

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Bertrand Luiz Corrêa Lima

A experiência do Programa de Residência Docente na formação de professores em início de carreira: uma política de indução docente na Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora

2026

Bertrand Luiz Corrêa Lima

A experiência do Programa de Residência Docente na formação de professores em início de carreira: uma política de indução docente na Universidade Federal de Juiz de Fora

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Fernando Carneiro

Juiz de Fora

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Lima, Bertrand Luiz Corrêa.

A experiência do Programa de Residência Docente na formação de professores em início de carreira: uma política de indução docente na Universidade Federal de Juiz de Fora / Bertrand Luiz Corrêa Lima. -- 2026.

208 p.

Orientador: Reginaldo Fernando Carneiro

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

1. Professor Iniciante. 2. Desenvolvimento Profissional Docente. 3. Programa de Residência Docente. 4. Iniciação profissional. 5. Iniciação à docência.. I. Carneiro, Reginaldo Fernando , orient. II. Título.

Bertrand Luiz Corrêa Lima

A experiência do Programa de Residência Docente na formação de professores em início de carreira: uma política de indução docente na Universidade Federal de Juiz de Fora

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 28 de agosto de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Reginaldo Fernando Carneiro - Orientador(a) e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Rita de Cássia Reis
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Amanda Oliveira Rabelo
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Dr(a). Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Universidade Federal de São Carlos

Juiz de Fora, 30/07/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Reginaldo Fernando Carneiro, Professor(a)**, em 31/08/2026, às 11:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amanda Oliveira Rabelo, Usuário Externo**, em 03/09/2026, às 16:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rita de Cassia Reis, Professor(a)**, em 10/09/2026, às 09:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rafaela Reis Azevedo de Oliveira, Professor(a)**, em 14/09/2026, às 12:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, Usuário Externo**, em 30/09/2026, às 10:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **3114966** e o código CRC **EF6E61B9**.

Dedico este trabalho aos professores,
especialmente aos que estão no início de suas
carreiras, que sobrevivem e descobrem a
profissão docente dia após dia.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço aos meus guias e protetores, que sempre me guardaram com tanto amor, acolhimento e proteção, sendo meus fiéis companheiros durante a minha vida, especialmente nesta trajetória.

Ao meu grande amigo e orientador, Prof. Dr. Reginaldo Fernando Carneiro, por sempre acreditar em meu potencial, até mesmo quando duvidei disso, acompanhando de perto meu desenvolvimento profissional docente, a (re/des)construção da minha identidade profissional e minha trajetória pessoal, acadêmica e social me acolhendo e orientando enquanto discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e na vida. Você, com toda certeza, foi meu maior incidente crítico no âmbito docente.

Ao Serviço Público Federal e à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por todo o investimento em minha formação profissional docente.

Ao professor António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa, por me receber de maneira tão acolhedora, gentil, profissional e amigável durante meu intercâmbio em Lisboa pelo Programa de Doutorado-sanduiche no Exterior (PDSE) no período de maio a novembro de 2024.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e ao seu Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de poder adquirir, compartilhar, dialogar e trocar saberes experienciais, acadêmicos, conhecimentos e aprendizagens da docência.

Aos membros da banca, Prof.^a Dr.^a Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, Prof.^a Dr.^a Amanda Oliveira Rabelo, Prof.^a Dr.^a Rafaela Reis Azevedo de Oliveira e Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Reis, pelas leituras atentas e as contribuições neste trabalho.

Aos meus familiares e ao meu amor, pelo apoio, carinho e incentivo ao longo da minha trajetória, compartilhando desafios e conquistas e permanecendo sempre ao meu lado. Laços são laços.

A todos os meus amigos e colegas do curso de Pós-Graduação em Educação e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática¹ (GREPEM). Vocês são incríveis e inesquecíveis!

Muito obrigado a todos!

¹ <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9955737150711947>

RESUMO

A literatura especializada aponta que, apesar da relevância na reflexão sobre a formação docente, as pesquisas e, sobretudo, as ações formativas destinadas aos professores iniciantes em programas de indução profissional no Brasil ainda se mostram escassas e pouco sistematizadas. Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), insere-se na Linha 2 – Linguagens, Culturas e Saberes, ao investigar os processos formativos destinados a professores em início de carreira no Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (PRD/UFJF). Fundamentada em referenciais teóricos que abordam o ciclo profissional docente, o tateamento nos primeiros anos de carreira, os desafios enfrentados por professores iniciantes e os programas de indução profissional, dialoga com autores como Huberman, Veenman, Flores, Marcelo García, Vaillant, Nóvoa, Cruz, Farias e Hobold, entre outros. A questão orientadora da investigação é: Quais são as ações formativas e como ocorre a indução profissional docente de professores em início de carreira, participantes do PRD/UFJF em parceria com o Colégio de Aplicação João XXIII? Para respondê-la, a pesquisa tem como objetivo geral compreender as práticas formativas promovidas pelo PRD/UFJF em colaboração com o Colégio de Aplicação João XXIII para a indução profissional de professores de diferentes áreas. De forma específica, busca-se: identificar estratégias desenvolvidas pelo PRD/UFJF no desenvolvimento profissional de professores em início de carreira; analisar potencialidades e limites do PRD/UFJF na indução profissional de professores iniciantes que participaram desse programa nos espaços do Colégio de Aplicação João XXIII; investigar quais compreensões os ex-residentes possuem acerca do PRD/UFJF para a indução profissional de professores de áreas diversificadas em início de carreira; compreender as contribuições do programa na trajetória e atuação profissional dos egressos do PRD/UFJF. A investigação adota uma abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso, utilizando a metodologia de triangulação de dados por meio da análise documental, a aplicação de um questionário aos residentes participantes e, em um segundo momento, a realização de entrevistas narrativas com professores residentes pertencentes ao perfil 3 - aqueles que ingressaram no PRD/UFJF sem experiência prévia de ensino -, bem como com seus respectivos professores orientadores. Os resultados indicam que o PRD/UFJF tende a se configurar como um espaço formativo relevante, ao articular acompanhamento sistemático, formação em contexto, partilha entre pares e reflexão sobre a prática. Os participantes da pesquisa evidenciaram avanços significativos na (re/des)construção da identidade profissional e na redução das inseguranças típicas da entrada na carreira. Tais achados fortalecem o debate sobre a articulação entre formação inicial, indução e formação continuada, bem como a necessidade de implementação de políticas públicas direcionadas aos professores iniciantes. Nessa perspectiva, a indução profissional é compreendida como um investimento intencional e sistemático de (auto)formação na trajetória de professores iniciantes, capaz de garantir espaços de acolhimento, codocência e acompanhamento adequados à atuação docente no período de inserção profissional.

Palavras-chave: Professor Iniciante. Desenvolvimento Profissional Docente. Programa de Residência Docente. Iniciação profissional. Iniciação à docência.

ABSTRACT

The specialized literature indicates that, despite its relevance to reflection on teacher education, research, and especially formative actions aimed at beginning teachers in professional induction programs in Brazil, remains scarce and poorly systematized. This study, developed within the Graduate Program in Education (PPGE) at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), is situated in Research Line 2 – Languages, Cultures, and Knowledge, investigating the formative processes aimed at early-career teachers in the Teaching Residency Program of the Federal University of Juiz de Fora (PRD/UFJF). Grounded in theoretical frameworks addressing the teaching professional life cycle, the trial-and-error period of the early career years, the challenges faced by beginning teachers, and professional induction programs, the study draws on authors such as Huberman, Veenman, Flores, Marcelo García, Vaillant, Nóvoa, Cruz, Farias, and Hobold, among others. The guiding research question is: What formative actions are undertaken, and how does the professional induction of early-career teachers occur among participants of the PRD/UFJF in partnership with Colégio de Aplicação João XXIII? To address this question, the study's general objective is to understand the formative practices promoted by the PRD/UFJF in collaboration with Colégio de Aplicação João XXIII for the professional induction of teachers from different subject areas. Specifically, the study seeks to: identify strategies developed by the PRD/UFJF for the professional development of early-career teachers; analyze the potentialities and limitations of the PRD/UFJF in the professional induction of novice teachers who participated in the program within Colégio de Aplicação João XXIII; investigate former residents' understandings of the PRD/UFJF regarding the professional induction of early-career teachers from diverse subject areas; and understand the program's contributions to the professional trajectory and practice of PRD/UFJF graduates. The study adopts a qualitative approach, of the Case Study type, employing data triangulation through document analysis, the administration of a questionnaire to participating resident teachers, and, in a second stage, narrative interviews with resident teachers belonging to profile 3, that is, those who entered the PRD/UFJF without prior teaching experience, as well as with their respective mentor teachers. The results indicate that the PRD/UFJF tends to constitute a relevant formative space, articulating systematic mentoring, contextualized training, peer sharing, and reflection on practice. Study participants demonstrated significant progress in the (re/dest)construction of their professional identity and in the reduction of the insecurities typical of career entry. These findings strengthen the debate on the articulation between initial teacher education, induction, and continuing education, as well as the need to implement public policies aimed at beginning teachers. From this perspective, professional induction is understood as an intentional and systematic investment in (self-)formation over the course of beginning teachers' careers, capable of ensuring spaces for welcoming, co-teaching, and appropriate mentoring during the period of professional entry.

Keywords: Beginning Teacher. Teacher Professional Development. Teaching Residency Program. Professional initiation. Teaching Initiation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo Profissional de Professores.....	38
Figura 2 – Problemas percebidos por professores iniciantes.....	47
Figura 3 – Esquema de entrada ou tateamento profissional	93
Figura 4 – Fases de desenvolvimento de um estudo de caso	99
Figura 5 – Problemas percebidos por professores do PRD/UFJF	130
Figura 6 – Dimensões da formação docente no Programa de Residência da UFJF	141
Figura 7 – Nuvem de palavras relacionadas a definição do PRD sob o olhar dos residentes.....	173
Figura 8 – Tendências de indução docente.....	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação entre uma peça teatral e o início da carreira docente	42
Quadro 2 – Ciclo Profissional de Professores	45
Quadro 3 – Diferenças entre mentoria e indução	58
Quadro 4 – Comparativo de tipos de pré-indução.....	60
Quadro 5 – Características de alguns programas de indução profissional no mundo.....	62
Quadro 6 – Tipologia de apoio em programas de residência docente	68
Quadro 7 – A Formação Continuada e suas características	82
Quadro 8 – Dados relacionados ao PRD/UFJF	87
Quadro 9 – Distribuição da carga horária no PRD/UFJF.....	91
Quadro 10 – Estudo de caso e seus pressupostos.....	97
Quadro 11 – Estratégias para a elaboração de questões do questionário	102
Quadro 12 – Características dos métodos de produção de dados	108
Quadro 13 – Caracterização dos residentes participantes da pesquisa.....	115
Quadro 14 – Imersão na formação docente no PRD/UFJF	143
Quadro 15 – Autoria na formação docente no PRD/UFJF.....	146
Quadro 16 – Redes e comunidades colaborativas na formação docente no PRD/UFJF.....	150
Quadro 17 – Dimensão da linguagem na formação docente no PRD/UFJF	153
Quadro 18 – Dimensão reflexiva da formação docente no PRD/UFJF	155
Quadro 19 – Integração das tecnologias na formação docente no PRD/UFJF	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAp.	Colégio de Aplicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDP	<i>Career Entry and Development Profile</i>
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CORED	Comissão da Residência Docente
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIEP-RJ	Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro
CP	Centro Pedagógico
COVID-19	Doença do Coronavírus 2019
EAD	Educação a Distância
EECM	Escola Estadual Cidade dos Meninos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
EMJLF	Escola Municipal José Lucas Filho
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FACIP	Faculdade Ciências Integradas do Pontal
FCTUC	Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra
FUNEC	Fundação de Ensino de Contagem
GREPEM	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática
ICENP	Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
IPL	Instituto Pequeno Líder
MEC	Ministério da Educação
NFD	Núcleos de Formação Docente Multidisciplinares
Obeduc	Observatório da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento
PADI	Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em Início de Carreira

PAPIC	Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira
PDSE	Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIDEI	Programa de Incentivo ao Exercício da Docência na Educação Inclusiva
PIEE	Programa de Incentivo ao Exercício do Ensino
PLI	Programa de Licenciaturas Internacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PRD	Programa de Residência Docente
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPP	Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
RP	Residência Pedagógica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TFD	Trabalho de Formação Docente
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TP	Programa de Treinamento Profissional
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
USS	Universidade Severino Sombra
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 DESVENDANDO MINHAS ORIGENS E A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA.....	27
3 O CICLO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: DO TATEAMENTO DOCENTE ÀS FASES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	37
3.1 Problemas percebidos por professores em início de carreira	46
3.2 Programas de acompanhamento docente: os programas de indução profissional.....	53
3.3 Programas de acompanhamento docente: exemplos de iniciativas internacionais.....	61
4 FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: ETAPAS DA CARREIRA DOCENTE E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE.....	71
4.1 A formação docente e a iniciação à docência.....	72
4.2 O PRD/UFJF como formação continuada de professores em início de carreira	80
4.3 Contextualizando o PRD/UFJF em parceria com o CAp. João XXIII.....	85
5 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	96
5.1 Explorando o Potencial do Estudo de Caso na pesquisa	96
5.2 O Questionário, Entrevista Narrativa e Análise Documental.....	100
5.3 Triangulação dos dados: características e procedimentos metodológicos.....	109
5.4 Organização dos dados e caracterização dos coparticipantes.....	114
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	118
6.1 O tornar-se professor e residente	118
6.2 Processo de iniciação à docência.....	127
6.3 O PRD/UFJF e os impactos na formação docente	134
6.4 Potencialidades e limitações do PRD/UFJF	161
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	185
APÊNDICES	200

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA RESIDENTES E EGRESSOS DO PRD DE JUIZ DE FORA	203
APÊNDICE C - ROTEIROS DA ENTREVISTA NARRATIVA PROFESSORES RESIDENTES – PERFIL 3	207
APÊNDICE D - ROTEIROS DA ENTREVISTA NARRATIVA PROFESSORES ORIENTADORES QUE ACOMPANHARAM O PERFIL 3	208

1 INTRODUÇÃO

Uma nova concepção da formação de professores deve privilegiar o “tempo entre-dois”, a indução profissional, por meio da residência docente ou outras iniciativas. Este tempo é estruturante para o desenvolvimento profissional docente (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 104).

A experiência vivenciada no início de minha trajetória docente evidenciou, de maneira concreta, o que a literatura especializada vem reconhecendo: a entrada na profissão docente constitui uma fase marcada por singularidades e especificidades que ainda são pouco compreendidas, valorizadas e amparadas. Em diferentes cenários no Brasil, professores em início de carreira ingressam nas salas de aula sem o devido acompanhamento, muitas vezes sem qualquer suporte sistemático, enfrentando de maneira solitária os desafios da prática, as incertezas da identidade profissional e o distanciamento entre os saberes da formação inicial e o que o cotidiano escolar concretamente exige.

Ao refletirem sobre esse momento de transição, Nóvoa e Alvim (2022) propõem o conceito de “tempo entre-dois”, entendido como o período situado entre a conclusão da formação inicial e o ingresso no exercício profissional. Para os autores, essa fase assume um caráter estruturante para o desenvolvimento docente, pois é nela que tende a se decidir, em certa medida, a permanência ou o possível abandono da carreira, bem como o provável rumo entre o amadurecimento ou a estagnação profissional. Apesar de sua centralidade, esse período permanece, no contexto brasileiro, desassistido por políticas públicas e programas formais de acompanhamento, realidade que, embora venha ganhando atenção crescente na literatura, ainda carece de respostas concretas.

Passos, Almeida e Reis (2024, p. 8) enfatizam que “os estudos e pesquisas sobre o tema da iniciação profissional e os desafios que o jovem professor enfrenta no momento de entrada na carreira e que caracterizam os primeiros anos de trabalho têm crescido nos últimos anos”. Entretanto, pesquisadores brasileiros e internacionais como Marcelo García (1999), Ferreira e Reali (2005), Papi e Martins (2010), André (2012), Gatti (2012), Romanowski (2012), Lima e Carneiro (2021)², Rabelo e Monteiro (2021), Cruz et al. (2022), Lima (2022), Ferrari et al. (2022) e Reali, Souza e Anunciato (2024) destacam que, embora seja um objeto de reconhecida relevância para a reflexão acerca da formação docente, ainda são raras, recentes, embrionárias e incipientes, no Brasil, as pesquisas e, sobretudo, as proposições, ações formativas,

² As citações a Lima e Carneiro (2021) e Lima (2022) referem-se a produções acadêmicas de autoria do próprio autor desta tese, redigidas em coautoria com o Prof. Dr. Reginaldo Fernando Carneiro, seu orientador de mestrado, no âmbito da pesquisa que investigou o PRD/UFJF no âmbito da Matemática.

mecanismos de apoio e acompanhamento, bem como os programas formais e as políticas públicas direcionadas aos professores em início de carreira.

Papi e Martins (2010, p. 43) ressaltam que “os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão”. Nessa mesma linha, Nóvoa e Alvim (2022) destacam que há muito se sabe que os primeiros anos de carreira docente exercem papel relevante no âmbito institucional, profissional e pessoal. Os autores também afirmam que é nessa fase que “adquirimos uma pele profissional que se enxerta na nossa pele pessoal” (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 104). Entretanto, apontam o vazio e o descuido que se formou, em diferentes países, pelo menos nas últimas décadas, em torno do isolamento dos professores em início de carreira e a “pobreza ou fragilidade das políticas dirigidas aos professores iniciantes” (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 99).

Nóvoa (2023) apresenta duas explicações para esse cenário. Primeiro, as escolas não possuem condições para a implementação de programas de residência docente ou outras iniciativas de indução profissional para a integração e a socialização adequada dos professores na profissão. Segundo, é que ainda não aprendemos a diferenciar e acompanhar os docentes iniciantes, reconhecendo o papel fundamental que os professores mais experientes podem e devem desempenhar no processo de inserção e indução profissional docente³.

Apesar dessas fragilidades, há um amplo reconhecimento internacional da importância da efetivação de políticas direcionadas aos professores em início de carreira. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2022) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2019)⁴ orientam que o auxílio ao professor em início de carreira, seja por meio de iniciativas de inserção, indução profissional, projetos educacionais formais ou de maneira informal, pode aumentar a satisfação profissional, potencializar a qualidade do trabalho docente dos professores recém-ingressos, promover o desenvolvimento profissional e a estabilidade do corpo docente. Para essas organizações, a

³ Inserção profissional docente é um conceito mais amplo, referindo-se ao ingresso na carreira e ao processo de socialização que ele vivencia ao entrar no ambiente escolar. Já a indução profissional docente é um recorte mais específico dentro da inserção, referindo-se às ações de apoio, orientação, acompanhamento, acolhimento e formação voltadas para o professor iniciante. (Franco et al., 2024).

⁴ Sabemos que a OCDE e outros organismos nacionais e internacionais partem de premissas mais gerais, ancoradas em indicadores de desempenho e eficiência educacional. Salientamos que, nesta tese, utilizamos termos como habilidades e competências presentes nos documentos desses órgãos, mas não aderimos a concepções alinhadas aos preceitos de uma política educacional reformista e liberal, de caráter produtivista, na qual prevalece a preocupação com padrões de eficiência, eficácia, desempenho dentre outros. Defendemos, ao contrário, políticas que evoquem os princípios do trabalho colaborativo, democrático e cooperativo, em consonância com o que enfatizam as comunidades de aprendizagem.

implementação dessas ações nos diferentes países contribuiria para a diminuição do isolamento, da baixa autoestima, do sentimento de solidão e do adoecimento, além de reduzir as chances de abandono precoce da carreira pelos professores principiantes.

No Brasil, por exemplo, no Artigo 13, capítulo IV, da resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, propõe-se que os professores principiantes tenham “a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas” (Brasil, 2020, p. 6). Já a estratégia 18.2 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, conforme Brasil (2015), previa a implantação, nas redes públicas de Educação Básica e Superior, do acompanhamento de professores iniciantes, sob a supervisão de equipes de profissionais experientes.

Apesar dessas previsões legais, observa-se, na prática, que a existência da resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 e do PNE 2014-2024 não garantiu a efetiva implementação de programas de indução docente em nível nacional. Com efeito, o cenário brasileiro ainda é caracterizado por iniciativas pontuais, restritas a determinados contextos institucionais e redes de ensino, apresentando, em muitos casos, ausência de diretrizes e políticas consolidadas e uma frequente descontinuidade das ações.

Corroborando o apresentado, Lima e Carneiro (2021) e Santos et al. (2026), ao mapearem as políticas e iniciativas de indução à docência brasileiras direcionadas a professores em início de carreira, identificaram apenas ações pontuais e isoladas, sem a consolidação de uma política pública de indução efetiva e sistemática.

Entre as iniciativas vinculadas a instituições de ensino superior e Colégios de Aplicação, destacam-se o Programa de Residência Docente do Colégio de Aplicação Pedro II, no Rio de Janeiro, e o projeto Residência Docente ocorrido no Centro Pedagógico (CP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mira e Romanowski (2015) acrescentam a esse conjunto a mentoria *online* desenvolvida pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), o Programa de Acompanhamento Docente para Professores de Educação Física em Início de Carreira (PADI), o programa da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) e o Programa de Acompanhamento de Professores em Início de Carreira (PAPIC), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Já Rocha e Martins (2024) investigaram, também na UFMT, o projeto do Observatório de Educação (Obeduc), desenvolvido no Campus do Araguaia e que segue até os dias atuais sob a nomenclatura de Formação de Educadores.

Outro conjunto de iniciativas é conduzido por secretarias estaduais e municipais de educação, como as identificadas em São Paulo, Espírito Santo e Mato Grosso. Nessa direção, Ferreira et al. (2017) encontraram apenas dois municípios com ações estruturadas voltadas

especificamente ao professor iniciante: Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, e Sobral, no Ceará. De modo semelhante, Teles, Silva e Gomes (2021) apresentaram o programa realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus, no Amazonas, cuja ação de indução profissional se baseava em tutoria, com acompanhamento de professores iniciantes no próprio contexto escolar.

Completam esse panorama propostas associadas a cursos e seminários vinculados ao concurso de ingresso, cursos de formação posteriores à aprovação e anteriores à entrada em sala de aula, projetos de pesquisa e extensão em universidades, além de programas de formação específica durante os três anos do estágio probatório.

André (2012, p. 112) destaca que embora ainda sejam poucas as iniciativas e ações existentes e persistentes direcionadas ao professorado principiante no Brasil, são “bastante promissoras na tentativa de amenizar as dificuldades do início da docência”. Contudo, mesmo diante da relevância, essas propostas permanecem escassas, fragmentadas e, em muitos casos, descontinuadas, o que evidencia a ausência de consolidação de uma política nacional de indução profissional docente. Nessa mesma direção, Rabelo e Monteiro (2021) e Rabelo (2024) alertam que, apesar de as ações formativas destinadas a professores iniciantes demonstrarem bons resultados e servirem de referência para novos programas, sua abrangência é limitada diante da dimensão continental do país. Como reforça Rabelo (2024, p. 3), essas iniciativas, ainda que profícuas, possuem uma “representatividade ínfima dentro de um país continental como o nosso”.

Diante desse panorama, torna-se necessário conceber mais programas, políticas de suporte, cursos e mentorias específicas para os professores iniciantes que sejam capazes de romper o isolamento profissional e criar ações formativas no intuito de auxiliar os professores em início de carreira a sobreviverem e descobrirem a profissão docente (Huberman, 1995). Essas iniciativas visam não apenas superar desafios institucionais, profissionais e pessoais, mas também proporcionar o necessário apoio para que os novos docentes compreendam que essa fase inicial, caracterizada por um tateamento profissional (Huberman, 1995), é marcada por suas peculiaridades, desafios e incertezas, além da necessidade de “integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar e de aprendizado dos códigos e normas da profissão” (André, 2012, p. 116).

Como destaca Nóvoa (2023, p. 75), “precisamos instaurar processos de formação mútua, cooperada, impossíveis de concretizar sem uma presença conjunta das universidades, das escolas e dos professores da educação básica”. Além disso, Lahtermaher (2024) destaca que essas ações de acolhimento, cooperação e colaboração durante o período de iniciação à docência

são um compromisso ético, político e coletivo para com os professores iniciantes. Entendemos que esse compromisso se estende, ainda, ao próprio sistema educativo.

Os programas de residência docente, conforme realça Nóvoa (2017; 2019) e a epígrafe no início deste capítulo, constituem uma das formas de apoio e visibilidade por meio de iniciativas e políticas educativas voltadas a professores em início de carreira. Esses programas devem privilegiar o que o autor denomina de “tempo entre-dois”, “terceiro lugar”, “terceiro espaço”, “entrelugar”, “terceira força” ou “fase intermédia”, ou seja, o período entre o fim da formação inicial e o início da prática profissional docente. Como salientam Nóvoa e Alvim (2022, p. 66), é por meio da indução profissional docente e pela forma “como os professores mais experientes acolhem os mais jovens, que se joga grande parte do futuro profissional de cada um”.

Conforme indicado pela UNESCO (2022, p. 84), é necessário criar e investigar iniciativas capazes de “apoiar os professores principiantes ao longo de seus primeiros anos vitais na profissão com estruturas colaborativas” que envolvam professores experientes, a comunidade escolar e o ensino superior. Essas recomendações internacionais convergem com as reflexões desenvolvidas por Nóvoa (2019, p. 199). Para o autor, os processos de indução profissional docente durante a iniciação à docência tendem a assumir uma centralidade na trajetória profissional e pessoal dos professores iniciantes, podendo impactar significativamente “a vida profissional docente, marcando as relações com os alunos, colegas e a profissão. É o tempo mais importante na nossa constituição como professores, na construção da nossa identidade profissional”.

Apesar desse consenso e da ampla defesa teórica da indução docente, o cenário brasileiro ainda apresenta pouca consolidação de programas dessa natureza. Por isso, também será necessário recorrer, ao longo desta tese, a concepções e produções de autores e organismos internacionais. Essa opção se justifica pela “ainda fraca presença de programas de indução entre nós, dirigindo, assim, o nosso olhar para a literatura estrangeira, a fim de localizar os estudos almejados com vistas à análise das concepções que subjazem à sua realização” (Cruz et al., 2022, p. 4).

Um exemplo disso pode ser observado na própria definição da nomenclatura “indução profissional docente” (Salomão et al., 2024) utilizada pelos pesquisadores no Brasil e no exterior. Como apontado na literatura, a temática ainda não se encontra universalizada e, no cenário educacional brasileiro, o termo “indução profissional” é recente, não havendo ainda um conceito bem definido e único, uma vez que são poucos os estudos destinados a essa fase da

carreira docente (Cruz; Farias; Hobold, 2020), revelando que a conceituação do que seja indução docente ainda é frágil e bastante divergente no país e internacionalmente.

Nóvoa (2023, p. 87, grifo nosso), por exemplo, define indução profissional como programas que têm por “objetivo estabelecer uma ponte entre a formação inicial e o exercício profissional autônomo⁵. Nesse sentido, não devem dirigir-se aos ‘estudantes’, mas sim a ‘profissionais’ no início do seu percurso docente”. Em consonância com essa definição, Wong (2020, p. 3) ressalta que um programa de indução deve ser estruturado para “formar, apoiar e reter novos professores, promovendo seu progresso em um programa de aprendizagem ao longo da vida”. Dessa forma, para esses dois autores, tais programas podem auxiliar na articulação entre universidade e escola, nas relações colaborativas e na integração entre formação inicial, início da carreira, teoria e prática, contribuindo para a efetivação do princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988) e para o fortalecimento dos vínculos entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e a Educação Básica.

Na perspectiva de Marcelo García (1999), os programas de indução são a resposta à necessidade de haver uma assessoria, implementada por Programas de Mentoria, aos docentes iniciantes que se encontram vulneráveis, desafiados, tensionados, inseguros e amedrontados nos seus primeiros anos de carreira.

Já Cruz, Farias e Hobold (2020) e Lahtermaher (2024) entendem a indução como processo de acompanhamento orientado do professor iniciante no período de sua inserção profissional. Para elas, a indução representa um investimento de (auto)formação intencional⁶, formativa, sistemática e emancipatória na formação de professores iniciantes, proporcionando suporte, reflexões e desenvolvimento profissional nesse período. Além disso, para as autoras, esse conceito não deve ser reduzido a uma estratégia para garantir a permanência dos docentes na profissão sem as condições adequadas de trabalho. Pelo contrário, deve ser compreendido como um construto que “reconhece e defende a necessidade de espaços de formação, acolhimento e acompanhamento para esses profissionais, garantindo suporte adequado à sua atuação docente” (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 6) por meio de mutualidade, de partilha, de reflexão e de inovação, “da qual professores em inserção se formam em colaboração com os pares” (Cruz; Hobold; Farias, 2024, p. 5).

⁵ Para Nóvoa (2023) ser um profissional autônomo é estar em efetivo exercício da docência (lotado em sala de aula).

⁶ A grafia “(auto)formação” busca expressar, entre parênteses, a inseparabilidade entre autoformação e formação, tal como discutido por Ferreira, Ferraz e Ferraz (2024), as práticas de indução envolvem autoformação, mas configuram um processo compartilhado de formação.

Diante desse quadro de concepções múltiplas, definições por vezes convergentes e outras divergentes, e da utilização ainda incipiente da terminologia no contexto das pesquisas, dos documentos e órgãos brasileiros e internacionais, esta tese apresentará, ao longo de seu desenvolvimento teórico, a defesa da conceituação de indução profissional docente convergente com as interpretações de Cruz, Farias e Hobold (2020; 2022). Assim, compreendemos a importância não só da criação de políticas públicas de indução destinadas à formação de professores e ao desenvolvimento profissional docente, mas também da definição clara dessas iniciativas.

Autores como Flores (1999), Nóvoa (2019) e Marcelo García et al. (2022), por exemplo, defendem que mesmo diante dos inevitáveis desafios no início da profissão docente, é possível que se desenvolvam estratégias, políticas públicas e privadas, encontros e congressos na tentativa de auxiliar o professorado iniciante a enfrentar os problemas e aprender com e na prática. A forma mais estrutural e organizada consiste no desenvolvimento de programas de indução profissional docente.

Perante o exposto, surge a necessidade de investigar como ocorre a formação de professores iniciantes em uma dessas propostas de indução profissional docente que se mantêm ativas apesar das adversidades: o Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (PRD/UFJF). De acordo com as diretrizes e os regulamentos do PRD/UFJF, o objetivo do programa é aprimorar a formação de professores da Educação Básica, oferecendo uma formação continuada⁷ por meio do desenvolvimento de competências docentes *in loco*, complementando a formação recebida na IES de origem com a atuação em ambiente escolar e promovendo a reflexão sobre a indução desses profissionais à docência (UFJF, 2018).

Cabe esclarecer que toda a presente investigação foi desenvolvida e conduzida sob a vigência da Resolução nº 138/2018, que regulamentou o PRD/UFJF ao longo de praticamente todo o período pesquisado. Apenas poucos dias antes da defesa desta tese, realizada em 28 de agosto de 2026, essa resolução foi revogada pela Resolução CSPP/UFJF nº 231, de 21 de agosto de 2026 (UFJF, 2026, Art. 2º), mudança normativa que será retomada na seção 4.2 e ao longo da tese, apresentando, quando necessário, as mudanças ocorridas de um regimento para outro.

⁷ Embora a Resolução nº 138/2018 da UFJF defina o programa como uma ação de formação continuada, essa denominação não expressa plenamente a natureza e a intencionalidade formativa do programa. Entendemos que, para os professores residentes, o PRD/UFJF ocupa um espaço intermediário entre a formação inicial e a formação continuada, articulando elementos típicos do processo de indução docente (Nóvoa; Alvim, 2022). Dessa forma, nesta tese, opta-se por compreender o PRD/UFJF sob a perspectiva do desenvolvimento profissional docente, que abarca tanto o processo de inserção na carreira quanto o aprimoramento formativo ao longo do percurso profissional.

Diante do apresentado, o programa investigado nesta pesquisa de doutorado foi criado em 2018 e implementado em março de 2019 no Colégio de Aplicação João XXIII (CAp. João XXIII), encontra-se em sua sexta edição, até a escrita e a defesa desta tese, e conforme apresentado em seus editais, oferece aos professores recém-formados (residentes) oportunidades de inserção no mercado de trabalho por meio da vivência de atividades que contemplam ensino, pesquisa, extensão, gestão, teoria e prática, para o aprimoramento do exercício da docência. Assim como sublinham Cosenza, Dias e Amorim (2020, p. 38), o PRD/UFJF é um programa capaz de “assegurar o direito à educação para todos, a valorização dos profissionais da educação (formação inicial e continuada, carreira, salários, condições dignas de trabalho e saúde), a autonomia universitária e a luta em prol do Estado Democrático de Direito”.

Nesse contexto, surgem questionamentos relevantes relacionados ao desenvolvimento profissional dos residentes: de que maneira a indução profissional docente proporcionada pelo PRD/UFJF pode auxiliar os professores iniciantes a enfrentarem desafios cotidianos da sala de aula, como planejamento, gestão do tempo e práticas avaliativas? Como a participação no programa influencia a (re/des)construção⁸ da identidade profissional docente e o desenvolvimento profissional dos residentes e dos orientadores e o estabelecimento de relações mais colaborativas entre professores do colégio? Em que aspectos o acompanhamento e a colaboração oferecidos no PRD/UFJF podem impactar a permanência desses professores residentes na carreira e sua motivação para o exercício da docência?

No que diz respeito ao impacto mais amplo do programa, questiona-se: de que forma a experiência vivida pelos residentes no programa pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e para a qualificação do ensino em contextos específicos da Educação Básica? Como o PRD/UFJF pode apresentar indícios de uma política pública que promova trocas, diálogos e saberes que beneficiem tanto os professores iniciantes quanto os mais experientes?

