

AFETAMENTOS DA CULTURA DA ESCOLA NA INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

 Marilza Maia de Souza de Paiva^I

 Giseli Barreto da Cruz^{II}

^I Colégio Pedro II, Rio de Janeiro (RJ), Brasil; marilza.maia@gmail.com

^{II} Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro (RJ), Brasil; cruz.giseli@gmail.com

Resumo

O artigo sumariza uma pesquisa que tematizou a inserção na docência em uma escola básica da rede federal de ensino. Embasado na perspectiva do desenvolvimento profissional de professores, objetiva analisar peculiaridades do contexto institucional que facilitam ou dificultam a inserção na carreira, tendo em vista condições objetivas de trabalho e o simbolismo de tradição da escola no que se refere à formação de professores. Metodologicamente, o estudo desenvolveu-se a partir de entrevistas narrativas com professoras iniciantes, salientando os afetamentos da cultura da escola em seus processos de inserção na instituição. As constatações enfatizam práticas instituídas e instituintes na organização para o trabalho pedagógico que se configuram como estratégicas para a indução profissional docente.

INSERÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE • DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL •
CULTURA INSTITUCIONAL • INDUÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

IMPACTS OF SCHOOL CULTURE ON TEACHER PROFESSIONAL INTEGRATION

Abstract

This article summarizes a study focused on the integration of new teachers in a basic school in the federal education network. Based on the perspective of teacher professional development, it aims to analyze the unique aspects of the institutional context that either facilitate or hinder entry into the teaching career, considering both the objective working conditions and the symbolism of school tradition regarding teacher training. Methodologically, the study employed narrative interviews with novice teachers, highlighting the impacts of school culture on their processes of integration into the institution. The findings underscore instituted and instituting practices in the organization of pedagogical work that serve as strategies for teacher induction.

TEACHER PROFESSIONAL INSERTION • PROFESSIONAL DEVELOPMENT •
INSTITUTIONAL CULTURE • TEACHER PROFESSIONAL INDUCTION

AFECTACIONES DE LA CULTURA ESCOLAR EN LA INSERCIÓN PROFESIONAL DOCENTE

Resumen

El artículo resume una investigación que trató como tema la inserción en la docencia en una escuela básica de la red educativa federal. Fundamentado en la perspectiva del desarrollo profesional de profesores, se pretende analizar peculiaridades del contexto institucional que facilitan o dificultan la inserción en la carrera, teniendo en cuenta las condiciones objetivas de trabajo y el simbolismo de la tradición escolar en lo que se refiere a la formación de profesores. Metodológicamente, el estudio se desarrolló a partir de entrevistas narrativas a profesoras principiantes, resaltando las afectaciones de la cultura de la escuela en sus procesos de inserción en la institución. Los hallazgos enfatizan prácticas instituidas e instituyentes en la organización para el trabajo pedagógico que se configuran como estratégicas para la inducción profesional docente.

INSERCIÓN PROFESIONAL DOCENTE • DESARROLLO PROFESIONAL • CULTURA INSTITUCIONAL • INDUCCIÓN PROFESIONAL DOCENTE

EFFETS DE LA CULTURE SCOLAIRE SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS

Résumé

Cet article résume une étude à propos de l'insertion dans la carrière enseignante au sein d'un établissement du réseau scolaire fédéral regroupant école primaire et collège. Basé sur la perspective du développement professionnel des enseignants, il vise à analyser les particularités du contexte institutionnel qui facilitent ou entravent l'insertion dans la carrière, en tenant compte des conditions objectives de travail et de l'aspect symbolique lié à la tradition de l'école en matière de formation enseignante. Sur le plan méthodologique, l'étude s'appuie sur des entretiens narratifs avec des enseignants débutants et évalue les effets de la culture de l'école sur les processus d'entrée dans l'institution. Les résultats mettent l'accent sur les pratiques instituées et institutives pour l'organisation du travail pédagogique qui se révèlent stratégiques pour l'induction professionnelle des enseignants.

INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS • DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL • CULTURE INSTITUTIONNELLE • INDUCTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS

Recebido em: 27 JUNHO 2024 | Aprovado para publicação em: 24 OUTUBRO 2024



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

PESQUISAS REALIZADAS NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE TÊM POR ESCOPO o desenvolvimento profissional docente (Day, 2001; Marcelo, 2009; Imbernón, 2011; Fiorentini & Crecci, 2013) baseiam-se no princípio do *continuum* profissional, que não tem um sentido estabilizado *a priori*, sobretudo em face das disputas em torno do conceito. Imbernón (2011) observa que o significante *desenvolvimento* envolve usos multidimensionais, isto é, trata-se de uma palavra-conceito carregada de sentidos ideológicos, culturais, políticos e sociais em disputa. Fiorentini e Crecci (2013) dedicam-se a uma densa revisão de literatura e reforçam que, no caso da formação de professores, o conceito de desenvolvimento profissional docente, muito mais do que um termo guarda-chuva, precisa se fortalecer com a concepção de uma formação alinhavada nas tramas de um processo de transformação contínua e de constituição do sujeito, cujas bases se firmam em uma comunidade profissional.

Portanto, é importante demarcar a base epistêmica e o posicionamento político-teórico que sustentam nossa compreensão de desenvolvimento profissional docente. Essa marca de posição se justifica pelo fato de, historicamente, o campo da formação docente precisar travar disputas de entendimento em relação à concepção dos docentes como profissionais do conhecimento, em face de uma visão tradicional que carrega fortes traços, advindos do senso comum, de profissão vocacionada. Cumpre destacar ainda que, em tempos de políticas educacionais alinhadas à pauta neoliberal, uma onda neotecnista coloca mais relevo sobre o *desenvolvimento* em prol da eficiência, da produtividade e da meritocracia, sob bases administrativas e econômicas, como observam Oliveira (2013) e Diniz-Pereira (2019). Esse alinhamento, além de tratar dos processos formativos de modo segmentado, considera o movimento de fora para dentro, com preponderância de uma concepção de desenvolvimento que sobreleva o profissional, no sentido de valorização do racionalismo técnico, dissociando o conhecimento da prática.

Em movimento oposto a esse, conforme constatamos em Cruz et al. (2022), uma ampla literatura do campo da formação docente, em âmbito nacional e internacional, tem demonstrado evidências de cotidianos da prática docente que definem a profissão *a partir de dentro* (Nóvoa, 2017), no sentido de afirmar a urgência das políticas públicas nos contextos escolares. Como observam André et al. (2020, p. 2), por força das “situações novas que adentram a realidade escolar e que têm exigido aprendizagens dos professores no contexto de trabalho e a busca de alternativas e procedimentos, muitas vezes não conhecidos e experimentados”, as políticas públicas gerais e institucionais precisam colocar em primeiro plano a necessidade de um acompanhamento sistemático e institucionalizado dos professores em situação de inserção.

