estéticos. Ao final dos sete encontros, o arrematamos provisoriamente com fios que poderiam ser puxados em outros possíveis encontros, conversando sobre como acolheríamos uma professora ou um professor iniciante que estivesse chegando à escola em que atuamos.

As questões tematizadas nos encontros emergiam de discussões coletivas após levantamento dos desafios que envolvem a docência e os cotidianos escolares, e que nos convocam respostas imediatas, mas que (quase) nunca as temos: qual a atitude diante de um aluno que responde de maneira agressiva? O que fazer quando o aluno faz uma pergunta que não sabemos responder? Como agir diante da indiferença das crianças quando fazemos uma solicitação que não é atendida? Que proposta significativa pode interessar a um aluno do 4º ano Ensino Fundamental que ainda não domina o alfabeto?

Exemplos de questões que convergem com a ideia de uma formação possível de encontrar fórmulas ou soluções prontas, ao modo de receitas e que, no movimento de colocá-las em diálogo com as experiências compartilhadas através das narrativas, vão se mostrando complexas. A discussão coletiva traz à tona fragmentos de experiências que reforçam a ideia de que ser professor é acumular um repertório de possibilidades que nos permitam enfrentar situações adversas, inesperadas, inimagináveis, posto que a docência se constrói na relação entre pares, na compreensão do outro, na reflexão coletiva sobre a ação, isto é, na cultura colaborativa, sobretudo numa sociedade marcada pela individualidade.

> Entendo que assumir a profissão professora é assumir que sempre serei iniciante. Cada turma é única, cada demanda desta turma é única, cada dificuldade será muito particular. Talvez a maior dificuldade seja sempre se adaptar e entender que sempre existirão novos aprendizados e talvez seja essa a boniteza da profissão. (Bianca, encontro 2)

> Ter um grupo que nos acolhe é muito positivo e agrega muito às nossas vidas. [...], são oportunidades de crescimento, de troca, de partilha, de crescimento. Somos seres incompletos e precisamos do outro. Na verdade, nós nos constituímos na relação com o outro, né? (Tânia, Encontro 1)

O pouco tempo de vivência de docência nessa nova forma de escola que se impôs na pandemia nos levou a constatar que não se transpõe para o remoto a força do vínculo que se constrói nos espaços informais de circulação que o presencial nos propicia. As relações nos encontros virtuais, contudo, foram um componente indispensável ao nosso processo formativo, uma vez que nos constituímos como seres singulares-sociais (DELORY-MOMBERGER, 2016).

> Até então, o que eu conhecia era uma prática, porque era o ensino presencial e hoje em dia, na verdade, eu voltei àquela etapa de engatinhar na educação devido ao nosso ensino remoto, por causa da situação da pandemia, né? Então, a prática que eu conhecia, aquilo que eu vi, via e ouvia dos meus professores, inclusive na faculdade, agora, de 2020 pra cá, eu tenho uma nova realidade. Então, eu estou sendo um novo aprendiz em relação a essa mudança toda no cenário da educação, que estou podendo acompanhar junto com vocês e outros colegas também. (Luca, encontro 1)

Como já sinalizado, os deslocamentos que se configuram na vida, a qualquer tempo, se acentuaram com a pandemia da Covid-19. A maioria das professoras iniciara a participação na pesquisa trabalhando de suas casas para manter a presença da escola na vida dos estudantes, porém no decorrer da pesquisa, foi convocada a voltar para a escola presencialmente após a largada do processo vacinal – ainda que incompleto, com apenas uma dose. A tensão da contaminação disputava espaço com o desejo de estar com estudantes e lidar com as lacunas da falta da escola presencial nas vidas da maioria dos estudantes da escola pública – o processo de alfabetização que não encontrou espaço nas apostilas enviadas às casas dos estudantes, a falta da merenda que aumentou a insegurança alimentar de muitos, as videoaulas que não foram possíveis de atingir aos que não possuíam pacotes de internet suficientemente adequados ao modelo remoto mais imediato.