A partir do exposto e dada a carência de pesquisas e iniciativas práticas dedicadas aos programas de indução para professores iniciantes no Brasil, formulamos a tese de que o PRD/UFJF, em colaboração com o CAp. João XXIII, possui potencial significativo para

⁸ A expressão (re/des)construção da identidade profissional, de nossa autoria, é empregada nesta tese para enfatizar o caráter processual, dinâmico e não linear da identidade docente. O prefixo *re* remete aos movimentos de revisão, ressignificação e reconstrução decorrentes das experiências vividas ao longo da trajetória profissional, enquanto o prefixo *des* refere-se ao questionamento, ao deslocamento e ao abandono de concepções, crenças e práticas anteriormente constituídas, possibilitando novos modos de compreender e exercer a docência. Assim, a identidade profissional é concebida como um processo contínuo de construção, reconstrução e desconstrução, marcado pelas interações, pelas experiências formativas e pelos diferentes contextos de atuação docente.

contribuir com o preenchimento de possíveis lacunas na formação e na indução profissional desses educadores. Supomos que, por meio da partilha de experiências e da codocência⁹, o Programa possa auxiliar os professores iniciantes a descobrir e a experienciar, em seus aspectos positivos e adversos, o que é ser professor, contribuindo para que se sintam mais seguros, motivados, pertencentes a uma comunidade escolar, confiantes, apoiados e mais preparados para lecionar, o que pode possibilitar o não abandono precoce da profissão docente.

Ao compreendermos as práticas formativas promovidas pelo PRD/UFJF e analisarmos suas potencialidades e limitações, buscamos avaliar as contribuições dessa iniciativa para a preparação e a indução profissional de professores de diferentes áreas contempladas nos editais realizados anualmente no período de 2019 a 2025.

Para o desenvolvimento deste estudo, a questão orientadora da pesquisa é:

Quais são as ações formativas e como ocorre a indução profissional docente de professores em início de carreira, participantes do Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora em parceria com o Colégio de Aplicação João XXIII?

Para responder a essa questão, a investigação tem como *objetivo geral*:

Compreender práticas formativas promovidas pelo Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora em colaboração com o Colégio de Aplicação João XXIII, para a indução profissional de professores de diferentes áreas.

E os *objetivos específicos* são:

- Identificar estratégias desenvolvidas pelo PRD/UFJF no desenvolvimento profissional de professores em início de carreira.

⁹Esse conceito será discutido ao longo da tese, mas, de maneira geral, a codocência envolve planejamento coletivo, negociação de conteúdos, definição de escolhas didáticas, avaliação, organização do cronograma e a construção de uma relação de empatia entre os professores que compartilham essa prática. Por essas razões, essa estratégia pedagógica demanda um tempo diferenciado para a preparação das aulas, pois não se limita à divisão do trabalho em sala de aula (Cosenza et al., 2022).

- Analisar potencialidades e limites do PRD/UFJF na indução profissional de professores iniciantes que participaram desse programa nos espaços do CAp. João XXIII.
- Investigar quais compreensões os ex-residentes possuem acerca do PRD/UFJF para a indução profissional de professores de áreas diversificadas em início de carreira.
- Compreender as contribuições do programa na trajetória e atuação profissional dos egressos do PRD/UFJF.

Esta investigação está organizada em seis capítulos, além da introdução, conclusão, referências, apêndice e anexos. No segundo capítulo, apresentaremos a construção da minha identidade profissional como professor-pesquisador de Matemática, enfatizando a importância da narrativa na compreensão de minha trajetória pessoal e profissional. Ao refletir sobre minhas experiências educacionais, desde o Ensino Fundamental até o doutorado, exploraremos os desafios, meus marcos formativos, os incidentes críticos e as influências que moldaram minha escolha de pesquisar sobre professores iniciantes, evidenciando os significados atribuídos a essa trajetória e sua relação com a construção da problemática de pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentaremos discussões e autores que pesquisam o ciclo profissional de professores, o desenvolvimento profissional docente, o tateamento de professores iniciantes e as características e nomenclaturas dadas aos professores em início de carreira. Ademais, abordaremos os principais problemas percebidos pelos professores principiantes, destacando as dificuldades enfrentadas, as necessidades específicas desse professorado e os processos de inserção e indução profissional docente. Por fim, trataremos de pesquisas e dados relevantes que sustentam essas percepções, articulando diferentes referenciais teóricos.

No quarto capítulo, abordaremos os fundamentos do PRD/UFJF como uma estratégia promissora para o desenvolvimento profissional de professores, discutindo suas características, objetivos, estrutura organizacional, princípios formativos e potencial de impacto na formação desse professor iniciante e na educação de maneira geral. Apresentaremos, ainda, a caracterização do CAp. João XXIII como escola parceira responsável pela implementação do programa, contemplando aspectos de sua história, estrutura, organização e corpo docente.

O quinto capítulo se concentrará na descrição detalhada da metodologia utilizada ao longo desta tese, o estudo de caso. Explicaremos em profundidade os dispositivos de produção de dados utilizados na pesquisa, sendo eles: o questionário, as entrevistas narrativas, a análise documental, a utilização da triangulação metodológica e a caracterização dos coparticipantes da investigação.

No sexto capítulo, exploraremos as quatro unidades de análise temática construídas a partir dos dados produzidos, essenciais para a articulação com o referencial teórico, a análise dos resultados, a resposta à questão de pesquisa e a sustentação da tese defendida.

Por fim, na conclusão, apresentaremos nossas considerações finais, retomando o objetivo da pesquisa e respondendo à pergunta central que a norteou. Nesse último capítulo, compartilharemos reflexões sobre o papel do PRD/UFJF na formação de professores em geral, com base nos resultados obtidos, além de discutir suas potencialidades, limites e implicações para possíveis políticas e práticas de indução docente no Brasil.

2 DESVENDANDO MINHAS ORIGENS E A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

[...] nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida (Delory-Momberger, 2006, p. 363).¹⁰

No transcorrer do processo contínuo de construção da minha identidade e história profissional docente, aprendi com meus professores, colegas de profissão e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GREPEM), sobre a importância de narrar as experiências que ocorreram comigo durante meu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional, e a destacar as práticas formativas que me auxiliaram a compreender melhor minha jornada profissional como professor formador de Matemática, bem como os reflexos que esta trajetória traz à minha vida influenciada pelos meus incidentes críticos (Bolívar, 2002) e pelos processos determinantes no meu ser, agir, sentir e intervir como pessoa, como comunidade e como professor de Matemática.

Assim, começar essa tese contando parte da minha história ajuda a entender meu percurso pessoal, profissional, social, econômico, político e acadêmico e o porquê do interesse em pesquisar professores em início de carreira.

Com o intuito de apresentar a (re/des)construção desta existência e dessa identidade, apoio-me nos pressupostos de Delory-Momberger (2006) de que a vida é uma história narrada, ou seja, nossa vida não é apenas uma sequência de eventos que acontecem de forma esperada, mas uma história que construímos por meio de nossas escolhas, ações, decisões, perspectivas e pelas maneiras como contamos e interpretamos essas experiências. Também me fundamento nos ideais de González, Méndez e Flores (2022, p. 139), que enfatizam a impossibilidade de “pensar na profissão docente sem pensar em uma trajetória histórica, contingente e institucional pela qual vai se configurando uma prática e um pensamento”. É a partir desses referenciais que apresento a escrita da minha trajetória acadêmica.

Ela se inicia no Ensino Fundamental, perpassa o Ensino Médio, a graduação em Licenciatura em Matemática, o Mestrado Profissional em Educação Matemática, chegando ao doutorado em Educação. Finalmente, sublinho quais foram as direções e os sentidos que me

¹⁰ Nesta seção, a escrita será apresentada em primeira pessoa do singular. Essa escolha decorre de dois motivos principais: a marcação de autoria e a coerência com a abordagem da pesquisa narrativa. Ao assumir a primeira pessoa, reconheço meu lugar como sujeito da investigação, valorizando minha experiência, minhas interpretações e meu envolvimento direto com o processo investigativo. Além disso, essa opção estilística reforça o diálogo intrínseco às pesquisas narrativas, que compreendem o pesquisador como parte constitutiva da produção de sentidos.

estimularam a continuar os estudos relativos aos programas destinados aos professores em início de carreira, mais especificamente, o Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (PRD/UFJF), e os sentimentos, as motivações, as intensas aprendizagens, as contradições, os dilemas, as descobertas, as tensões, os constrangimentos e as (re/des)construções vivenciadas por esse professorado iniciante.

Primogênito de Wander Luiz Lima e Maiby Regina Corrêa Araújo, nasci em Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, e vivi grande parte da minha infância, adolescência e da Educação Básica na cidade de Contagem, região metropolitana da capital. Ingressei aos seis anos de idade nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal José Lucas Filho (EMJLF) e permaneci nela até concluir os anos finais do Ensino Fundamental. Das raras memórias desse período, lembro-me de ajudar meus colegas de turma com dúvidas que eles tinham referentes às matérias “expostas” pelo professor. Além disso, por ser muito comunicativo e ativo, sempre me elegiam como o “porta-voz” nos trabalhos a serem apresentados.

Durante o Ensino Médio, estudei em duas escolas. Nos dois primeiros anos, frequentei a Fundação de Ensino de Contagem – Campus Hibisco (FUNEC/Hibisco). Posteriormente, devido à mudança de residência da minha família para Ribeirão das Neves, também região metropolitana de Belo Horizonte, fiz a transição para a Escola Estadual Cidade dos Meninos (EECM), onde concluí o Ensino Médio.

Marcado pelo desejo e pela necessidade de trabalhar ao terminar o Ensino Médio, envolvi-me em atividades de diferentes naturezas ao longo de cinco anos, desempenhando funções que iam desde auxiliar administrativo até vendedor de produtos automotivos. Entretanto, algo ainda parecia não fazer muito sentido na minha vida profissional. Constantemente ficava pensando que precisava de uma profissão mais rentável, estável e que realmente me fizesse feliz.

Em 2013, motivado por minha afinidade com a Matemática ao longo da Educação Básica e influenciado pela minha tia Maria Amélia Lima, professora de Biologia, tomei a decisão de matricular-me no curso de Licenciatura em Matemática na Faculdade Pedro II, situada em Belo Horizonte. Minha paixão pelo curso era evidente, mas persistia um sentimento de que algo não estava completo. O curso, nesta instituição, abordava aspectos específicos da Matemática Pura, Matemática Aplicada e Estatística, porém negligenciava a Educação Matemática, o que gerou um vazio em meu desenvolvimento acadêmico e profissional, resultando em uma série de inquietações. Entretanto, continuei na instituição por um ano.

Concomitantemente, ministrei aulas de Matemática no Instituto Pequeno Líder (IPL),

localizado em Ribeirão das Neves. Essa experiência enriquecedora de lecionar no Ensino Fundamental, do 6º ano ao 9º ano, permitiu-me praticar meus conhecimentos em um ambiente real de ensino, ampliou meu entendimento sobre a prática docente. Ao mesmo tempo, expôs os desafios e escancarou minhas crenças do que era ser professor iniciante e em formação: como aprender com meus próprios erros, em quem me apoiar e buscar ajuda na hora do desespero e se eu teria ou não apoio ou suporte. Essa vivência reforçou ainda mais minha busca por uma formação que abordasse de maneira abrangente a Educação Matemática, suas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolver-se como professor.

Hoje, após um percurso formativo mais consistente, compreendo que parte significativa das minhas inquietações, dos meus anseios por troca e da insatisfação que vivenciei naquele período está relacionada ao meu ingresso precoce na docência, antes da conclusão da formação inicial, somado à precarização do trabalho docente que ocorre no Brasil, por meio das designações¹¹.

Contudo, diante desse cenário de inquietações, no ano de 2014, participei do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) com o objetivo de ingressar em uma universidade federal na busca por superar as frustrações decorrentes da ausência de Educação Matemática no meu curso anterior. No ano seguinte, em 2015, iniciei meu percurso na Faculdade Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU), agora denominada Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP/UFU). Na busca pelo meu sonho, tomei a decisão de deixar minha família em Ribeirão das Neves, renunciar ao emprego de professor que mantive por oito meses e mudar-me para Ituiutaba, Minas Gerais, para estudar na UFU.

Minha imersão na Educação Matemática teve início já na primeira semana de aula, uma vez que a estrutura curricular da licenciatura na FACIP/UFU contemplava disciplinas relacionadas a essa área do conhecimento desde o primeiro período. Ao longo dos quatro primeiros períodos, os conteúdos das disciplinas de Educação Matemática I, II, III e IV abordaram, entre outros aspectos, princípios e procedimentos matemáticos da Educação Básica, bem como a metodologia de resolução de problemas. Essas experiências são claramente evidenciadas pelo Projeto Pedagógico do curso de graduação em Matemática da instituição, que afirma que as disciplinas de Educação Matemática devem fazer parte do currículo com a função

¹¹ Designação de professores é o termo utilizado, pelo estado de Minas Gerais, para a contratação e atribuição de aulas por tempo determinado e temporário, para suprir a precariedade de profissionais ou para substituição de professores que estão em licença. Normalmente, esses profissionais têm menos benefícios que os efetivados (que passaram por concurso público e assumiram suas vagas na rede escolar).

de fornecer os fundamentos teóricos e metodológicos da prática de ensino da Matemática, além de formar um saber científico nessa área de pesquisa, de modo a articular os saberes pedagógicos, fornecer os embasamentos teóricos da prática em Matemática e iniciar a pesquisa em Educação Matemática (UFU, 2019).

No período de junho de 2015 a agosto de 2016, participei do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente, no Subprojeto Matemática. Esse programa, conforme definido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2024), é uma iniciativa que desde 2007 “tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”. Assim, o PIBID visa “[...] proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas” (Brasil, 2018, p. 2). Como participante, tive a oportunidade de integrar projetos de iniciação à docência em colaboração com escolas públicas, visando (re)aproximar a relação entre universidade e o Ensino Básico e, conseqüentemente, o cotidiano das escolas públicas.

Durante esse período, envolvi-me em eventos centrados na Educação Matemática, apresentando trabalhos que me aproximaram de diferentes práticas educativas de professores e de metodologias de pesquisa. Um exemplo disso foi o artigo “História Oral: prática de um professor de Matemática”, apresentado na VII Semana de Matemática do Pontal. Por meio de entrevistas semiestruturadas, este estudo evidenciou que a Matemática precisa ser concebida como um instrumento de compreensão, leitura e intervenção no mundo em seus diversos contextos. Por esse motivo, “é de extrema importância e necessidade o conhecimento do processo de organização e das metodologias adotadas por diferentes professores, com o intuito de formar o aluno para a criticidade, a diversidade, o coletivo e a cidadania” (Lima; Oliveira, 2016, p. 1).

Além disso, de setembro de 2016 a julho de 2018, tive a oportunidade de ser bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) Matemática Pontal. O PET, criado em 1979, funciona por meio de editais e tem como objetivo orientar um grupo de alunos de graduação, oferecendo-lhes bolsas. Este programa envolve atividades extracurriculares que complementam a formação acadêmica dos discentes, contribuindo para aprimorar a qualidade dos cursos de graduação. Além disso, seu propósito é promover a formação integral dos alunos, preparando-os para o mercado de trabalho e para estudos de pós-graduação. O PET integra os pilares do ensino, pesquisa e extensão, incentivando a interconexão dessas áreas na universidade (UFU, 2019).

Durante esse período, também participei de eventos voltados para a Educação Matemática, onde tive a oportunidade de apresentar trabalhos que aprofundaram minha compreensão sobre a formação de professores e as interações entre professores experientes e estudantes de graduação. Um exemplo foi a apresentação do trabalho “O conceito de volume e a linguagem empregada por futuros professores” durante a VIII Semana de Matemática do Pontal e no I Encontro Regional de Matemática Aplicada e Computacional (Viana; Mer; Lima, 2019).

Nesse estudo, investigamos como nove licenciandos, participantes do Subprojeto PIBID Matemática do Pontal, utilizavam a linguagem oral e escrita para lidar com propriedades físicas de objetos e para estabelecer relações entre as grandezas massa e capacidade em tarefas relacionadas ao conceito de volume. Esse trabalho proporcionou reflexões valiosas sobre a maneira como os futuros professores entendem e abordam esses conceitos fundamentais, que são ensinados por eles na Educação Básica (Viana; Mer; Lima, 2019).

No período de agosto de 2018 a julho de 2019, tive a oportunidade de ser bolsista do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI) em Portugal. Esse programa é uma iniciativa da CAPES em parceria com a FACIP/UFU e a Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra (FCTUC). Conforme descrito no projeto pedagógico do curso de graduação em Matemática do ICENP/UFU (UFU, 2019, p. 75), o PLI “tem como propósito proporcionar aos licenciandos das universidades brasileiras uma formação enriquecedora do ponto de vista cultural e profissional, por meio do intercâmbio com estudantes de diversas localidades e nacionalidades, especialmente em universidades portuguesas”. O PLI tinha os seguintes objetivos:

- (a) propiciar ao licenciando uma formação diferenciada, de maneira que eles aprendam, desde sua formação inicial, a lidar com a diversidade sociocultural e com uma educação mais ampla;
- (b) aperfeiçoar o ensino na educação básica e a qualidade na formação inicial de professores;
- (c) ampliar a formação de docentes para o ensino básico no contexto nacional;
- (d) apoiar a formulação e implementação de novas diretrizes curriculares para a formação de professores, com ênfase no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (UFU, 2019, p. 75).

Esses objetivos se materializaram de maneira significativa durante minha estadia em Coimbra, onde pude vivenciá-los na prática e ampliar minha percepção sobre a formação docente. Diante desse contexto, a participação no PLI possibilitou o aprimoramento da minha formação como futuro professor de Matemática, ao mesmo tempo em que ampliou minha percepção, mesmo que naquela época de maneira involuntária, sobre as possibilidades de

indução docente. Lembro-me de sentir um constante encantamento com a valorização atribuída aos professores, com as formas de acolhimento e acompanhamento promovidas pelo sistema educativo português. Os professores demonstravam alegria, disposição em lecionar, e as turmas que acompanhei ao longo do intercâmbio eram compostas, em sua maioria, por no máximo 20 alunos, o que favorecia um ambiente mais propício à aprendizagem. Além disso, percebi um contexto escolar com menor incidência de indisciplina, aliado a um evidente interesse dos estudantes, perceptível no envolvimento e no brilho nos olhos daqueles que estavam aprendendo. Enfim, até projetei, por alguns anos, que meu futuro era terminar o mestrado e dar aulas em Portugal.

Durante o período do intercâmbio, também tive a oportunidade de participar de eventos relacionados à Educação Matemática. Nessas ocasiões, pude mais uma vez explorar diversos aspectos e metodologias associadas à pesquisa na formação inicial de professores. Um exemplo dessas experiências foi o artigo intitulado “As ‘*ticas*’ de ‘*matema*’ de um pedreiro: a importância da pesquisa etnográfica na formação inicial de professores”, publicado no periódico Educação Matemática em Revista. O “principal objetivo deste estudo foi o de verificar a relevância da discussão e reflexão acerca da pesquisa etnográfica na formação inicial em Matemática e sobre os modos de ver e conceber elementos culturais em contextos distintos” (Oliveira; Lima, 2018, p. 331).

Diferentemente do que havia ocorrido anteriormente em Ribeirão das Neves, quando conciliava os estudos com a docência, esse período foi de dedicação exclusiva à graduação e aos programas a ela vinculados. Em dezembro de 2019, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Matemática, no Trabalho de Conclusão de Curso, analisei convergências e divergências entre os modelos de formação inicial de professores de Matemática na Educação Básica no Brasil e em Portugal. Ao utilizar uma abordagem comparativa por meio da Metodologia de Educação Comparada e a análise de documentos, investiguei as políticas educacionais e seus impactos nos currículos de formação de professores de Matemática, considerando contextos sociopolíticos, educacionais e acadêmicos em ambos os países (Lima, 2019).

Em março de 2020, ingressei no Mestrado Profissional em Educação Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), período no qual me dediquei exclusivamente ao curso. Nesse contexto, desenvolvi, mais uma vez, uma pesquisa voltada à formação de professores. Dessa vez, investiguei, com a orientação do professor Reginaldo Fernando Carneiro, como ocorre a formação de professores por meio de programas e de políticas públicas educacionais de diferentes países, com o propósito de refletir sobre a prática docente e a

inserção desse profissional no ambiente escolar. Além disso, investigamos o PRD/UFJF em parceria com o Colégio de Aplicação João XXIII (CAp. João XXIII), o qual gerou a dissertação intitulada “A inserção profissional de professores de Matemática em início de carreira em um Programa de Residência Docente”¹² e um produto educacional intitulado “Práticas matemáticas para professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio”¹³.

Desde o início do Mestrado Profissional e até os dias atuais, participo do GREPEM, que tem como objetos de estudo a formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática, a prática pedagógica de professores e os processos de ensino e aprendizagem da Matemática.

Ao longo da minha participação no grupo, percebo que este tem contribuído significativamente para o desenvolvimento de projetos de pesquisa na área de Educação e Educação Matemática, utilizando pesquisa narrativa e outros métodos de investigação. Nesse período, escrevi artigos e capítulos de livros relacionados ao desenvolvimento profissional de professores de Matemática em início de carreira e ao PRD/UFJF, tais como: (a) “Programas de inserção e de indução profissional de professores em início de carreira”, publicado no livro Educação Matemática em Pesquisa: Perspectivas e Tendências (Lima; Carneiro, 2021); (b) “O tornar-se professor de matemática em um Programa de Residência Docente”, publicado na revista Educação Matemática Pesquisa (Lima; Carneiro, 2022); (c) “Percepções de um professor em início de carreira sobre a possibilidade do tateamento profissional docente em um Programa de Residência Docente”, publicado no livro “Narrando vidas e construindo saberes: vivências na pesquisa narrativa em Educação e na formação de professores” (Lima, 2023).

Hoje, sinto imensa gratidão pelas oportunidades que tive e continuo tendo ao longo do meu desenvolvimento profissional docente. Acredito que os profissionais da educação devem estar em constante desenvolvimento e aprendizagem. Por isso, optei por realizar o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, juntamente com o Programa de Doutorado-Sanduíche no Exterior (PDSE), de junho a novembro de 2024, sob a supervisão do professor Dr. António Sampaio da Nóvoa, professor catedrático e reitor honorário do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em Portugal.

Durante o intercâmbio, dediquei-me à análise da formação de professores e dos programas de indução profissional em Portugal, buscando compreender esse contexto educacional em profundidade e refletir sobre suas possíveis implicações para o cenário

¹² Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/14051>. Acesso em: 02 dez. 2025.

¹³ Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ppgedumat/wp-content/uploads/sites/134/2022/09/PRODUTO-EDUCACIONAL-BERTRAND-LIMA.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2025.

brasileiro. Meu primeiro debate com o professor Nóvoa foi a definição formal do que constitui um programa de residência docente, assim como a etimologia e os significados das palavras “indução” e “inserção” profissional docente. Esse debate despertou ainda mais meu interesse pela temática, uma vez que há divergências e convergências tanto na nomenclatura quanto nas definições e no próprio funcionamento dessa etapa do desenvolvimento profissional docente.¹⁴

Diante do exposto e de toda essa trajetória apresentada, consigo perceber, identificar e refletir sobre quatro fatores principais que me levaram a investigar professores iniciantes no âmbito do PRD/UFJF:

- a maioria das minhas experiências durante a formação inicial na Licenciatura em Matemática perpassou a formação de professores;
- a pesquisa desenvolvida, no Mestrado Profissional, sobre o PRD/UFJF, com foco no professor iniciante de Matemática, bem como o interesse em ampliar essa investigação para outras áreas do conhecimento;
- a vivência da minha inserção profissional como docente iniciante, marcada por desafios enfrentados, em grande medida, de forma solitária, atuando como professor substituto no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp./UFRJ), em 2023, e como professor efetivo de Matemática na Escola Municipal Marília de Dirceu, na Prefeitura de Juiz de Fora, entre fevereiro e maio de 2024. Tais experiências possibilitaram uma compreensão mais aprofundada do que significa tornar-se professor em início de carreira sem acompanhamento sistemático ou apoio de docentes mais experientes, em contraste com discussões e possibilidades presentes nos referenciais teóricos estudados ao longo do mestrado;
- a percepção de quão desafiador é compreender e apresentar, de forma rigorosa, a definição, as consequências, as formas de implementação e os contornos teórico-prático-metodológicos dos processos e das iniciativas de indução docente no Brasil.

Corroborando os quatro fatores apresentados e com base no referencial teórico desta tese, considera-se relevante investigar iniciativas de indução docente, e especialmente os

¹⁴ Ao longo dos seis meses, chegamos à conclusão de que a inserção profissional docente aconteceria independentemente de haver um programa de indução. Mas se houvesse um programa de indução, ele atuaria dentro da inserção, oferecendo suporte ao professor em início de carreira. Assim, a inserção profissional seria o processo natural de entrada na profissão e socialização docente e a indução profissional docente se constituiria de estratégias e programas formais e informais para apoiar o professor iniciante nesse processo, como evidenciado na introdução desta tese.

programas de residência docente, uma vez que escrever, pesquisar, escutar e olhar para os professores em início de carreira tornou-se, para mim, uma das maneiras de superar, conforme destacado por Nóvoa (2019, p. 200) e discutido em nossas orientações na Universidade de Lisboa, os três silêncios que têm caracterizado recorrentemente o período de indução profissional:

- “o silêncio das instituições universitárias de formação de professores, que pouca atenção tem dado a este período, considerando que o seu trabalho fica concluído com a entrega do diploma de conclusão da licenciatura;
- o silêncio das políticas educativas, que não têm conseguido definir os necessários processos de escolha e de recrutamento dos candidatos ao magistério, de acesso à profissão e de acompanhamento dos jovens professores nas escolas;
- o silêncio da própria profissão docente, isto é, dos professores em exercício, mais experientes, e que deveriam assumir um maior compromisso com a formação dos seus jovens colegas, o que implica também novas formas de organização do trabalho docente”.

Como salientam Papi e Martins (2010), há muitas lacunas nas pesquisas sobre professores em início de carreira, especialmente no que diz respeito àqueles considerados bem-sucedidos ou relacionados ao sucesso escolar. Para as autoras, esse cenário também revela um quase silêncio no campo investigativo da educação, abrindo espaço para o desenvolvimento de novos estudos relacionados aos professores em início de atividade profissional e a iniciativas de programas de indução profissional docente.

Além disso, Marcelo García e Vaillant (2017) asseveram a importância de se investigar o processo de tateamento profissional e a indução profissional docente no contexto latino-americano, pois nessa região geográfica as investigações sobre a temática ainda são relativamente recentes e requerem pesquisas para analisar e compreender o que constitui esse fenômeno, quais são as suas características e seus impactos na formação profissional docente.

Callian e Magalhães (2019, p. 183) afirmam a importância de pesquisas sobre o PRD/UFJF e destacam que investigações relacionadas à prática, ao tateamento profissional docente e ao desenvolvimento do programa “para além da análise das concepções subjacentes ao documento, devem ser realizadas, visando compreender como o trabalho de orientação vem sendo realizado; de que modo os professores compreendem o trabalho docente antes e após serem residentes; como os residentes compreendem a formação docente no âmbito do PRD”. Em consonância com as ideias apresentadas, a professora Angélica Cosenza Rodrigues, então coordenadora das Licenciaturas vinculada à PROGRAD/UFJF e Coordenadora Institucional do

PIBID/UFJF, afirmou, em entrevista concedida a Lima, Goliath e Oliveira (2019, p. 113), que “um grande desafio é dar visibilidade local e nacional a este programa, único no Brasil”.

Diante desse cenário, e com o objetivo de realizar o maior sonho da minha vida, tornar-me doutor em Educação, iniciaremos as discussões sobre o ciclo profissional de professores e o tateamento docente, com ênfase nas iniciativas de programas, nas experiências e nos desafios enfrentados por professores iniciantes. É com base nessa trajetória e nessas motivações que os capítulos seguintes aprofundarão as discussões teóricas e metodológicas que sustentam esta investigação.

3 O CICLO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: DO TATEAMENTO DOCENTE ÀS FASES DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

O isolamento só tem sentido quando, em lugar de negar a comunhão, a confirma como um momento seu. Neste sentido é que o isolamento negativo não é o de quem tímida ou inibidamente se recolhe ou o faz por método, mas o do individualista que, egoistamente, faz girar tudo em torno de si e de seus interesses (Freire, 2015, p. 18).

A trajetória pessoal apresentada no capítulo anterior evidenciou, de maneira concreta, os efeitos do isolamento profissional na constituição da identidade docente. É a partir dessa vivência que nos aproximamos, neste capítulo, do referencial teórico relacionado ao ciclo profissional de professores, do tateamento docente e das possibilidades de superação desse isolamento por meio de programas de indução profissional docente.

Para Nóvoa (1995; 2023), foi em meados dos anos de 1980 que se expandiram, na literatura internacional, estudos relacionados à vida de professores, suas carreiras, seus percursos profissionais e seu desenvolvimento profissional docente. De acordo com o autor (2023, p. 86, grifo do autor), “estudos resultavam do cruzamento entre tendências há muito estabelecidas na psicologia sobre o ‘desenvolvimento da carreira’ (*career development*), com um interesse renovado da sociologia pelas ‘autobiografias’ ou ‘histórias de vida’”.

De acordo com Sena, Andrade e Aparício (2024), o termo desenvolvimento da carreira remete à ideia de algo que evolui ou progride. Trata-se, portanto, de um processo que ocorre em diferentes momentos da vida do professor: antes, durante e após a formação inicial, bem como nos contextos de formação continuada em serviço, constituindo-se como uma formação ao longo da vida. Assim, o desenvolvimento da carreira e “a formação de professores devem ser concebidas ao longo de todo o ciclo de vida profissional, desde o primeiro dia como licenciando até ao último dia como professor” (Nóvoa, 2023, p. 7).

Concordamos com as definições de Sena, Andrade e Aparício (2024) quanto ao conceito; optamos, no entanto, por adotar a nomenclatura presente nos referenciais teóricos desta tese: desenvolvimento profissional docente.

Pautados nas recomendações da UNESCO (2022) em diálogo com Lahtermaher (2024), Marcelo García (1999; 2011) e Nóvoa (2022), entendemos desenvolvimento profissional docente como um *continuum* rico, complexo, conflitante, progressivo, interativo, multidimensional e dinâmico de aprendizagem e experiências que duram toda a vida e estão interligadas. Trata-se de um processo aberto, incerto, desafiador, contextualizado, situado e coletivo, que ocorre ao longo da carreira dos professores e é influenciado por uma série de

fatores, incluindo aspectos contextuais, profissionais, psicológicos, culturais, econômicos, políticos e sociais, que podem influenciar a experiência de cada professor de maneira variada e singular, a fim de compreender o significado de sua atuação e buscar uma aprendizagem profissional e o desenvolvimento da carreira docente. Portanto, é um “[...] conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (Marcelo García, 1999, p. 144).

Assim, pensar no desenvolvimento profissional e na formação docente, de maneira geral, implica, para nós, (re)conhecer, problematizar e experienciar as fases que os professores perpassam ao longo de suas carreiras profissionais e compreender os saberes que se espera que os professores desenvolvam ao longo do seu percurso profissional (Tardif, 2002)

Em 1995, o pesquisador canadense Michael Huberman propôs, no livro *Vidas de professores*, organizado por António Nóvoa, uma possibilidade de estruturar, em fases, um ciclo de vida profissional de professores. Para o autor, a ideia deste ciclo (Figura 1) era a de compreender melhor o funcionamento e delinear uma possível trajetória profissional dos professores, bem como os determinantes desse caminho profissional em uma comunidade escolar. Diante disso, o estudo das fases da carreira docente possui implicações significativas na compreensão do desenvolvimento profissional dos professores ao longo do tempo e do espaço.

Para isso, Huberman (1995) subdividiu a carreira docente em cinco etapas, separando-as por estimativas dos anos de carreira, como evidenciado na Figura 1.

Figura 1 – Ciclo Profissional de Professores

Anos da carreira	Fases / Temas da Carreira	
1-3	Entrada ↓	
4-6	Estabilização, consolidação do repertório teórico	
7-25	Diversificação, ativo ↓	→ Questionamento ↓
25-35	Serenidade, Distanciamento afetivo	Conservantismo
35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo)	

Fonte: Adaptado de Huberman (1995).

Em relação à Figura 1, vale destacar que as sequências ou etapas do ciclo profissional de professores propostas por Huberman (1995) não precisam ser vivenciadas de maneira ordenada. Além disso, um professor não necessariamente apresentará todas as características de uma fase, pois, mesmo sendo apresentadas de maneira contígua e sequencial, na prática essas são flexíveis, não lineares, sendo impossível estabelecer fronteiras bem definidas. Isso ocorre porque o autor considera o desenvolvimento profissional docente um processo de alta complexidade, não se reduzindo a uma sucessão de acontecimentos isolados e pré-estabelecidos. Assim, “para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque e discontinuidades” (Huberman, 1995, p. 38).

Essa não linearidade pode ser observada em diversos contextos profissionais, como exemplificam Castro e Papi (2024). Um professor experiente, por exemplo, ao ingressar em uma nova etapa de escolarização ou assumir funções distintas daquelas já exercidas, pode sentir-se novamente como um iniciante. Da mesma forma, sua entrada em uma nova rede de ensino pode fazê-lo sentir-se inseguro e desafiado diante do desconhecido.