Temos, pois, nos posicionado no campo científico ao lado das pesquisas que se ocupam da formação de professores atentas especialmente à temática da inserção profissional docente, sustentando a necessidade de se garantir ao professor iniciante uma vivência de entrada na carreira de modo seguro e, para tal, o conhecimento e o reconhecimento de si e dos outros nas relações com, no e pelo trabalho. Conforme Day (2001), cujos estudos enfocam as aprendizagens vivenciadas na inter-relação com os contextos em que elas ocorrem, a constituição profissional decorre da oportunidade de professores iniciantes – conhecida e considerada essa condição – se reunirem com professores experientes e da possibilidade de compartilharem experiências formativas orientadoras de processos de significação e de ressignificação da prática. O desenvolvimento profissional compõe-se, assim, no atravessamento do eu profissional pelo coletivo e vice-versa, fruto das relações construídas no interior da profissão.

Esse é o mote deste texto, em que apresentamos discussões e constatações de uma pesquisa cujo objetivo consistiu em compreender processos de aprendizagem da docência a partir de afetamentos da cultura da escola na inserção profissional de professores do Colégio Pedro II (CPII), uma escola básica da rede federal de ensino localizada no Rio de Janeiro. Trata-se de uma instituição que apresenta condições materiais de trabalho, remuneração e modos de organização do trabalho pedagógico que se destacam em um cenário educacional da esfera pública como o nosso, marcado pela diversidade e por desigualdades. Embora se reconheça que contextos institucionais que tenham incorporado modos sistemáticos de trabalho docente pautados numa ambiência provida de condições materiais colaboram para o desenvolvimento profissional docente, vale questionar em que medida condições objetivas de trabalho têm sido conectadas a experiências de formação que considerem um acolhimento formativo que reverbera no processo de inserção dos professores no CPII.

Essa questão sintetiza o objetivo deste artigo, qual seja, analisar peculiaridades do contexto institucional que facilitam ou dificultam a inserção na carreira, tendo em vista condições objetivas de trabalho e o simbolismo de tradição que envolve a escola no que se refere à formação de professores. No duplo movimento de perquirir o objetivo traçado e no compasso da tentativa de buscar respostas à questão, encaminhamos a discussão sobre a indução profissional docente, que se define como um processo de acompanhamento intencional e sistemático, estratégia formativa que requer a institucionalização de um acolhimento profissional (Lahtermaher, 2021; Cruz & Lahtermaher, 2022; Costa, 2023; Paiva, 2024) nos anos iniciais de atuação na carreira. A indução profissional docente, nesses termos, finca-se na compreensão da necessidade de se consolidar uma política atenta às singularidades dos contextos educacionais e escolares e, por conseguinte, dos processos de inserção de professores iniciantes na carreira. Portanto, pressupõe a vinculação das necessidades formativas à consolidação de espaços-tempos em que a cultura da colaboração entre pares tenha força para se estabelecer como política no interior das escolas de educação básica.

Como discutido por Cruz et al. (2022), a natureza difusa do termo *indução*, tendo em vista as concepções que o cercam, entre “sentidos concorrentes e práticas prevaescentes”, apresenta conotações que se revelam no cerne das políticas que o engendram. Porém, em acordo com Smith e Ingersoll (2004), o que mais importa é a efetividade de um programa que assegure o acompanhamento sistemático dos professores iniciantes. Entendemos, com isso, que os sentidos do construto podem tomar os rumos que se fizerem valer na institucionalidade de uma política de indução na perspectiva do *continuum* profissional nos contextos escolares.

No aprofundamento da discussão buscamos, portanto, reafirmar o que significa, para o professor iniciante, viver a fase de adentrar na escola para exercer a função precípua de sua carreira: a de ensinar. Conforme Day (2001), a entrada na carreira implica “um esforço em dois sentidos”, pois, ao mesmo tempo que se esforçam para criar visões de si no que diz respeito ao modo como se comportam como profissionais, os iniciantes precisam atentar ao equilíbrio dessas imagens com as forças socializadoras da escola.

Embora os contextos escolares sejam singulares e as experiências vividas neles também, as recorrências nos possibilitam generalizações importantes que avultam questões ou necessidades formativas cujo teor reforça a sistematização de políticas e programas de apoio ao professor iniciante. Dessa maneira, as características próprias da fase de entrada na carreira demandam acompanhamento em níveis micro e macropolíticos, ou seja, as instituições de ensino onde atuam

os profissionais, os cursos de formação e as diretrizes que os fundamentam requerem políticas e programas que regulamentem e orientem o acompanhamento do desenvolvimento profissional de professores iniciantes.

Segundo esse princípio, destacamos na pesquisa peculiaridades de um contexto escolar em relação à organização para o trabalho pedagógico que indicam elementos e condições materiais e pedagógicas que balizam o encaminhamento de estratégias de formação que afirmem e fixem o acolhimento profissional (Lahtermaher, 2021) a professores em situação de inserção na cultura da escola. Assim, na discussão proveniente das análises, focamos a lupa mais detidamente nas relações entre pares e com a coordenação pedagógica que se mostram como uma das condições estratégicas para a institucionalização de uma ambiência de indução profissional docente na cultura da escola.

Segundo Forquin (1993), a *cultura da escola* atravessa a constituição da identidade profissional, a qual é afetada por aspectos da cultura ou de rituais próprios da escola em relação aos dispositivos simbólicos – materializados como normas, valores, hábitos, práticas pedagógicas constituintes dessa cultura. Assim, condicionantes e experiências vividas no ambiente profissional, em suas redes relacionais – com estudantes, famílias, colegas, o ambiente físico, a gestão da escola –, podem ser facilitadoras ou dificultadoras do processo de inserção na profissão.

O exercício interpretativo baseado no conceito de *cultura da escola*, orientado pela perspectiva sociológica de Forquin (1993), considera, pois, a constituição da carreira de professores efetivos no CPII a partir do atravessamento de experiências ressignificadas e que se afirmam como potencializadoras no processo de ser e de pertencer a essa cultura. Interessam-nos as interações entre o que é *instituído* e o que é *instituinte* (Linhares, 2007), visto se tratar de dimensões indissociáveis nas práticas cotidianas que ocorrem na escola e que constituem modos de pensar, sentir e atuar próprios àquele espaço e que, ainda que a ele não se limitem, possam provisoriamente defini-lo. Mediante as percepções próprias das professoras participantes do estudo, que narram sobre seus saberes, seus pressupostos, suas interpretações, delineamos um *ethos* cultural da escola e consideramos seu efeito no modo como professores e professoras em situação de inserção respondem às exigências inerentes à função de ensinar.