> Quinze dias! Este foi o período que eu estive com eles até o mundo parar. Durante esse período fui percebendo que as minhas expectativas iam sendo um pouco quebradas pelas falas dos outros. [...] Era uma rotina de trabalho intenso com muitos alunos dentro do sistema perverso que não me permitia colocar em prática tudo que eu planejava logo de primeira. Não me permitia fazer tudo que eu gostaria e, quando eu precisava de um conselho, de uma orientação, tudo o que

> eu escutava era "não tem jeito! Vai piorar. Aqui é assim, não tem uma que não toma Rivotril". Até que o mundo parou e agora, o que escuto é um silêncio profundo, e esse silêncio profundo tem um ano já, desde a pandemia. Quase não tenho aluno on-line no sistema remoto, entendo que tem várias vertentes para isso, tem muitos motivos que fazem eles não estarem on-line, então eu não sei como os meus alunos estão, se estão como estão seus familiares e isso angustia mais do que essas diversas falas que foram me deixando um pouco para baixo. (Luiza, encontro 2)
>
> Se antes precisava reportar aos pais dos meus alunos da rede sobre a importância da presença na sala de aula, que é uma dificuldade, hoje preciso reforçar sobre os cuidados de usar máscara, conscientizá-los do momento em que estamos vivendo, preciso dar afeto aos meus alunos com distanciamento, preciso cativá-los. (Bianca, encontro 3)

Nesse cenário complexo, permeado de tensões, inquietações e medos, os encontros da pesquisa-formação foram se constituindo como um espaço-tempo de reflexão, de partilha e de inovação, por meio da qual professores em inserção se formam em colaboração com os pares, experimentando, assim, uma prática insurgente de indução docente.

A importância da escrita de si no processo formativo

O movimento vaivém nas águas-lembranças
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,
salgando-me o rosto e o gosto.
(Recordar é preciso, Conceição Evaristo)

Retomando a poesia de Conceição Evaristo, lembramos que as narrativas, como águas-lembranças, produzidas no contexto da nossa pesquisa-formação, transbordavam experiências daquilo que vivíamos nos cotidianos das escolas. No entanto, esse movimento de produção de narrativas não aconteceu de forma espontânea, mas precisou ser provocado nos encontros iniciais.

Pensar em situações favoráveis à escrita de si, dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação, foi um dos grandes desafios da pesquisa-formação que nos propomos a realizar. Souza (2006, p. 14) chama de "conhecimento de si", um exercício de tomada de consciência das

itinerâncias e aprendizagens expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas experiências formadoras. O autor lembra, ainda, que não se trata de uma mera técnica ou de um processo espontâneo, por isso, fez tanto sentido para nós contarmos com a arte, com a força da linguagem metafórica e a escuta sensível como recurso metodológico em uma pesquisa que se encontra com um modo de formação para todos os envolvidos.

Fragmentos dos registros no caderno de campo ajudam perceber que, ao mesmo tempo em que participávamos, investigávamos, da mesma forma que, enquanto formávamos, éramos formadas, não havendo separação entre *viver pesquisar narrar formar* (BRAGANÇA, 2018):

> Interessante observar que as professoras trazem relatos de que não se acomodam diante das "imposições" – elas mostram que pensam nas crianças e essa coragem do iniciante, essa força, essa garra de fazer o melhor é contagiante. Não quero parar de me inquietar porque a conformação não combina com a nossa profissão e ouvir hoje essas narrativas, me enche de vontade de voltar para a sala de aula. (Pesquisadora VL, Diário de Campo, encontro 4)

> O que eu acho interessante comentar é que como as nossas experiências, portanto, a escrita que a gente faz dessas experiências, elas se modificam dependendo da hora que a gente escreve, do dia que a gente escreve e de como a gente troca. Então assim, eu me identifiquei muito com as conversas e com o que a gente trocou semana passada; vivi e me vi em várias situações também. (Pesquisadora FL, Diário de Campo, encontro 3)

Preocupava-nos, por um lado, em não fazer da experiência de viver a pesquisa-formação mais uma tarefa para nós, professoras exaustas de trabalho em um tempo de ressignificar referências de lidar com a docência sem ter a escola presencial ou retornando a ela com todos os protocolos de segurança à saúde individual e coletiva necessários. Por outro lado, valorizamos a importância da escrita biográfica como dispositivo de formação. A opção encontrada foi, então, no curso do planejamento dos encontros, não tornar a escrita uma regra, mas valorizar as suas marcas como "um ato de reflexão e de invenção do eu" (SOUZA, 2006, p. 171).