A participação em um projeto de indução profissional docente, por sua vez, pode fazer com que um professor, na etapa de entrada, vivencie esse momento de forma mais aligeirada e alcance uma espécie de estabilização profissional antecipada. Nesse sentido, “depois do primeiro choque, com ajuda adequada do mentor, os novos professores começam a se estabilizar, aceitando a nova realidade e focando-se nas situações que decorrem de acordo com a sua visão e naquelas que entendem que conseguem melhorar” (Programa Erasmus+, 2021, p. 216).

Nota-se, ainda, na Figura 1, que a entrada na carreira ou tateamento profissional, interesse maior desta tese, constitui a primeira etapa do ciclo de vida dos professores e ocorre, na perspectiva de Huberman (1995), do primeiro até o terceiro ano após a conclusão da formação inicial do docente. Entretanto, vale destacar a existência de outras concepções no que diz respeito ao período/tempo/anos da fase inicial da carreira docente: Veenman (1988) considera que tal fase abrange os cinco primeiros anos da carreira; Cavaco (1995) destaca que a fase de iniciação à docência equivale aos quatro primeiros anos e Tardif (2002) considera que essa fase se divide em duas etapas e que ambas somadas equivalem aos sete primeiros anos.

Nesta pesquisa, optamos por adotar a definição de Huberman (1995), que delimita a iniciação à docência como os primeiros três anos de atuação profissional. Essa escolha se justifica pelo fato de que o Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz

de Fora (PRD/UFJF) também adota essa mesma perspectiva, considerando essa etapa como o período correspondente aos três primeiros anos de atuação.

Reconhecida como início de carreira docente, iniciação à docência ou inserção profissional, esta fase é um período único para os professores (Castro; Papi, 2024). É nesse momento que os professores neófitos¹⁵, após sua formação em uma instituição de ensino superior, têm contato inicial com a profissão, a exploram e se sentem ou não pertencentes a ela.

Lima (2006) sublinha que o início da carreira docente pode ser compreendido como um momento marcado por agruras e delícias, algumas vividas mais, outras menos, mas que frequentemente caracterizam a etapa de iniciação/inserção à docência e que podem afetar a permanência na carreira e o desenvolvimento profissional docente. Esse fato torna essa etapa tão importante quanto desafiante na constituição da carreira do professor e da (re/des)construção de sua identidade profissional. Para a autora (2006, p. 9), o tateamento profissional docente é “dotado de características próprias, no qual ocorrem as principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar a profissional/professora ou o profissional/professor ao longo de sua carreira”.

Segundo Marcelo García (2006, p. 7, tradução nossa),¹⁶ os primeiros anos de carreira docente constituem um momento singular na trajetória profissional, descrito pelo autor como “um período de tensões e aprendizagens intensas em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal”. Wong (2020, p. 10) vai além ao ressaltar que “novos professores querem mais do que um emprego. Eles querem ter sucesso. Eles querem contribuir para um grupo. Eles querem fazer a diferença”.

É justamente a partir desses pressupostos que esta investigação busca compreender se as práticas formativas promovidas pelo PRD/UFJF, em colaboração com o CAp. João XXIII, atendem às expectativas, tensões e necessidades formativas dos professores iniciantes.

Diante do apresentado, concebemos a iniciação à docência como a fase que corresponde à passagem do estudante a professor, marcada por múltiplos sentimentos, momentos desafiantes e de pertença, felizes ou medonhos, com ardor ou desejo, diálogo ou silêncio, coletivo ou isolado, apoio ou abandono, dentre outros, constituindo um verdadeiro arsenal de descobertas entremeadas com as contribuições da pré-formação e da formação inicial. Entende-se por

¹⁵ Expressão utilizada pela renomada pesquisadora Maria Assunção Flores, da Universidade do Minho (Portugal), como sinônimo de professor em início de carreira.

¹⁶ [...] un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal (Marcelo García, 2006, p. 7).

descoberta “o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional” (Huberman, 1995, p. 39).

Em relação às definições das nomenclaturas utilizadas nessa fase de entrada/tateamento profissional, encontram-se, na literatura, diferentes expressões, muitas delas de cunho negativo, que evidenciam que a inserção profissional docente é, frequentemente, difícil e conturbada. Tais expressões são utilizadas para referir-se ao início da carreira docente: “choque de transição” (Tardif, 2002; Corcoran, 1981), “choque com a realidade” (Silva, 1997), “iniciação ao ensino” (Marcelo García, 1998), “aterrissar como puder” (Marcelo García, 2010), “choque de realidade” (Veenman, 1984), “a dura prova; prova de fogo” (Flores, 1999), “afundar ou nadar” (Nicholson; Reifel, 2011), “rito de passagem” (Huberman, 1991; Vonk, 1993; González; Méndez; Flores, 2022), “ritual de socialização” (Arends, 1995), “choque da práxis” (Veenman, 1988), “choque da prática” (Stokking et al., 2003) e “sobrevive ou morre” (Nóvoa, entrevista, 2024).¹⁷

Huberman (1995, p. 39), para além da nomenclatura, destaca a existência de perfis e apresenta diferentes características que também podem aparecer no início de carreira, como:

a indiferença ou quanto-pior-melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo-o em atenção à formação ou à motivação iniciais).

Ratificando os estudos, as ideias e, principalmente as nomenclaturas, os perfis e expressões negativas propostos anteriormente, Lima (2006), em seu livro *Sobrevivências no início de carreira*, engenhosamente propõe um exercício linguístico que tangencia os sentimentos relacionados a professores em início de carreira. Nesse perspicaz jogo de palavras, a autora desmembra o termo “sobrevivência” em duas partes, “sobre” e “vivências”, propondo, assim, uma abordagem que também ressalta a relevância de (re)conhecer, compreender, olhar, ouvir, valorizar e refletir sobre as experiências positivas experienciadas pelos professores em seus primeiros passos na profissão e não somente as características e sentimentos negativos.

Mariano (2006) faz uma analogia e compara o início da carreira docente a uma peça teatral. Assim, percebe-se que o momento do espetáculo e o que o antecede, o abrir as cortinas,

¹⁷ Transition shock (Corcoran, 1981); Rite of passage (Huberman, 1991); Sink or swim (Nicholson; Reifel, 2011); Practice shock (Stokking et al., 2003); choque de praxis (Veenman, 1988).

a ansiedade, o desejo de fazer parte, os medos, a incerteza, os calafrios, as tensões, que são frequentes na vida dos atores e das atrizes parecem ter relação com o vivenciado pelos professores neófitos, visto que esses sentimentos também acometem os professores principiantes. Tanto a estreia de uma peça quanto os primeiros passos do professor iniciante representam um momento relevante em suas carreiras, e há uma expectativa de que tudo saia bem. Assim, o autor ratifica que, como na peça teatral, sonhamos com a estreia e

vivemos uma grande expectativa e somos tomados por uma grande ansiedade antes de subirmos ao palco pela primeira vez. Achemos que vamos encontrar cada parte do cenário no lugar exato e que os atores e atrizes mais experientes vão nos receber de braços abertos e nos ensinar todos os macetes da profissão. E pensamos que a nossa plateia estará sempre sorrindo e atenta a nossa fala. Será que é isso que encontramos? (Mariano, 2006, p. 10).

Diante do exposto por Mariano (2006), no Quadro 1 apresentamos outras quatro relações – ansiedade e expectativa, medo e calafrios, preparação, aprendizado contínuo e formação permanente – que consideramos ser experienciadas entre essas duas profissões:

Quadro 1 – Comparação entre uma peça teatral e o início da carreira docente

Ansiedade e Expectativa	Assim como os atores e atrizes sentem ansiedade antes de entrar em cena, os professores novatos frequentemente experimentam ansiedade antes de iniciar sua trajetória na sala de aula e na escola de maneira geral. Ambos os grupos desejam causar uma boa impressão e realizar um desempenho de destaque. Os atores e atrizes, para sua plateia e elenco; os professores iniciantes, para seus estudantes, professores experientes e comunidade escolar em geral.
Medo e Calafrios	Tanto atores quanto professores iniciantes podem sentir medo do desconhecido e do julgamento dos outros. O medo de cometer erros, de não corresponder às expectativas e de lidar com situações inesperadas é comum a ambos.
Preparação	Assim como os atores se preparam para suas atuações, os professores, sejam eles iniciantes ou não, precisam se preparar para suas aulas. Isso envolve planejamento, teorias, pesquisas e prática. Ambos devem dominar suas respectivas habilidades e conhecimentos para desempenhar bem o papel que desejam representar.
Aprendizado Contínuo e Formação Permanente	Tanto atores e atrizes quanto professores e professoras devem continuar aprendendo e aprimorando suas habilidades ao longo de suas carreiras. Assim como os atores buscam melhorar suas atuações, os professores buscam melhorar suas práticas pedagógicas por meio da formação continuada.

Fonte: Adaptado de Mariano (2006).

As analogias propostas no Quadro 1 auxiliam-nos a compreender que o início da carreira docente pode ser um período desafiador e emocionante, assim como o momento que precede

uma peça teatral. Ambos os grupos enfrentam pressões, expectativas e a necessidade de se adaptar a novas situações. No entanto, assim como os atores se tornam mais experientes com o tempo e ganham confiança em seus papéis, os professores também podem se tornar mais preparados e confiantes à medida que adquirem mais experiência e habilidades em sala de aula, experimentando novos “papéis e roteiros” na tentativa de superar os inúmeros desafios inerentes à profissão docente, o que caracteriza parte do desenvolvimento profissional docente.

Assim como Huberman (1995), Mariano (2006) utiliza uma analogia para afirmar que a docência não se constitui de uma série de acontecimentos pré-estabelecidos e eventos cronológicos. Essa comparação revela que a experiência do início da carreira ocorre de maneira distinta entre professores iniciantes e entre atores: uns vivenciam essas agruras de maneira mais complexa e desafiante, e outros passam por esta etapa com tranquilidade.

É o que salienta Huberman (1995) ao apontar que a fase de iniciação à docência pode ocorrer de maneira sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganosa. Corroborando, Papi e Martins (2010, p. 43) destacam que essas possibilidades traçadas por Huberman (1995) irão depender “das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional”.

Além disso, para González, Méndez e Flores (2022, p. 137), é nessa fase que os professores iniciantes começam a adquirir suas crenças e ideais sobre a profissão, umas positivas, outras nem tanto, como: “a profissão só pode ser aprendida em sala de aula; a disciplina é uma condição para que se possa ensinar; a educação na escola é função dos professores, as famílias só estão lá para acompanhar e ajudar; cada um é rei ou rainha em sua classe, dentro desse espaço é livre para se fazer o que quiser”.

Já Tardif (2002) e Romanowski (2012) asseveram que é nesta etapa que o professor cria suas primeiras sistematizações práticas por meio de erros e acertos. Além disso, Tardif (2002) salienta que é na etapa de tateamento docente que o professor começa efetivamente a consolidar sua identidade profissional e espera ser aceito, acolhido e acompanhado no interior de seu grupo profissional docente.

Entretanto, o que tem ocorrido ao longo do tempo é o inverso. Nessa etapa, o professor iniciante tem intensificado suas incertezas quanto às escolhas profissionais (Romanowski, 2012) e questionado “sobre a própria capacidade para ser um bom profissional da educação, colocando em questão os ideais pedagógicos pelos quais essa profissão foi escolhida”

(González; Méndez; Flores, 2022, p. 136). Esse cenário pode gerar um alto índice de abandono¹⁸ da profissão durante esse primeiro período do ciclo profissional docente.

Nesse contexto, Yaegashi et al. (2023) ressaltam que, dentre as principais causas de afastamento de professores¹⁹, destacam-se fatores diretamente relacionados a esse cenário de isolamento, não aceitação, ausência de acolhimento e acompanhamento, tais como a exaustão, o estresse, a carga de trabalho, as más condições de trabalho, a instabilidade profissional, as relações interpessoais e a falta de um plano de carreira. Além disso, observa-se a existência de um número expressivo de professores que desenvolvem questões psicológicas, como *burnout* (síndrome de esgotamento profissional), síndrome do pânico, depressão e ansiedade.

Nessa mesma direção, diversas pesquisas, como as de Dormann e Zapf (2004) e Mojsa-Kaja et al. (2015), evidenciam que a docência é uma das profissões com maior risco potencial de *burnout*, com fatores internos e externos associados.

Esse quadro de abandono, no entanto, não se restringe à fase de exercício profissional: estudos indicam que o problema já se manifesta antes mesmo do ingresso na carreira, durante a própria formação inicial. É o que aponta o estudo do centro de inteligência analítica do Instituto Semesp (Semesp, 2022), com base no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), declara que o problema de abandono profissional docente, na verdade, inicia-se durante a formação inicial do professorado. Apesar do número de calouros ter aumentado 53,8% entre 2010 e 2020, o número de egressos em cursos de licenciatura apresentou um crescimento bem menor no mesmo período: apenas 4,3%.

Além disso, o estudo evidencia que a taxa de evasão, em 2020, nos cursos de licenciatura foi de 29,9%, chegando a 31,3% nos cursos na modalidade EAD, que já concentram 73,2% dos novos alunos. Ou seja, um a cada três alunos que ingressou em uma licenciatura não conclui sua formação docente.

De acordo com a Semesp (2022), este cenário aponta para um possível “apagão” docente no Brasil, com um déficit estimado de 235 mil professores na Educação Básica até 2040. Somam-se a isso as condições precárias de trabalho que impulsionam o abandono: 39,9% das escolas públicas não possuem sala de professores, o que reforça o isolamento profissional, e 72% dos docentes afirmam não ter acesso a apoio psicológico institucional.

¹⁸ Utilizaremos o termo abandono docente referindo-se ao fenômeno em que professores em início de carreira, de forma voluntária e consciente, desistem da profissão. Neste contexto, desconsideramos fatores biológicos, como falecimento, doenças graves ou incapacidades físicas.

¹⁹ Embora esses fatores afetem professores em diferentes momentos da carreira, neste estudo direcionamos o olhar para os professores iniciantes, período em que tais fragilidades tendem a se manifestar com maior intensidade.

Este cenário de precarização reforça que a fase de entrada na carreira não é apenas um período de adaptação pedagógica, mas uma etapa de sobrevivência e descoberta profissional. Assim, o acompanhamento oferecido por programas de indução, como o PRD/UFJF, torna-se suporte vital para que o docente possa ter condições para atravessar o tateamento característico dos primeiros anos da docência e consiga alcançar as fases de maturidade e estabilização descritas por Huberman (1995) no ciclo de vida profissional docente.

Percebe-se, portanto, que o problema do abandono docente antecede o próprio ingresso na profissão e pode reverberar em diferentes fases do ciclo profissional docente: a fase de estabilização (4 a 6 anos), a fase de diversificação (7 a 25 anos), a fase de serenidade e distanciamento afetivo (25 a 35 anos) e, finalmente, a fase de desinvestimento (35 a 40 anos). O Quadro 2 apresenta as principais características vivenciadas em cada uma dessas fases, conforme proposto por Huberman (1995). Embora não seja objetivo direto desta pesquisa, entendemos a importância de apresentá-las, a fim de possibilitar aos leitores uma compreensão mais ampla de como os docentes são caracterizados e afetados ao longo da carreira.

Quadro 2 – Ciclo Profissional de Professores

Fase de Estabilização (4 a 6 anos)	Nesta fase, há uma maior identificação profissional, comprometimento definitivo com a profissão, tomada de responsabilidade, melhor enfrentamento em situações complexas e inesperadas, aperfeiçoamento do repertório de base, utilização mais segura e recorrente de recursos técnicos e pedagógicos, e segurança no fazer e ser docente.
Fase de Diversificação (7 a 25 anos)	Também denominada Experimentação, essa fase é marcada pela busca de novas abordagens e metodologias de ensino após a consolidação da competência pedagógica. Os professores se sentem entusiasmados e motivados a diversificar suas práticas, experimentando diferentes conteúdos, materiais e formas de interação com os alunos. Essa fase é caracterizada por um maior envolvimento em grupos de pesquisa e inovação curricular, embora também possa apresentar desafios, como a insatisfação com a realidade da profissão e a possibilidade de abandono.
Fase de Serenidade e Distanciamento Afetivo (25 a 35 anos)	Nesta fase, há uma busca por estabilidade profissional e uma sensação de “grande serenidade”. Os professores se tornam menos vulneráveis à avaliação externa, pois já alcançaram seus objetivos de carreira e não têm mais nada a provar. Eles tendem a refletir sobre suas conquistas e a reduzir a distância entre suas aspirações iniciais e o que realmente alcançaram.
Fase de Desinvestimento (35 a 40 anos)	Também denominada preparação para a aposentadoria, essa fase compreende o período em que o professor começa a se afastar gradualmente das responsabilidades profissionais, dedicando mais tempo a si mesmo. Esse descomprometimento reflete uma libertação das pressões sociais e profissionais acumuladas ao longo da carreira, permitindo uma reflexão sobre a trajetória vivida. Os professores nesta fase frequentemente avaliam suas conquistas e se preparam para a transição para a aposentadoria.

Fonte: Adaptado de Huberman (1995).

É pertinente mencionar que a construção dessa sequência de etapas só foi possível diante do aparecimento de características semelhantes em relação ao tempo de serviço. Diante disso, na pesquisa de Huberman (1995, p. 58), os docentes são afetados pela carreira, isto é, esse “é um estudo das percepções dos professores sobre o ciclo de vida profissional, um estudo das (suas) representações” e suas tendências de maneira geral.

Diante do contexto exposto, percebe-se que o estudo das fases da carreira docente proposto por Huberman (1995) oferece uma visão abrangente sobre o processo de desenvolvimento profissional dos professores ao longo do tempo e os cuidados necessários com o professorado que está iniciando na carreira docente. Além disso, essas fases e etapas não devem ser vistas e concebidas de maneira imutável, mas sim como uma possibilidade de compreensão da profissão docente, constituindo-se como uma diretriz geral que pode variar de acordo com a trajetória individual de cada educador.

Tendo em vista o que foi apontado pelo referencial teórico, entendemos a importância de reconhecer e aprofundar estudos relacionados às características, aos problemas e aos desafios enfrentados pelos professores em início de carreira.

3.1 Problemas percebidos por professores em início de carreira

Nesta seção, discutiremos um corpo de estudos relacionado aos primeiros anos da docência, exporemos algumas tendências dessas investigações, destacando desde os problemas e as preocupações percebidas e vivenciadas por estes professores em início de carreira até as necessidades de encontros, cursos, seminários, simpósios, congressos e programas cujo debate verse sobre a indução profissional docente.

Antes de apresentarmos, nesta seção, resultados de pesquisas relativos aos principais problemas percebidos por professores em início de carreira, sentimos a necessidade de explicitar o que entendemos por problemas. Para isso, utilizaremos a concepção de problema como uma dificuldade que determinado grupo ou indivíduo encontra ao desenvolver e executar determinada profissão ou tarefa, de maneira que os objetivos traçados e pretendidos possam vir a ser prejudicados (Veenman, 1984).

De acordo com Marcelo García et al. (2022), foi a partir da década de 1930 que começaram a surgir, na literatura internacional, investigações relativas aos problemas enfrentados por professores em início de carreira. Entretanto, é na década de 1960 que essa temática ganha maior visibilidade no meio acadêmico. Nesse contexto, destacam-se os estudos de Simon Veenman (1984), Maria Assunção Flores (1997) e Michael Huberman (1995), cujas

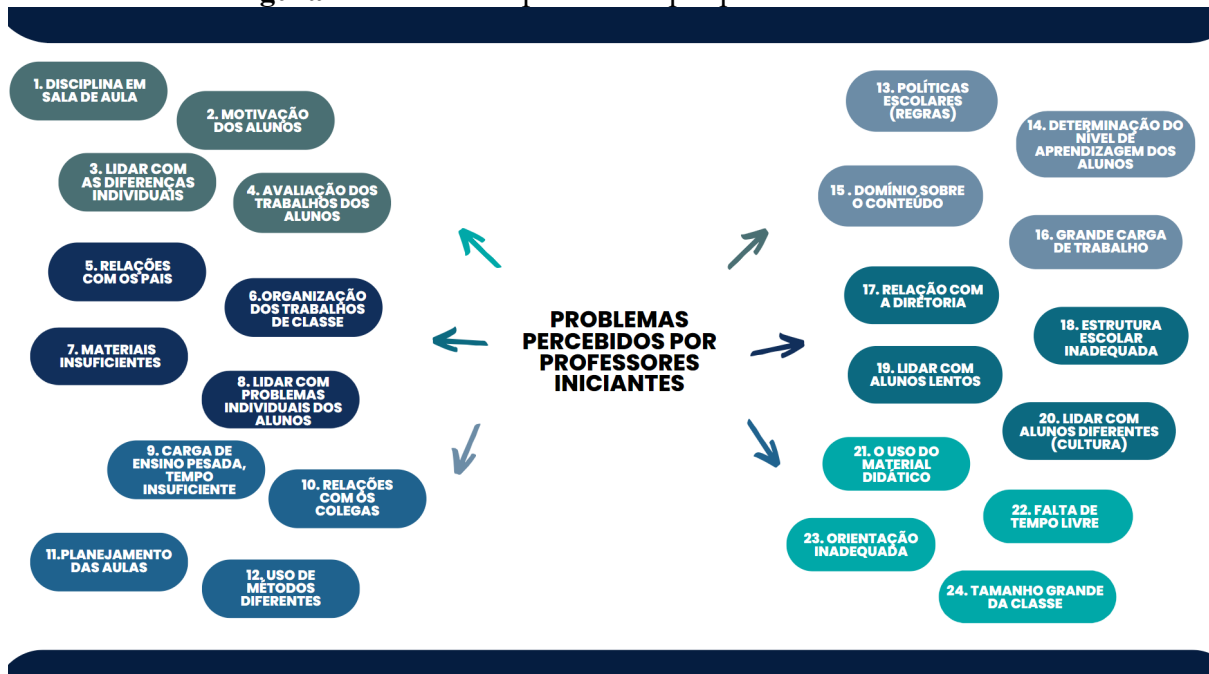
contribuições se tornaram referências importantes para a compreensão da inserção e da indução profissional docente.

Veenman (1984) compilou, por meio de respostas advindas de questionários do tipo escala e de entrevistas obtidas em quase 100 estudos, quais eram os principais desafios enfrentados por esse professorado em início de carreira. De maneira sintetizada, o referido autor identificou, em ordem de aparecimento nas pesquisas, quais foram os 24 maiores problemas enfrentados pelos professores principiantes em diferentes países da Europa (Alemanha Ocidental, Áustria, Suíça etc.), da América do Norte (Estados Unidos e Canadá) e da Austrália.

Entre os oito problemas percebidos com mais frequência em sala de aula por estes professores iniciantes, estão: (1) disciplina em sala de aula; (2) motivação dos alunos; (3) lidar com as diferenças individuais; (4) avaliação do trabalho dos alunos; (5) relações com os pais; (6) organização dos trabalhos na classe; (7) materiais insuficientes; e (8) lidar com os problemas individuais dos alunos.

A Figura 2 ilustra essas problemáticas e apresenta os outros 16 problemas²⁰, compilados por Veenman (1984).

Figura 2 – Problemas percebidos por professores iniciantes



Fonte: Adaptado de Veenman (1984).

²⁰ Expressões como “alunos lentos” (problema 19), presentes na literatura da época, refletem concepções então vigentes sobre o processo de aprendizagem. Tais termos podem e devem ser problematizados. Sendo assim, optamos por categorizá-los sob a perspectiva das dificuldades de aprendizagem, pois reconhecemos a diversidade dos estudantes, seus diferentes ritmos de aprendizagem e as múltiplas dificuldades que podem apresentar.

Nota-se, na Figura 2, que os 24 problemas apresentados podem ser organizados em três categorias, são elas:

- preocupações relacionadas ao exercício da docência: disciplina em sala de aula; motivação dos alunos; lidar com diferenças individuais; relação com os pais; condições materiais e equipamentos inadequados; carga horária de trabalho; relação com colegas e equipe gestora; turmas numerosas; domínio do conteúdo; falta de tempo livre; estrutura inadequada; grande carga de trabalho; e expectativas quanto à aprendizagem dos alunos.
- controle e organização do trabalho docente: organização da classe; planejamento das aulas; uso de diferentes métodos de ensino; uso de diferentes materiais didáticos; avaliação dos alunos; e gestão do tempo em sala de aula.
- preocupação com os alunos e seus processos de aprendizagem: gestão das diferenças entre os alunos; acompanhamento de problemas individuais; nível de aprendizagem dos alunos; dificuldades de aprendizagem; orientação inadequada; e engajamento dos alunos no processo educativo.

Veenman (1984) salienta que estas problemáticas destacadas na Figura 2 causam um efeito denominado de choque de realidade ou choque da práxis. Este confronto entre a discrepância do ideal imaginado durante a formação inicial e a dura realidade do sistema educativo gera este efeito que causa mudanças de comportamento, atitudes, sensações de não pertencimento na profissão docente, constrangimentos, solidão e aprendizagens intensas, que podem fazer com que os professores iniciantes se sintam desconfortáveis na profissão docente e, possivelmente, até abandonem a profissão, visto que é nessa etapa que “o professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar” (Papi; Martins, 2010, p. 44).

Em consonância com essas ideias, Huberman (1995, p. 39) enfatiza que esta nomenclatura “choque do real” também pode ser denominada de sobrevivência na profissão docente. Para o autor, este momento de sobreviver à profissão se dá principalmente na

confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas na sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc (Huberman, 1995, p. 39).

Percebe-se que esse choque de realidade e o “sobreviver” à profissão docente, quando presentes, são vivenciados pelo professor iniciante de forma contínua, no cotidiano, podendo tornar-se cada vez mais latentes e influenciar diretamente sua trajetória e seu sentimento de pertencimento à profissão, ou seja, o confronto com a práxis não se configura como algo passageiro ou de curta duração.

Marcelo García et al. (2022, p. 13, tradução nossa)²¹ destacam que a investigação sobre a iniciação à docência tem evidenciado que “os professores iniciantes enfrentam problemas específicos nos primeiros anos que tendem a ser consistentes ao longo do tempo”. Além disso, pautados em Veenman (1984), entendemos que se esses problemas não forem discutidos, estudados, repensados coletivamente entre a comunidade escolar, podem se tornar as principais motivações para a desistência do exercício profissional, causadas pelo distanciamento em relação àquilo que se estuda ou que se conhece teoricamente e a realidade vivenciada ao iniciar a profissão docente.

Estas 24 dificuldades, associadas aos primeiros anos da docência, apontam para a necessidade de construir um espaço, um tempo, uma fase na formação docente de maneira a auxiliar este professorado iniciante a enfrentar essas dificuldades advindas da profissão docente, auxiliando-os em sentimentos de instabilidade e de desmotivação.

Vale destacar que mesmo passados 38 anos desde este levantamento feito por Veenman (1984), estes problemas ainda são recorrentes e estão presentes no início da carreira docente (Marcelo García et al., 2022).

Correlacionando as ideias apresentadas, a pesquisa de Flores (1997) converge em relação aos problemas encontrados por Veenman. A autora salienta que os principais desafios enfrentados por professores iniciantes situam-se no campo pedagógico e didático e se referem, sobretudo, às decisões interativas de ensino, tais como: o alto número de alunos por sala de aula, a motivação dos alunos, a individualização e diferenciação do ensino, a atenção aos ritmos de aprendizagem dos alunos, a indisciplina, os procedimentos avaliativos e a gestão do tempo.

Veenman (1984) destaca que a percepção destes desafios se dá quando o professor toma consciência da existência de problemas relacionados ao cotidiano escolar, demonstra algum desagrado em relação a estes momentos e, como consequência, tende a começar a se sentir inseguro, ineficiente e a duvidar de sua capacidade de resolver a complexidade destes

²¹ los profesores principiantes se enfrentan en sus primeros años a problemas específicos que suelen ser consistentes a lo largo del tiempo (Marcelo García et al., 2022, p. 13).

problemas. Além disso, Veenman evidencia que se estes problemas não forem debatidos com o intuito de resolvê-los, os professores tendem a enfrentar quatro mudanças no seu fazer e ser docente, a saber: *Mudanças de comportamento*: momento em que há mudanças comportamentais nos professores que são provocadas por agentes externos; *Mudanças de atitude*: momento em que o professor muda de atitude relativamente às suas crenças; *Mudanças de personalidade*: ocorridas a nível da estabilidade emocional e do autoconceito; e o *Abandono da profissão*: momento em que o docente desiste de sua carreira.

Vaillant (2022) adverte sobre a existência de um número significativo de professores que decidem deixar a sala de aula e seguir outras profissões antes mesmo de completar os primeiros anos de exercício profissional. Já Flores (1997) salienta que, para não abandonar prematuramente a profissão, os professores em início de carreira, na tentativa de superar esses problemas, buscam maneiras pessoais e peculiares para resolvê-los, sendo poucos os casos em que o professor principiante pede auxílio aos seus colegas de trabalho ou até mesmo à coordenação pedagógica e à direção escolar. Essa decisão causa sentimentos de solidão, incertezas, receios e tensões, levando a um certo desconforto, sofrimento e insegurança, agravando a dimensão e a intensidade dos problemas sentidos, visto que, parte desse professorado ainda não adquiriu certo nível de maturidade emocional, entendimento e tempo para processar as emoções despertadas ao fazer parte da comunidade escolar.

Como afirmam González, Méndez e Flores (2022, p. 65) “infelizmente, a maioria [dos professores] não tem (ou quase nunca) tempo para lidar com seus sentimentos, o que contribui significativamente para o desenvolvimento de problemas emocionais e psicológicos”. Ou, ainda pior, atinge e marca diretamente a “identidade dos professores iniciantes, que incide de forma relevante na própria autoestima e no apreço sobre a profissão” (González; Méndez; Flores, 2022, p. 136).

Para Huberman (1995), esses 24 problemas dificultam a vida profissional docente e se dão, em grande medida, devido à ausência de apoio por parte dos professores mais experientes e da equipe pedagógica da escola; e como consequência natural, os professores iniciantes acabam se isolando. Conforme orienta Rabelo (2024, p. 4), “em geral, docentes formam-se e não têm apoio no início de suas carreiras”. Além disso, Nóvoa (2023, p. 75) e a passagem de Freire (2015) no início deste capítulo nos fazem refletir sobre o fato de que esse isolamento docente acontece desde sempre, visto que “tradicionalmente, o ensino tem lugar no interior de uma sala de aula, com uma configuração própria e relativamente isolada dos outros espaços escolares”, onde parte dos professores tende a focar apenas em si mesmos e em seus interesses,

acabando por esquecer o teor coletivo da profissão e a importância do trabalho colaborativo entre os pares.

Vaillant e Ferreira (2024) dialogam com Veenman (1984) ao apontar que, tradicionalmente, a carreira docente assenta em uma estrutura tipo pirâmide baseada em níveis. Com isso, o que se observa, ao longo de todas essas décadas, é que os professores principiantes são, por vezes, colocados nas “piores”, precárias e sobressalentes turmas, normalmente reconhecidas e intituladas como salas com maiores dificuldades de aprendizagem, as menos desejáveis pelos professores experientes (Romanowski, 2012; Reali, Souza; Anunciato, 2024). Tal cenário pode contribuir para a intensificação das problemáticas anteriormente apresentadas.

Além disso, nota-se com frequência que esses professores iniciantes são alocados em regiões e em escolas de risco e com certo grau de vulnerabilidade, entre outras situações difíceis. De acordo com Rabelo, Monteiro e Reis (2023), esse tipo de prática de alocação docente resulta em angústia, incertezas, estresse, medo, desespero, fragilidades e insegurança que reforçam os sentimentos de isolamento e de desamparo entre os profissionais em início de carreira.

Ratificando o exposto, Vaillant (2022) assevera que, além de se observar na prática que as turmas consideradas mais indisciplinadas e indesejadas são designadas aos professores iniciantes, percebe-se ainda que a inserção profissional desse professorado ocorre em escolas em contextos vulneráveis, com maiores dificuldades para o trabalho pedagógico e para a obtenção de resultados acadêmicos satisfatórios, com condições de trabalho precárias, uma estrutura inadequada de remuneração e baixos incentivos para manter-se estável na carreira.

Além disso, parte desses professores tem dificuldades em mobilizar e em articular os conhecimentos adquiridos na formação inicial e/ou se sentem isolados, solitários, desassistidos e sem apoio em relação aos outros professores, sejam eles iniciantes ou experientes. Nesse contexto, na tentativa de se inserir na comunidade escolar, alguns professores neófitos reproduzem de forma acrítica algumas condutas de outros professores, inclusive daqueles que tiveram enquanto estudantes da Educação Básica e da formação inicial (Marcelo García, 2006).

Entretanto, Nóvoa (2023, p. 75) aponta que, em alguns países, “essa matriz está mudando, com a transformação dos ambientes educativos e a necessidade de um trabalho colaborativo entre os professores. A profissão docente está adquirindo uma dimensão cada vez mais coletiva”, movimento que se observa, a partir de algumas iniciativas de indução docente, por meio de diálogos entre professores experientes, professores novatos e a comunidade escolar.

Wong (2020, p. 11) ainda é mais enfático ao asseverar que:

Os professores permanecem no ensino quando pertencem a comunidades de aprendizagem profissional que têm, no fundo, relações interpessoais de alta qualidade, baseadas na confiança e no respeito. Assim, o intercâmbio colegiado, não o isolamento, deve se tornar a norma para os professores.