Desse modo, sem a pretensão de dar conta de definir uma *cultura da escola* em relação ao CPII, procuramos nos ater ao que nos contam professoras iniciantes sobre os modos de acolhimento quando chegam à instituição, sobre como se sentem em relação ao conhecimento do ambiente escolar e das regras da instituição que afetam (favorecendo ou dificultando) seu dia a dia no trabalho, sobre os afetamentos das interações por elas vividas nos espaços formativos instituídos ou os possíveis espaços cavados nas relações cotidianas com colegas de profissão que refletem sobre seus processos de aprender a docência. Procuramos, em síntese, enfatizar a percepção que elas próprias têm sobre questões que envolvem a cultura da escola em suas vivências cotidianas nas relações de ensino.

A partir dessas considerações introdutórias, avançamos para o percurso da investigação, bem como para as discussões que foram suscitadas no movimento de cotejar as teorizações que envolvem a temática da inserção profissional docente com o que dizem professores que vivem essa fase da carreira no contexto institucional do CPII, e, nesse exercício, sintetizamos as constatações que apresentamos neste texto.

Percurso metodológico

A pesquisa narrativa (Clandinin & Connelly, 2015) dá os contornos da investigação, que contou com a participação de seis professoras efetivas do CPII e que somam até seis anos na carreira, considerado o ano da certificação em uma licenciatura. Na perspectiva dos referidos autores, a pesquisa narrativa é uma metodologia de investigação, mas não só, pois baseia-se numa ontologia que compreende a subjetividade como uma construção social que se constitui relacionamente. Trata-se, portanto, de uma ancoragem epistêmica que preconiza não apenas os dados, mas também o processo investigativo, o qual se baseia em princípios dos quais destacamos dois para sustentar nossas escolhas metodológicas: um que compreende o critério da continuidade da experiência, que se desenvolve a partir de outras experiências, as quais levam a outras tantas e se renovam como produção de conhecimento; e outro que enseja que a complexidade das paisagens investigadas é que dá pistas ao pesquisador sobre de qual ou quais estratégias metodológicas poderá se valer para produzir seus textos de campo.

Atentas a esses princípios, optamos pela entrevista narrativa (Souza, 2011) como o encaminhamento metodológico que ancora a discussão sobre como e em que condições se dá a agência de professoras e professores enquanto sujeitos de seus processos de formação ao ingressarem na profissão. A entrevista narrativa é reconhecida como um dos procedimentos que potencializam a postura autorreflexiva. Então, mais do que uma técnica de recolha de informação, define-se pelo seu caráter aberto, não estruturado, a fim de constituir-se como um espaço em que o sujeito possa refletir sobre acontecimentos que afetam a constituição de identidades profissionais no contexto das experiências vividas (Souza, 2011, p. 217). Assim sendo, no lugar do esquema pergunta-resposta, é uma conversa mais próxima ao cotidiano que deve ser levada em conta no ato da entrevista, a fim de que se priorize o ato de “contar e escutar a história” (Jovchelovitch & Bauer, 2002, p. 95).

Considerando que há um caminho que se delinea no percurso singular da experiência de encontro e de conversa com cada uma das participantes do estudo, organizamos a entrada no campo com a elaboração de um roteiro prévio baseado em temas-chave, sem a rigidez das perguntas que delimitam respostas fechadas. Porém, antes de aprofundar em como esse processo se constituiu, destacamos que, em etapa anterior às entrevistas narrativas, fizemos um levantamento de dados objetivos, pois, apesar de nosso estudo não se fundamentar em um procedimento censitário, essa informação era necessária para atestar a viabilidade do campo.

Primeiramente, então, mediante a autorização para a pesquisa na instituição, buscamos acesso, pela Coordenação de Planejamento Acadêmico e Controle Acadêmico e Funcional (CPLAC) do CPII, ao quantitativo de professores por departamento pedagógico e, especificamente, aos números e listagem daqueles que ingressaram por concurso público para provimento de cargos efetivos entre 2016 e 2021, recorte temporal de interesse na nossa pesquisa. Esse recorte foi definido dentro dos limites considerados por Tardif (2002), que, em suas pesquisas sobre os saberes docentes, argumenta em favor de uma formação que atente aos professores que estão vivendo os sete primeiros anos na carreira, a fim de garantir que o professor iniciante viva esse tempo de estabilização em uma profissão que envolve mais do que saber-fazer; professores precisam saber justificar o que fazem (Tardif, 2002). Convém ressaltar que o limite de seis anos no nosso recorte tem em conta, ainda, os dados de acesso público do contexto investigado em relação à realização de concurso público e à própria temporalidade do estudo.

Professores e professoras que atuam no CPII pertencem ao ordenamento do ensino básico técnico e tecnológico (EBTT). Seguindo a estrutura organizacional dos institutos federais de ensi-

no, a escola atende a todas as etapas da educação básica, da educação infantil ao ensino superior, com uma estrutura administrativo-pedagógica atual de 22 departamentos. No momento da pesquisa, conforme os dados levantados, a escola contava com um total de 1.192 professores efetivos, dos quais 1.073 em regime de dedicação exclusiva. Havia também 132 professores substitutos, número que varia em função das demandas de substituição, que ocorrem em diferentes momentos e por diferentes razões. O quadro geral de professores da instituição era, pois, de 1.324 professores lotados em diferentes departamentos pedagógicos. Do total de professores efetivos, 309 foram empossados entre 2016 e 2021.

De posse desses dados, elaboramos um questionário exploratório que revelasse informações sucintas sobre dados pessoais, formação e a experiência na docência e no CPII, que foi enviado às coordenações de departamento, as quais têm endereços publicizados na página oficial da instituição, e solicitamos amplo compartilhamento com os professores listados. Esse questionário ficou aberto por um período de três meses, entre março e maio de 2022. No fechamento, tínhamos coletado um total de 100 respostas, sendo que, desse número, 62 ingressaram como efetivos entre 2016 e 2021. Considerando esse quantitativo, constatamos que a maioria somava um tempo maior do que seis anos de atuação na carreira. Ao final da triagem, havia cinco professoras e um professor que atendiam ao critério do recorte temporal que buscávamos e todas aceitaram o convite para prosseguir na pesquisa. Ressalte-se que, no decorrer do estudo, fizemos a opção pela marcação do gênero feminino nas referências às participantes, uma escolha acordada previamente com as professoras e o professor que se envolveram com a pesquisa.