Ainda assim, a opção de propor relatos escritos previamente para serem compartilhados oralmente durante os encontros foi ganhando forma no percurso da pesquisa-formação e no processo de leitura e escuta. Questões, a priori singulares, convergiam com as do coletivo e eram destacadas para o debate. Em um dos encontros, uma das professoras-pesquisadoras enfatizou a potência da formação que estava sendo construída através das narrativas:

> Vou começar por uma fala que foi dita aqui: "dividir as angústias nos dá esperança", e fiquei pensando que dividir as angústias e as experiências é um processo formativo, né? Então, à medida que vocês narram, à medida que vocês leem, nós também nos constituímos, nós rememoramos vivências também que tivemos, ressignificamos experiências, então a gente está aqui, junto, nesse processo formativo. Então, mais uma vez, quero agradecer por esses relatos e por vocês estarem compartilhando e aceitarem esse desafio de estar aqui, nesses encontros que são formativos, nesses encontros em que a gente compartilha angústias, mas também potencialidades. Em que a gente troca e que a gente vive experiências e que essas experiências também alavancam o nosso processo de nos firmarmos enquanto profissional, enquanto professor profissional. (Pesquisadora AC, encontro 3)

Cabe dizer que cada tema problematizava questões que provocavam narrativas de vivências daquilo que experimentávamos em nosso exercício profissional. Escrevíamos, revisitávamos o escrito, colocávamos o vivido sob o escrutínio de outros que estavam vivendo o mesmo espaço-tempo da formação, possibilitando o tensionamento das questões a partir do olhar para o que somos e no que nos transformamos com nossa experiência (LARROSA, 2019), como podemos observar em um dos registros do caderno de campo de uma das professoras-pesquisadoras:

> É que a gente, às vezes, não registra, mas aí quando a gente ouve uma história, ela remete na mesma hora àquela criança, àquela situação, àquela escola que a gente viveu... Então, quando ouvi aqui a história do abraço, eu lembrei de um aluno [...], e eu lembro do que o acalmava. E abraçar esse menino enquanto ele estava batendo em alguém era muito difícil, e aí acho que a gente enquanto professor, a gente lida com os seres humanos, com pessoas, e cada pessoa é muito especial e a gente precisa se despir de nossos valores também, porque existem muitos outros valores em circulação em uma sala de aula. (Pesquisadora VL, Diário de Campo, encontro 6)

A escrita, mais do que uma escolha para se registrar o vivido, é recurso intencional no processo de formação. Nas palavras de Souza (2006, p. 60), "a escrita da narrativa tem um efeito formador por si só".

> Eu até ia falar isso na verdade essa forma de trazer relato, porque a pessoa traz exatamente como ela viu aquela situação, ela vai contando exatamente narrando o que aconteceu, acho que isso faz a gente conseguir se colocar no lugar do outro, é muito mais fácil do que simplesmente a pessoa contar. (Luiza, encontro 5)

Entendida como fenômeno, conforme Larrosa (2019), a experiência é complexa, inacabada e, por isso, inatingível em si, mas possibilita aprendizagem e construção de conhecimentos sobre e a partir desse fenômeno. Assim, a escrita de si demarca, no percurso da pesquisa, os processos de significação e de ressignificação das experiências compartilhadas. Uma escrita que se apresenta de diversas formas, carregando marcas e estilos pessoais, como a apresentada por Tânia em um dos encontros:

> Gosto sempre de lembrar
> Que o erro faz parte do crescimento
> Hoje reflito sobre um sujeito inacabado
> Que se reconstrói a cada momento
> Só tenho a agradecer por cada acolhida
> Pois a marca de cada uma faz parte da minha vida.
> (Tânia, Encontro 2)

Já a leitura, feita pelos próprios autores, de escritos prévios a partir de um tema levantado a cada encontro, externava sentimentos provenientes, muitas vezes, de verdades frágeis nas quais acreditamos, internalizamos e reforçamos.