Wong (2020) ainda alerta que a era do ensino isolado já teria que ter terminado — ou pelo menos assim deveria ser. O autor apresenta cinco proposições relacionadas à possibilidade de extinguir ou reduzir o isolamento profissional docente, promovendo um ambiente escolar colaborativo. São elas:

- um bom ensino prospera em um ambiente de aprendizado colaborativo criado por professores e líderes de escolas que trabalham juntos para melhorar o aprendizado em comunidades de aprendizagem profissional forte;
- os professores prosperam quando se sentem ligados às suas escolas e colegas. Isso só é possível quando existe uma forte comunidade de aprendizagem profissional;
- os professores querem e precisam pertencer. Se eles não pertencerem de forma positiva, eles pertencerão de maneira negativa;
- escolas eficazes têm uma cultura de alto desempenho, com uma marca registrada de responsabilidade colaborativa pelo aprendizado de todos os alunos;
- os professores permanecem com um distrito quando se sentem apoiados pelos administradores, têm fortes laços com seus colegas e estão comprometidos coletivamente a buscar uma visão comum para o aprendizado dos alunos em uma cultura orientada para o desempenho à medida que constroem sua capacidade e comunidade (Wong, 2020, p. 12).

Diante do exposto, percebe-se que autores como Nóvoa (2023) e Wong (2020) consideram que essa relação entre professores experientes e professores iniciantes é ainda mais crucial e urgente. De acordo com os autores, seria impossível tornar-se de fato um docente sem a colaboração dos colegas mais experientes. Além disso, Nóvoa e Alvim (2022, p. 73) ressaltam que “ninguém pode ser professor hoje sem o reforço das dimensões coletivas da profissão” ainda que deixemos nossos professores em início de carreira “à sua sorte nas escolas, com pouco ou nenhum apoio, lutando sozinhos pela sua sobrevivência” (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 66). Wong (2020, p. 10) adicionalmente afirma que “para manter bons professores, os educadores precisam perceber que as pessoas anseiam por conexão”.

Por fim, Nóvoa e Alvim (2022, p. 85) evidenciam ainda mais a importância da interação entre professores, afirmando que não é possível formar um professor da Educação Básica sem a presença e a experiência de outros professores do mesmo nível. “Se não compreendermos isso, não encontraremos soluções para a crise nas instituições de formação de professores e, pior ainda, não conseguiremos superar as fragilidades atuais da profissão”. Uma dessas soluções é a implementação de programas de residência docente, espaços que, como propõe Freire (2015)

na epígrafe deste capítulo, transformam o isolamento negativo em comunhão, substituindo o individualismo docente pela construção coletiva da profissão.

Diante disso e por meio do reconhecimento dos desafios e das características específicas da fase de iniciação à docência, da necessidade de ações sistematizadas de acompanhamento ao trabalho docente de professores iniciantes, dos problemas vivenciados na fase inicial da carreira docente, da influência que essa etapa exerce na (re/des)construção da identidade profissional e, ainda, sobre a permanência na carreira, buscando evitar o seu abandono precoce, que países, incluindo o Brasil, precisam desenvolver políticas por meio de iniciativas como os programas de acompanhamento aos docentes que se encontram no início de carreira.

3.2 Programas de acompanhamento docente: os programas de indução profissional

Conforme destacado pela Comissão Europeia (European Commission, 2010), pouca ou nenhuma atenção tem sido direcionada aos professores no início de suas carreiras. Observam-se ações pontuais por parte de algumas secretarias, universidades, ou apoio de maneira informal entre professores. A falta de suporte durante a fase de inserção é especialmente preocupante, tendo em vista o significativo número de jovens professores que vêm abandonando a profissão em todo o mundo nas últimas décadas.

Esse aspecto tem sido discutido pela OCDE desde 2006. Ao analisar as taxas de evasão do magistério em mais de 20 países, o relatório intitulado “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”²² destacou que essas taxas tendem a ser mais elevadas nos primeiros anos de atividade profissional, diminuindo à medida que aumenta o tempo de permanência na profissão docente (OCDE, 2006). Ratificando esses resultados, Marcelo García (2010) assevera que as experiências vivenciadas nos primeiros anos da docência podem interferir na decisão de permanência ou evasão da profissão, bem como na (re/des)construção da identidade profissional, uma vez que esse período se caracteriza como um momento de “tensões e aprendizagens intensivas” (Marcelo García, 2010, p. 28), no qual muitos professores acabam abandonando a carreira.

Uma solução para o abandono precoce da profissão reside na implementação e no desenvolvimento de programas de indução profissional docente, os quais podem apoiar os professores na transição da formação inicial para a vida profissional nas escolas. Beca e Boerr (2020) concordam com a OCDE e salientam que programas de indução profissional docente,

²² Originalmente publicado, em 2005, pela OCDE, em inglês, sob o título: Teachers Matter - Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.

como um sistema institucionalizado por políticas públicas direcionadas a professores iniciantes, podem contribuir para a (re/des)construção da identidade profissional e reduzir as chances de abandono precoce, desde que essa formação seja prática, contextualizada, dialógica e de construção do conhecimento em conjunto com o professor experiente e os iniciantes. Esses fatores formativos, a prática e a contextualização, acarretariam um desenvolvimento tanto em nível pessoal quanto no próprio sistema educacional.

Assim, os programas de indução profissional possuem uma grande variedade de objetivos. No que diz respeito à permanência na profissão, destacam-se: reduzir a expressiva taxa de abandono docente, melhorar a qualidade do ensino de maneira geral e incentivar mais pessoas a ingressar na profissão docente. No que tange ao desenvolvimento dos professores, esses programas visam apoiar as dimensões pessoal, profissional, social e emocional do professorado, incentivar a cultura de aprendizagem dentro das escolas, fornecer subsídios aos institutos de formação e preencher lacunas existentes entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional contínuo.

No que diz respeito a esse apoio nas dimensões pessoal, profissional e social, Manso e Donaire (2022, p. 15, tradução nossa)²³ salientam que

A nível pessoal: distinguem-se os benefícios em termos de autoestima e autoconfiança durante a docência, o empoderamento e a autossatisfação profissional.

A nível social: o reconhecimento do professor como parte de um grupo colegiado e a inserção na cultura escolar.

A nível profissional: a reconstrução de conhecimentos prévios, a demonstração de competências para o ensino e a formação da identidade profissional.

Corroborando essas perspectivas, a OCDE (2006) propôs aos seus países membros implementar um período formal de indução com apoio aos professores iniciantes, de maneira que eles pudessem ter acesso a profissionais experientes que os orientassem em seu aprendizado no trabalho. A organização recomendou a adoção de um período probatório de um a dois anos, com caráter obrigatório, antes da obtenção de uma certificação ou de um posto de trabalho permanente, em que o professor passasse por uma avaliação.

²³ • A nivel personal: se distinguen beneficios en cuanto al autoestima y autoconfianza durante el ejercicio docente, el empoderamiento y la autosatisfacción profesional. • A nivel social: el reconocimiento del docente como parte de un grupo colegiado y la inserción en la cultura de la escuela. • A nivel profesional: la reconstrucción de conocimientos anteriores, la demostración de competencias para enseñanza y la formación de identidad profesional (Manso; Donaire, 2022, p. 15).

De acordo com a organização (OCDE, 2006), a passagem por esse período probatório formal permitiria aos professores iniciantes perceber se aquela era a profissão que pretendiam seguir. Além de aprenderem com os mais experientes, enfrentariam os medos, as incertezas, os receios, as fragilidades, as angústias do início de carreira, entre outros aspectos.

Embora a OCDE se baseie em premissas mais gerais, ancoradas em indicadores de desempenho e eficiência educacional, nesta pesquisa ressaltamos nossa compreensão de continuidade da formação docente e a defesa pela constituição de políticas públicas de indução profissional docente que partam dos cotidianos e das necessidades reais de desenvolvimento profissional e (re/des)construção da identidade docente, isto é, acreditamos na potencialidade e emergência de “formulação de políticas e programas de indução que se contrapõem à ideia de apoios aligeirados e protocolares, com a finalidade de assegurar exclusivamente o desenvolvimento de competências básicas” (Cruz; Ávalos, 2024, p. 22).

Assim, pautados em Cruz e Ávalos (2024, p. 23), defendemos

[...] os programas de indução que incluam mecanismos de projeção de atividades formativas de acordo com as dificuldades e necessidades individuais dos professores, permitindo um uso flexível de várias ofertas, com base em diferentes configurações didáticas, bem como que a indução seja incorporada a uma abordagem contínua de formação, vinculada a outros estágios da carreira e, sobretudo, comprometida com o desenvolvimento e a autonomia profissional, por meio de ações que estimulem a prática reflexiva, investigativa e entre pares. Para tanto, as políticas e programas de indução devem assegurar condições objetivas para sua realização, de modo a evitar que a indução não se torne apenas mais uma exigência pragmática e burocrática a sobrecarregar e tensionar o professor.

Contudo, mesmo diante da importância dessas iniciativas, os programas de indução docente apresentam diferentes sentidos, o que reforça que esse conceito ainda se encontra em construção, tanto pela polissemia quanto por sua natureza e sentido.

Ratificando o apresentado, Wong (2020) salienta que a falta de compreensão do conceito e da natureza do que vem a ser indução docente ainda afeta significativamente sua realização em grande parte das escolas e das políticas públicas destinadas a professores iniciantes, assim, para o autor o apoio aos professores em início de carreira ainda permanece obscuro, desconhecido e superficial. Em alguns países, por exemplo:

a indução destina-se a novos professores que concluíram a formação inicial de professores, obtiveram a qualificação relevante (um diploma) e obtiveram a licença ou autorização relevante para lecionar. Em outros países, a indução destina-se a professores que possuem a qualificação exigida, mas ainda não tem licença para lecionar; nestes casos, são considerados professores

“candidatos” ou “estagiários” e a fase de indução pode terminar com uma avaliação formal das suas competências docentes e uma decisão sobre a sua entrada na profissão. Noutros países, a indução destina-se a professores que ainda não estão qualificados e não têm licença para lecionar; nesses casos, a divisão entre a formação inicial de professores e a indução torna-se confusa (European Commission, 2010, p. 7, grifos do autor, tradução nossa)²⁴.

Manso e Donaire (2022) e Cruz, Farias e Hobold (2020) destacam que essa problemática da plurissignificação é consequência de outras definições. Para os autores, antes mesmo de propor programas de indução docente, é necessário compreender o que é inserção docente, sem tratar os termos como equivalentes. Assim, antes de definirmos indução, é crucial distinguir esse conceito de inserção, a fim de evitar uma falsa sinonímia.

Com isso, entendemos que os dois termos não são sinônimos; na realidade, um engloba o outro. A inserção profissional refere-se à entrada em sala de aula como docente e representa uma experiência compartilhada por todos os professores novatos, independentemente de terem passado por processos formais ou informais de indução profissional (orientação, introdução, inscrição, integração, socialização) nos primeiros anos de docência. Desse modo, ao longo desse período de inserção, a indução pode ou não ocorrer.

Já o termo indução profissional docente “[...] refere-se ao processo de acompanhamento do professor iniciante ou principiante durante a sua inserção profissional” (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 6), por meio de “ações sistematizadas de acompanhamento ao trabalho” (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 11). Nesse sentido, a indução, entendida como uma formação destinada a professores em início de carreira, quando estruturada como um programa, apresenta características “fortemente vinculadas ao contexto escolar, diferenciando-se da lógica empresarial”, geralmente associada a ideias de desempenho, eficiência, eficácia, treinamento e resultados (Costa; Cruz, 2024, p. 27).

Em contrapartida, a Comissão Europeia (European Commission, 2010) e Oppenheimer (2017) destacam que definir indução profissional pode ser um desafio, pois há diferentes programas com variadas intenções tanto em seu formato, duração, natureza, organização,

²⁴ induction is aimed at new teachers who have completed initial teacher education, have attained the relevant qualification (a degree), and have obtained the relevant license or permission to teach. In other countries, induction is aimed at teachers who have the required qualification but not yet a license to teach; in these cases, they are regarded as ‘candidate’ or ‘probationary’ teachers or ‘trainees’ and the induction phase may end with a formal assessment of their teaching skills and a decision about their entry into the profession. In other countries, induction is aimed at teachers who are not yet qualified and do not have a license to teach; in such cases the division between initial teacher education and induction becomes blurred (European Commission, 2010, p.7).

finalidade, bem como em termos de ideologia e estratégia quanto na escolha dos professores que poderiam ou não participar do programa.

No que diz respeito aos seus formatos, por exemplo, há programas do tipo treinamento *on-line* ou breve treinamento em serviço durante os períodos de férias que tentam definir esta “indução profissional” como um conjunto técnico de habilidades que devem ser adquiridas. Neste modelo, concordamos com Feiman-Nemser et al. (1999) que destacam que programas de curto prazo podem constituir uma problemática e uma redução na qualidade para fomentar a aprendizagem da docência. Por outro lado, existem alguns modelos que percebem o professor iniciante como o foco no enquadramento e no fortalecimento da identidade profissional. Enquanto outros, ainda, concentram-se na integração e na socialização profissional e visam responder às necessidades do sistema educacional, impedindo que os professores deixem a profissão. Diante dessas diferentes concepções, é um desafio definir, de forma geral, o que é e quais são os objetivos dos programas de indução profissional.

Diante dessa compreensão e da necessidade de delimitação conceitual, diversos autores definem esse programa de formas divergentes, devido à sua pluralidade de sentido, de concepção, de proposta, de organização e de funcionamento. Para Langdon et al. (2014), geralmente é entendido como o processo pelo qual os professores novatos ou iniciantes são inseridos na comunidade escolar para desenvolver a prática que proporciona o conhecimento e as habilidades necessárias para ter sucesso na profissão docente.

Corroborando essa definição, Ferreira e Reali (2005) salientam que os programas de iniciação à docência, também chamados de programas de indução docente, são aqueles direcionados aos professores nas primeiras inserções profissionais e têm por propósito auxiliar o ingresso na profissão de um modo menos traumático, tendo em vista o conjunto de ações que recaem sobre os profissionais iniciantes e que demandam ajustes pessoais e profissionais.

Vonk e Schras (1987) e Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 9), mesmo utilizando termos diferentes, definem inserção profissional docente (Vonk; Schras, 1987) e indução profissional docente (Cruz; Farias; Hobold, 2020) como o processo de transição de um professor em formação para se tornar um profissional autônomo, ético e competente. Essa etapa corresponderia a uma parte de um *continuum* no processo de desenvolvimento profissional.

Nesta seção, apresentamos as concepções de diferentes autores sobre os conceitos de mentoria e de indução docente, com o objetivo de, a partir desse diálogo teórico, situar a compreensão adotada nesta tese.

Para Marcelo García (1999, p. 113), esse período “abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores”, além de ser uma etapa de

identificação, socialização e aculturação profissional com intensivos aprendizados no âmbito profissional, social e pessoal. Trata-se de um momento em que é possível, por meio da mentoria, apoiar e fornecer recursos ao professor principiante, aumentar a possibilidade de permanência do iniciante em seus primeiros anos na carreira, melhorar a atuação do professor em início de carreira: promovendo seu bem-estar, favorecendo a entrada na organização escolar e o acesso à cultura desta organização, e auxiliando o professor iniciante a ampliar seu conhecimento.

Assim, o que se observa nos trabalhos de Massetto (2014) e Marcelo García (1999) é que a mentoria converge para uma definição que pode ser considerada uma relação de diálogo entre dois ou mais docentes num ambiente virtual ou físico em que o mentor é o profissional mais experiente que acompanha a prática docente do professor iniciante, fornecendo-lhe *feedback* e compartilhando estratégias e reflexões em torno dos processos formativos, perpassando pelas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais da docência.

Em diálogo com essa perspectiva, Vaillant e Marcelo García (2012, p. 144) compreendem a indução docente como um processo vinculado a programas de acompanhamento e mentoria ao professor iniciante. Para os autores, a indução configura-se como uma espécie de assessoria, que pode ocorrer em atividades individuais ou coletivas na escola ou fora dela, por meio da figura de um mentor, cujo objetivo e responsabilidade são os de “assessorar didática e pessoalmente” cada docente em início de carreira, ajudando-o a compreender a cultura e as normas escolares. Ainda para os pesquisadores, ser mentor implica possuir competências interpessoais, capacidade de comunicação e conhecimento sobre a aprendizagem dos professores iniciantes, isto é, ser experiente não está relacionado ao fato de ser o professor mais antigo da escola nem tampouco a critérios hierárquicos.

Entretanto, Wong (2020) advoga que não se deve utilizar o termo mentoria como sinônimo de indução. Para o autor (2020, p. 3), mentoria é a ação de um mentor, “cuja função básica é ajudar um novo professor. Normalmente, a ajuda é para a sobrevivência, não para a aprendizagem profissional sustentada que leva a se tornar um professor eficaz”. O Quadro 3 evidencia as principais diferenças entre esses dois termos:

Quadro 3 – Diferenças entre mentoria e indução

Mentoria	Indução docente
Concentra-se na sobrevivência e apoio.	Promove o aprendizado da carreira e o desenvolvimento profissional.
Depende de um único mentor ou compartilha um mentor com outros professores.	Fornece múltiplo apoio de pessoas e administradores – assistência do distrito e do estado.
Trata a mentoria como uma fase isolada.	Trata a indução como parte de um projeto de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Recursos limitados.	Investimento em um programa de indução abrangente, detalhado e sustentável.
Reage ao que quer que surja.	Acultura uma visão e alinha conteúdo aos padrões acadêmicos.

Fonte: Adaptado de Wong (2020).

Observa-se, no Quadro 3, que a mentoria é uma das componentes do processo de indução e que esses termos não devem ser tratados como sinônimos, pois existem outros fatores, tão importantes quanto os restritos à mentoria como, por exemplo, o apoio de diferentes profissionais envolvidos na educação e da própria comunidade escolar.

Ingersoll e Strong (2011) argumentam que o foco principal desses programas não reside em sua definição, mas sim no potencial de acelerar o desenvolvimento do professor e assegurar os resultados positivos desse professorado. Tal implementação pode reduzir sentimentos de isolamento e individualismo que marcam a profissão e a identidade docente. Além disso, há uma tendência de aumentar a probabilidade de os professores optarem por permanecer na profissão e não a abandonar após alguns anos como docente. Essas abordagens podem contribuir para superar a visão tradicional de professores individualistas, que ministram aulas isoladamente para suas turmas, abrindo caminho para uma perspectiva mais colaborativa e coletiva nos sistemas educacionais e entre pares.

Outra problemática recorrente diz respeito à utilização inadequada, em alguns casos, da nomenclatura “indução docente” para se referir a iniciativas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Residência Pedagógica²⁵ (PRP), o Programa de Educação Tutorial (PET) e o próprio estágio supervisionado da licenciatura. A indução profissional docente diferencia-se dessas experiências que, embora importantes na formação inicial, mantêm um grau de hierarquização entre os participantes e não configuram, de fato, um espaço de inserção profissional mais autônoma e colaborativa. Além disso, ocorrem na fase de formação inicial e não na iniciação à docência após a conclusão da licenciatura.

O Quadro 4 evidencia as divergências, convergências e ocorrências entre esses programas. Vale destacar que se trata de um panorama geral de cada ação. O intuito desta pesquisa não é aprofundar aquilo que optamos por denominar de “pré-induções²⁶”.

²⁵ O Programa de Residência Pedagógica é um programa da CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por IES, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. (Brasil, 2024) e diferentemente do PIBID é direcionado ao ingresso de estudantes que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do quinto período.

²⁶ Expressão de nossa autoria, sem correspondência direta na literatura consultada sobre indução profissional docente.

Quadro 4 – Comparativo de tipos de pré-indução

Tipos de pré-indução	Objetivo	Atuação	Quem orienta?	Relação com a indução docente
Estágio Supervisionado	Proporcionar experiência prática obrigatória na formação inicial	Observa aulas, planeja e leciona algumas atividades	Professor da escola e professor universitário	Permite contato com a realidade escolar, mas sem total autonomia docente
PIBID	Aproximar o licenciando da prática escolar e incentivar a docência	Observa e participa do planejamento e execução de atividades pedagógicas	Professor supervisor da universidade e professor da escola	Forma professores por meio da imersão em contextos reais, mas sem assumir turmas integralmente
PET	Desenvolver ensino, pesquisa e extensão em educação	Trabalha com projetos acadêmicos e de intervenção pedagógica	Tutor universitário	Não foca diretamente na sala de aula, mas contribui para o desenvolvimento profissional do futuro professor
PRP	Intensificar a formação prática, aproximando-se do cotidiano docente	Planeja e executa aulas, aproximando-se da experiência profissional	Professor supervisor da universidade e professor preceptor na escola	É o mais próximo de uma indução formal, pois simula a rotina de um professor iniciante

Fonte: Adaptado de Brasil (2024).

Defendemos que esses programas atuam como uma espécie de indução antecipada o que denominamos de iniciativas de pré-indução, uma vez que ocorrem durante a graduação, com o intuito de preparar os futuros docentes para os desafios da carreira e reduzir o impacto do início da docência. Em suma, esses programas se aproximam da indução docente ao promoverem vivências práticas de assistência, apoio e mentoria, integração de teoria e prática, e o desenvolvimento de habilidades essenciais para os professores em início de carreira. Essas características são fundamentais para facilitar a transição dos licenciandos para docentes efetivos e para garantir uma formação de qualidade que atenda às demandas das escolas de Educação Básica. Entretanto, não podem ser denominados de programas de indução docente nem tampouco fazer parte dessa etapa do desenvolvimento profissional docente.

É o que salienta Nóvoa (2023) ao destacar que a indução profissional docente não deve ser concebida como uma extensão da “tutela universitária”. Segundo o autor, ao tratar as

induições profissionais docentes como parte da formação inicial, perde-se o seu sentido propriamente profissional, especialmente no que diz respeito ao acolhimento promovido pela própria profissão, aspecto que deveria constituir seu foco central. De igual modo, o autor alerta que tais iniciativas não devem ser vinculadas aos estágios probatórios, evitando-se, assim, a imposição de uma “tutela administrativa” (Nóvoa, 2023, p. 10). Essa vinculação, segundo Nóvoa (2023, p. 88), comprometeria “o trabalho de socialização e de aquisição de uma cultura profissional docente, elementos essenciais ao processo de indução”.

No Brasil, por exemplo, essa intencionalidade governamental parece se refletir em marcos normativos como a Resolução CNE/CP Nº 1/2020, que propõe fundamentar com base em avaliação documentada, a decisão sobre a efetivação após o estágio probatório, além de oferecer, durante esse período, cursos de aprofundamento de estudos na área de atuação do docente, com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina.

Assim, torna-se pertinente compreender quais princípios, natureza e sentidos têm sido materializados, em diferentes países, por meio de iniciativas de programas de acompanhamento docente.

3.3 Programas de acompanhamento docente: exemplos de iniciativas internacionais

Marcelo García et al. (2022) destacam que a indução profissional docente é uma temática que existe há décadas nas pesquisas educacionais internacionais. Entretanto, “não há dois programas de indução exatamente iguais; cada um atende à cultura individual e às necessidades específicas de sua escola ou distrito” (Wong, 2020, p. 8). Com isso, como vimos na seção anterior, os programas de indução podem assumir diferentes formas, perspectivas e lógicas. Podem ser voluntários, obrigatórios ou informais; espontâneos, envolvendo interações entre pares ou outros membros da escola; ou institucionais, implementados em nível regional, nacional ou internacional. Uns de cunho tecnicista, acrítico e reproduzidor, outros que potencializam as capacidades do desenvolvimento pessoal, profissional e social dos professores com vistas à aprendizagem colaborativa da docência.

Diante dessa diversidade, apresentamos, a seguir, um panorama de iniciativas de indução profissional docente implementadas em diferentes países e continentes, evidenciando a pluralidade de modelos, formatos e concepções que caracterizam essas políticas ao redor do mundo, com o objetivo de identificar convergências, especificidades e, posteriormente, os princípios que fundamentam programas de indução consolidados.

Lima e Carneiro (2021) explicitam propostas de diferentes sistemas educativos de diversos países no mundo, tais como: na Europa, propostos pela Alemanha, França e Inglaterra; na Oceania, propostos na Austrália e na Nova Zelândia; na Ásia, propostos pela Turquia, por Israel e pelo Japão; na América, pelos Estados Unidos da América e pelo Chile; e na África, os programas adotados por Gana e por países da África Subsaariana, sintetizados no Quadro 5.

Quadro 5 – Características de alguns programas de indução profissional no mundo

País	Obrigatório para Certificação?	Quem organiza?	Apoio financeiro ou temporal	Por quem o professor novato é avaliado?
Turquia	Não	Ministério da Educação Nacional	Não	Mentor e administração escolar
Inglaterra	Sim	Grupo de apoio (perfil de entrada e desenvolvimento de carreira)	Não	CEDP, mentor e diretor da escola
França	Sim	Universidade, Escola e o Estado	Sim, iniciantes lecionam em tempo parcial na escola, mas recebem por tempo integral	Mentor, escola e país
Israel	Sim	Ministério da Educação	Lecionam somente metade da carga horária de um professor regular	Mentor
Japão	Sim	Ministério da Educação	Não	Ministério da Educação
Austrália	Sim	-	Sim, redução de 5% a 10% da carga horária	Diretor de cada centro
Nova Zelândia	Sim	Estado	Sim, redução de 20% na carga horária	Estado, por meio de avaliações formativas

Alemanha	Sim	Escola e Universidade	Sim, professores novatos trabalham a tempo parcial por dois anos	Mentor e pares (gestão escolar)
EUA	Não	Os distritos	Não	Programas de indução
Países Africanos	Não	Comunidade escolar e professores experientes	Não	Não há avaliação
Chile	Sim	Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Pesquisa Pedagógica	Não	Mentor, escola, pares

Fonte: Adaptado de Lima e Carneiro (2021).

Lima e Carneiro (2021), nesse mesmo estudo, apresentam os diferenciais desses programas ao destacar que, na Turquia, busca-se preencher uma lacuna importante no processo de formação inicial de professores por meio de uma série de atividades, tais como: a vivência em sala de aula, atividades dentro e fora da escola e a educação em serviço. Na Inglaterra, os programas de acompanhamento do professor iniciante propõem um conjunto de perguntas e de atividades aos docentes principiantes em três dimensões do processo de formação docente: no final da formação inicial, no início do período de inserção e no final desse período.

Já na França, as mentorias acontecem em períodos específicos, quando os professores iniciantes são avaliados pelos seus mentores, e somente se a avaliação for positiva é que eles são titulados como professores da Educação Nacional. Em Israel, a habilitação para ser professor efetivo está associada à avaliação positiva do docente iniciante por parte do tutor escolhido e do diretor da escola. No Japão, os professores novatos devem discutir com os pais sobre o progresso das crianças, além disso, pelo menos uma vez por ano, visitam a casa de cada um dos alunos com o objetivo de se aproximar deles e de sua realidade. Ademais, o governo japonês, anualmente, seleciona docentes iniciantes para participar de um cruzeiro de dez dias de duração (Lima; Carneiro, 2021).

Na Austrália, os autores (2021) ponderam que os neófitos preparam portfólios para serem apresentados em situações de avaliação formativa e fazem cursos profissionais para adquirir competências cujas temáticas versam sobre a escola, as disciplinas, as atitudes

essenciais para ensinar de forma efetiva e as relações entre a comunidade escolar. Na Nova Zelândia, o objetivo é apoiar o professor no desenvolvimento de competências básicas para seu trabalho docente, como planejar seu curso, preparar planos de aula, avaliar o trabalho de seus alunos e escrever relatórios escritos para os pais.

Na Alemanha, o professor novato frequenta cursos teóricos e é apoiado por um mentor para superar a insegurança, o desconforto, o sentimento de abandono e o isolamento docente. Somente depois de três anos de inserção na profissão é que poderá obter o *status* de funcionário público efetivo. Já nos EUA, existe um número relevante de diferentes programas presenciais ou por plataformas digitais no âmbito da inserção profissional na docência. Esse fato deve-se às diversas dimensões do país e à diversidade e autonomia dos estados que compõem a federação. No continente africano, encontram-se casos isolados de mentoria, muitas vezes propostas informalmente entre um professor experiente e o professor em início de carreira (Lima; Carneiro, 2021).

Marcelo García et al. (2022) evidenciam que em alguns países e continentes, como, por exemplo, nos sistemas educacionais da América Latina, houve uma incorporação tardia de indução profissional em relação aos países mais desenvolvidos.

Entretanto, conforme discutem Vaillant e Ferreira (2024), nas últimas décadas a América Latina tem apresentado avanços progressivos e significativos em relação ao reconhecimento desse período e em torno do apoio a novos professores, o que contribui para dar notoriedade e visibilidade ao tema, mesmo que ainda de maneira tardia.

No Chile, por exemplo, foi por meio da lei do Sistema de Desenvolvimento Profissional, número 20.903/2016, que se sancionou a indução de professores iniciantes, o que representa um grande avanço em relação às práticas esporádicas e de pequena escala implementadas por alguns mentores em anos anteriores no país (Lima; Carneiro, 2021). A lei define a indução

[...] como um processo formativo que tem por objetivo acompanhar e apoiar os professores iniciantes em seu primeiro ano de exercício docente para um aprendizado prático eficaz e com responsabilidade, facilitando o seu desempenho profissional e a inserção na comunidade educativa da qual faz parte (Art. 18G, Lei n. 20.903, tradução nossa²⁷).

De acordo com Vaillant e Ferreira (2024, p. 7), o Programa de Indução e Mentoria no Chile tem por alicerce a mentoria por meio da qual um professor em início de carreira é

²⁷ proceso formativo que tiene por objeto acompañar y apoyar al docente principiante en su primer año de ejercicio profesional para un aprendizaje, práctica y responsabilidad profesional efectivo; facilitando su inserción en el desempeño profesional y en la comunidad educativa a la cual se integra.

acompanhado por outro professor experiente. Com isso, o novo professor tem a oportunidade de receber “apoio por um período de dez meses, a um ritmo de cerca de quatro a seis horas semanais. Nesse período, o novo professor e seu mentor analisam, entre outras questões, as práticas pedagógicas e seus desafios, bem como os resultados da aprendizagem”²⁸.

Vaillant e Ferreira (2024) também apresentam três programas de indução profissional docente implementados no México, na Colômbia e no Equador. Vale destacar que esses países, até o período do estudo de Lima e Carneiro (2021), ainda não haviam executado iniciativas relacionadas a programas de indução profissional. O Programa de Inserção Docente no México é organizado pela Comissão Nacional de Melhoria Contínua da Educação. A iniciativa oferece apoio aos professores principiantes por meio de tutores/mentores que fornecem orientação sobre a prática docente em sala de aula. Além disso, o programa inclui oficinas sobre questões curriculares, gestão de sala de aula, avaliação da aprendizagem, diversidade, educação inclusiva, dentre outros. A avaliação dos professores iniciantes é realizada com base em um conjunto de padrões e critérios de qualidade estabelecidos pela Secretaria de Educação do México.

Já na Colômbia, a indução é dirigida pelo Ministério de Educação Nacional, em parceria com as Secretarias de Educação. O programa oferece apoio aos iniciantes durante o primeiro ano de trabalho. Esse apoio é focado nas necessidades específicas de cada docente, com orientação sobre o trabalho e a reflexão sobre a prática docente (Vaillant; Ferreira, 2024).

Ainda para os autores (2024), no Equador, o programa de Indução Profissional visa apoiar os professores em início de atividade profissional que ingressam, exclusivamente, nas escolas públicas. O programa oferece oficinas e assessorias pedagógicas, com foco no desenvolvimento profissional docente, planejamento escolar, estratégias didáticas, avaliação da aprendizagem e utilização de tecnologias da informação e comunicação destinadas à educação.

Outro estudo que merece destaque é o projeto LOOP. Desenvolvido e implementado durante o período de 2021 a 2024, constitui-se de uma iniciativa de experimentação em sete países da União Europeia (Espanha, Eslovênia, Portugal, Itália, Alemanha, Grécia e Croácia). De acordo com suas diretrizes, o programa de indução LOOP, por meio de 14 módulos e diversas atividades, como sessões individuais, oficinas de debate/diálogo, leituras teóricas, palestras, orientações e ferramentas de autorreflexão e autoavaliação, aborda cinco dimensões fundamentais da prática docente: didático-pedagógica, disciplinar, burocrática/administrativa,

²⁸ apoyo por un periodo de diez meses, a razón de unas cuatro a seis horas semanales. En ese periodo, el novel docente y su mentor analizan, entre otras cuestiones, las prácticas pedagógicas y sus desafíos, así como los resultados de aprendizaje (Vaillant; Ferreira, 2024, p. 7).

emocional e sociocultural “tendo cada uma delas como principais características a flexibilidade e a diversidade de atividades, essenciais para atender às necessidades e desafios individuais dos professores” (Casa do Professor, 2024, segundo parágrafo).

Correlacionando as dimensões propostas, o relatório do Programa Erasmus+ (2021, p. 3), da União Europeia, afirma que estas cinco dimensões, distribuídas ao longo dos módulos e das atividades propostas no LOOP, têm o objetivo de apoiar os professores em início de carreira no ajustamento de abordagens pedagógicas a seu grupo de alunos, no uso de ferramentas

inovadoras e criativas para preparar, ministrar e avaliar as aulas, nas competências de comunicação e inter-relação; [...] nos procedimentos administrativos internos da escola e nos contextos específicos da escola. [...] Em particular, os mentores e os professores iniciantes precisam negociar pontos de vista divergentes sobre a metodologia de ensino mais apropriada.

Esse panorama evidencia a diversidade de formatos, tempos de duração, formas de avaliação e níveis de institucionalização que caracterizam os programas de indução no mundo.