O perfil geral das participantes do estudo é o seguinte: uma iniciou na carreira em 2016; duas em 2017; duas em 2019; e uma em 2021. O ano de ingresso no CPII pode variar em relação ao da entrada na carreira, segundo critérios da pesquisa, desde que atendam ao critério de terem até seis anos na docência após a certificação. Sendo assim, o ano de ingresso das participantes na instituição se concentrou em dois anos: quatro em 2019 e duas em 2021. Os departamentos pedagógicos a que se vinculam também são variados: duas são do Departamento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (DAIEF), uma de Artes Visuais, uma de Educação Musical, uma de Informática Educativa e um de Geografia. Do total, três das seis participantes viveram sua primeira experiência profissional na instituição. À exceção das professoras vinculadas ao DAIEF, que têm atuação restrita a essa etapa do ensino básico – 1º ao 5º ano –, e do professor do Departamento de Geografia, que pode atuar nos segmentos do ensino fundamental II e do ensino médio, as docentes vinculadas aos Departamentos de Educação Musical, Artes Visuais e Informática Educativa podem atuar em todos os segmentos do ensino básico. Todas podem solicitar vínculo com a pós-graduação, seguindo o ordenamento da instituição em relação à distribuição da carga horária mínima dispensada ao ensino nas diferentes etapas – educação básica e superior.

Com relação ao processo de ambientação na escola, as experiências da maioria das participantes são marcadas pelo período pandêmico; duas delas foram empossadas no período de ensino remoto emergencial, em 2021, e só conheceram presencialmente o *campus* em que atuam em 2022. A acolhida a elas se deu virtualmente, desde a apresentação da dinâmica organizacional da escola por departamentos e *campus* até a apresentação do trabalho e contato com as turmas. Esse período influenciou também em nossa organização para a continuidade da pesquisa. Na fase da realização das entrevistas narrativas, contamos com participações presenciais e remotas, atentas à flexibilização preconizada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

No diálogo com as participantes, identificadas com nomes fictícios na pesquisa, a tematização do processo de inserção à docência na instituição teve como ênfase: o que significou o modo como foram acolhidas e como têm interpretado a cultura da escola nas relações de ensino; a aprendizagem da docência no contexto do trabalho; e o olhar estrangeiro que mantêm em relação aos modos de organização da escola. Cada participante, ao seu modo, interpretou e encaminhou a conversa de acordo com suas experiências singulares, e, nesse movimento, as narrativas das professoras foram nos exigindo um diálogo cada vez mais comprometido no movimento da passagem do texto de campo ao texto de pesquisa (Clandinin & Connelly, 2015).

Esse movimentar *entretextos* é nosso mote para o encaminhamento analítico. Conforme ponderam os referidos autores, um exercício metodológico cuja natureza requer um questionamento repetitivo, um ir e vir ao texto de campo, a fim de reconhecer linhas narrativas, temas que se aproximam e se distanciam e que nos possibilitam compor sentidos construídos por meio de experiências singulares em um cenário social. Não nos cabe, portanto, interpretar dados, mas sim colocar as narrativas em relação, isto é, cotejar os relatos dos sujeitos uns com os outros, com a teoria, com o campo. Assim, a costura das narrativas se fez no cotejo do nosso objeto – a inserção profissional docente no CPII – com o problema de pesquisa, possibilitando que a teoria de base da tese se cruzasse com as narrativas das professoras participantes no estudo e com as nossas próprias.

Na continuidade deste texto, sintetizamos a discussão das constatações nesse cotejo que se perfaz como o fio condutor do percurso investigativo e, nesse alinhavo, nos possibilita argumentar que o movimento das práticas instituídas e instituintes que se forjam e interagem entre si favorece uma ambiência que perspectiva a indução docente na cultura do CPII. Consideramos que as condições de trabalho e a organização para o trabalho pedagógico propiciam essa ambiência – constituída material e simbolicamente. Seus efeitos, contudo, só poderão ser bem-sucedidos na interação da indução com o contexto como prática formativa intencional no processo de socialização de professores iniciantes na cultura da escola.

Inserção profissional docente no Colégio Pedro II

Então, os meus primeiros dias aqui foram desesperadores. Eu ficava: – “Gente, meu Deus, será que é sempre assim?”. As crianças parecem [pausa], só faltou ter criança rodando no ventilador de teto, sabe? Desesperador. Eu ficava com medo de alguém abrir a porta da minha sala e ver o caos que era. (José Lúcio, prof^a. de Artes Visuais, 2022).

A narrativa que abre esta seção coaduna-se com o que a literatura acerca da inserção profissional docente (Marcelo, 2009; André, 2012; André et al., 2020; Cruz et al., 2020) fartamente aponta sobre como a chegada à docência é um momento que deixa marcas na constituição da profissionalidade. Ainda que corramos o risco da repetição ao colocar em discussão o que os estudos já evidenciam acerca de tais marcas, entendemos que não nos cabe negligenciar o espaço para a conversa acerca dos sentimentos expressos pelas professoras que narram seus inícios quando estivemos no campo. Além disso, consideramos a repetição importante para tensionar o descompasso dos resultados dos estudos em relação às ações empreendidas no âmbito das políticas educacionais e institucionais, no sentido de atuar sistematicamente para que as experiências vividas no processo de inserção profissional sejam constituidoras de uma formação emancipadora.

A abordagem do processo de inserção no CPEI em nossa investigação atrela-se especificamente à relação com uma cultura de tradição que é inerente ao *ethos* da instituição. Uma cultura de tradição que se traveste do seu contexto sócio-histórico e da sua relevância na formação docente, visto que as condições da carreira docente e a organização para o trabalho docente na escola ensejam essa configuração, conforme podemos inferir nesta porção da narrativa do professor Leandro:

Eu comecei trabalhando no Pedro II em 2019 . . . e eu me lembro que minha sensação no início era uma sensação, assim, de me sentir pequeno. Eu olhava e pensava: – “Nossa, que instituição tão grande, tanto nome”. Meus colegas também, todo mundo mestre, doutor e eu aqui, recém-saído da faculdade. (Leandro, prof. de Geografia, 2022).

O que o deixava inseguro, no seu início na instituição, chama a atenção para possíveis efeitos das experiências relacionais tensionadas com a nossa “condição biográfica” (Delory-Momberger, 2012), ou seja, construímos e elaboramos sentidos para o que nos acontece no espaço social, com o qual se imbricam dimensões políticas e históricas. Assim, essas experiências afetam o modo como o sujeito se lê em um espaço do qual está se apropriando ao mesmo tempo que inicia a vida profissional e convive com sentimentos contraditórios, que tensionam o seu processo de identificação e de pertença nesse ambiente institucional, onde a carreira tem papel preponderante na constituição profissional.

Consideramos, assim, que as relações e os significados que professores e professoras iniciantes elaboram no convívio com seus pares, seja nos espaços-tempos previstos na organização para o trabalho pedagógico, como as reuniões de planejamento, seja nas relações informais que se estabelecem nos cotidianos da escola, indicam importantes caminhos de análise das inter-relações entre a cultura da escola e o processo de inserção profissional docente.