Os comentários sobre o movimento de registro da experiência vivida, chamado por Josso (2004) de "experiências formadoras", provocavam-nos (e ainda provocam-nos) a pensar sobre a potência do escrito no processo formativo, fortalecido na partilha e na escuta:

> Eu queria falar um pouquinho também desse processo da escrita que, pra mim, é um processo muito enriquecedor, porque desde sempre eu tenho consciência de que eu me expresso muito melhor quando eu

> escrevo tudo o que eu sinto, do que quando eu tento falar. Então, assim, organizar todos os sentimentos que eu senti nesse primeiro momento foi muito importante, principalmente, para eu revisitar o primeiro sentimento que é a ansiedade, é a borboleta na barriga. [...] então eu acho que poder ler tudo o que eu escrevi, poder revisitar, ter essa oportunidade, eu acho que me dá muita esperança para poder continuar, para poder voltar e sentir o que senti. Então, escrever essa forma de narrativa é muito bom. Para mim é muito, assim, revigorante de fazer. (Luiza, encontro 2)

Percebe-se que o ato de narrar-se para si mesmo e para o outro atua como potente dispositivo de formação no processo de desenvolvimento profissional docente, pois a identificação do profissional e do pessoal imbricados apoia-se na perspectiva ontológica e epistemológica que delineia os processos de pensar com e não apenas nas histórias (SOUZA, 2006). A cada encontro, a sensação de pertencimento ao grupo tornava-se cada vez mais evidente, mobilizando ainda mais as interações que indicavam que nossas inquietações eram singulares, mas também, coletivas:

> [...] essa troca que eu ando tendo aqui com vocês tem sido muito importante para eu repensar em como agir com meus alunos. Encontro passado foi muito, muito bom para mim, depois daquele encontro foi uma semana bem mais leve e tem sido muito legal. É isso! (Bianca, encontro 4.)

> Mais um encontro muito potente. Hoje saímos com um tema para enfrentamento nos próximos encontros: "questões que afetam a sala de aula" e acho que vamos precisar de 500 encontros porque são inúmeras as questões. Sigo curiosa para o que virá no próximo. Sinto que somos um grupo mais harmônico... estamos nos constituindo um grupo, de fato. (Pesquisadora VL, Diário de Campo, 4º encontro)

À medida que a mutualidade ganhava espaço nos encontros, nos alinhávamos em um projeto investigativo-formativo de refletir e problematizar as questões levantadas, como sinalizam as falas de duas professoras na avaliação final dos encontros:

> Eu lembro que antes de voltar ao presencial, ouvi aqui assim: "Quando você voltar, você vai ver que vai dar um ânimo, que as coisas estão diferentes, você vai ter um ânimo a partir disso, que a gente tá vivendo aqui, trocando". E realmente foi assim, eu voltei com outro olhar

> depois que a gente começou a reunião, depois que a gente começou a trocar, a compartilhar, a gente volta com um novo fôlego. (Luiza, Encontro 7)

> Ouvir as experiências dos colegas e ver que algumas são tão parecidas com as minhas me trouxeram mais alívio para lidar com as dificuldades que acontecem nas escolas. A cada encontro me senti fortalecida. (Nádia, Encontro 7)

Assim, foi possível prospectar formas de enfrentamento aos dilemas no percurso da formação construída, não passível, portanto, de treinamento, posto que ela se constitui no processo do desenvolvimento profissional docente que precisa ser pensado em seu próprio tempo, um tempo marcado pela dinamicidade e natureza complexa dos fenômenos investigados.

Participar dos encontros e explanar a necessidade de compartilhar as vivências, mesmo sem o registro escrito combinado no encontro anterior, sinalizam o entrosamento e a relação de pertencimento ao grupo de modo mais intimista. Essa constatação acena para nós a importância de socializar questões, narrando e ressignificando as condições e disposições pessoais para o entrosamento:

> Então vir pra pesquisa é isso, é meio que se sentir em casa mesmo pra falar desse medo que a gente tem, dessa ansiedade, dessa insegurança que bate. (Cecília, encontro 1).