Considerando a existência de diversas iniciativas de indução docente no mundo, buscase, com base em pesquisadores da área, definir pilares e características que orientem a construção de uma proposta de indução profissional docente coerente, situada, contextualizada e sistematizada. Wong (2020), por exemplo, pautado nas propostas do Japão, França e Nova Zelândia, apresenta três pilares que devem constituir um programa de indução docente:

- o programa precisa ser abrangente, isto é, suas abordagens de indução profissional docente são “altamente estruturadas, abrangentes, rigorosas e seriamente monitoradas. Existem funções bem definidas de seu pessoal de liderança: equipes de elaboradores, administradores, instrutores, mentores ou formadores” (Wong, 2020, p. 7);
- o programa de indução precisa primar pela aprendizagem profissional docente, isto é, os programas de indução devem focar cada vez mais na aprendizagem profissional e proporcionar crescimento e profissionalismo aos seus professores. Para o autor, isso só será possível se, o “sistema de desenvolvimento profissional for organizado e contínuo, usando uma variedade de métodos” (Wong, 2020, p. 8);
- a colaboração deve ser peça central do processo. O autor destaca que “o trabalho em grupo colaborativo é entendido, incentivado e aceito como parte da cultura de ensino” (Wong, 2020, p. 8). Assim, é esperado que haja, “experiências compartilhadas, práticas compartilhadas, ferramentas compartilhadas e uma linguagem compartilhada entre todos os colegas. E é função da fase de indução engendrar esse senso de identidade grupal e tratar os

novos professores como colegas e colaboradores” (Wong, 2020, p. 8).

Courtney, Austin e Zolfaghari (2023), na tentativa de superar essa falta de compreensão e diante dos múltiplos programas existentes no mundo, identificam seis características essenciais para o desenvolvimento de programas de indução. São elas:

- apoio financeiro (redução do volume de trabalho sem redução do salário dos professores principiantes e dos mentores);
- clareza dos papéis e das responsabilidades (dos novos professores, dos mentores, dos diretores, dos formadores de professores, do Ministério da Educação);
- cooperação entre as diferentes partes do sistema (a indução vista como parte do *continuum* da formação, desde a formação inicial até o desenvolvimento profissional contínuo);
- qualidade da gestão do processo de indução (competência dos mentores, dos diretores e avaliação das políticas de indução);
- seleção criteriosa e formação dos mentores;
- atividades de indução que devem incluir estratégias colaborativas de planejamento de aulas, observação pelos pares e *feedback* etc., com vistas à promoção de uma cultura centrada na escola enquanto comunidade de aprendizagem.

Pautadas nessas iniciativas apresentadas em diversos países, percebe-se que não existe um modelo único para as políticas educacionais de indução profissional de professores iniciantes. Vale destacar que defendemos os programas que asseguram “o direito de todos os professores de ter acesso à posição de docente com segurança e de maneira institucionalizada e com as condições necessárias para ensinar e se desenvolver profissionalmente” (Lahtermaher; Cruz, 2024, p. 142), por meio de um acolhimento profissional e humanitário.

Entendemos por acolhimento profissional e humanitário aquele que “contribui de forma intencional para uma contextualização do exercício profissional docente” e não aquele acolhimento pautado e restrito apenas à recepção espontânea, como por exemplo: “práticas com abraços, mensagem de boas-vindas, numa concepção afetiva ou com apresentação da escola e das turmas numa concepção burocrática, pouco contribuirão para o conhecimento do contexto profissional, das normas e valores da escola” (Lahtermaher, 2024, p. 10).

Assim, espera-se que os programas de indução docente construam relações interpessoais que venham “reverberar na construção identitária do professor iniciante tendo como finalidade seu desenvolvimento profissional” (Sena; Andrade; Aparício, 2024, p. 79) e que não

componham exclusivamente de aspectos técnicos e/ou conhecimentos docentes, mas que sejam programas que primem por “práticas reflexivas das ações desenvolvidas, sentimento de pertencimento, gerência das relações interpessoais, num processo dinâmico de relações entre as pessoas e as condições do meio no qual se inserem” (Lourenço; Gama; Moretti, 2024, p. 167).

Além disso, se possível, a Comissão Europeia (European Commission, 2010) orienta que o programa tenha como objetivo apoiar esse professorado iniciante em três dimensões: pessoal, social e profissional, como apresentado no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Tipologia de apoio em programas de residência docente

Tipo de Apoio – Suporte Pessoal	
Descrição	Elementos importantes
▪ Auxilia o desenvolvimento da identidade profissional e pessoal do professor iniciante. ▪ Ajuda a superar desafios profissionais e pessoais enfrentados nos primeiros meses e anos de carreira. ▪ Visa evitar a perda de autoconfiança, extremo estresse e ansiedade, promovendo sentimentos de competência e pertencimento.	▪ Apoio de um mentor e de colegas para oferecer soluções realistas e mostrar que os problemas enfrentados não são únicos. ▪ Criação de um ambiente seguro para discussões sem julgamento da competência profissional. ▪ Redução da carga de trabalho para aliviar a pressão sobre os professores iniciantes, com possível ensino em equipe ou codocência.
Tipo de Apoio – Suporte Social	
Descrição	Elementos importantes
▪ Facilita a integração do novo professor na comunidade escolar e profissional. ▪ Estimula o <i>feedback</i> e a troca de ideias através da colaboração com outros profissionais. ▪ Promove a aceitação e a participação dentro de uma cultura escolar aberta à inovação e à colaboração.	▪ Apoio de um mentor para introduzir o professor iniciante à cultura e à organização escolar. ▪ Estímulo ao trabalho colaborativo, como codocência e participação em projetos, para integrar o professor na comunidade escolar. ▪ Engajamento ativo de diferentes partes da comunidade escolar para garantir a eficácia do programa de indução.
Tipo de Apoio – Suporte Profissional	
Descrição	Elementos importantes
▪ Visa desenvolver as competências pedagógicas, didáticas e disciplinares do professor iniciante. ▪ Inicia o processo de aprendizagem ao longo da vida e preenche a lacuna entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional contínuo. ▪ Contribui para melhorar o profissionalismo individual e coletivo na escola.	▪ Contribuições de especialistas, como universidades e instituições de formação de professores, através de cursos formais, master classes ou consultas especializadas. ▪ Troca de conhecimentos práticos entre professores iniciantes e experientes, possivelmente através de comunidades de aprendizagem colaborativa. ▪ Oferece oportunidades diversas de aprendizagem para atender às diferentes preferências e estilos individuais de aprendizagem.

Fonte: Adaptado da European Commission (2010).

Percebe-se, no Quadro 6, que programas consolidados visam criar redes de comunidades de aprendizagem, de modo a assegurar um processo significativo, seguro e tranquilo de inserção e experiência inicial na profissão, tratando cada professor como um colaborador valioso na transformação do processo educacional. Essas comunidades de aprendizagem permitem que tanto novos professores quanto experientes adquiram conhecimento e demonstram que o ensino de qualidade não é apenas uma responsabilidade individual, mas também uma responsabilidade coletiva (Wong, 2020), como orientado pela UNESCO (2022, p. 87): o melhor desses programas de indução são aqueles capazes de priorizar “a orientação e garantir a socialização dos jovens professores, proporcionando uma transição adequada entre os períodos de desenvolvimento profissional e a prática profissional, o que requer uma forte colaboração por parte das universidades e faculdades de formação de professores”.

Com isso, entendemos que independentemente do modelo adotado, das circunstâncias locais, regionais, nacionais e internacionais, o que se prevê de um programa de indução profissional docente é que haja uma relação de confiança e não hierárquica, de maneira articulada, sólida e equilibrada entre as instituições universitárias de formação de professores, as entidades de gestão pública da educação e as escolas e os professores de Educação Básica (Nóvoa, 2023, p. 83). Ademais, espera-se que esses programas sejam capazes de fornecer diálogos e promover interações entre professores novos e veteranos e dentro da comunidade escolar com o intuito de acolher os residentes em diferentes âmbitos.

Já no que diz respeito ao período de ocorrência desses programas, Nóvoa (2023) salienta que estes podem ser concebidos de duas maneiras distintas:

- Como a fase final da formação inicial, não para substituir o estágio supervisionado, mas para estabelecer uma ponte entre a universidade e as escolas. Nesse caso, devemos organizar o conjunto do currículo das licenciaturas tendo como alvo esse período. Dito de outra maneira: temos de pensar o percurso do licenciando como um processo progressivo de socialização profissional, de aquisição de uma identidade profissional.
- Como a fase inicial da profissão, como o primeiro momento de experiência da profissão, de contato com o conjunto das realidades da vida docente. Nesse caso, devemos insistir na responsabilidade das direções das escolas e dos professores mais experientes quanto ao acolhimento e acompanhamento dos seus jovens colegas. Dito de outro modo: temos de organizar as escolas de modo a receberem os jovens professores, integrando-os no dia a dia da profissão. (Nóvoa, 2023, p. 82)

Pelo PRD/UFJF ser concebido, em seus documentos norteadores e na resolução 138/2018, que regulamenta e fixa diretrizes do referido programa, como um programa de formação continuada de professores, adotaremos, nesta tese, a segunda concepção. Nessa

perspectiva, a indução à docência constitui-se como apoio prestado aos professores iniciantes após a conclusão de um programa formal de formação inicial, buscando professores residentes que, de fato, estejam no início do seu primeiro contrato como docentes na escola.

Esse segundo perfil corresponde ao que já denominamos, no início desta tese, de tempo “entre-dois”, “terceiro lugar”, “terceiro espaço”, “entrelugar”, “terceira força” ou “fase intermédia” (entre o fim da formação inicial e o princípio da profissão docente) (Nóvoa, 2023, p. 10).

Pautados em Nóvoa e Alvim (2022) e Costa e Cruz (2024, p. 22), reconhecemos, ao longo desta pesquisa, que programas de indução profissional, como os da residência docente, são peças-chave para que os professores iniciantes possam adquirir “conhecimento profissional, saberes e atitudes adequados para desenvolver o ensino com qualidade” e, assim, contribuir significativamente para seu desenvolvimento e (re/des)construção de identidades docentes.

Nessa perspectiva, a residência docente configura-se como um espaço de integração à profissão docente, representando um momento de grande relevância para o professor iniciante e, conseqüentemente, consolidando-se como uma oportunidade para a inserção de professores, além de ser uma iniciativa capaz de auxiliar na expansão de políticas públicas obrigatórias voltadas à formação desse professorado por meio de programas de indução profissional.

Nesse sentido, devem ter como público principal professores principiantes recém-contratados (Wong, 2020), no âmbito dos sistemas de ensino, como enfatiza Nóvoa (2023, p. 87):

[...] as residências docentes constituem um tempo fundamental para a integração na profissão, por meio do apoio, do enquadramento e da supervisão dos professores mais experientes. São um elemento fundamental, não só para assegurar uma entrada mais natural na docência, mas também para consolidar uma perspectiva mais coletiva, colegial, do exercício profissional docente. O futuro dos professores passa, necessariamente, por uma vivência mais colaborativa, cooperativa, da profissão, que começa nesses primeiros anos de docência.

Diante do panorama teórico apresentado neste capítulo, compreende-se que apoiar o professor nos primeiros anos de carreira não é apenas uma opção pedagógica, mas uma responsabilidade ética e política.

Assim, nesta tese, apresentaremos um exemplo de indução profissional institucionalizado, que ocorre na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, no Brasil: o PRD/UFJF em parceria com o CAp. João XXIII.

4 FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: ETAPAS DA CARREIRA DOCENTE E O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE

Precisamos dos outros para nos tornarmos professores (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 67).

O capítulo anterior situou teoricamente o conceito de indução profissional docente, seus fundamentos históricos e sua relação com o isolamento e o acolhimento na profissão. A partir dessa base, este capítulo aprofunda a discussão ao articular as etapas da formação docente, da pré-formação a formação continuada e permanente com a caracterização específica do Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (PRD/UFJF).

Nogueira, Melin e Almeida (2011, p. 34) ponderam que, com o passar dos anos, as pesquisas relacionadas à formação de professores têm diversificado seus enfoques, suas temáticas e seus interesses de estudo, tomando, assim, diferentes direções. Ademais, as autoras pontuam que as pesquisas deixaram de ser “simplesmente um levantamento de dados sobre o que falta para um ensino de qualidade ou o que caracteriza uma formação adequada”, para levar em conta outros aspectos tais como a vida dos professores e seus maiores desafios no enfrentamento da docência.

Nesse sentido, destacam-se as pesquisas que investigam a implementação de programas de indução para professores iniciantes, como forma de investigar os sabores e dessabores da profissão docente. Tais programas podem oportunizar aos professores neófitos a possibilidade de aprender seu papel na docência e (re/des)construir sua identidade profissional docente (OCDE, 2019), por meio de uma formação que ocorra em um ambiente de colaboração e reconhecimento entre pares (Nóvoa, 2023), em uma cultura de relações e trocas que podem proporcionar experiências de aprendizagem significativas.

É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, que tem por objetivo compreender práticas formativas promovidas pelo PRD/UFJF, em colaboração com o Colégio de Aplicação João XXIII (CAp. João XXIII), para a indução profissional de professores de diferentes áreas.

Como discutido nos capítulos anteriores, adotaremos, nesta tese, o conceito de indução docente proposto por Cruz, Farias e Hobold (2020), compreendido como processo de acompanhamento orientado do professor iniciante no período de sua inserção profissional, por meio de suporte, mutualidade, partilha e reflexão com vistas à (auto)formação intencional, formativa, sistemática e emancipatória na formação de professores iniciantes.

Diante do contexto apresentado, essas autoras nos convidam a pensar que, em sua

melhor configuração estratégica, o processo de indução pode oferecer uma forma de “desenvolvimento profissional situado em um contexto particular, orientado em torno da sistematização de uma cultura de colaboração e de formação e com o objetivo de ajudar os novos professores em sua relação com o processo ensino-aprendizagem” (Cruz et al., 2022, p. 15). Nesse sentido, a indução docente é uma etapa profissional que pode contribuir para o aprendizado da profissão e o desenvolvimento da carreira docente.

4.1 A formação docente e a iniciação à docência

Marcelo García (1999, p. 26) define a formação docente como “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirirem ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação [...]”. Sendo assim, a formação de professores é vista como um processo contínuo de desenvolvimento profissional no qual o professor deve assumir um papel ativo, prático, mediador e reflexivo na promoção de sua própria aprendizagem e na aprendizagem de seus alunos, isto é, o professor que produz conhecimento próprio. Esse processo se dá por meio de questionamentos, análises, visões dos processos, reflexões na e sobre a ação desenvolvida no âmbito escolar e do conhecimento profissional docente.

Nóvoa (2023, p. 28) assevera que “o conhecimento profissional tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é só prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é só produto da experiência”, mas sim um conhecimento que ocorre na docência, isto é, “que se elabora na ação (contingente); um conhecimento que está na profissão, e se define numa dinâmica de partilha e de coconstrução (coletivo); um conhecimento que está na sociedade e que se projeta para fora da esfera profissional e se afirma num espaço mais amplo (público)” (Nóvoa, 2023, p. 67).

Nesse sentido, compreende-se que a profissão docente, como as outras, está associada a uma base de conhecimento e um saber profissional que

[...] requer processos de integração e socialização que envolvem instituições de formação inicial de professores, escolas e professores experientes. Essa conexão é ainda mais importante se considerarmos as mudanças nas circunstâncias, contextos, ambientes de aprendizagem, bem como a diversidade de estudantes na educação do século XXI. Novos desafios exigem a colaboração entre gerações docentes. Nada pode ajudar mais a enfrentar os desafios do futuro do que essa capacidade dos professores de apoiarem uns aos outros como uma comunidade de colegas de confiança (Unesco, 2022, p. 84).

Com isso, para Nóvoa (2023, p. 75), a formação profissional docente não deve se limitar à “aquisição de determinados conhecimentos ou competências, mas que ocasione em vivências, interações, dinâmicas de socialização, a apropriação de uma cultura e de um *ethos* profissional”. Assim, é preciso construir uma “formação para uma profissão que eleve, e não diminua, que dignifique, e não desvalorize os professores” (Nóvoa, 2023, p. 6). Além disso, a formação de professores precisa assumir uma forte componente sócio-prática articulada com o saber teórico (Silvestre; Placco, 2011) e constituir-se como uma formação não anacrônica e que privilegie as transformações sociais, políticas, econômicas, culturais, tecnológicas e as formas de comunicação e de produção de seu próprio conhecimento (Giraldo, 2018).

Portanto, é necessário que o professor teorize sua prática por meio da reflexão de suas ações no cotidiano escolar e na sociedade. Nesse sentido, Silva (1993, p. 95) aponta que a formação do professor é determinante para a sua identidade, principalmente no que se refere ao “corpo de conhecimentos, que serve de base ou ponto de partida para suas decisões pedagógicas, respondendo questionamentos, tais como: por que, o que, como, quando ensinar etc.”. Dias e Cicillini (2002) ratificam que a identidade docente é constituída pela composição desses saberes sociais, históricos, experienciais e culturais. Segundo as autoras, esses saberes são mobilizados e construídos ao longo da história de vida pessoal e profissional, compreendendo a formação inicial e contínua e todo o movimento de busca de crescimento profissional na carreira docente.

Assim, entendemos que a docência não é somente o desenvolvimento de uma habilidade cognitiva, mas também é construída por valores, imagens, rituais, hábitos, ciclos e rotinas, que têm também por base a própria experiência e que podem manifestar-se nas histórias e nas práticas dos professores e do contexto escolar. Dessa forma, é esperado que esses profissionais utilizem, mobilizem e desenvolvam seus conhecimentos educativos, profissionais, pessoais e que tenham uma forte imersão na prática, conhecendo, aperfeiçoando e dialogando sobre as diferentes culturas pessoais e profissionais que os cercam durante seu processo formativo.

Nóvoa (2009) estabelece cinco propostas de trabalho que devem constituir um programa de formação de professores. São elas:

- assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos tendo como referência o trabalho escolar;
- passar para “dentro” da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores experientes um papel central na formação dos mais jovens;
- dedicar atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa

- capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico;
- valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola;
- caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

Percebe-se que essas propostas procuram valorizar o componente prático, as dimensões coletivas do professorado e a presença efetiva dos professores. Ademais, é necessário que o modelo de formação docente priorize conhecimentos específicos, didáticos, pedagógicos, científicos, técnicos e experienciais, mas, além disso, é preciso “uma formação de professores construída dentro da profissão” (Nóvoa, 2009; Tardif, 2002), cujos objetivos e metas visem alcançar na educação uma colegialidade docente, isto é, a possibilidade de os professores

atuarem como um colégio (um coletivo), tem uma referência organizacional (o projeto educativo da escola) e uma referência pedagógica (a construção de novos ambientes educativos), mas tem ainda uma terceira referência: o reforço de uma profissionalidade docente baseada na colaboração e na cooperação, aquilo que os anglo-saxões designam literalmente por “comunidades de prática”, mas cuja melhor tradução é “comunidades de trabalho” ou “comunidades profissionais” (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 85, grifo dos autores).

Diante do exposto, a formação de professores deve partir de uma proposta coletiva que considere as constantes mudanças sociais e a necessidade de ressignificação dos conhecimentos do indivíduo com vistas ao seu desenvolvimento integral e à sua inserção na sociedade. Nesse sentido, compreender o processo formativo docente como dinâmico e contínuo torna-se fundamental.

Autores como Feiman-Nemser (1983), Imbernón (2001), Marcelo García (1999), Tardif (1990) e Nóvoa (2023) salientam que o processo de formação e desenvolvimento profissional de um docente tende a se organizar em fases distintas e progressivas, que perpassam ao longo do tempo a vida dos professores. São elas: a fase de pré-formação, a formação inicial, a iniciação à docência e a formação continuada e permanente.

No que diz respeito a essas fases, Mizukami (2013, p. 23) sinaliza que “a docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida”. Assim, os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser, intervir, sentir-se, agir e intervir como professor e de se desenvolver profissionalmente são graduais e se constituem ao longo do tempo. Deveriam iniciar-se antes do espaço formativo (pré-formação) das licenciaturas e prolongam-se por toda

a vida (a formação inicial, a iniciação à docência e a formação continuada e permanente), alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida.

Começando de maneira informal, a primeira fase, denominada *pré-formação*, envolve as experiências prévias de ensino vividas pelos possíveis futuros professores durante sua trajetória como alunos, normalmente por meio da observação e de outras vivências escolares e sociais, as quais podem ser abordadas de maneira crítica, influenciando, ainda que inconscientemente, o futuro aspirante a docente. É nessa etapa que os estudantes formam representações, crenças e imagens sobre o ensino por meio das “aprendizagens informais” (Marcelo García, 2012).

A transição da fase informal para a fase formal do desenvolvimento profissional docente ocorre na passagem da *pré-formação* para a formação inicial em cursos de nível superior. A partir desse momento, o processo formativo passa a se configurar como um percurso de aprendizagem ao longo da vida, estendendo-se até a aposentadoria. Esse desenvolvimento pode ser compreendido em três etapas distintas: a formação inicial, a iniciação à docência e a formação permanente. A primeira etapa concentra-se na preparação dos professores durante a *formação inicial*, em um curso de licenciatura, no qual os aspirantes a docentes têm a possibilidade de desenvolver e (re)conhecem saberes da formação profissional, curriculares, experienciais, pedagógicos e disciplinares (Tardif, 2002), além de atitudes, valores científicos e profissionais de forma sistematizada, fundamentais para o exercício da docência em sua dimensão ampla.

Nacarato, Mengali e Passos (2014, p. 32) destacam que é necessário que os futuros professores “detenham um conhecimento profissional que abarque não apenas o saber pedagógico (ou das ciências da educação), mas que também inclua (“envolva”) um repertório de saberes”. No que tange ao saber do conteúdo, as autoras afirmam ser impossível ao licenciando ensinar aquilo que não domina, seja no âmbito conceitual, procedimental ou atitudinal. Em relação aos saberes pedagógicos, ressaltam a importância de compreender como trabalhar determinados conteúdos, articulando-os com diferentes campos do conhecimento, bem como desenvolver estratégias que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, enfatizam a necessidade dos saberes curriculares, destacando a necessidade de o professor ter clareza quanto aos recursos que podem ser utilizados para a construção de uma educação crítica, sejam eles documentos normativos e regulamentares, projetos pedagógicos, livros didáticos ou outros materiais escolares.

Em suma, a fase de formação inicial corresponde à etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire um

repertório de saberes docentes plurais e relacionados tanto às disciplinas acadêmicas quanto às experiências vivenciadas na IES e nos diferentes espaços de formação. Além disso, o licenciando pode realizar práticas de ensino, os estágios supervisionados obrigatórios, monitoria, a iniciação científica, o PIBID, o PET e a Residência Pedagógica (RP), a depender da oferta institucional e do interesse do próprio licenciando em participar desses ou outros programas de iniciação à docência, denominados no capítulo anterior de pré-induções, enquanto está na formação inicial.

Essa etapa corresponde ao período em que os estudantes do ensino superior ainda não são profissionais efetivos e autônomos (Nóvoa, 2023), mas, já assumem, de maneira progressiva, uma cultura profissional docente. Além disso, vale destacar que a formação inicial, embora seja necessária, é insuficiente para preparar integralmente os professores para os desafios encontrados no cotidiano escolar. Por isso, são necessárias políticas e iniciativas de indução à docência que auxiliem os professores na etapa seguinte de seu desenvolvimento profissional docente, além da garantia de uma formação permanente ao longo da carreira (Santos et al., 2026).

Já a segunda etapa, como orientado por Marcelo García (1999) e pela Comissão Europeia (European Commission, 2010), abrange os primeiros passos independentes como professores, marcando a entrada no campo profissional e os enfrentamentos da realidade do ambiente escolar, comumente denominada como a fase de inserção na profissão docente ou *iniciação à docência*. É uma etapa que compreende os primeiros anos do exercício profissional do professor, nos quais os docentes aprendem na prática, em geral, por meio de estratégias de sobrevivência e de descoberta. Além disso, essa etapa tende a se configurar como uma fase singular, com características próprias e marcante na vida pessoal e profissional do professor.

É nessa etapa da iniciação à docência e de inserção profissional que, no contexto brasileiro, a indução profissional pode ocorrer ou não, sendo compreendida como o processo em que o professor em início de atividade profissional tem a possibilidade de participar de um programa de apoio e orientação docente com mentores/professores experientes (Manso; Donaire, 2022). Esse cenário, no Brasil, é marcado pela ausência de políticas públicas obrigatórias e estruturadas de indução docente, fazendo com que o acesso a programas de acompanhamento dependa, em grande parte, de iniciativas isoladas, projetos institucionais, programas específicos e projetos de secretarias de educação e não de um direito formativo assegurado a todos os professores iniciantes, como evidenciado na introdução desta tese.

Entretanto, à luz das evidências produzidas pela investigação, a indução profissional constitui uma fase crucial do *continuum* da formação de professores e, portanto, não deveria ser

compreendida como uma experiência eventual ou contingente na fase de iniciação à docência (Flores, 2024). No contexto brasileiro, em que os docentes iniciantes enfrentam condições de trabalho adversas, desafios pedagógicos complexos e, frequentemente, processos de inserção profissional solitários, a indução configura-se como uma necessidade formativa estruturante. O fato de não receber a atenção desejada do ponto de vista político e institucional evidencia uma lacuna nas políticas de formação docente, reforçando a defesa de que a indução profissional deveria ser institucionalizada como etapa obrigatória do desenvolvimento profissional docente (Cruz; Hobold; Farias, 2022).

A terceira fase refere-se ao desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Essa etapa perdura ao longo do tempo e do espaço até a aposentadoria do docente e é constituída por meio de atividades, oficinas, pós-graduações, cursos de extensão, entre outros. Também reconhecida como *formação permanente ou contínua*, essa fase inclui todas as atividades planejadas pelas instituições e pelos professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento de seu ensino por meio de ações e estratégias que permitam melhorar e (re)dimensionar as competências profissionais dos professores, podendo assumir uma variedade de maneiras, formatos, momentos e espaços físicos (*on-line*, semipresenciais ou presenciais) com o intuito de ampliar a formação especializada.

Assim, entendemos a importância de compreender que, para além da formação continuada, a pré-formação, a formação inicial e a iniciação profissional, englobando a indução profissional docente, também são etapas que constituem o desenvolvimento da/na formação docente. Por isso, entendemos o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, marcado, conforme salientam Lahtermaher e Cruz (2022, p. 10) “por fases como a formação inicial, a inserção profissional (que pode acontecer com ações de indução ou não), e a formação continuada, influenciados por fatores internos e externos à escola”. Além disso, esses ciclos precisam estar interligados e se constituírem em espaços evolutivos ao longo da trajetória pessoal, social, profissional e acadêmica do professorado, perpassando desde o início da experiência escolar e prosseguindo ao longo da trajetória pessoal e educacional.

Como salientado pela OCDE (2005, p. 95, tradução nossa)²⁹, “os estágios de formação inicial de professores, indução e desenvolvimento profissional precisam ser muito mais interconectados para criar uma estrutura de aprendizagem ao longo da vida para os

²⁹ The stages of initial teacher education, induction and professional development need to be much better interconnected to create a lifelong learning framework for teachers (OCDE, 2005, p. 95).

professores”. Ademais, é preciso “criar uma experiência de aprendizagem e desenvolvimento mais coerente para professores” (OCDE, 2005, p. 96, tradução nossa)³⁰.

Em consonância com o apresentado, Zuljan e Požarnik (2014) destacam a relevância de investigar e integrar a formação inicial e contínua de professores, juntamente com os períodos de indução e os primeiros anos de carreira. Para as autoras, as profundas transformações econômicas, sociais, tecnológicas e culturais no mundo representam um desafio substancial para a preparação docente. Elas observam que o papel dos professores está se tornando mais complexo e exigente, ao mesmo tempo em que as expectativas sociais estão em ascensão. A sociedade espera que os educadores não apenas promovam o desenvolvimento de grupos de estudantes cada vez mais diversificados, mas também ajam para reduzir os efeitos da desigualdade social. Tudo isso implica mudanças de qualidade na formação de professores, com uma ênfase especial na transição da universidade para a vida profissional, que inclui o período de indução e os primeiros anos de carreira.

Assim, conforme enfatiza Nóvoa (2017; 2023), entendemos que há uma necessidade de pensarmos a formação de professores como uma preparação profissional que se preocupa com a habilitação para o exercício de uma profissão, isto é, que não se limite a discussões teórico-científicas e despreze a prática docente, mas sim a articule, evitando um distanciamento entre o mundo acadêmico e a escola, entre o conhecimento científico e a prática profissional. Assim, a formação de professores precisa garantir que os futuros professores, os professores iniciantes e os docentes experientes tenham oportunidades de praticar e refletir sobre o ensino de maneira partilhada (Nóvoa, 2023), seja aprendendo a pensar, a agir, a sentir, a ser como um profissional de maneira responsável e ética, por exemplo.

Papi e Martins (2010, p. 43) salientam que “embora se considere que possam estar inter-relacionadas, tais fases são apontadas como momentos diferenciados da profissão. Além disso, enquanto objeto de investigação na área de formação de professores, elas têm sido privilegiadas em maior ou menor quantidade”. Nesse contexto, a fase de iniciação³¹, interesse desta pesquisa de doutorado, compreende uma etapa que corresponde aos primeiros anos da docência a contar a partir da finalização da formação inicial do professor e tem sido pouco explorada, considerando-se a relevância dessa etapa profissional.

Tal relevância se evidencia ao considerar que, conforme apontam autores como Feiman-Nemser (1983), Marcelo García (2006), Nogueira, Melin e Almeida (2011) e Wong (2020),

³⁰ [...] to create a more coherent learning and development system for teachers (OCDE, 2005, p. 96).

³¹ Consideraremos, conforme Huberman (1995), como professores iniciantes aqueles que possuem até três primeiros anos de docência após a conclusão de um curso de formação inicial.

todos os professores enfrentam uma dupla responsabilidade, ainda mais evidente para os docentes que estão no início de suas carreiras: ensinar e, ao mesmo tempo, aprender a ensinar e a refletir sobre sua prática docente, seja por meio da adaptação de saberes aprendidos na pré- formação e na formação inicial, na realidade do cotidiano ou na gestão escolar, entre outras questões relacionadas à ação docente. Isso porque ensinar e aprender a ensinar são muito mais complexos do que apenas colecionar habilidades, competências e técnicas, exigindo discussões, reflexões, diálogo e trabalho colaborativo com vistas ao desenvolvimento profissional docente.

Nesse contexto, percebe-se que o período de iniciação à docência é caracterizado por um intenso aprendizado para os professores, pois é nessa fase que as competências cognitivas, emocionais, pedagógicas, sociais, econômicas e didáticas, dentre outras esferas necessárias para o ensino, são colocadas à prova. Além disso, surgem vários sentimentos, medos, conflitos, timidez e anseios relacionados à (re/des)construção da identidade profissional docente, à integração na comunidade escolar, ao receio de cometer erros, à disposição para pedir ajuda e à possível sensação de isolamento e insegurança.

Marcelo García (1999), Tardif (2002), Tardif e Raymond (2000) e Zabalza (1994) apontam algumas das principais características do ser professor nessa fase de iniciação à docência e destacam que elas podem variar quanto à intensidade, ao momento da ocorrência e às suas consequências. São elas:

- os professores, quando iniciam na profissão, estão em fase de exploração das possibilidades da vida adulta e de início de elaboração de uma estrutura estável de vida; assim, os problemas de disciplina são os que mais os preocupam, já que manifestam uma ausência de autoridade;
- aprendizagens intensas por tentativas e erros e geração de expectativas e sentimentos fortes e, por vezes, contraditórios, que podem determinar a continuidade ou não na profissão;
- elevado conformismo às normas e às regras sociais existentes na realidade de ensino e desejo de agradar aos seus pares;
- prevalência dos problemas didáticos sobre os pessoais ou organizacionais, embora, nesse período, registrem-se importantes transformações em nível pessoal;
- necessidade de controle das situações, insegurança, preocupações, submissão à opinião dos profissionais que os professores iniciantes consideram mais experientes;
- experimentação de diversos modelos de ensino, embora possam ser incapazes de refletir sobre a escolha de um ou outro;
- forte influência das experiências vividas enquanto estudantes.

De um modo geral, percebe-se que ser professor na fase de iniciação à docência representa assumir novas perspectivas, aprendizagens e reflexões sobre si e sobre o outro, especialmente no contexto de interações coletivas, com o intuito de (des/re)construir sua identidade profissional e inserir-se na comunidade escolar. Nesse percurso, o professor iniciante pode enfrentar situações/problemas de insegurança, instabilidade, percalço, angústia, decepção, desamparo e medo, o que pode levar à perda de autoconfiança, à experiência de extremo estresse e pressão e à ansiedade, podendo fazer com que esse professorado em início de carreira questione e até duvide da sua própria competência como docente e como pessoa. Por outro lado, há aspectos positivos, como estar entusiasmado, (re)conhecer e experienciar os aportes teóricos, vivenciar práticas educativas, fazer parte de uma comunidade escolar, dominar conteúdos estudados no período da formação inicial, ter uma profissão e estar empregado, superar-se, entre outros.

Diante desse cenário, marcado por delícias e agruras (Lima, 2006), torna-se fundamental a existência de iniciativas que apoiem esse professorado em início de carreira, contribuindo para seu desenvolvimento profissional. É nesse contexto que se insere o PRD/UFJF, compreendido, em seus documentos norteadores, como uma estratégia de formação direcionada ao acompanhamento e ao fortalecimento do professor iniciante.

4.2 O PRD/UFJF como formação continuada de professores em início de carreira

De acordo com os documentos norteadores, é a Resolução nº 138/2018³² que regulamenta e fixa as diretrizes do PRD/UFJF em parceria com o CAp. João XXIII.

Pautado na reunião ocorrida em 10 de dezembro de 2018, o Conselho Setorial de Graduação da UFJF, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) até 2022 e à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPP) de 2023 em diante, estabeleceu que o principal objetivo do PRD/UFJF seria o de “aprimorar a formação da/o professora/or da Educação Básica, oferecendo um programa de formação continuada” (UFJF, 2018, p. 1).