Para aprofundar essa reflexão, consideramos o que dizem as professoras sobre o acolhimento na chegada delas à instituição e sobre a relação da organização para o trabalho pedagógico como potenciais movimentos de encontros e possibilidades de uma cultura de colaboração (Cochran-Smith, 2012), a despeito de entraves a serem observados nessa estrutura que afetam a qualidade e a instituição desse trabalho colaborativo.

Marcas do acolhimento na chegada à instituição

Lahtermaher (2021, p. 175) ajuda-nos a perquirir essas marcas com a distinção que estabelece entre acolhimento profissional e afetivo, reconhecendo o valor da afetividade na recepção, mas reforçando que apenas o primeiro contribui para o desenvolvimento na profissão. No bojo dessa diferenciação está a defesa de que a acolhida de professores em situação de inserção tem a ver com uma escuta atenta, com um diálogo demorado acerca das suas necessidades, respeitadas as singularidades de cada um. Essa noção é importante na medida em que traz à cena elementos constituidores do processo de inserção docente que podem urdir-se nas tramas de significados da cultura da escola, posto que, ao passo que ela informa, também forma professores e professoras nos cotidianos do trabalho.

Por isso, em acordo com Lahtermaher (2021), não basta uma recepção calorosa quando esses profissionais adentram o ambiente de trabalho. Há que se manter uma regularidade de ações que lhes possibilite conhecer a cultura da escola, com seus ritos, seus modos de organização próprios e que carecem de consolidação em um tempo que não se restringe ao das primeiras semanas na escola. Como alerta André (2012), bem como Marcelo e Vaillant (2017), diante da complexidade

da atividade profissional docente, é importante que professores iniciantes contem com apoio e orientação sistemática no ambiente de trabalho. A ausência desse apoio reverbera em sentimentos que dificultam o dia a dia das professoras iniciantes.

O que as narrativas das professoras que participaram deste estudo apontam, de modo geral, parte de uma tendência a uma recepção inicial na escola, que costuma ficar a cargo de alguém da gestão, seja da coordenação de departamento, sobretudo no caso de professores que atuam com uma área do conhecimento específico, seja das direções dos *campi* onde são lotadas. Em ambos os casos, há a prioridade de se informar brevemente aos novatos sobre o funcionamento da escola, tanto administrativa quanto pedagogicamente, e já encaminhá-los para escolha imediata da sala de aula em que atuarão, de modo a atender às demandas da escola, como expressa Anna Maria:

Quando chegamos, o acolhimento foi, digamos, um acolhimento coletivo e, meio que intuitivamente. . . . Não que não haja planejamento, não é isso – e aí eu vejo que isso aconteceu na minha chegada lá no campus. A diretora, numa conversa rápida comigo, de repente diz assim: – “Matemática! Você vai assumir a turma de 4º ano como professora de matemática!”. E assim foi. Havia algumas turmas ainda em aberto, precisando que professoras fossem alocadas e, numa conversa depois do momento de recepção coletiva, ela foi captando o que podíamos oferecer de acordo com nosso perfil, no caso, de quem estava chegando ao campus. (Anna Maria, profª. dos anos iniciais, 2022).

Nessa parte da narrativa, Anna Maria, que já havia trabalhado na instituição como substituta antes do concurso, faz uma avaliação acerca da forma como foi acolhida e do planejamento para a escolha das turmas. Mesmo já um pouco familiarizada com a instituição e com a organização do seu departamento, sentiu-se deslocada, por estar prestes a assumir uma turma que havia sobrado na alocação, pois, no critério de escolha, quem já era do *campus* tinha prioridade. Ressalta-se, assim, que acolher os professores com cordialidade, sem dúvidas, tem sua relevância no processo de socialização, mas é insuficiente como estratégia formativa que ancora a prática profissional nos cotidianos escolares.

Importante destacar que professores e professoras em inserção na instituição, no período pandêmico, experimentaram ainda as vicissitudes desse tempo durante a chegada à escola, marcando de modo mais intenso o domínio da dinâmica do trabalho. Como relata uma das professoras que tomou posse nesse período, é na equipe com a qual atuam diretamente que conseguem obter informações iniciais básicas para assumirem o trabalho com as turmas:

*Olha, eu entrei no meio da pandemia, assim, na alta da pandemia. Agosto de 2021. Então, o acolhimento foi todo online. A única coisa que eu fui fazer presencialmente foi assinar a minha posse. A coordenadora do departamento fez um boas-vindas, mas pelo computador Ela também apresentou um pouquinho dos *campi* que tinham vaga. – “Esse, esse e esse [campus] tem vaga”. A gente deu uma decidida para onde cada um iria e foi bem isso. E aí, a próxima coisa que tinha já era o colegiado. Meu Deus, muita gente! . . . Eu tinha a sorte de já conhecer o M. e o P. de outros carnavais, então, eles fizeram um grupo de WhatsApp, ou já tinha o grupo e me colocaram nele, e falaram: – “Olha, precisa ler isso, isso e isso”. . . . E eles foram me dando mais dicas do que eu precisava fazer, que eu ia ter que ter uma conta no Google Meet pra dar aula, mas aí essa [pausa] – eu não tinha conta institucional ainda, então, tive que fazer com minha conta [pessoal]. E eu só dava uma hora [de aula] e caía, tinha essas coisas. (Lúcia Angélica, profª. de Educação Musical, 2022).*

A chegada à instituição no período de ensino remoto, assim como em momentos anteriores à pandemia, como podemos depreender da narrativa exposta, dá indícios de uma organização similar na escola que cuida de apresentar aos novos professores a estrutura departamental, a chegada ao *campus* onde exercerão suas funções, e tudo isso em um processo de imersão que ocorre no compasso da emergência de atender a uma necessidade urgente de não deixar os estudantes em um período prolongado sem aulas. É nas equipes de trabalho que as docentes encontram uma relação de mutualidade que as coloca em interação com a organização do trabalho pedagógico.

Como vêm mostrando estudos concentrados na área (Lahtermaher, 2021; Cruz & Lahtermaher, 2022; Costa, 2023; Paiva, 2024), urge a necessidade de superação da faceta afetiva do acolhimento no processo de inserção das professoras. Apenas no âmbito da afetividade, o acolhimento não dá conta de atender às necessidades formativas iniciais, que requerem o enfrentamento de dificuldades relacionadas aos entraves nas relações de ensino, causados pelo desconhecimento das regras, dos princípios e das normas que fazem parte da estrutura e são importantes para a organização e para o trabalho específicos dessa instituição.