> Infelizmente eu não consegui terminar de escrever, mas é que eu lembrei de muitas coisas do meu primeiro ano dando aula e eu peguei uma turma de EJA e aí eu tive muita dificuldade. Eu falei já das minhas dificuldades no primeiro ano, e muito mais ainda na turma do EJA, porque nada que eu ensinava do currículo fazia o menor sentido pra eles, e eu ficava muito perdida. [...] (Maria, encontro 6)

No exercício narrativo, revisitamos momentos da nossa trajetória profissional em que rememoramos, também, fatos e situações que nos remetem a experiências que causam dor, conforme compartilhado por uma das professoras:

> Eu queria falar um pouco de como foi minha experiência de escrita assim... é... ela foi um pouco dolorida... Lembrar da história desse dia veio um pouco de dor e eu consegui, assim como a escrita flui, escrevi no computador. Só escrevi essa também, essa experiência

> que me trouxe uma sensação assim: Célia, se eu fosse você agora, se eu fosse professora agora, eu não teria saído daquela sala. E eu fiquei com uma sensação um pouco de remorso, e é isso. Acho que na docência, às vezes, a gente tem essa sensação de..., eu errei, poderia ter feito diferente... (Célia, Encontro 5)

Confrontar essas memórias a fim de reconstruí-las foi se impondo sobre esse sentimento à medida que nos esforçávamos para refletir sobre dilemas que interferem no processo do desenvolvimento profissional, no caminho do entendimento de si, portanto da emancipação reforçada na compreensão de que o alargamento das experiências delineia formas de contestação do que está posto.

Conclusão

Sou eternamente náufraga,
mas os fundos oceanos não me amedrontam
e nem me imobilizam.
Uma paixão profunda é a boia que me emerge.
Sei que o mistério subsiste além das águas.
(Conceição Evaristo, *Recordar é preciso*)

A pesquisa-formação, na perspectiva da indução docente pela via das narrativas, visou apoiar as participantes no enfrentamento das dificuldades que afetam sua atuação profissional. Assumiu, portanto, como propósito, de um lado, problematizar os desafios que permeiam o fazer docente nos primeiros anos do magistério e, de outro, propiciar subsídios teórico-práticos para a construção de formas de enfrentamento no contexto político e pedagógico da escola e da sociedade brasileira.

Realizada virtualmente, a pesquisa-formação colocou-nos não somente diante de questionamentos que já tínhamos sobre dificuldades e desafios da docência no início da vida profissional, mas também diante das possibilidades e impossibilidades desse formato, uma vez que, parafraseando Conceição Evaristo, *somos eternamente náufragas, mas os fundos oceanos não nos amedrontam e nem nos imobilizam*.

Nosso grupo buscou, no espaço das possibilidades, construir experiências que partiam do *a priori* insignificante ou daquilo que a gente não fala porque parece óbvio. Fomos, aos poucos, instaurando um clima de confiança para que todos falassem, lessem seus registros ou mesmo apenas ficassem mais à escuta. O que importa, afinal, é que todos sejam concebidos como produtores de conhecimentos.

Destacamos as marcas das possibilidades e impossibilidades do espaço-tempo pandêmico – a expressão dos olhares pelos retângulos, e não raro a necessidade de se manterem com as câmeras fechadas, os ruídos externos pelos problemas de conexão enfrentados pelos participantes – contaram com a força da arte para dinamizar as sete sessões de conversa com frequência quinzenal. A arte em suas variadas formas de expressão – pintura, música, literatura – tornou-se parte do enredamento do grupo, pelo seu potencial que fala por si, como linguagem de formação e ainda mais pela capacidade de, no momento singular de vida por que passamos, ressignificar o distanciamento provocado pela pandemia; mesmo que isolados fisicamente, não estávamos socialmente.