Conforme salientado anteriormente, embora a Resolução nº 138/2018 da UFJF defina o programa como uma ação de formação continuada, essa denominação não expressa plenamente sua natureza e intencionalidade formativa. Entendemos que, para o professor orientador

³² Esta seção discute a concepção de formação continuada tal como estabelecida pela Resolução nº 138/2018, vigente durante a maior parte do período investigado por esta tese. Em agosto de 2026, essa resolução foi revogada e substituída pela Resolução CSPP/UFJF nº 231/2026, que passou a caracterizar o programa como indução docente, conforme discutido adiante.

(experiente), o programa se configura como um espaço de formação continuada de natureza exclusivamente formativa e simbólica, não financeira: diferentemente do professor residente (iniciante), contemplado com uma Bolsa de Residência Docente (UFJF, 2026, Art. 8º), o professor orientador não recebe nenhum tipo de gratificação, bônus ou redução de carga horária por sua participação (UFJF, 2026). Trata-se, portanto, de uma adesão voluntária, sustentada não por incentivos materiais, mas pelo reconhecimento do valor formativo da experiência de acompanhar um professor iniciante.

Já para o professor residente, o programa ocupa um lugar intermediário entre a formação inicial e a formação continuada, na medida em que promove a inserção orientada na prática docente, característica dos processos de indução profissional (Nóvoa; Alvim, 2022).

Dessa forma, nesta tese, opta-se por compreender o PRD/UFJF sob a perspectiva da lógica do desenvolvimento profissional docente, que abarca tanto o processo de inserção e indução na carreira quanto o aprimoramento formativo, integrando dimensões de reflexão, prática e aprendizagem ao longo do percurso profissional por meio de um contínuo integrado entre formação inicial e continuada e que envolve diversas experiências.

Ainda assim, reconhecemos a importância de mobilizar o conceito de formação continuada, uma vez que, durante parte do período investigado, o PRD/UFJF foi caracterizado sob essa perspectiva em seus documentos oficiais, a partir dos pressupostos e do regimento então vigentes (Resolução nº 138/2018). Ademais, cumpre destacar que, a partir de diálogos estabelecidos com os coordenadores do programa, do estudo da minha dissertação de mestrado (Lima, 2022) e das produções acadêmicas discutidas no âmbito desta tese, o regimento do PRD/UFJF passou por um processo de revisão que resultou na Resolução CSPP/UFJF nº 231, de 21 de agosto de 2026, a qual revoga a Resolução nº 138/2018 e passa a caracterizar oficialmente o programa como um “programa de indução docente” (UFJF, 2026, Art. 2º), aproximando-o, assim, da perspectiva do desenvolvimento profissional docente já defendida nesta investigação. Isso se justifica, pois a maior parte de seus pressupostos e de seu regimento converge para o que Nóvoa (2017; 2019) denomina de “tempo entre-dois”, “terceiro lugar”, “terceiro espaço” ou “fase intermédia”, isto é, o período entre o término da formação inicial e o exercício pleno da profissão.

Mediante o exposto, entendemos por formação continuada ou contínua um universo heterogêneo de possibilidades na formação docente, desde atividades institucionalizadas que oferecem organização formal e disponibilização de certificados até iniciativas menos formais que “têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo, ou se efetivando como trocas entre pares, grupos de estudo e

reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula” (Gatti; Barretto, 2009, p. 200).

Isto é, uma formação continuada cuja necessidade é ter a escola como espaço central, lugar ideal de formação, espaço de saber, de socialização, de trabalho, de abertura, de histórias, de diálogo e liberdade, ou seja, que contemple “assuntos relativos aos espaços e tempos em que atua o professor. Portanto, espera-se que esteja vinculada à sala de aula e à escola – e, assim, ao ensinar e ao aprender” (Castro; Papi, 2024, p. 6). Além disso, espera-se que os professores possam “encontrar o mundo e encontrar-se com ele” (Nóvoa, 2023, p. 17) por meio da participação efetiva, colaborativa e partilhada de toda a comunidade escolar (Nóvoa; Alvim, 2022).

Em consonância com o conceito exposto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, orientam que a formação contínua deve ser entendida como componente fundamental da profissionalização docente, em que os professores são “agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho” (Brasil, 2020, p. 2).

No artigo 7º dessa resolução, constata-se que, para que a formação continuada produza impactos positivos na prática docente, considera-se importante que ela atenda a algumas características: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação; e coerência sistêmica, conforme evidenciado no Quadro 7.

Quadro 7 – A Formação Continuada e suas características

Foco no conhecimento pedagógico do conteúdo
Pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes.
Uso de metodologias ativas de aprendizagem
As formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores.
Trabalho colaborativo entre pares
A formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, mediados por um com maior senioridade, sendo que comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada podem ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores de escolas menores, que não possuem colegas da mesma área de atuação para diálogo.

Duração prolongada da formação
Adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor;
Coerência sistêmica
A formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, bem como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional, valendo atentar que, quando se trata da formação de professores, a coerência sistêmica alcança também a preparação dos formadores ou dos docentes das licenciaturas, cuja titulação se situa em nível de pós-graduação por exigência legal, uma vez que a docência nesse nível, pautada nos presentes critérios, pode propiciar, aos futuros professores, experiências de aprendizagem análogas àquela que se espera que o professor da Educação Básica propicie a seus alunos.

Fonte: Adaptado da Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020.

Nessa mesma direção, Alarcão (1998, p. 100) já apontava que a formação continuada de professores precisa ser vista e concebida como um processo dinâmico, contínuo, reflexivo e articulado, em que, ao longo do tempo e do espaço formativo, os profissionais envolvidos vão “adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”. A autora (1998, p. 107) ainda ressalta que a formação continuada “deve visar o desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um”, isto é, espera-se que a formação continuada de professores foque na construção da profissionalização docente e que não seja um processo estático, pontual, descontínuo, descontextualizado, desvinculado da prática e da realidade escolar e das necessidades individuais e coletivas dos professores.

Desse modo, a formação continuada deve configurar-se como um processo flexível e adaptável às demandas reais da prática docente. Honório et al. (2017, p. 1751) orientam que a formação continuada de professores deve primar por uma trajetória investigativa, dialógica e reflexiva, haja vista “os desafios que se apresentam com o advento dos movimentos sociais, políticos e econômicos da atualidade, exigindo, do professor, um olhar holístico para a realidade e que favoreça o desenvolvimento de estratégias educativas inovadoras”.

Em consonância com o apresentado, Marcelo García (2009, p. 7) pondera que vivemos tempos de trocas: “trocas sociológicas, econômicas, de valores, políticas, culturais, educativas, dentre outras”. Com isso, entendemos que a sociedade e o sistema educativo como um todo têm o desafio constante de manter o equilíbrio, a integração, a inovação e a qualidade educacional. Como vivemos numa sociedade em que o conhecimento é um dos principais valores sociais, a formação permanente e contínua dos professores é uma das exigências do

século. Sendo assim, não basta somente passarmos pela formação inicial; é preciso estar em um processo contínuo, integrado, evolutivo e inovador de aprendizagem que de acordo com o autor possibilita “aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem” (Marcelo García, 1999, p. 26).

Diante do contexto apresentado, entendemos que o PRD/UFJF tende a se constituir como uma iniciativa capaz de auxiliar esses professores a adquirirem e aperfeiçoarem seu desenvolvimento profissional docente. Assim, esperamos que o programa, de maneira geral, possa se configurar em uma dessas iniciativas e trocas, para além da formação inicial, de forma a melhorar a inserção docente por meio da indução profissional.

Lima (2022), ao realizar um estudo relacionado ao PRD/UFJF, no âmbito da Matemática, constatou que o programa possui características que convergem para a indução profissional docente e para a formação continuada de professores mencionadas por Gatti e Barreto (2009), Marcelo García (2009), Honório et al. (2017), Alarcão (1998), dentre outros autores e documentos. São elas:

- trabalho em equipe;
- conhecimento da rotina do dia a dia de um colégio de aplicação;
- realização de acompanhamentos individuais e coletivos aos alunos;
- reflexão e troca de conhecimentos entre docentes com o intuito de (re)aprender a ensinar;
- redes de comunidades colaborativas;
- professor como protagonista do seu próprio processo formativo;
- observação, sistematização, participação e planejamento de ações pedagógicas;
- participação nos encontros de estudo e discussão semanais com o professor orientador;
- imersão intensa e profunda na profissão e no cotidiano escolar;
- desenvolvimento e aperfeiçoamento da linguagem oral e escrita;
- participação em disciplinas de cunho pedagógico;
- certificado de especialização *lato sensu*;
- (re)conhecimento de metodologias de ensino e aprendizagem;
- vivência em sala de aula;
- participação em reuniões de instâncias gestoras, supervisão, orientação e exercício da docência;
- disciplinas relativas ao campo educacional e à área de atuação a que pertence;
- avaliação em conjunto com o professor orientador das atividades desenvolvidas;

- apresentação de trabalhos em fóruns e eventos acadêmicos da área;
- participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão;
- (re)construção e (re)conhecimento da identidade profissional docente quanto a ser, sentir, conhecer, investigar como professor;
- elaboração do trabalho de formação docente como postura avaliativa do desenvolvimento profissional e do projeto desenvolvido junto com o professor orientador, relacionado às experiências vividas no projeto.

Nesta tese, compreenderemos as práticas formativas promovidas pelo PRD/UFJF em colaboração com o CAp. João XXIII, voltadas para a indução profissional de professores de diferentes áreas, incluindo a Matemática, conforme investigado por Lima (2022).

Em seguida, torna-se necessário contextualizar o PRD/UFJF, considerando suas especificidades no cenário brasileiro e o acolhimento de professores em início de carreira.

4.3 Contextualizando o PRD/UFJF em parceria com o CAp. João XXIII

Nesta seção, analisaremos o contexto da pesquisa, considerando diferentes fontes documentais relacionadas ao programa, tais como: as apresentadas nos editais de seleção de residentes, no *site* oficial do PRD/UFJF, no *site* do CAp. João XXIII, bem como os estudos acadêmicos de Cosenza, Dias e Amorim (2020); Callian e Magalhães (2019); Lima (2022); Carmo et al. (2021); Lima e Carneiro (2021) e Bassoli, Rodrigues e Lima (2022), dentre outros.

Entendemos que, antes de caracterizar o PRD/UFJF, é importante apresentar o que são os Colégios de Aplicação. Essas instituições, cujo foco é direcionado às inovações pedagógicas, têm suas diretrizes e regulamentos de funcionamento estabelecidos em 2013, por meio da Portaria n.º 959 do Ministério da Educação, a qual define, em seu Art. 2º, que “consideram-se Colégios de Aplicação as unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão, com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente” (Brasil, 2013, p. 9).

Integrantes do Sistema Federal de Ensino, os CAp. são escolas de Educação Básica, gratuitos e vinculados a instituições de ensino superior. Cada um dos 24 colégios oficialmente reconhecidos no país, pela Portaria n.º 694 de 23 de setembro de 2022, diferencia-se por funcionar conforme as necessidades da instituição a que se vincula. Em sua maioria, os professores dessas instituições são doutores, mestres e pesquisadores envolvidos com o ensino nas diferentes etapas da Educação Básica e Superior.

De acordo com o *site* do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais (CAp/UFGM), esses colégios apresentam propostas inovadoras de reforma escolar e destinam-se a educar alunos e formar futuros professores. “Por essa razão e graças ao nível de competência de seu corpo docente, tais escolas oferecem um alto padrão de ensino, permitindo aos estagiários observar abordagens pedagógicas eficazes” (UFGM, 2024, primeiro parágrafo).

No caso do CAp. João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), este foi fundado em 1965, inicialmente como Ginásio de Aplicação da então Faculdade de Filosofia e Letras, com o objetivo de se constituir como espaço de experimentação pedagógica e de formação de professores. Atualmente, a instituição oferece Ensino Básico regular completo, abrangendo os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao longo de sua trajetória, o Colégio passou por importantes transformações institucionais, como sua federalização em 1966 e, posteriormente, sua consolidação como Unidade Acadêmica da UFJF, em 1998, ampliando sua autonomia administrativa e pedagógica.

Em termos de infraestrutura, o colégio conta, até a realização dessa pesquisa, com espaços como laboratórios, biblioteca, quadras esportivas e ambientes adaptados à acessibilidade. A organização escolar contempla diferentes turnos (manhã, tarde e noite), com turmas que apresentam, em média, entre 19 e 32 alunos no Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, e cerca de 22 alunos na EJA, favorecendo o acompanhamento pedagógico e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, o Colégio oferta aos seus estudantes, a depender do ano escolar, aulas de Inglês, Espanhol, Francês, Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Filosofia, Estudos Sociais ou Sociologia, Educação Física, dentre outras disciplinas, além de atividades complementares como Judô, Ginástica (rítmica, artística, acrobática), Esporte e Lazer, Memória e História das Comunidades Tradicionais, Promoção da Saúde, Leitura, Yoga, Matemática, Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica, Recreação e Lazer/Brinquedoteca, Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal), Robótica Educacional, Basquete e Línguas Estrangeiras.

O colégio possui aproximadamente 90% do corpo docente com titulações de mestrado ou doutorado, que atuam em regime de dedicação exclusiva e estão envolvidos em projetos de inovação e formação de professores em parceria com a UFJF, como o Programa de Monitoria Júnior, o Programa de Treinamento Profissional (TP), o Programa de Incentivo ao Exercício da Docência na Educação Inclusiva (PIDEI), o Programa de Incentivo ao Exercício do Ensino (PIEE) e o Programa de Residência Docente, além de sediar estágios supervisionados. É o que

salientam Almeida e Oliveira (2025, p. 104) ao caracterizar os colégios de aplicação, especialmente o CAp. João XXIII da UFJF. Para os autores, os Colégios de Aplicação se destacam em dois âmbitos centrais:

[...] inovação pedagógica refere-se ao fato de atuarem como campo de experimentação para a criação, testagem e aplicação de técnicas e metodologias inovadoras na educação básica. Já em relação à formação de professores, os Colégios de Aplicação são espaços preferenciais para tal prática, pois articulam-se com as diferentes licenciaturas através de estágios e programas de apoio à docência, como, por exemplo, o PIBID e a Residência Docente. Dessa forma, os graduandos e egressos dos diversos cursos de licenciatura têm a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica e de docência no cotidiano escolar de forma orientada e supervisionada.

No que diz respeito à Residência Docente, a professora Angélica Cosenza Rodrigues, afirmou em entrevista concedida a Lima, Goliath e Oliveira (2019, p.113) a essencialidade de compreendermos o PRD/UFJF como iniciativa de indução profissional docente, com financiamento próprio, que oferece bolsas aos residentes em condições equivalentes às das residências em saúde já existentes na UFJF, com base nos seguintes pressupostos:

- maior articulação entre formação continuada e inicial;
- fortalecimento do protagonismo do Colégio de Aplicação João XXIII na formação docente;
- ampliação da formação específica do professor recém-formado em 10 áreas disciplinares de referência, assim como pautar a formação no campo da educação para os direitos humanos, diversidade e inclusão;
- ampliação da formação em prática escolar através da imersão no cotidiano escolar (tanto no acompanhamento de atividades docentes, quanto no de gestão escolar) (Lima; Goliath; Oliveira, 2019, p.113).

Assim, a partir da entrevista com a professora Angélica Cosenza e do Quadro 8³³, apresentaremos as principais características relacionadas ao PRD/UFJF.

Quadro 8 – Dados relacionados ao PRD/UFJF

Descrição Geral do Programa de Residência Docente
O Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora visa aprimorar a formação de professores da Educação Básica, oferecendo um programa de formação continuada <i>in loco</i> , alinhado ao Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas e outras políticas institucionais da UFJF.

³³ Os percentuais apresentados nesse quadro refletem a distribuição de carga horária vigente durante o período investigado por esta pesquisa, conforme a Resolução nº 138/2018. A Resolução CSPP/UFJF nº 231/2026, atualmente em vigor, alterou essa distribuição para 90% na área de docência e 10% em setores administrativo-pedagógicos, absorvendo a produção acadêmica (TFD) como parte da carga horária de docência (UFJF, 2026, Art. 14). Além disso, o PRD/UFJF passa a ser considerado um programa de indução profissional docente.

Tipos de Apoio para novos professores
Os professores iniciantes (residentes) recebem apoio por meio de orientação de professores orientadores (experientes), participação em atividades acadêmicas e pedagógicas, e elaboração de um Trabalho de Formação Docente (TFD).
Divisão de Carga Horária do Programa
Os residentes desenvolvem atividades em três áreas: docência (65% da carga horária), setores administrativo-pedagógicos ou atividades escolares (10% da carga horária) e produção acadêmica (25% da carga horária).
Professores Experientes/Orientadores
A qualidade do programa é assegurada por meio da orientação e acompanhamento dos residentes pelos orientadores, além de avaliação contínua do desempenho e participação em diversas atividades
Aspectos Financeiros
O programa é mantido com recursos orçamentários da UFJF. Os residentes recebem uma Bolsa de Residência Docente, cujo valor é proposto pela Pró-Reitoria de Finanças e fixado pelo Conselho Superior, sendo pago mensalmente.
Outras Informações Relevantes
▪ Participantes devem cumprir 2880 horas anuais de atividades, correspondendo a 60 horas semanais de atividades presenciais e extraclasse. ▪ A participação no programa é admitida para licenciados até 3 anos após a formatura, mediante aprovação em processo seletivo. ▪ O programa tem duração de 12 meses e ao final, os participantes que cumpriram todos os requisitos recebem o certificado de “Especialista em Residência Docente”. ▪ O residente não possui vínculo profissional com a UFJF e deve cumprir regime de dedicação exclusiva à residência, sendo vedado o desenvolvimento de outras atividades profissionais. ▪ A Comissão de Residência Docente (CORED) é responsável por planejar, coordenar, supervisionar e avaliar os programas de residência docente e os processos seletivos relacionados.

Fonte: Adaptado de UFJF (2018).

Com base no Quadro 8, o programa é pautado pelo acolhimento de docentes em início de carreira (residentes) e sua imersão, por meio da dedicação exclusiva, no ambiente profissional, sob a supervisão de professores experientes (orientadores). Vale destacar que de acordo com os editais e a Resolução n.º 138/18, essa supervisão não visa controlar as ações dos residentes, mas sim promover um processo de codocência, com o intuito de apoiar, dialogar e construir experiências conjuntas por meio da escuta e de trocas.

Caracterizado como um programa de pós-graduação em nível de especialização, o PRD/UFJF foi criado em 2018 e implementado em março de 2019 no CAp. João XXIII, constituindo-se como um programa de formação continuada de professores.

Como destacado anteriormente, essa iniciativa de indução profissional docente foi associada ao Conselho Setorial de Graduação da UFJF, vinculada à PROGRAD até 2022. Posteriormente, a partir de 2023, passou a ser vinculada à PROPP, responsável pela definição dos princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos relacionados à formação continuada de professores, com o propósito de elevar o padrão de qualidade da educação básica, por meio do desenvolvimento profissional dos professores no contexto escolar.

Conforme o Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas (UFJF, 2018), o PRD/UFJF tem como objetivo principal aprimorar a formação dos professores, oferecendo um programa que integra pesquisa acadêmica e prática docente. Isso ocorre ao complementar a formação recebida nas instituições de ensino superior com a experiência no CAP. João XXIII no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como na Educação Infantil, por meio de parcerias com instituições públicas.

A estrutura do programa envolve diferentes instâncias e atores, entre eles a coordenação pedagógica, a coordenação de gestão, a coordenação das licenciaturas da UFJF, os professores residentes, os professores orientadores do CAP. João XXIII e membros da Comissão de Residência Docente (CORED). Esta comissão é composta por diversos representantes, incluindo coordenadores, professores orientadores, diretores de instituições envolvidas e o diretor da Faculdade de Educação da UFJF. Compete à CORED planejar, coordenar, supervisionar e avaliar o programa, em conformidade com a Resolução n.º 138/18.

Ainda de acordo com o Quadro 8, para participar do processo seletivo do PRD/UFJF, os candidatos necessitam cumprir requisitos específicos, como ter até três anos de conclusão do curso de Licenciatura Plena e dedicar-se exclusivamente às atividades do programa durante a sua realização. Além disso, precisam se inscrever no processo seletivo, composto de provas objetiva e de redação (ambas sobre temas contemporâneos da Educação), entrevista e análise de currículo, escolhendo vagas nas especialidades oferecidas como áreas/disciplinas e/ou temas transversais pelo CAP. João XXIII, do 1º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Educação Infantil por meio de convênio com Instituição Pública Municipal, já que o colégio não oferece essa etapa escolar.

Pautado nos documentos que institucionalizam o programa e em Lima, Goliath e Oliveira (2019, p. 114), o PRD/UFJF busca fortalecer o protagonismo e o papel formador do

[...] Colégio de Aplicação João XXIII como Instituição Federal de referência na Educação Básica, ampliando seu escopo de influência com ações na formação complementar de profissionais que atuam/atuarão nos diferentes sistemas educacionais. Oportunizando a/ao recém-formada/o a imersão densa como residente no Colégio, acompanhado de supervisoras/res e coordenadoras/es experientes e de elevada qualificação ética e profissional, a Residência Docente dará a/ao recém-licenciada/o uma formação complementar em questões de ensino da área/disciplina e em aspectos da vida escolar, integrando-o ao cotidiano da escola. Será também uma experiência profissional que possibilitará o acompanhamento de ações pedagógicas sob orientação de professoras/es integrantes do Quadro Permanente do Colégio João XXIII e de Instituição Pública de Educação Infantil, além do desenvolvimento da autonomia na produção e aplicação de estratégias didáticas, na promoção de experiências que potencializem a aprendizagem e

o desenvolvimento, da vivência interdisciplinar, da internalização de preceitos e normas éticas e do estímulo à reflexão crítica sobre a ação docente. Deste modo pretende contribuir para que a/o nova/o profissional do magistério construa subsídios para o exercício de sua docência com maior qualificação.

Assim, podem ser ofertadas vagas nas áreas de: Pedagogia, Educação Infantil, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês, Francês ou Espanhol), Geografia, Matemática, Sociologia, Ciências Biológicas, História, Química, Educação Física e Artes (Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro).

Outro aspecto evidenciado no Quadro 8 refere-se ao financiamento do programa. Os participantes do PRD/UFJF recebem uma bolsa mensal, sujeita às retenções tributárias e previdenciárias previstas na legislação, custeada com recursos orçamentários próprios da UFJF. Até o edital de 2023, o valor da bolsa era de R\$ 3.330,43; a partir do edital de 2024, passou a ser de R\$ 4.106,09. O programa tem a duração de 12 meses, durante os quais os residentes devem cumprir um total de 2.880 horas de atividades anuais, o que corresponde a 60 horas semanais, envolvendo atividades presenciais e extraclasse.

Por fim, os professores residentes que atenderem aos requisitos de frequência, desempenharem suas atividades e concluírem com êxito, as funções atribuídas a eles, recebem o certificado de Especialista em Residência Docente, equivalente a um certificado de Pós-Graduação *Lato Sensu*.

Corroborando as informações apresentadas, Carmo et al. (2021, p. 115) asseveram que o programa é, por natureza, uma política de formação com um ambiente formativo “em um duplo sentido no qual o professor recém-formado (0 a 3 anos), volta à universidade por meio do PRD que aposta na potencialidade da escola e na codocência como espaço/momento privilegiado de transformação dos sujeitos e de constituição dos docentes”.

A codocência, representa uma abordagem pedagógica inovadora que visa enriquecer a experiência de aprendizagem dos estudantes, dos professores experientes e dos iniciantes ao envolver mais de um professor em sala de aula. Essa prática, que tem ganhado destaque nas últimas décadas, vai além da mera convivência docente em um ambiente educacional e se concentra em uma colaboração ativa, horizontalizada, dialógica e harmoniosa entre eles. Esse processo envolve compartilhar responsabilidades no planejamento curricular, na condução das aulas, na elaboração de atividades e avaliações e, mais importante ainda, no compartilhamento de expectativas, desejos e preocupações em relação ao desenvolvimento dos alunos, dentre outros aspectos, como orientado na Resolução nº 138/2018:

Quadro 9 – Distribuição da carga horária no PRD/UFJF

Na área de docência (totalizando 65% da carga horária total)	a) observação de aulas e atividades. Os residentes terão sua carga horária de observação distribuída, prioritariamente, na sua área de atuação, mas deverão também observar aulas e/ou atividades de disciplinas afins ou de outras áreas, de modo a estimular a reflexão sobre trabalhos multidisciplinares; b) elaboração de Plano de Aula e/ou Projetos Pedagógicos; c) colaboração nas atividades didáticas em coparticipação com o(s) Professor(s) Orientador(s). Estas atividades poderão incluir: preparação de materiais e atividades; cooperação em atividades desenvolvidas em sala de aula, como acompanhamento de grupos de trabalho; regência de aulas e/ou atividades em colaboração, codocência com o(s) Professor(s) Orientador(s) ou outro(s) professor(s) da Instituição Escolar; avaliações, tutoria em situações de apoio extraclasse, atuação com vistas à integração da tecnologia no ensino, dentre outras; d) colaboração em atividades desenvolvidas nos espaços educativos do Colégio e atividades extraclasse;
Produção Acadêmica (totalizando 25% da carga horária total)	a) participação nas disciplinas programadas no projeto de criação do curso de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> ; b) participação em grupos de estudos e/ou pesquisa, bem como projetos de extensão, pesquisa e treinamento profissional sobre questões específicas do ensino; c) ao final do primeiro semestre, o Residente Docente deverá entregar relatório das atividades realizadas durante o período ao Professor Orientador, que o complementará com uma avaliação do desempenho do Residente. Este relatório deverá ser entregue ao Coordenador Pedagógico para apreciação, registro e arquivamento. d) preparação e apresentação de um Trabalho de Formação Docente (TFD) um produto acadêmico relacionado à prática docente. Este produto deverá ser avaliado por uma comissão e contará como requisito parcial para obtenção do certificado de Especialização. No âmbito de cada TFD, o residente pode desenvolver pesquisas e/ou propor planos de ação educacionais, intervenções, sequências didáticas, projetos interdisciplinares, materiais, recursos pedagógicos e objetos propositores, devendo sua opção ser negociada com o orientador.
Em setores administrativo- pedagógicos ou atividades escolares (totalizando 10% da carga horária total)	a) atividades acadêmicas na Biblioteca Escolar ou Sala de Leitura e outros espaços; b) observação da atuação de setores, como Coordenação Pedagógica, Núcleos de Apoio Escolar, Conselhos de Classe e Grupo de Trabalho de Inclusão e Acessibilidade e outros; c) colaboração na organização de atividades extraclasse ou eventos culturais.

Fonte: Adaptado de UFJF (2018)

No que diz respeito ao Quadro 9, Cosenza, Dias e Amorim (2020), Lima e Carneiro (2021) e Lima (2022) destacam que as atividades dos residentes são divididas em três áreas principais: docência, participação em setores administrativos e produção acadêmica. A área de docência corresponde a 65% da carga horária total e envolve atividades como observação de aulas, elaboração de planos de aula e colaboração em atividades didáticas, incluindo a regência de aulas em parceria com professores orientadores. A participação em setores administrativos representa 10% da carga horária, enquanto a produção acadêmica totaliza 25%, incluindo disciplinas oferecidas e a apresentação de um Trabalho de Formação Docente (TFD).

Conforme enfatizam Bassoli, Rodrigues e Lima (2022), essas atividades envolvem a participação em diferentes disciplinas da pós-graduação, em grupos de estudos e/ou pesquisa, em projetos de extensão, pesquisa e treinamento profissional e o desenvolvimento de um Trabalho de Formação Docente (TFD), que consiste em um produto acadêmico, relacionado à prática docente, na forma de pesquisa ou proposição de planos de ação educacionais, intervenções, sequências didáticas, projetos interdisciplinares e recursos pedagógicos.

Santos et al. (2026, p. 11) afirmam que pelo caráter de codocência dado pelo PRD/UFJF e ao TFD, este produto, “submetido à avaliação de bancas examinadoras, constitui um elemento concreto de análise, ao demonstrar a capacidade dos residentes de articular referenciais teóricos às demandas e à complexidade das intervenções desenvolvidas na prática profissional”.

Conforme proposto por Cosenza et al. (2022, p. 30), a codocência “exige um tempo diferenciado de preparação das aulas, já que não significa apenas a divisão do trabalho em sala, mas planejamento coletivo, negociação de conteúdos e escolhas didáticas, avaliação, cronograma e empatia entre os professores que estão na codocência.”

Sob essa perspectiva, a codocência é vista como uma estratégia que promove o diálogo entre educadores, enriquecendo, assim, a compreensão de como os estudantes aprendem e se desenvolvem. Em última análise, a codocência não é apenas uma estratégia educacional, mas uma filosofia que promove a diversidade e a colaboração entre os educadores. Ela busca transformar o ambiente escolar em um espaço de compartilhamento e cooperação entre os professores, tornando o aprendizado mais humanizado e inclusivo (Janning; Cassiani, 2015).

Assim, entendemos codocência ou docência compartilhada como uma prática na qual há presença de mais de um docente em sala de aula trabalhando colaborativamente, de forma a compartilhar planejamentos, aulas, avaliações, desejos, anseios, medos, autoridade, dentre outros aspectos relacionados à docência.

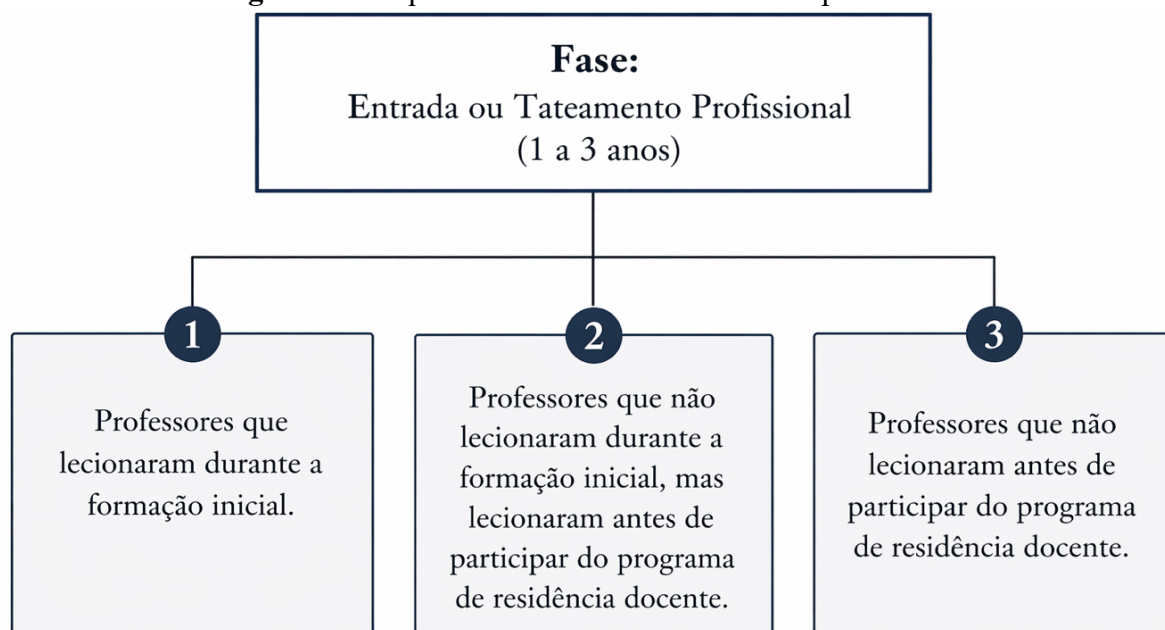
Em suma, o PRD/UFJF, em seus documentos, tende a ser um programa que busca enriquecer a formação de profissionais recém-formados, permitindo-lhes vivenciar e se envolver em processos de adequação social, cultural, educacional e política. Isso pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação, o desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos, bem como para a integração entre a universidade, a escola e a comunidade acadêmica, com o objetivo de aprimorar a formação desses professores neófitos na educação básica por meio do desenvolvimento de competências docentes *in loco*, para além da teoria, na tentativa de promover e complementar a educação recebida na instituição de ensino superior de origem do licenciado.

Assim, o PRD/UFJF é concebido documentalmente e institucionalmente como uma iniciativa que promove a defesa do direito à educação, a valorização dos profissionais da educação, a autonomia universitária e o Estado Democrático de Direito (Cosenza; Dias; Amorim, 2020), configurando-se em uma possibilidade de uma proposta de indução profissional docente vinculada a professores iniciantes.

Diante do contexto do PRD/UFJF, percebemos a necessidade de reconfigurar a etapa de Entrada ou Tateamento Profissional proposta por Huberman (1995), entendendo que, no cenário brasileiro, existem professores iniciantes com distintas características profissionais. Diferentemente de alguns países, no Brasil, existem estratégias governamentais, como a designação, para que os professores ainda em processo de formação inicial lecionem em turmas da Educação Básica.

Adotamos a proposta de Huberman (1995), que compreende os três primeiros anos da docência como a fase de entrada ou de tateamento profissional, período marcado pela iniciação à docência e pela inserção na carreira, conforme ilustrado na Figura 3.

Figura 3 – Esquema de entrada ou tateamento profissional



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Figura 3 ilustra os três diferentes perfis de professores em início de carreira que podem se inscrever no processo seletivo do PRD/UFJF:

- Perfil 1: aqueles professores que ministraram aulas durante o período de formação inicial,

usufruindo da designação;

- Perfil 2: aqueles professores que não tiveram experiência de ensino durante a sua formação inicial, mas passaram a lecionar antes de se inscreverem e de participarem do PRD/UFJF;
- Perfil 3: aqueles professores que ingressaram no PRD/UFJF sem experiência prévia de ensino.