Sendo assim, é possível dizer que os aspectos subjetivos que integram a dimensão das condições objetivas de trabalho, quais sejam, os que se associam aos sentimentos, às percepções e às ações realizadas em decorrência do que vivem os professores novatos durante suas práticas cotidianas nas relações de ensino, colocam em pauta a discussão acerca do pouco ou nenhum apoio dispensado aos professores que estão iniciando suas vidas profissionais. Os apontamentos dos autores que embasam este estudo, no que diz respeito à indução profissional docente (Marcelo, 2009; Vaillant & Marcelo, 2012; André, 2012; Cruz et al., 2020), em confluência com as narrativas das professoras envolvidas na pesquisa, autorizam-nos a pautar a carência de ações formativas intencionais direcionadas aos professores iniciantes na instituição.

Ao pautar essa carência, não desconsideramos o fato de que a organização para o trabalho pedagógico na escola propicia um contexto de formação. Sendo assim, as professoras convivem com práticas formativas em desenvolvimento na escola, as quais podem ser consideradas potenciais indicadores da sistematização de ações que interferem positivamente no processo de inserção profissional docente, discussão adensada na continuidade deste texto.

A colaboração entre pares em movimentos instituídos e instituintes

A atenção a práticas formativas que ocorrem no âmbito da instituição teve como fio condutor a compreensão do processo de aprendizagem da docência em perspectiva colaborativa na cultura instituída e instituinte, que se intercambia entre espaços de planejamento formais e nas parcerias entre colegas. As narrativas das professoras indicam aspectos que aproximam ou que distanciam potencialidades e entraves das parcerias e mutualidades estabelecidas com a coordenação pedagógica e as estabelecidas com colegas, a partir ou em razão de afinidades que se definem como potenciais movimentos de encontros e de oportunidades de aprender a ensinar colaborativamente.

Na falta de ações institucionalizadas, ou na insuficiência delas, a relação entre pares tem se afirmado como uma das principais práticas na cultura da colaboração em contextos escolares diversos, como aponta Hargreaves (1998). Em nossa pesquisa, a relação entre pares é destacada em diferentes pontos das narrativas das professoras. Tais relações configuram não só uma forma de integrar quem está chegando, mas também de disposição para compartilhar saberes, como podemos acompanhar nos trechos das narrativas que expressam essa prática em diferentes equipes:

Nas reuniões de planejamento, meus colegas me ajudam muito, não só sobre o trabalho com as crianças mas também com possibilidades de encaminhamento do trabalho e oportunidades dentro do CPII que eu não fazia ideia. (José Lúcio, prof^a de Artes Visuais, 2022).

Tenho um diálogo muito bom na equipe e, às vezes, recorro mais a uma ou a outra, por questão de a gente ter reunião só uma vez por semana. Quer dizer, se acontecer uma coisa hoje, e aí eu acabo falando, quero desabafar, quero pedir alguma dica para atuar diante de uma situação com algum estudante, ou até para pensar no encaminhamento da aula mesmo. (Rosineide, prof^a de Informática Educativa, 2022).

A relação de pertencimento às equipes em pouco tempo de convivência é um aspecto significativo nas experiências das professoras na escola. Caracterizada pelo esforço de um engajamento voluntário (Hargreaves, 1998), essa relação parece indicar uma forma de cultura instituinte na escola, que tende a repercutir no processo de aprender a docência na prática. Ainda é de se notar a percepção de uma relação de troca, de compartilhamento de experiências na equipe, que não coloca quem está na condição de novato numa posição isolada de aprendente, mas sim em uma relação de partilha de saberes e fazeres.

Na oportunidade de compartilhar saberes e fazeres com colegas que têm diferentes experiências, professores e professoras que estão em situação de inserção na escola vivenciam, nesses espaços instituintes, um processo de interação com a organização do trabalho pedagógico na cultura da escola. Cochran-Smith (2012) destaca que essa característica da colaboração entre pares deriva de um processo por ela denominado “investigação como postura”, ao qual subjaz a ideia de que, ao trabalhar colaborativamente entre pares, tanto os professores experientes quanto os novos na carreira apresentam problemas e vivenciam momentos de incerteza nas relações de ensino. Em colaboração, experienciam a possibilidade de enriquecer a identificação de discrepâncias entre teorias e práticas enquanto se baseiam nos conhecimentos de outros para elaborar novos e criar possibilidades outras em relação ao seu trabalho.

Em mais um trecho das entrevistas, o aspecto da potencialidade da cultura de colaboração entre pares se mostra bastante expressivo ao mesmo tempo que dá margem à vontade individual das professoras de manterem essa prática, pois elas se reúnem no contraturno de trabalho, o que expõe, mais uma vez, a problemática do tempo que as professoras têm para se reunirem na escola e planejarem coletivamente.

Quando chego aprovada no concurso, eu assumo a turma de 4º ano lá [referindo-se ao campus onde foi lotada]. Lá, ainda trabalham com uma estrutura de coordenação de área E a coordenadora de matemática foi muito parceira, me ajudou demais. E, também, contei muito com minha colega que dava aula no contraturno. Ela dividia o material e se reunia só comigo para planejarmos, e a gente pensava nos materiais que iríamos elaborar, porque, por mais que a coordenação indicasse sugestões prontas, acumuladas dos anos anteriores, tinha aquela coisa da demanda peculiar da nossa turma, que sempre atualiza o modo de apresentação dos conteúdos, não é? (Anna Maria, prof^a dos anos iniciais, 2022).

A relação de mutualidade e de horizontalidade que se observa nessa cena afirma a potencialidade no processo de aprender colaborativamente. Diante da corresponsabilização pelo planejamento das aulas e pela elaboração de materiais, ambas as professoras, sem distinção de tempo na docência, aprenderam nesse movimento. Nota-se que a professora iniciante ainda ganhou segurança e confiança em razão desse acolhimento. Conforme Campelo e Cruz (2019, p. 173), é na

oportunidade de professores se reunirem com pares para discutirem sobre o que, como e por que fazem que os saberes docentes potencializam as práticas pedagógicas. Esse movimento confere um *status* de “desprivatização da prática”, uma premissa para a efetividade de aprender a docência em uma cultura colaborativa, segundo Cochran-Smith (2012).

Consideramos necessário pautar, portanto, as condições para que esse processo ocorra, pois a desprivatização da prática instaura-se segundo premissas que vão além da adesão voluntária das professoras a um projeto de formação. Essa adesão é importante, mas precisa se vincular às condições estabelecidas na organização para o trabalho pedagógico da escola que garanta tempo e espaço sistematizados para que as ações formativas voltadas aos professores em situação de inserção não fiquem sob a responsabilidade individual dos docentes.