A partir do atravessamento das vulnerabilidades de cada uma, a pesquisa possibilitou a construção coletiva de conhecimentos novos e a ressignificação das experiências compartilhadas. Conforme Souza (2006), demarca-se, assim, uma postura que se distanciava da proposta de dar soluções ou, ainda, da afirmação de um espaço em que se configuram relatos egocentrados, dando força a uma suposta cisão da teoria e da prática. É da natureza de um grupo de pesquisa-formação, portanto, a problematização e o encaminhamento de subsídios teórico-práticos para o enfrentamento de questões e desafios da docência em situação de inserção.

No movimento *vida pesquisa narrativa formação* (BRAGANÇA, 2018), consideramos que essa pesquisa-formação possibilitou um lugar de encontros propícios ao debate e conversas formadoras entre professoras em diferentes estágios de desenvolvimento profissional sobre situações vivenciadas nas escolas, sobre a educação de um modo geral, sobre a vida, sobre a docência.

Valorizamos a potência dos encontros de formação, tendo em vista a disposição e o envolvimento das participantes para narrar a sua experiência docente

no momento de inserção profissional e de escutar as narrativas das colegas e sobre elas refletir e criar outras maneiras de ser e estar na docência, em um tempo assolado por uma pandemia.

Nessa perspectiva, a pesquisa-formação se confirmou como um dispositivo profícuo de indução docente e, mais que isso, de (trans)formação no processo de vivê-la coletivamente, posto que a formação por ela engendrada se traduziu em um percurso de reflexão intensa acerca dos aspectos facilitadores e dificultadores desse primeiro ciclo profissional. A indução docente, pela via da pesquisa-formação, desenvolveu-se em meio ao processo de investigar *com* o professor e não *sobre* ou *para* ele, um princípio epistemológico nodal da tessitura da pesquisa, que se comprovou de forma inconteste.

Referências

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio ao professor iniciante no Brasil. **Cad. Pesqui**. 42 (145), Abr, 2012.

BRAGANÇA, Inês F. de S. Pesquisaformação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Luiz da Cunha; BÔAS, Lúcia Villas. (org.). **Pesquisa (auto)biográfica:** diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. v. 1, p. 65-81.

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. 2ª ed. Revisada. Uberlandia: EdUFU, 2015.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. In: IRAN-NEJAD, A.; PEARSON, P. D. **Review of research in education**, v. 24, n. 1, p. 249–305, 1999.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã.** Global: São Paulo, 2004.

CRUZ, Giseli B. da; COSTA, Elana; PAIVA, Marilza de S. P.; ABREU, Teo B. de. Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevalecentes. **Cad. Pesqui**., São Paulo, v.52, e09072, 2022.

CRUZ, Giseli B. da; FARIAS, Isabel Maria S. de; HOBOLD, Márcia de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020.

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

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos.** Rio de Janeiro: Malê, 2017.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.2, p.373-383, maio/ago, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. **Tremores: e**scritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. 1. ed; 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2019. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana:** danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LONGAREZI, Andrea M.; SILVA, Jorge L. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 13 - n. 3 - p. 214-225 / set-dez 2013.

LONTRA, Viviane. A institucionalização do Complexo de Formação de Professores na UFRJ: a construção de uma casa comum da formação e da profissão docente. 2022. 242f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción en la docencia en latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1224-1249, out/dez, 2017.

MARCELO GARCÍA, Carlos O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p.11-49 ago./dez. 2010.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Passos. Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que documentos legais revelam. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 38, n. 3, p. 283-292, July-Sept., 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação. IN: NÓVOA, António; FINGER, Matias. **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN, 1985. [p. 99-118]

PRÍNCEPE, Lisandra; ANDRÉ, Marli. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação,** Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/issue/view/497. Acesso em 5 de fevereiro de 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: Uneb, 2006.

VAILLANT, Denise. La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacía la integralidad de las políticas. **Profesorado.** Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 25(2), 79-97, 2021.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

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

Revisores de línguas e ABNT/APA: Marilza Maia de Souza de Paiva.

Submetido em 10/02/2023 **Aprovado em 10/08/2023**

Licença *Creative Commons* – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)