Vale ressaltar que, nesta pesquisa e em todos os três perfis aceitos de professores residentes no PRD/UFJF, estamos desconsiderando as experiências de estágio supervisionado obrigatório, qualquer espécie de curso, seja ele profissionalizante, pré-vestibular, PIBID, RP, ou outras iniciativas de pré-indução, ocorridas durante a formação inicial que não se configurem como professor autônomo.

Nesta tese, as trajetórias de todos os perfis são consideradas fundamentais para a compreensão da abrangência do programa no cenário brasileiro. Por esse motivo, utilizamos, em um primeiro momento, um questionário com o objetivo de identificar os residentes nos diferentes perfis (1, 2 e 3) e compreender os aspectos gerais de sua inserção no PRD/UFJF.

Contudo, o foco das entrevistas narrativas recai especificamente sobre os professores enquadrados no perfil 3, uma vez que este grupo representa o que denominamos de “indução pura³⁴”. Ao selecionar sujeitos que ingressaram no programa sem qualquer experiência prévia de ensino, buscamos blindar a escolha metodológica contra possíveis práticas docentes solitárias ou experiências precárias. Dessa forma, tentamos garantir que os dados refletissem de forma fidedigna o impacto do programa como o primeiro contato profissional desses docentes.

Esse procedimento metodológico, que articula o panorama geral do questionário com a profundidade das narrativas do perfil 3, será detalhado na seção de metodologia.

O motivo dessa escolha está pautado em Nóvoa (2023) e nos debates do que constitui um programa de residência docente.

As residências docentes devem ter como público principal os professores iniciantes, recém-concursados no âmbito dos sistemas públicos de ensino. Dirigem-se a professores, responsáveis perante os seus alunos no quadro da sua autonomia profissional. É nisso que reside o interesse das residências docentes. A tutela já não pertence aos professores universitários, mas aos professores que atuam nas escolas da educação básica (Nóvoa, 2023, p. 87).

³⁴ Expressão de nossa autoria, criada para nomear esse perfil específico de professor residente.

Com isso, entende-se que os professores do perfil 1, por já terem lecionado durante a formação inicial, o que Romanowski (2012) denomina de estudantes-professores, e os do perfil 2, que já experienciaram a carreira docente antes de ingressar no programa, não se enquadram na perspectiva de programas de residência docente.

Com isso, entendemos as residências docentes como programas que têm como objetivo estabelecer uma ponte entre o fim da formação inicial e o exercício profissional *autônomo*, ou, como denomina Marcelo García (2009), um profissional em serviço. Nesse sentido, os programas de residência docente “não devem dirigir-se aos ‘estudantes’, mas sim a ‘profissionais’ no início do seu percurso docente” (Nóvoa, 2023, p. 87, grifo nosso) que possuem o perfil 1, 2 e 3.

Diante do panorama teórico e institucional apresentado, o capítulo seguinte detalha os caminhos metodológicos adotados nesta investigação, com destaque para o estudo de caso, os dispositivos de produção de dados e a caracterização dos participantes da pesquisa.

5 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Novos desafios exigem colaboração entre gerações docentes. Nada pode ajudar mais a enfrentar os desafios do futuro do que esta capacidade dos professores de se apoiarem mutuamente como uma comunidade de colegas de confiança (Unesco, 2022, p. 84).

No presente capítulo, apresentaremos o referencial metodológico que embasa esta pesquisa qualitativa na modalidade de Estudo de Caso. Delinearemos os caminhos metodológicos percorridos, descreveremos a triangulação dos dados e a caracterização dos coparticipantes da investigação.

5.1 Explorando o Potencial do Estudo de Caso na pesquisa

Nesta pesquisa, compreenderemos as práticas formativas promovidas pelo Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (PRD/UFJF) em colaboração com o Colégio de Aplicação João XXIII (CAp. João XXIII), para a indução profissional de professores de diferentes áreas, que foram contemplados ao longo dos editais existentes até o ano de 2025, recorte temporal definido para esta pesquisa, embora o programa permaneça em funcionamento até a defesa desta tese.

Pautados em Lüdke e André (2014, p. 2), entendemos que realizar uma pesquisa qualitativa, na área educacional, é confrontar “os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinados assuntos e conhecimentos teóricos construídos a respeito dele”. Com isso, esperamos conseguir constatar, refletir e analisar as múltiplas e complexas atividades desenvolvidas por professores iniciantes e experientes e as inúmeras variáveis que agem e interagem dentro e fora do sistema escolar.

As pesquisas de cunho qualitativo, por sua natureza, riqueza interpretativa, múltiplas facetas, perspectivas, complexidades, dinamismos, flexibilidades e subjetividades, requerem técnicas de estudo que possibilitem que o investigador compreenda, com profundidade, significado e interpretação, o contexto estudado. Para isso, o pesquisador deve utilizar diferentes dispositivos de produção de dados que busquem retratar os processos do como e do porquê, e não somente o produto e/ou resultado final: entrevistas em profundidade, observações análises de vídeos, registros e interpretações, entre outros (Araújo; Borba, 2004).

Bodgan e Biklen (1982) apresentam cinco características primordiais que configuram a pesquisa qualitativa. São elas:

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados, sendo o

pesquisador o principal instrumento de coleta e análise.

- A pesquisa qualitativa é essencialmente descritiva.
- Os pesquisadores qualitativos preocupam-se com o processo, e não apenas com os resultados ou produtos.
- A análise dos dados, na pesquisa qualitativa, tende a ocorrer de forma indutiva.
- O significado constitui a preocupação central da abordagem qualitativa.

Em relação a essas cinco características, temos em nossa pesquisa como ambiente natural e como situação investigada, o acompanhamento dos sentimentos de descoberta, dos desejos, da sobrevivência e da (re/des)construção da identidade do professor iniciante (residente). Investigaremos, ainda, os pressupostos do PRD/UFJF e as relações existentes entre os espaços em que ocorre o programa, seja no CAP. João XXIII ou na própria Universidade Federal de Juiz de Fora, utilizando diferentes dispositivos de produção de dados.

Diante do cenário apresentado e de acordo com o manual proposto pela Comissão Europeia (European Commission, 2010), as investigações baseadas em estudos de caso mostram-se importantes para ilustrar os principais aspectos dos programas de indução profissional, bem como a diversidade de formas pelas quais podem ser implementados.

Diante disso, utilizamos a metodologia de pesquisa qualitativa com abordagem do estudo de caso. Ressalta-se que esta é uma “pesquisa com professoras(es) iniciantes e não sobre eles” (Cruz; Hobold; Farias, 2022, p. 27), cujo objetivo constituiu em compreender aspectos relacionados ao desenvolvimento docente, à identidade do professor iniciante, e às possíveis implementações de políticas públicas voltadas ao professorado iniciante, entre outros aspectos que serão explicitados ao longo desta investigação.

Ainda em Lüdke e André (2014, p. 21-24), observamos algumas características associadas ao estudo de caso, destacadas por Triviños (1987), no Quadro 10.

Quadro 10 – Estudo de caso e seus pressupostos

Características Fundamentais do Estudo de Caso
Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance. [...] o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho.
Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”. Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.

Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Quando o objeto ou a situação estudada, podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador procurará trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão. Desse modo é deixado aos usuários do estudo tirarem conclusões sobre esses aspectos contraditórios.
Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação. Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes.
Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas “generalizações naturalísticas”. Em lugar da pergunta: este caso é representativo do quê? O leitor vai indagar: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação? A generalização naturalística ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, quando este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais.
Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.
Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessíveis do que os outros relatórios de pesquisa. Os dados do estudo de caso podem ser apresentados numa variedade de formas, tais como dramatizações, desenhos, fotografias, colagens, slides, discussões, mesas-redondas etc. Os relatos escritos apresentam, geralmente, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições. É possível também que um mesmo caso tenha diferentes formas de relato, dependendo do tipo de usuário a que se destina. A preocupação aqui é com uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso e num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor. Pode-se dizer que o caso é construído durante o processo de estudo; ele só se materializa enquanto caso, no relatório final, onde fica evidente se ele se constitui realmente num estudo de caso.

Fonte: Lüdke e André (2014) e Triviños (1987)

Assim, os estudos de caso visam à descoberta; enfatizam a interpretação em contexto; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; usam uma variedade de fontes de informação; revelam experiências e permitem generalizações naturalísticas; procuram representar os diferentes e por vezes conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social; e utilizam uma linguagem e uma forma mais acessíveis do que os outros relatórios de pesquisa, como evidenciado no Quadro 10.

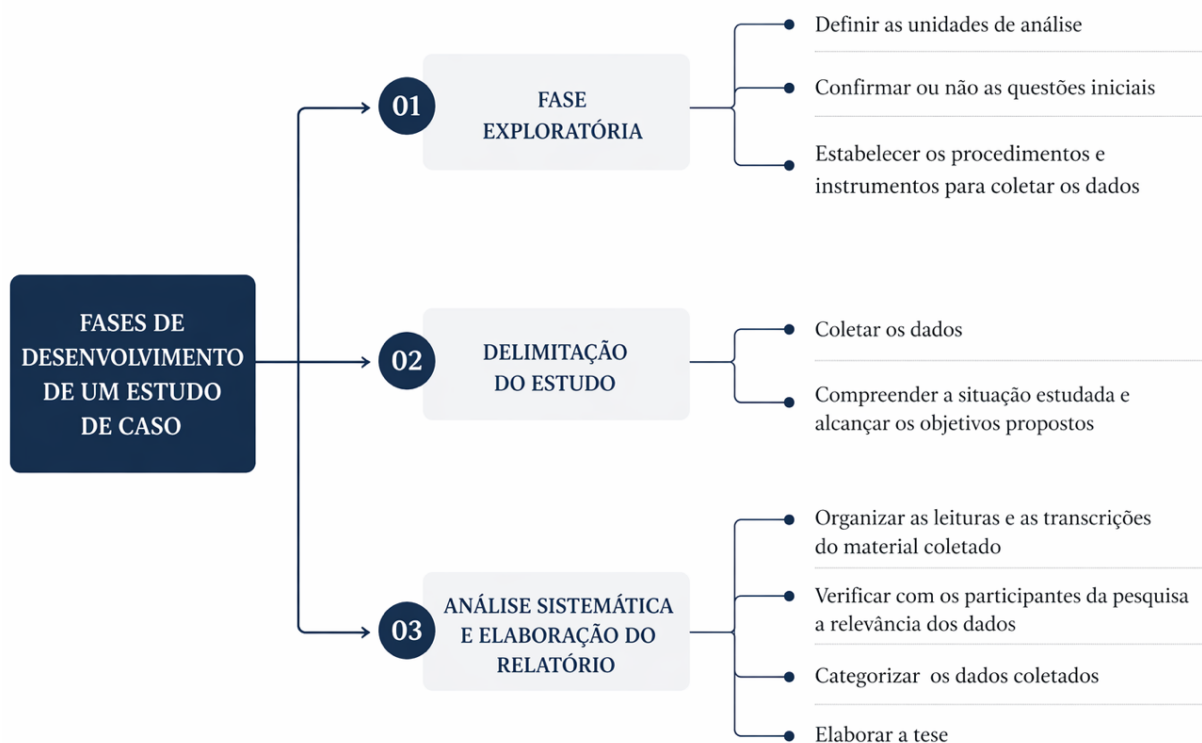
De acordo com essas sete características fundamentais apresentadas por Lüdke e André (2014) e pautados em Moresi (2003) e Ponte (2006), percebe-se que o interesse do estudo de caso é analisar de maneira imersa um caso ou um número reduzido de unidades de uma determinada entidade, pessoa, objeto, local, circunstância, política ou outra unidade social, com o propósito de aprofundar uma determinada situação em um contexto real e específico. Ou seja, há uma preocupação em compreender uma instância singular, naquilo que tem de único, próprio e particular, “mesmo que posteriormente venha a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (Lüdke; André, 2014, p. 20). Para conseguirmos esse feito, é preciso utilizar

uma variedade de formas e fontes como entrevistas, questionários, documentos, artefatos etc., para compreender e retratar de maneira singular uma determinada realidade e contexto que são multidimensionais e historicamente construídos e situados (Lüdke; André, 2014).

Ponte (2006, p. 2, grifos do autor) ainda salienta que o estudo de caso é um tipo de investigação particularística, isto é, exige dedicar-se a fundo “sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse”.

Nisbett e Watts (1978) propõem um modelo de caracterização do desenvolvimento de um estudo de caso. Em suma, os autores apontam a existência de três etapas que formalizam, constituem e concretizam o estudo de caso: a fase inicial, denominada exploratória ou aberta; a segunda, que sistematiza a produção de dados e delimita o estudo; e, por fim, a etapa de análise e interpretação sistemática dos dados e elaboração do texto, artigo, dissertação e/ou tese, como proposto na Figura 4.

Figura 4 – Fases de desenvolvimento de um estudo de caso



Fonte: Adaptado de Nisbett e Watts (1978).

Assim, a fase exploratória tem como objetivo principal definir de maneira mais precisa o objeto de estudo e especificar as questões iniciais e os pontos a serem investigados ao longo

da pesquisa, denominados pontos críticos, além de “estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes [coparticipantes da pesquisa] e as fontes de dados necessárias para o estudo” (Lüdke; André, 2014, p. 25, grifo nosso). Já a fase de delimitação do estudo é aquela em que há uma preocupação maior em “determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo” (Lüdke; André, 2014, p. 26) e, posteriormente, por meio dos métodos de produção de dados utilizados, selecionar as características e os aspectos mais relevantes para responder às questões e aos objetivos traçados na investigação. Por fim, a etapa de análise sistemática e a elaboração do relatório consistem em reunir “os dados produzidos, enviar aos participantes da pesquisa para perceber se o relatório está de acordo com o que se espera e, finalmente, após as considerações dos participantes da pesquisa torná-los parte do relatório final” (Lüdke; André, 2014, p. 24-25).

Vale destacar que, para as autoras, essas etapas não são isoladas e lineares; pelo contrário, ocorrem de maneira flexível e se interpolam em vários momentos da pesquisa, sendo necessário recapitular continuamente cada uma delas.

Diante do cenário exposto, entendemos que o estudo de caso é uma abordagem capaz de nos auxiliar a investigar e problematizar questões envolvendo sistemas educativos, políticas públicas voltadas à educação, problemas na escola, na (re/des)construção da identidade de ser, agir, sentir e intervir como professor, mais especificamente, nesta pesquisa, como docente em início de carreira, oferecendo dados valiosos para compreender o papel do professor na sociedade, da comunidade escolar, da universidade e as relações existentes entre elas.

Assim, o estudo, com abordagem qualitativa, justifica-se para analisar as ações e a forma como ocorre a indução profissional docente de professores no PRD/UFJF, utilizando um questionário de caracterização, entrevistas narrativas e a análise documental.

5.2 O Questionário, Entrevista Narrativa e Análise Documental

Com o objetivo de abarcar aspectos distintos da realidade do PRD/UFJF, empregamos a triangulação metodológica por meio de múltiplas técnicas de produção de dados, combinando questionário, entrevistas narrativas e análise documental. Para isso, nesta seção, caracterizaremos e conceituaremos cada um desses instrumentos de produção de dados.

Proposto por “Weber desde os finais do século XIX, o inquérito por questionário” tem por objetivo obter informações e construir dados que auxiliem a responder uma determinada pergunta de pesquisa (Caixeiro, 2014, p. 387).

Melo e Bianchi (2015, p. 43) salientam que “o questionário de pesquisa é uma das ferramentas mais utilizadas por pesquisadores em Ciências Sociais”. Entendido como um instrumento metodológico de coleta profícuo, o questionário, segundo Gil (2009), é uma técnica de investigação, frequentemente empregada em pesquisas quantitativas, que contém um conjunto de questões formuladas e estruturadas de maneira lógica, obedecendo a uma ordem uniforme e previamente estipulada pelo investigador.

Mesmo sendo uma ferramenta empregada em pesquisas quantitativas, entendemos que existem investigações qualitativas que utilizam o questionário de caracterização “em termos de complemento/contraste e de validação de dados” (Caixeiro, 2014, p. 389) com outros dispositivos metodológicos, seja para afunilar e selecionar os participantes das próximas etapas da pesquisa ou até mesmo para responder partes dos objetivos da investigação.

Assim, “longe de ser uma simples e banal compilação de questões, a construção de um questionário exige do investigador um trabalho aturado por exigir esforço e atenção” (Caixeiro, 2014, p. 387).

Diante do exposto e dos desafios de se construir um questionário, Melo e Bianchi (2015, p. 43) advertem que ao construí-lo, é preciso atentar para quatro questões:

- *O que se quer saber?* Essa questão é o fio condutor da construção do questionário e “pode ser traduzido como o problema da pesquisa. A partir do problema e do levantamento das hipóteses podemos traçar o objetivo do estudo. Um objetivo bem delimitado torna mais fácil a formulação de questões” (Melo; Bianchi, 2015, p. 46).
- *Qual o público-alvo?* Essa questão é “de suma importância na construção de um questionário de pesquisa, haja vista pretendemos obter respostas que traduzam a realidade do respondedor” (Melo; Bianchi, 2015, p. 46). Para os autores, é por meio do entendimento de quem será o público-alvo que o questionário deve ser pensado e elaborado. Nesse sentido, é importante considerar a estrutura do questionário (aplicação presencial ou *on-line*) e avaliar fatores como idade, condição socioeconômica, padrões culturais, região geográfica e nível de escolaridade dos participantes.
- *Os padrões de estética.* “Precisamos prestar atenção ao elaborarmos o texto do questionário para que sua visualização se torne fácil e agradável” (Melo; Bianchi, 2015, p. 47), como por exemplo, qual será o tamanho da fonte e do questionário em si, espaçamento, alinhamento, dentre outros.
- *Produção de questões que não sejam dúbias.* “Devemos nos preocupar em produzir questões isentas de ambiguidade. Ao formularmos as perguntas, devemos procurar torná-

las compreensíveis a qualquer leitor” (Melo; Bianchi, 2015, p. 48).

Assim, percebe-se que é necessário ter clareza do que pretendemos com a aplicação do questionário e quais são as características dos participantes da pesquisa. Ademais, é preciso utilizar uma linguagem precisa, sem siglas e palavras ambíguas. Além disso, manter os padrões de estética, como atratividade e aparência, “são importantes para garantir a motivação do respondente” (Bortolozzi, 2020, p. 23).

Corroborando o exposto, Caixeiro (2014, p. 389) propõe um modelo de questionário subdividido em dois blocos temáticos. O primeiro bloco pode ser “constituído por um conjunto alargado de questões que procuram caracterizar globalmente o respondente a partir de dados que possam vir a assumir-se como variáveis de controle no que respeita não só a dados pessoais, como também a dados profissionais”. Já o segundo bloco, mais extenso, procura averiguar a posição dos participantes no que diz respeito à temática, aos processos formativos e a problemática escolhida na investigação. Bortolozzi (2020, p. 23) concorda com Caixeiro (2014) e afirma que subdividir o questionário em blocos faz com que haja uma sequência dos temas, isto é, começar “com algo mais comum do cotidiano do participante, como os seus dados pessoais, ou algo sobre o trabalho dele, para depois fazer perguntas de opinião, ou que exigem conhecimento”, poderá evitar que ele desista de preencher o questionário.

Bortolozzi (2020, p. 23-25) apresenta dez estratégias que podem ser utilizadas para elaborar um questionário, conforme sintetizado no Quadro 11.

Quadro 11 – Estratégias para a elaboração de questões do questionário

Elaboração de Questões do Questionário
Dependendo do dado a ser obtido, facilite a resposta dando intervalos de respostas. Isso pode ser feito com renda familiar, número de anos de formação, escolarização, etc. Alternativas com as respostas facilitam a obtenção desses dados. Por exemplo, ao invés de perguntar: “Qual a sua idade”? Pergunte: “Assinale a sua idade no intervalo abaixo”.
No enunciado não use expressões radicais que podem restringir a resposta, por exemplo, “sempre”, “nunca”. Ex.: “Você sempre faz o planejamento da sua aula?”
Não faça questões muito gerais e imprecisas porque cada participante pode entender de uma forma diferente. Ex.: “Você tem um bom relacionamento com a sua família”? [Que família? De origem? Meus pais e irmãos? Meu parceiro, cônjuge, filhos? Como não está claro, cada um pode responder pensando em uma família diferente];
Não deixe que o enunciado tenha dicas das opiniões pessoais e teóricas do pesquisador que possam induzir a resposta do participante. Ex.: “Você acredita que em 2018 o governo destruiu a política nacional de educação básica, assim como ele fez com a política de saúde?”;
Tenha cuidado para não fazer duas perguntas na mesma questão, porque o participante pode responder apenas uma delas e o pesquisador ficar sem a resposta de uma ou das duas. Separe sempre as questões.
Não use negativas na afirmação porque confunde o participante. Principalmente se no mesmo questionário tiver outras questões ora afirmativas e ora negativas. Ex.: “Você não gosta de ser professor?”;

Quando fizer respostas fechadas de alternativas, garanta que as respostas sejam equilibradas: favoráveis, desfavoráveis e neutras. Ou, ainda, que não tenha apenas as respostas que o pesquisador deseja que o participante assinale. Além disso, deixe sempre a possibilidade de haver outra resposta que não tenha sido prevista, em uma alternativa “outra”.
Quando fizer perguntas cujas respostas for “sim” ou “não”, deixe também a alternativa “em parte” e um espaço para “justifique” ou “comente”, para que haja espaço em que o não e o sim possam ser explicados;
Quando se trata de perguntas de opinião sobre satisfação, talvez seja mais fácil perguntar em escalas 3 ou 5 pontos, ao invés de “sim” ou “não”. Por exemplo: “Você está satisfeito com a política de inclusão educacional brasileira?” () muito insatisfeito () insatisfeito () nem satisfeito, nem insatisfeito – indiferente () satisfeito () muito satisfeito
Em algumas ocasiões, é recomendável incluir nas respostas “não sei”, especialmente quando se trata de algo que exija conhecimento do participante na questão. Assim, a resposta dele, de fato, pode ser “não sei”. Outra alternativa para o pesquisador é colocar no questionário a definição do conceito que será apresentado no enunciado. Depois, em seguida, se faz a pergunta, pois aí se garante que o participante tem conhecimento (definição) e pode opinar e responder a questão.

Fonte: Adaptado de Bortolozzi (2020, p. 23-25).

Considerando essas recomendações, o questionário utilizado nesta pesquisa foi elaborado à luz dos pressupostos apresentados por Melo e Bianchi (2015), Caixeiro (2014) e Bortolozzi (2020). Assim, procuramos definir claramente os objetivos de cada questão, considerar as características dos participantes, organizar o instrumento em blocos temáticos, utilizar uma linguagem objetiva e evitar ambiguidades, de modo a produzir informações consistentes para o desenvolvimento da investigação.

Contudo, concordamos com Caixeiro (2014, p. 392), que afirma que “ainda que o inquérito por questionário dê voz aos sujeitos da investigação, este instrumento apresenta algumas limitações que podem ser minimizadas quando o investigador recorre, também, à entrevista”. Assim, além do questionário, nesta pesquisa também recorreremos à entrevista narrativa e à análise documental como dispositivos metodológicos para a produção dos dados.

Originária do latim “*narrare*”, a narrativa significa mais do que simplesmente relatar um acontecimento: ela implica contar e construir uma história em um dado contexto social, político, econômico, cultural e local específico.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002) e Ravagnoli (2018), a pesquisa narrativa foi proposta como uma alternativa para modificar os procedimentos qualitativos de pesquisa então vigentes nas décadas de 1970 e 1980 que não davam conta de representar, fidedignamente, os fenômenos sociais investigados, devido à rigidez, por exemplo, da entrevista estruturada ou semiestruturada que direcionavam e cerceavam as respostas dos participantes e, conseqüentemente, restringiam suas manifestações. Por isso, a entrevista narrativa possui caráter não estruturado, visando à profundidade, “mas com uma questão

gerativa não direcionada a respostas pontuais e que encoraje uma narração extemporânea, ou seja, improvisada, não previamente elaborada” (Ravagnoli, 2018, p. 2).

Assim, entendemos a narrativa biográfica como uma “ação social pela qual um indivíduo [ou um coletivo] retotaliza sinteticamente a sua vida (a biografia) e a interação social em curso (entrevista narrativa) por meio de uma narrativa-interação” (Ferrarotti, 2014, p. 44). Ela também é vista como a oportunidade de compreender “as vicissitudes das intenções humanas” (Bruner, 2004, p. 697, tradução nossa)³⁵. Além disso, também é concebida como a compreensão e interpretação de algo humano, seja em nível pessoal ou coletivo, por meio de contação de histórias (Bolívar, Domingo e Fernandez, 2001), na qual o passado (memória), o presente (atenção) e o futuro (expectativa) se entrelaçam para uma compreensão mais profunda do sujeito como reflexo de si mesmo e de uma determinada sociedade ensinando aspectos universais da condição humana, como salientam Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91):

[...] contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

Nesta tese, utilizaremos a entrevista narrativa como material biográfico (Ferrarotti, 2014) com o objetivo de explorar as complexidades do ser/fazer docente principiante, a (des/re)construção da identidade profissional, os episódios, incidentes críticos, pontos de inflexão, marcas da profissão, enigmas e as experiências de professores iniciantes, que participaram do PRD/UFJF. Esse movimento de utilizar as pesquisas de histórias de vida e as abordagens (auto)biográficas procura, conforme salienta Nóvoa (2023, p. 64), valorizar a pessoa do professor, as suas experiências e percursos. Assim, utilizar esse recurso nos auxilia a compartilhar histórias dos professores sobre sua inserção e/ou indução profissional e participação no PRD/UFJF.

A utilização da entrevista narrativa justifica-se por esses professores estarem imersos em um contexto social, histórico, político e econômico, o que Bolívar e Segovia (2019) denominam de contexto de vida específico, em que as experiências pessoais desse professorado

³⁵ [...] the vicissitudes of human intention (Bruner, 2004, p. 697).

são fundamentais para compreender determinadas ações, tanto em nível pessoal, quanto social e/ou institucional, além de seus entrelaçamentos.

Como sublinha Schütze (1983), as narrativas biográficas são apropriadas em projetos, políticas, iniciativas e casos que investigam eventos específicos, tais como junção de corporações, projetos de desenvolvimento ou políticas locais, ou ainda, “com viés (auto)biográfico para a constituição de projetos de formação continuada de professoras e professores em início de carreira” (Pereira; Silva; Hobold, 2021, p. 11).

Ambos os aspectos são verificados no PRD/UFJF, que nos possibilitam catalisar experiências, sentidos, reflexões e momentos sobre o processo de indução profissional docente e as relações, ações, compartilhamentos ocorridos no contexto escolar entre os professores iniciantes, seus respectivos professores orientadores e a comunidade escolar.

Corroborando o apresentado, González, Méndez e Flores (2022, p. 138) destacam que a construção da profissão docente é essencialmente biográfica, portanto: “as primeiras experiências, ou as experiências ao longo da formação, ou as experiências como estudante na escola, podem representar marcos a serem levados em conta no desenvolvimento profissional de cada um ou cada uma das docentes”. Além disso, no que tange à (des/re)construção da identidade profissional docente, Ferreira e Guerra (2020) orientam que uma das maneiras de (re/des)construirmos nossa identidade profissional docente é por meio de narrativas, ferramenta que nos oferece pistas para compreender a escola, suas rotinas, seus contextos e os agentes que influenciam as práticas e os processos formativos da instituição.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002) e Ferrarotti (2014), com a utilização da narrativa, a natureza contextual do eu se revela, expressando a verdade de um ponto de vista pessoal e social, de um determinado lugar, tempo, espaço e motivação, auxiliando, por exemplo, na nossa pesquisa, na ressignificação das condições de trabalho, na (re/des)construção da identidade profissional e na transformação pessoal por meio da subjetividade – as percepções individuais que refletem um olhar para o mundo interno, uma singularidade que distingue cada ser humano – de um sujeito historicamente determinado e único.

Já para Cruz et al. (2022, p. 14), com a abordagem narrativa é possível adquirir na pesquisa um aprofundamento do entendimento das problemáticas da indução e, com isso, é “possível perceber aspectos mais relativos à dimensão micropolítica, baseada nas interações pessoais e institucionais que permeiam os espaços de indução profissional e que escapam aos documentos e políticas mais macro da formação e indução de professores”.

Assim, por seu caráter de escuta e de olhar atento, na entrevista narrativa o entrevistador permanece em segundo plano, escutando, oferecendo apoio e estímulo mais gestuais e menos

verbais (Bolívar; Domingo; Fernandez, 2001), isto é, o pesquisador não deve participar diretamente da entrevista, mas limitar-se a estimular o sujeito a se abrir, o que Ferrarotti (2014, p. 39) denomina de “presença ausente”. Assim, ao empregarmos narrativas com professores iniciantes ou experientes, podemos destacar esses educadores como detentores de vasta experiência e conhecimento, cujas vozes devem ser ouvidas e ecoadas por meio da entrevista narrativa.

Desse modo, a utilização da entrevista narrativa, nessa investigação, “não é só uma narrativa de experiências vividas é também uma microrrelação social” (Ferrarotti, 2014, p. 43) capaz de integrar ambas as dimensões, na medida em que o relato pessoal necessariamente provoca a reflexão pessoal e coletiva. Com isso, esse instrumento metodológico visa criar uma narrativa social, onde as experiências individuais se entrelaçam ilustrando reflexos críticos da comunidade escolar, ampliando o entendimento das ricas vivências e interações entre professores experientes e iniciantes, estudantes, e outros elementos que constituem a comunidade escolar, além dos sentimentos de descoberta e sobrevivência na profissão docente e das políticas públicas direcionadas ao professorado iniciante.

Em suma, as entrevistas narrativas constituem-se um dispositivo potente para pesquisas qualitativas e de formação docente, especialmente as que envolvem identidades docentes, histórias de trajetórias pessoais e profissionais e os saberes docentes que as produzem (Ferreira; Guerra, 2020; Bolívar; Segovia, 2019). Esses autores salientam que, por meio da pesquisa narrativa, é possível adentrar o mundo pessoal, social e profissional do professor e ajudá-lo a compreender e dar sentido à (re/des)construção da sua identidade profissional docente, dos significados atribuídos à docência e ao aprender do saber prático e teórico.

Já a análise documental constitui-se como um dispositivo metodológico que “utiliza métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 5). Flores (1994) salienta que os documentos constituem uma fonte de dados brutos que não necessariamente foram planejados e elaborados para responder a questões investigativas. Assim, espera-se que o pesquisador seja capaz de analisá-los com a finalidade de atribuir interpretações, valores e significados em relação aos problemas, às hipóteses e aos objetivos geral e específico de pesquisa.

Nessa mesma direção, Callian e Magalhães (2019, p. 161) ampliam essa concepção ao destacar que “pesquisas documentais buscam produzir sentidos para documentos que ainda não receberam tratamento analítico”.

Frequentemente aplicada nas mais diferentes áreas do conhecimento, como nas ciências humanas, educação, saúde, direito, comunicação e mídia, antropologia e sociologia, a análise

documental pode envolver “procedimentos diversificados, dada a multiplicidade de documentos suscetíveis de fornecer elementos válidos para a pesquisa” (Caixeiro, 2014, p. 384). Além disso, como instrumento metodológico na pesquisa qualitativa, a análise de documentos “possibilita ao leitor a compreensão de documentos que estão registrados num conjunto de fenômenos humanos, que é objetivo de estudo das Ciências Sociais” (Junior et al., 2021, p. 49) e que, no nosso caso, é a formação e o desenvolvimento profissional docente de professores em início de carreira que participaram do PRD/UFJF.

Entendemos a importância de conceituar documentos, visto que o intuito desse instrumento metodológico é analisá-los. Pautados em Caixeiro (2014, p. 384), documentos são “todo o material informativo acerca de um determinado fenômeno que existe independentemente da ação do investigador”. Assim, esses documentos, não somente os escritos, podem ser leis, normas, fotografias, resoluções, projetos políticos pedagógicos, regulamentos, imagens, revistas, jornais, filmes, vídeos, diários pessoais, postagens, cartas, pareceres, discursos, mídias sociais, entre outros.

Dentre as vantagens de utilizar a análise de documentos, estão: a facilidade de acesso, geralmente gratuito ou a baixo custo; a possibilidade de obtenção de informações sobre ocorrências passadas que não foram diretamente observadas; e o fato de que os documentos são fontes estáveis e ricas. Além disso, para Lüdke e André (2014, p. 45), os

[...] documentos constituem também uma fonte poderosa de onde pode ser retirada evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Diante disso, Calado e Ferreira (2005) subdividem o procedimento de análise documental em duas partes. Para as autoras, a primeira etapa está associada à recolha dos documentos, também denominada análise preliminar. É nessa fase “que precisamos de localizar as fontes, recorrer a uma seleção adequada e procurar averiguar a credibilidade destes” (Calado; Ferreira, 2005, p. 12). Cellard (2008) complementa Calado e Ferreira (2005) e assevera que a primeira fase examina e critica o documento, verificando em qual contexto foi redigido, quais autor ou autores o produziram, a autenticidade e a confiabilidade do texto, bem como sua natureza, seus conceitos-chave e sua lógica interna.

Já na segunda etapa, a análise propriamente dita, é necessário “recorrer ao tratamento da informação que recolhemos, isto é, à sua análise, de forma a que esta se torne significativa para a nossa investigação” (Calado; Ferreira, 2005, p. 12). Essa fase consiste em analisar quais

dados e informações são significativos e coerentes “tendo em conta a temática ou o questionamento inicial” (Cellard, 2008, p. 303).