Assim, argumentamos em favor de um envolvimento da estrutura organizacional da escola no processo de formação entre pares que enseje o planejamento sistemático de espaços e tempos para fortalecimento de uma prática que já se institui nos meandros, nas disposições de professores sensíveis aos processos uns dos outros diante das incertezas e impossibilidades que afetam seus cotidianos nas relações de ensino. Tal argumentação é reforçada pelas constatações da força dessa ação quando professores e professoras vivem a possibilidade de contarem sistematicamente com práticas formativas na organização para o trabalho pedagógico, aqui demarcadas no encaminhamento do trabalho com a atuação da coordenação pedagógica, como relatam duas professoras:

Eu me lembro muito da coordenadora de língua portuguesa, quando eu perguntava para ela alguma coisa. . . . E eu me lembro . . . que eu perguntei para ela como é que eu ia ensinar pronome demonstrativo no 4º ano. E ela me mostrou umas três formas diferentes Ela foi..., eu me senti muito..., eu me senti como se estivesse sendo pega no colo, mas não me senti tutelada. Me senti com a minha liberdade muito respeitada. E acho que isso ficou muito claro depois que eu já consegui entender e me emancipar um pouco de que..., eu gostava muito dessa coisa de as coordenações revisarem. Até porque, mesmo em matemática, que é uma área minha de domínio, a gente faz uma proposta, a gente comete erros, então ter uma coordenadora de matemática era uma coisa muito importante para mim. (Cristiane, profª. dos anos iniciais, 2022).

A M., a coordenadora de língua portuguesa, chegou a entrar na minha sala para darmos aula juntas. Imagina, melhor do que isso impossível, né? E aí ela entrou na minha sala algumas outras vezes, para me ensinar o trabalho, sem arrogância, mas com a tranquilidade de quem estava colaborando com uma professora nova em todos os sentidos. (Anna Maria, profª. dos anos iniciais, 2022).

Ambas as professoras enfatizam, em suas narrativas, o papel de destaque que a coordenação pedagógica assume no processo de formação da professora iniciante, no sentido de problematizar as formas de se pensar um conhecimento, o modo como refletimos sobre ele e as maneiras como podemos sistematizá-lo pedagogicamente. Há um processo de aprendizagem da docência que acontece nessas reflexões e encaminha para o exercício autônomo da docência nas relações de ensino à medida que as experiências vão sendo ressignificadas nos cotidianos das práticas de ensino no contexto da escola.

A rigor, contudo, as narrativas sugerem que as parcerias mais orgânicas ainda ficam por conta de práticas instituintes – nas relações de mutualidade com colegas em tempos extras ao do tempo institucionalizado para o planejamento coletivo, ou dependente da vontade das professoras por manterem essa prática –, evidenciando a falta de uma ação sistemática que expõe, por seu turno, a carência de tempo e de espaço para o desenvolvimento de cultura colaborativa entre profes-

sores experientes e novatos. A dimensão formativa desse movimento se constitui na oportunidade de professores experientes e novatos compartilharem estratégias relativas ao ensino, ao passo que conhecimentos novos são produzidos e outros são ressignificados. Nesse sentido, a aprendizagem da docência é potencializada na oportunidade de se produzirem conhecimentos como um ato pedagógico, isto é, no contexto da prática, o que potencializa a escola como espaço de formação no contexto do trabalho (Alarcão & Roldão, 2014; Cochran-Smith, 2012).

Tendo em vista o período da indução como um tempo-espaço no entremeio da formação inicial e da continuada que atenta à perspectiva de colaboração entre profissionais que se formam nesse contexto, a indução profissional docente se assenta como aposta de uma política institucional que se vincula a um projeto de formação permanente, isto é, de aprendizagens da docência ao longo da trajetória profissional. De acordo com Marcelo (2010), oportunidades de aprendizagens no início da carreira potencializam processos de produção e ressignificação de conhecimentos sobre a docência. O exercício formativo nesse processo encaminha para a autoria e a autonomia, para o acúmulo de experiências que oportunizam que os professores tenham cada vez mais possibilidades de estabelecer relações entre conteúdos curriculares e pensar em formas de traduzir os conhecimentos em atividades práticas em suas aulas, como podemos acompanhar em mais um trecho da conversa com a professora Cristiane:

. . . eu já consigo ter uma segurança para planejar. . . . Eu me sinto segura nessa parte, nesse profissional, dos conteúdos pedagógicos, das escolhas com as crianças. Eu me sinto muito segura. Uma segurança que eu demorei a conquistar em 2019. E aí eu não sei como seria a conquista dessa segurança sem ter as coordenações. Sem ter as coordenações que eu tive, né, porque também não sei como é [pausa] minha experiência de coordenação com uma coordenação, por exemplo, que, sei lá, me obrigasse a fazer algo que eu não concordasse. Talvez eu não quisesse ter. Eu nunca senti as minhas opções desrespeitadas. (Cristiane, prof^a dos anos iniciais, 2022).

Cristiane aponta a relevância de se assegurar um movimento formativo que possibilite aos professores em situação de inserção passar da fase da iniciação à estabilização na carreira (Huberman, 1995), de modo que estes se percebam nesse processo, que envolve continuidades, mas também rupturas; aprendizagens que colaboram para a autonomia, mas também para a necessidade de se consolidarem, na estrutura do trabalho pedagógico, tempos e espaços para parcerias que estimulem a revisão e a ressignificação de práticas.

Considerações finais

Mediante a necessidade de se garantir que professores iniciantes vivam seus processos de entrada na carreira de modo mais seguro, consideramos, no estudo, olhar mais detidamente para o contexto institucional do Colégio Pedro II, atentas a práticas de acolhimento formativo que se destacam na cultura da escola e que podem se configurar como estratégias de indução. Perquirimos, assim, o objetivo de analisar peculiaridades desse contexto que facilitassem ou dificultassem a inserção na carreira, tendo em vista as condições objetivas de trabalho e o simbolismo de tradição que envolve a escola no que se refere à formação de professores.

Convém ressaltar que, do ponto de vista da cultura da escola, como propomos aqui, o entendimento da indução docente está relacionado a experiências concretas, instituídas e instituintes, que atravessam a inserção no ambiente profissional. Nesse sentido, reconhecemos nas

ações formativas que circulam nos cotidianos da escola potenciais estratégias de indução a serem projetadas pela gestão e incorporadas em sua cultura, visto que são decisivas para que professores em situação de inserção não precisem sobreviver, mas sintam-se pertencentes a um corpo profissional.

As narrativas das professoras participantes do estudo destacam aspectos da organização para o trabalho pedagógico na escola que incide em seus processos formativos, como: i) presença da coordenação pedagógica nas equipes, conforme os departamentos pedagógicos; ii) encontros com a coordenação e com o coletivo de professores do departamento para discussão de pautas pedagógicas e administrativas; iii) reuniões de planejamento semanal com espaço para discussão de saberes e fazeres; e iv) possibilidade da agência dos professores no trabalho pedagógico.

Suscitada no exercício interpretativo, sobressai a leitura de uma cultura de colaboração instituinte entre pares na escola que põe em destaque valores de mutualidade e do despojamento de professoras iniciantes e experientes que se juntam para compartilhar o planejamento. Portanto, ao tornarem públicas suas práticas, transformam as experiências em conhecimentos sobre e da docência. Esse movimento reforça o entendimento de que a prática educativa não se resume a uma prática instrumental, pois é fundamentalmente construída em grupos colaborativos que fortalecem a tomada das decisões e escolhas sobre o que, como e por que se ensina e a quem interessam as escolhas. Ao mesmo tempo, reforça o caráter político e social de professores da educação básica reunirem-se para pensar sobre seus saberes e fazeres, produzindo um tipo de conhecimento que é próprio de quem atua na educação básica.

Reforçamos a compreensão das especificidades do campo empírico na relação com as generalizações encontradas na literatura no que tange às complexidades que marcam o início da carreira docente, sobretudo na educação básica. O olhar para esse contexto coloca em destaque marcas de uma identidade peculiar que forja sentidos de uma tradição com força não apenas na demarcação da instituição como referência na formação continuada de professores, mas também na relação de pertencimento que marca a identificação e a socialização com a cultura da escola e, por conseguinte, com a constituição profissional docente.

Ademais, as singularidades desse contexto, cujas marcas nos permitem considerar possibilidades do desenvolvimento de uma cultura de indução à docência no próprio espaço escolar, indicam a necessária institucionalização de uma política de Estado que, como a pesquisa procura ressaltar, fortaleça a compreensão de que o entremeio da formação inicial e da formação continuada possui especificidades. Estas atrelam-se fundamentalmente à necessidade de se instituírem programas de indução como uma política de formação atenta ao que ocorre nessa fase.

A indução tem por fundamento, portanto, colaborar para que professores em início de carreira possam experienciar as dificuldades de uma profissão que é complexa por natureza, com possibilidades de respostas multirreferenciadas que os ajudem a enfrentar desafios à medida que se consolidam na profissão. Reconhecer e tomar como ponto de partida a cultura da colaboração dentro da escola potencializa os encontros, as relações de ensino e as formas de produzir conhecimentos neste momento da vida dos professores, de modo a fortalecer a formação e a profissão.

Nessa perspectiva, é preciso que a indução se instaure como política intencional mais do que necessária aos contextos escolares, a fim de garantir a continuidade de uma formação comprometida com a valorização da profissão docente diante das complexidades das questões que surgem no encontro com a realidade da prática e das políticas nas escolas.

Referências

- Alarcão, I., & Roldão, M. do C. (2014). Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: O ano de indução. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 6(11), 109-126. <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/108>
- André, M. E. D. A. (2012). Políticas e programas de professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 42(145), 112-129. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>
- André, M. E. D. A., Passos, L. F., & Almeida, P. A. de. (2020). Apresentação do Dossiê Formação e inserção profissional de professores iniciantes: Conceitos e práticas. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, 1-3. <https://doi.org/10.14244/198271994780>
- Campelo, T. S., & Cruz, G. B. (2019). “Deprivatization of practice” como estratégia de formação inicial docente no PIBID Pedagogia. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(1), 169-187. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i1.11045>
- Clandinin, D. J., & Connely, M. (2015). *Pesquisa narrativa: Experiências e história na pesquisa qualitativa* (Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores do ILEEL/UFU, Trad.; 2ª ed. ver.). UFU.
- Cochran-Smith, M. (2012). A tale of two teachers: Learning to teach over time. *Kappa Delta Pi Record*, 48, 108-122. <https://doi.org/10.36510/learnland.v8i2.699>
- Costa, E. C. S. (2023). *Equipe de Articulação Pedagógica e professores iniciantes: Perspectivas de indução profissional docente na rede municipal de educação de Niterói, RJ* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. <https://ppge.educacao.ufrj.br/ppge-teses-2023.html>
- Cruz, G. B. da, Costa, E. C. dos S., Paiva, M. M. de S., & Abreu, T. B. de. (2022). Indução docente em revisão: Sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. *Cadernos de Pesquisa*, 52, Artigo e09072. <https://doi.org/10.1590/198053149072>
- Cruz, G. B. da, Farias, I. M. S. de, & Hobold, M. de S. (2020). Indução profissional e o início do trabalho docente: Debates e necessidades. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, 1-15. <https://doi.org/10.14244/198271994149>
- Cruz, G. B. da, & Lahtermaher, F. (2022). Perspectivas de indução docente: Possibilidades às tensões e aos desafios de professores em inserção profissional. In C. Marcelo García, & P. M. Martínez (Coords.), *Empezar con buen pie: Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso* (pp. 75-96). Octaedro.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente* (Maria Assunção Flores, Trad.). Porto.
- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 523-536. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>
- Diniz-Pereira, J. E. (2019). Situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. In J. E. Diniz-Pereira, & K. Zeichner (Orgs.), *Formação de Professores S/A: Tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo* (pp. 19-30). Autêntica.
- Fiorentini, D., & Crecci, V. (2013). Desenvolvimento profissional docente: Um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 5(8), 11-23. <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/74>
- Forquin, J.-C. (1993). *Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar* (Guacira Lopes Louro, Trad.). Artes Médicas.

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. McGraw-Hill.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza* (Silvana Cobucci Leite, Trad.; 9ª ed.). Cortez.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. In M. W. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (Pedrinho Guareschi, Trad.; pp. 90-113). Vozes.
- Lahtermaher, F. (2021). *Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. <https://ppge.educacao.ufrj.br/ppge-teses-2021.html>
- Linhares, C. (2007). Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. *Revista de Educação Pública*, 16(31), 139-160. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5192>
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Sísifo*, (8), 7-22. https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf
- Marcelo, C. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 2(3), 11-49. <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2017). Políticas e programas de indução na docência na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. <https://doi.org/10.1590/198053144322>
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Oliveira, D. A. (2013). As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: Por onde passa a valorização? *Revista Educação em Questão*, 46(32). <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2013v46n32ID5122>
- Paiva, M. M. S. (2024). *Inserção profissional docente no CPEI: Afetamentos na cultura da escola* [Tese de doutorado]. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Souza, E. C. (2011). Territórios das escritas do eu: Pensar a profissão – narrar a vida. *Educação*, 34(2). <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8707>
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2012). *Ensinando a ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem*. UTFPR.

Nota sobre autoria

Marilza Maia de Souza de Paiva: conceituação, curadoria e análise dos dados, pesquisa, redação do documento original.

Giseli Barreto da Cruz: supervisão e redação – revisão e edição.

Disponibilidade de dados

Os dados subjacentes ao texto da pesquisa estão informados no artigo.

Como citar este artigo

Paiva, M. M. de S. de, & Cruz, G. B. da. (2024). Afetamentos da cultura da escola na inserção profissional docente. *Cadernos de Pesquisa*, 54, Artigo e11280.
<https://doi.org/10.1590/1980531411280>