Lüdke e André (2014, p. 45) apontam que a análise documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Nesta tese, utilizaremos a análise de documentos para complementar as informações que obteremos com a aplicação do questionário e pelas entrevistas narrativas, efetuando assim a triangulação metodológica dos dados construídos.

O Quadro 12 apresenta uma síntese dos métodos de produção de dados utilizados nesta tese, evidenciando a forma como foram empregados na investigação e as possíveis correlações existentes entre esses dispositivos metodológicos.

Quadro 12 – Características dos métodos de produção de dados

Características dos métodos de produção de dados	
Questionário	▪ Subsidiou a seleção dos professores residentes para as entrevistas narrativas, permitindo a caracterização dos participantes e a identificação de suas concepções acerca do programa, bem como de suas potencialidades e limitações. ▪ Possibilitou o mapeamento inicial dos residentes, contribuindo para a definição dos perfis dos participantes e para o delineamento das etapas subsequentes da pesquisa. ▪ Permitiu que os participantes respondessem ao questionário no momento que julgassem mais conveniente, ampliando o alcance da coleta de dados.
Entrevista Narrativa	▪ Privilegiou as experiências dos professores residentes e dos professores orientadores. ▪ Caracterizou-se pela baixa diretividade do pesquisador, favorecendo que os participantes narrassem livremente suas experiências e trajetórias no PRD/UFJF. ▪ Possibilitou o aprofundamento de aspectos identificados no questionário e relacionados aos objetivos da pesquisa. ▪ Foi orientada por questões geradoras, permitindo que os participantes conduzissem suas narrativas de acordo com suas experiências e os sentidos por eles atribuídos. ▪ Valorizou a construção de sentidos sobre os percursos formativos e profissionais dos residentes e dos professores orientadores.
Análise Documental	▪ Compreendeu a análise de documentos institucionais, como editais, regulamentos, resoluções, projetos pedagógicos, relatórios e demais documentos relacionados ao PRD/UFJF. ▪ Possibilitou a contextualização institucional dos dados produzidos pelos professores residentes e pelos professores orientadores. ▪ Constituiu uma fonte de dados de caráter não reativo, uma vez que os documentos analisados não foram produzidos especificamente para esta pesquisa. ▪ Contribuiu para a sustentação e o aprofundamento das análises desenvolvidas ao longo da investigação.

Fonte: Elaborado pelo autor

Diante do contexto exposto, entendemos que utilizar diferentes instrumentos para a construção de dados e posterior análise, nos permitirá “recorrer a várias perspectivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza e proceder, posteriormente, a comparações entre as diversas informações” (Calado; Ferreira, 2005, p. 1), realizando a triangulação metodológica.

Nessa perspectiva, Lüdke e André (2014, p. 10) salientam que, por sua natureza específica, a pesquisa qualitativa, e em particular o estudo de caso, requer a utilização de questionários de caracterização, de “entrevista, que permite maior aprofundamento das informações obtidas, e da análise documental, que complementa os dados e aponta novos aspectos da realidade pesquisada”. Assim, a partir da utilização da triangulação metodológica na pesquisa qualitativa como estratégia para atingir os objetivos propostos, é possível interpretar os significados, os documentos regentes e as experiências dos participantes pesquisados e do pesquisador, “garantindo credibilidade, confiabilidade e maior rigor científico em sua realização” (Santos et al., 2020, p. 655), como evidenciaremos na próxima seção.

5.3 Triangulação dos dados: características e procedimentos metodológicos

Denzin e Lincoln (2005) e Flick (2018) denominam triangulação como uma estratégia de cunho qualitativo utilizada para compreender um mesmo fenômeno a partir de diferentes perspectivas, olhares e abordagens. O uso da triangulação em pesquisas qualitativas aumenta a credibilidade e também contribui para o aprofundamento e cumprimento do objetivo de investigação. Santos et al. (2020, p. 655) ressaltam que “a triangulação – por não se restringir à utilização de apenas um método, teoria, fonte de dados ou investigador no processo de análise de um mesmo fenômeno possibilita a apreensão de uma dada realidade sob diversos ângulos”. Assim, ao optar pela triangulação dos dados, poderemos retratar as perspectivas, as experiências e os olhares dos participantes envolvidos nessa pesquisa, “possibilitando o confronto de informações, de maneira a minimizar vieses resultantes de uma única perspectiva de análise” (Santos et al., 2020, p. 655).

Em consonância com a estratégia de triangulação metodológica adotada e com os perfis de professores iniciantes apresentados no Capítulo 4, esta pesquisa utilizou, na obtenção de dados para análise, os critérios de exclusão e inclusão e os seguintes dispositivos de produção de dados:

- **Questionário *on-line*:** inicialmente, foi aplicado, em julho de 2025, um questionário estruturado pelos pesquisadores por meio da plataforma *Google Forms* e enviado, via *e-mail*, a todos os ex-residentes que participaram do PRD/UFJF, solicitando que respondessem no prazo de 30 dias.
- **Entrevista narrativa com os residentes:** posteriormente à aplicação do questionário, foram realizadas, em agosto e setembro, entrevistas narrativas, por meio do *Google Meet*, com cinco residentes e ex-residentes que ingressaram no PRD/UFJF sem experiência prévia de ensino (perfil 3), conforme caracterizado no Capítulo 4. Para esta etapa, o critério de seleção consistiu em incluir professores ex-residentes que ingressaram diretamente no PRD/UFJF, ou seja, que não haviam lecionado em escolas, seja por concurso ou por designação, durante ou após a formação inicial.
- **Entrevistas com orientadores:**³⁶ ainda em agosto e setembro, foram entrevistados narrativamente, três professores orientadores dos residentes que apresentavam o perfil 3, descrito anteriormente.
- **Análise documental:** de forma transversal a todas as etapas da pesquisa, os documentos produzidos pelo PRD/UFJF também constituíram fontes de dados para a pesquisa. Esses materiais foram consultados nos *sites* institucionais e incluíram o Projeto Político-Pedagógico, o planejamento curricular, o regimento e outros documentos pertinentes.

Diante desse contexto, o intuito inicial foi incluir todos os 34 ex-residentes que participaram do PRD/UFJF na pesquisa. Para isso, os professores residentes e ex-residentes até a turma de 2025 foram convidados, por meio de carta-convite enviada por *e-mail*, a responder o questionário *on-line*.

Optou-se por inserir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no próprio questionário, de forma que os participantes pudessem assiná-lo eletronicamente. Ao selecionar a opção “Concordo”, o participante declarava ter lido e compreendido as informações apresentadas, bem como consentia em participar da pesquisa. Caso não desejasse participar, poderia simplesmente encerrar a página.

Ao todo, 18 professores aceitaram participar do questionário. A partir desse grupo, e com base nos critérios de inclusão e exclusão definidos para a etapa das entrevistas narrativas,

³⁶ Dos professores orientadores selecionados apenas um não participou da pesquisa por motivos pessoais e problemas familiares. Uma das mentoras selecionadas orientou duas das residentes entrevistadas.

voltadas aos professores iniciantes do perfil 3, foram selecionados os participantes que compuseram essa fase da pesquisa.

Para fins de preservação da identidade, foram adotados pseudônimos para os 18 participantes do questionário: Aldo Nasareth, Álvaro, Angenor, Aruna, Aurora, Carol, J., Laís, M., Maria I, Maria II, Marina Souza, Ponto, Paulo, Rosa, S., Úrsula e Zorah. Dentre esses, foram selecionados cinco residentes e ex-residentes que se enquadram no perfil 3 definido neste estudo — professores que ingressaram no Programa de Residência Docente sem experiência prévia em ensino —, sendo eles: Álvaro, Aruna, Laís, Rosa e Zorah. Além disso, foram realizadas entrevistas narrativas com três professores orientadores experientes que acompanharam parte desses residentes: Adriana Carmo, Fernanda Bassoli e Júlio Cesar.

Vale salientar que as respostas obtidas por meio dos questionários e as transcrições das gravações realizadas nas entrevistas narrativas serão referenciadas pelo nome do participante ou pelo pseudônimo por ele sugerido, garantindo-se, assim, o anonimato. Ressalta-se que apenas um residente não optou por utilizar pseudônimo, sendo identificado pelo próprio nome: Paulo.

Já os professores orientadores entrevistados optaram por serem identificados por seus nomes reais, e não por pseudônimos, dada sua condição de figuras institucionalmente reconhecidas no âmbito do PRD/UFJF. Sendo elas:

- Adriana Fernandes do Carmo possui 25 anos de atuação profissional como professora, dos quais oito anos estão vinculados ao Colégio de Aplicação João XXIII, onde atua desde 2018. É graduada em Pedagogia e possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atualmente, realiza doutorado em Educação Matemática pela UFJF. Sua formação inclui ainda especializações em Educação Especial e Inovação Tecnológica e em Gestão Educacional, além de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sua atuação acadêmico-profissional concentra-se, entre outras temáticas, na Educação Matemática, Educação Especial, Educação Inclusiva e nas relações entre tecnologias e educação.
- Fernanda Bassoli Rosa possui 21 anos de experiência docente, atuando no Colégio de Aplicação João XXIII desde 2010. É licenciada e bacharel em Ciências Biológicas pela UFJF, mestre em Ecologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e doutora em Química pela UFJF. Sua trajetória profissional e acadêmica está relacionada principalmente à Educação, ao Ensino de Ciências e Biologia, à formação de professores e ao desenvolvimento profissional docente. No âmbito do PRD/UFJF, sua experiência como

professora e orientadora também se articula às discussões sobre formação e acompanhamento de professores em início de carreira.

- Júlio César de Paula e Silva possui 19 anos de atuação docente e integra o quadro do Colégio de Aplicação João XXIII desde 2013. É graduado em Ciências Sociais pela UFJF e mestre em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ). Atualmente, realiza doutorado em Ciências Sociais pela UFJF. Sua atuação concentra-se especialmente na Sociologia, no Ensino de Sociologia, na Educação e na formação de professores, incluindo discussões relacionadas ao currículo e às políticas educacionais. Entre suas experiências institucionais, destaca-se também sua atuação no PRD/UFJF, como professor orientador.

Além disso, vale destacar que parte dos residentes e dos orientadores entrevistados narraram suas trajetórias e suas experiências atravessadas pelo período e pelo impacto da pandemia de COVID-19, período em que, de acordo com os entrevistados, as aulas tornaram-se remotas e desafiadoras.

Diante desse contexto, optamos por utilizar o símbolo (*) para indicar os trechos da entrevista narrativa e do questionário que relatam histórias no período da pandemia, de modo a evidenciar o contexto específico em que essas vivências ocorreram. Essa marcação permite aos leitores reconhecerem que determinadas experiências foram atravessadas por condições excepcionais, como as aulas dos estudantes do CAp. João XXIII realizadas remotamente via *Google Meet*, garantindo maior clareza e transparência à análise desta pesquisa, além de evitar repetições desnecessárias ao longo do texto e possibilitar que todos compreendam mais precisamente as experiências presenciais e aquelas mediadas pelas circunstâncias pandêmicas.

Quanto aos procedimentos éticos, o questionário e as entrevistas narrativas ocorreram com a autorização prévia dos sujeitos de pesquisa, mediante a assinatura do TCLE³⁷, e após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFJF, por meio da Plataforma Brasil.

Conforme determinação legal, todas as pesquisas em Ciências Sociais da UFJF que envolvem a produção de dados com seres humanos, por meio de entrevistas, questionários ou outros instrumentos, devem ser submetidas à análise e aprovação desse Comitê.

Nessa submissão, assinamos e anexamos na Plataforma Brasil os documentos necessários para autorizar essa pesquisa, dentre eles: o formulário *on-line* com as informações

³⁷ A pesquisa foi registrada sob o parecer nº 87687725.4.0000.5147.

básicas do projeto de pesquisa, que foi preenchido diretamente no *site* da plataforma, informando os dados da pesquisa; o projeto de pesquisa detalhado; a folha de rosto emitida pela própria Plataforma Brasil, que foi assinada pelo coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF, digitalizada e submetida ao Comitê; o modelo de TCLE que foi enviado aos residentes e seus orientadores; a declaração de concordância e infraestrutura para a realização da pesquisa, assinada pelo responsável da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa e também do CAP. João XXIII; o Termo de Confidencialidade e Sigilo; os dispositivos detalhados da produção de dados da pesquisa: o questionário e um roteiro de temas que utilizamos para apresentar as questões disparadoras nas entrevistas narrativas.

No que concerne à realização das entrevistas narrativas, optamos por narrar este momento em primeira pessoa do singular, uma vez que a condução das entrevistas foi realizada individualmente pelo pesquisador.

As entrevistas ocorreram em ambiente virtual e, durante todo o processo, busquei deixar o entrevistado o mais à vontade possível. Para isso, preparei cuidadosamente o ambiente, acolhi os professores e iniciei a conversa com temas mais gerais, de modo a promover um clima de confiança e descontração.

Após iniciar a gravação, apresentei-me como pesquisador, explicitiei os objetivos da pesquisa e procurei esclarecer o que caracteriza uma entrevista narrativa, destacando que se trata de um momento em que o participante é convidado a rememorar e compartilhar suas experiências de forma livre e pessoal. Ressaltei ainda que haveria apenas uma pergunta geradora, a partir da qual o entrevistado poderia conduzir seu relato conforme desejasse, sem interrupções constantes. Enfatizei também que ele poderia se sentir totalmente à vontade para expressar o que quisesse, incluindo reflexões, lembranças ou percepções que julgasse pertinentes ao seu processo de formação docente.

No pós-entrevista, no que diz respeito ao início da etapa de análise das entrevistas narrativas, seguimos a proposta de Meihy (1996), que subdivide o processo de entrevista narrativa em partes complementares: a transcrição, primeira etapa, que consistiu no processo rigoroso, longo e exaustivo de passagem inicial do oral ao escrito. Essa etapa foi de grande importância para a construção e análise das histórias de vida pessoal e profissional desses professores, principalmente, por sua natureza reiterativa. Após a transcrição das narrativas, enviamos o texto para os participantes para que eles pudessem ler e solicitar alterações caso necessário, para que, em seguida, autorizassem seu uso. Tratou-se de uma etapa em que os entrevistados pudessem sugerir ou excluir partes das narrativas, resultando na versão final do texto. Meihy e Ribeiro (2011, p. 111) destacam que validar uma narrativa é um ato de respeito

e uma atitude de maturidade de oralistas.

Posteriormente, realizamos a etapa de textualização (Meihy; Ribeiro, 2011), que compreendeu o momento em que reduzimos o excesso de marcadores conversacionais e possíveis gírias, com o intuito de tornar a leitura do texto mais agradável e fluida, preservando, entretanto, a autenticidade e o sentido das narrativas produzidas pelos participantes. Por último, a transcrição (Meihy; Ribeiro, 2011), que se refere à incorporação de elementos extratextos na composição das narrativas dos participantes. Mais do que uma tradução, busca-se elaborar uma síntese do sentido percebido pelo pesquisador além da narrativa e do desempenho do colaborador.

Com isso, as análises foram desenvolvidas com o intuito de alcançar o tema de pesquisa, que é compreender práticas formativas promovidas pelo Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora em colaboração com o Colégio de Aplicação João XXIII, para a indução profissional de professores de diferentes áreas.

Diante do exposto, apresentaremos a seguir a organização dos dados e caracterização dos coparticipantes.

5.4 Organização dos dados e caracterização dos coparticipantes

González, Méndez e Flores (2022) destacam que, em investigações científicas de maneira geral, incluindo aquelas voltadas à formação inicial e continuada de professores, é comum adotar uma perspectiva que busca generalizar o conhecimento e os dados obtidos durante a investigação. Nesta pesquisa de doutorado, optamos por seguir outro caminho, uma vez que o objetivo foi investigar, por meio da triangulação metodológica, utilizando questionário, entrevistas narrativas e análise documental, quais são as ações formativas e como ocorre a indução profissional docente de professores em início de carreira, participantes do PRD/UFJF. Assim, assumimos “uma posição diferente ao entender o conhecimento tanto como produto de um processo de investigação como de um processo de aprendizagem, situado e vinculado à experiência biográfica” (González; Méndez; Flores, 2022, p. 133).

De acordo com os autores, ao atuarmos nessa perspectiva, estamos “possibilitando a reconstrução coletiva pelas apropriações subjetivas de acordo com uma compreensão holográfica da realidade” (González, Méndez e Flores, 2022, p. 133). Em outras palavras, buscamos atribuir significado e compreender as diferentes dimensões do ser, fazer, sentir, agir e intervir como professor em início de carreira no PRD/UFJF.

A partir do exposto, nossa primeira ação para produção dos dados consistiu em extrair do questionário as informações que possibilitaram traçar o perfil dos residentes que responderam ao instrumento e participaram PRD/UFJF ao longo de suas edições realizadas até o ano de 2025, ressaltando-se que o programa permanece em pleno funcionamento até a presente data, conforme apresentado no Quadro 13.

Quadro 13 – Caracterização dos residentes participantes da pesquisa

Pseudônimo	Identidade de Gênero e Idade	Conclusão da Graduação	Instituição de Formação Inicial	Titulação Acadêmica Atual
Aldo Nasareth	Homem 29 anos	2025	UFJF	Graduação
Álvaro*	Homem cis 29 anos	Licenciatura 2018 / Bacharelado 2021	UFJF	Mestrado acadêmico
Angenor	Masculino 34 anos	2019	UFJF	Mestrado
Aruna*	Feminino 29 anos	2020	UFV	Especialização
Aurora	Feminino 26 anos	2024	UFJF	Especialização
Carol	Feminino 28 anos	2018	UFJF	Mestrado acadêmico
J	Feminino 26 anos	2022	UFJF	Especialização
Laís*	Feminino 27 anos	2019	UFJF	Especialização e Mestrado em andamento
M.	Feminino 35 anos	2023	UFV	Mestrado (licenciatura posterior)
Maria I	Feminino 30 anos	2017	UFJF	Mestrado Acadêmico – Letras: Estudos Literários

Maria II	Mulher cis 31 anos	2017	UFJF	Doutorado acadêmico
Marina Souza	Feminino 27 anos	2019	UFJF	Mestrado em Educação
Paulo	Cisgênero 36 anos	2017	UFJF	Mestrado Profissional
Ponto	Masculino 28 anos	2018 / 2021	UFJF	Mestrado acadêmico
Rosa	Feminino 23 anos	2024	UFJF	Especialização
S	Feminino 35 anos	2017	USS	Especialização
Úrsula	Mulher cis 30 anos	2021	UFMG	Pós-graduação
Zorah*	Feminino 33 anos	2019	UFMG	Mestrado acadêmico

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados do questionário.

A partir do levantamento realizado com os ex-residentes do PRD/UFJF, proposto no Quadro 13, é possível traçar um panorama inicial do grupo. Constatou-se predominância de participantes que se identificaram com o gênero feminino, com menor presença de participantes que se identificaram com o gênero masculino. No que se refere à faixa etária, observa-se que a maior parte dos ex-residentes possui idade entre 26 e 35 anos, o que indica um público de professores iniciantes predominantemente jovem. Em relação à diversidade institucional, embora grande parte tenha cursado a graduação na UFJF, o programa também contou com egressos de outras universidades federais e estaduais, como UFMG, UFV e Universidade Severino Sombra, o que indica a abertura e o alcance dessa política para além da instituição promotora.

Vale salientar que os editais de seleção não exigem que os futuros residentes tenham doutorado, mestrado e/ou especialização, nem tampouco que sejam formados pela

Universidade Federal de Juiz de Fora, mas sim que tenham se formado em licenciatura plena em qualquer instituição superior, seja ela pública ou privada, no período de até três anos da data de matrícula no PRD/UFJF. Além disso, o candidato precisa apresentar o diploma (ou certificado de conclusão da licenciatura com histórico escolar assinado pela instituição), não ter integrado nenhum programa de residência docente com características de formação continuada e possuir dedicação exclusiva para participar do programa.

Ressalta-se que o questionário também contemplou questões relacionadas à área de atuação profissional dos residentes. Entretanto, em razão dos compromissos éticos assumidos no TCLE, optamos por não apresentar essa informação de forma individualizada no Quadro 13, evitando associar a área de atuação a características específicas de cada participante, o que poderia possibilitar sua identificação. Cabe destacar, no entanto, que, quando os próprios participantes mencionarem espontaneamente sua área de atuação ao longo de suas narrativas, essa informação será mantida, por se tratar de uma autorrevelação do sujeito da pesquisa.

No que se refere à atuação profissional atual dos ex-residentes, o questionário evidenciou forte inserção na educação básica pública, após a participação no PRD/UFJF, especialmente nas redes municipais e estaduais de Minas Gerais, com destaque para o município de Juiz de Fora. Os participantes atuam em diferentes componentes curriculares, como História, Língua Portuguesa, Sociologia, Ciências, Biologia, Música e Teatro, além de ocuparem funções de apoio e orientação pedagógica. Também foi identificada atuação em instituições privadas de ensino, embora em menor proporção.

Observa-se, ainda, diversidade quanto às etapas de escolarização em que os participantes trabalham, abrangendo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Outro aspecto relevante refere-se à continuidade da formação acadêmica entre os participantes, uma vez que alguns deles encontram-se vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

“[...] não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 62).

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados produzidos nesta investigação, a partir das respostas ao questionário aplicado aos ex-residentes participantes do Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (PRD/UFJF), desenvolvido em parceria com o Colégio de Aplicação João XXIII (CAp. João XXIII), das entrevistas narrativas realizadas com os egressos classificados no perfil 3 e das entrevistas narrativas conduzidas com seus respectivos professores orientadores. Além desses dispositivos, os dados foram articulados à análise dos documentos regentes relacionados ao PRD/UFJF, buscando compreender os diferentes elementos que constituem a experiência formativa investigada.

A partir da análise preliminar das respostas ao questionário, aplicado em julho de 2025, já era possível criar algumas categorias iniciais que sinalizavam recorrências entre os relatos dos professores residentes. Contudo, foi somente a partir da realização e da leitura sistemática das entrevistas narrativas, conduzidas com os egressos classificados no perfil 3 e com seus respectivos professores orientadores, que essas categorias iniciais puderam ser efetivamente consolidadas, reformuladas e aprofundadas, dando origem às quatro unidades de análise temática que estruturam este capítulo. Vale destacar, ainda, que parte do referencial teórico mobilizado na análise não foi definida previamente à produção dos dados, mas buscada posteriormente, à medida que os temas emergentes exigiam diálogo com autores e conceitos capazes de aprofundar sua compreensão — movimento este que caracteriza a relação dialética entre teoria e empiria na pesquisa qualitativa (Lüdke; André, 2014).

Assim, elaboramos os eixos de análise expostos a seguir, que incorporam as quatro unidades de análise temática, produzindo uma triangulação metodológica entre as narrativas dos professores, o questionário e a análise documental. Para isso, apresentaremos os eixos temáticos relacionados a: o tornar-se professor e residente, o processo de iniciação à docência, o PRD/UFJF e, por fim, os impactos na formação docente e potencialidades e limitações do PRD/UFJF.

6.1 O tornar-se professor e residente

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, compreendemos que também era

fundamental traçar o perfil desses professores residentes, considerando suas formações iniciais e os impactos que estas exerceram sobre seu desenvolvimento profissional docente. A título de coerência metodológica e aprofundamento analítico, apresentaremos, a seguir, tanto os trechos do questionário, aplicado em julho de 2025, quanto os das entrevistas narrativas, realizadas ao longo dos meses de agosto e setembro desse mesmo ano, uma vez que entendemos que ambos os dispositivos de dados são importantes e complementares para a (re/des)construção do perfil de ser professor e o processo de iniciação à docência.

Ao questionarmos os participantes sobre o ensino na graduação e se este os(as) preparou para a atividade exercida após sua formação, observamos, em sua maioria, que os/as interlocutores destacaram que a graduação os preparou apenas em parte. Isso porque, como enfatiza Aurora, sua faculdade *“trazia um foco muito grande para a formação artística e não dava o foco devido para os conhecimentos e práticas docentes. Além disso, muitas vezes, não havia um diálogo entre os conhecimentos específicos de música e os conhecimentos relacionados à docência”* (Aurora, ex-residente, questionário).

Corroborando essas percepções, a residente S. enfatiza que, *“apesar de ter feito Pedagogia e atuar na educação infantil, a teoria da graduação estava muito distante da prática que vivia”* (S, ex-residente, questionário). Essa distância entre teoria e prática também é explicitada por outra residente, ao afirmar que:

Na licenciatura, as disciplinas teóricas do curso e as disciplinas da área de educação tinham muito pouco diálogo. Nas disciplinas teóricas, eram pouquíssimos os professores que entendiam que estavam formando futuros professores da educação básica. A maioria deles planejava as aulas e a ementa do curso pensando exclusivamente na pesquisa acadêmica. Já nas disciplinas da educação, tivemos professores de estágio com formação específica em Ensino de História, que já haviam dado aula na educação básica e que propunham a observação, escuta e diálogo na sala de aula. Essas aulas foram as que mais auxiliaram na formação docente. Mesmo assim, ao começar a dar aulas, senti que a licenciatura me preparou pouco para pensar a escola coletivamente, para além da minha disciplina (Maria I, ex-residente, questionário).

Os relatos de Aurora, S. e Maria I sobre a desconexão entre teoria e prática na formação inicial materializam, na prática, o que denominamos, no capítulo 2 desta tese, de um dos três silêncios relacionados a efetividade das ações de indução docente. Um desses silêncios é o das instituições universitárias de formação de professores. Como apontado por Nóvoa (2019, p. 200) as instituições frequentemente consideram seu trabalho formativo concluído com a entrega

do diploma, deixando ao próprio professor iniciante a tarefa de reconciliar, sozinho, os saberes acadêmicos com as exigências concretas do cotidiano escolar.

Além disso, os trechos apresentados pelos ex-residentes dialogam com Tardif (2002) em relação à necessidade de que a formação de professores seja articulada com os diferentes tipos de saberes docentes. Nesse sentido, o domínio da disciplina de forma isolada, nesse caso de Música e História, foi insuficiente para a prática educativa e o processo de ensino e aprendizagem. Para o autor, ser professor, não se resume a dominar aspectos relacionados aos saberes disciplinares e curriculares, mas envolve outros saberes em distintas situações de relação humana e de construções coletivas e de cooperação, tais como os saberes pedagógicos e experienciais.

Corroborando o apresentado, Nóvoa (2023) critica modelos de formação inicial e continuada que se limitam à teoria científica e defende uma formação construída “dentro da profissão”, que articule o conhecimento acadêmico à prática escolar.

A ausência dessa articulação, destacada pelas residentes, pode contribuir para o chamado “choque de realidade”, caracterizado pela distância entre o ideal construído na formação inicial e o cotidiano e a complexidade da prática docente (Huberman, 1995; Veenman, 1984).

Nessa mesma direção, a ex-residente M. destaca que, mesmo após o término da formação inicial, ainda sente “*insegurança em como se comportar em sala*” (M., ex-residente, questionário).

Huberman (1995) caracteriza essa insegurança como parte da fase de iniciação à docência, na qual o professor precisa sobreviver, tatear, experienciar e descobrir a profissão, além de aprender a gerir a sala de aula. Mariano (2006), ao relacionar uma peça teatral à profissão docente, ressalta que esse momento é parte constitutiva da docência, evidenciando a ansiedade e o medo do julgamento ao “entrar em cena”. Esse relato evidencia que a insegurança vivenciada no início da docência pode estar relacionada às experiências vivenciadas na formação inicial.

Essa compreensão sobre a realidade escolar se complementa com os desafios de ser professor, que vai muito além do conteúdo e residem também na complexidade das relações e na gestão de problemas em sala, na escola e na comunidade escolar de maneira geral (Huberman, 1995). Nesse sentido, Ponto ressalta que a faculdade também não o preparou para os desafios da prática docente. Segundo ele, a experiência docente se mostra “*extremamente desafiadora, não apenas porque falta conhecimento, mas principalmente por conta da lida com os outros (alunos, diretores, coordenadores, colegas de trabalho, família, comunidade)*”

(Ponto, ex-residente, questionário), além de estar atravessada por aspectos econômicos, políticos e sociais que fazem parte do contexto escolar.

Esse diálogo converge com as investigações realizadas por Veenman (1984) e Yaegashi et al. (2023) que, ao apresentar problemas enfrentados por professores em início de carreira, destacam que a indisciplina, as relações interpessoais, principalmente com os colegas de trabalho, com a direção e o setor administrativo, com familiares e estudantes são fatores críticos na sobrevivência dos professores.

Diante desse panorama, Nóvoa salienta que a formação de professores é “[...] por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer” (Nóvoa, 2007, p. 14) e como lidar com a profissão de maneira geral. Assim, esse professorado iniciante tem chegado ao contexto escolar repleto de teorias, mas ainda não possui os recursos para transformá-las na dimensão prática. Conforme indica o autor, estes professores principiantes “têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente” (Nóvoa, 2007, p. 14).

O autor ainda destaca que esse é o grande desafio na formação inicial do professor. Para combater essas limitações, é preciso pensar em uma formação profissional centrada na prática e na reflexão sobre a prática, com iniciativas de pré-indução, e propostas voltadas à inserção profissional docente, como, por exemplo, os estágios supervisionados, o PIBID, o PET e a Residência Pedagógica (RP)³⁸. Um desses programas é destacado pela residente Laís*, que salienta: “*o que mais me ajudou nesse processo foi a oportunidade de participar como bolsista do PIBID*” (Laís*, ex-residente, questionário).

Entretanto, a ex-residente Laís destaca que, embora o PIBID (Brasil, 2018) cumpra o objetivo de promover a aproximação com o contexto escolar, favorecendo seu reconhecimento e contribuindo para o desenvolvimento docente antes mesmo de o licenciando se tornar um profissional autônomo, trata-se de um programa bastante diferente daquele vivenciado no PRD/UFJF. Em sua avaliação, o “*PIBID, e até mesmo o próprio estágio, são experiências em que você ainda está na condição de aluno*” (Laís*, ex-residente, entrevista narrativa), diferentemente da indução profissional docente, destinada a professores em início de carreira,

³⁸ Em suma, o PIBID e a RP são programas do Governo Federal, em parceria com as Instituições de Ensino Superior e Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. Estão vinculados à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e oferecem aos licenciandos a oportunidade de estarem nas escolas de Educação Básica, dando a oportunidade desses estudantes vivenciarem o cotidiano escolar antes de concluírem a graduação.

que devem ser reconhecidos como profissionais, rompendo com a lógica de aluno bolsista ou estagiário, conforme aponta Nóvoa (2023).

A fala de Laís ilustra, na prática, a distinção conceitual apresentada no capítulo 3 desta tese entre as iniciativas de pré-indução, vivenciadas ainda durante a formação inicial, e a indução profissional docente propriamente dita. Programas como o PIBID e o estágio supervisionado, embora relevantes para a aproximação do licenciando com a realidade escolar, ocorrem enquanto o sujeito ainda é estudante, mantendo um grau de hierarquização típico dessa condição. Já a indução, como a promovida pelo PRD/UFJF, pressupõe o reconhecimento do sujeito como profissional, e não mais como aluno, por meio de ações sistematizadas de acompanhamento ao trabalho docente (Cruz; Farias; Hobold, 2020). É justamente essa diferença que Laís verbaliza ao contrastar sua experiência no PIBID e no estágio, marcadas pela condição de aluna, com a vivência no PRD/UFJF, na qual passa a ser reconhecida como profissional em início de carreira.

Convergindo com o proposto por Laís, Úrsula destaca que o PRD/UFJF é muito mais amplo e demarca a possibilidade do professor em início de carreira

[...] de dar conta da educação com suas implicações políticas, éticas e práticas. Importante ressaltar que o residente é um professor iniciante e um aluno de pós-graduação. Essa é a intenção do programa. E não de ter o residente como aluno bolsista, ou estagiário, ou professor substituto. É importante demarcar a função do professor residente e seus objetivos (Úrsula, ex-residente, entrevista narrativa).

Sendo assim, programas como a Residência Docente da UFJF, em parceria com o CAP. João XXIII, configuram-se, para além dos estágios supervisionados, do PIBID, de mentorias e outros programas durante a licenciatura, como uma ação de acolhimento, cooperação e colaboração durante o período de iniciação à docência, constituindo-se como um compromisso ético, político e coletivo para com os professores iniciantes. Nesse sentido, tais iniciativas reconhecem e defendem “a necessidade de que eles tenham espaço de formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional” (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 6).

Como destacado pela ex-residente, Marina Souza, “a residência me [lhe] ajudou a entender a inseparabilidade entre teoria e prática” tornando “um marco na minha [sua] trajetória profissional” (Marina Souza, ex-residente, questionário).

Apenas dois dos dezoito ex-residentes afirmam que se sentiram preparados para lecionar após a conclusão de sua formação inicial e ainda pontuam que esse sentimento de preparo está vinculado à postura dialógica, positiva, refletiva e orientadora que seus professores das IES

possuíam, ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em que formaram e às disciplinas realizadas durante a graduação que eram voltadas a formação de professores, como salientado por Paulo: *“os departamentos da Faculdade de Educação e Educação Matemática, da universidade, contam com professores bem qualificados e disciplinas que demonstram as dificuldades encontradas na escola”* (Paulo, ex-residente, questionário). Para a ex-residente Carol, sua preparação para a atividade profissional docente não se deu exclusivamente no âmbito das disciplinas da graduação, mas foi potencializada por diferentes experiências formativas, como o estágio supervisionado e a monitoria, as quais, segundo ela, *“contribuíram significativamente para essa transição”* (Carol, ex-residente, questionário).

Esse relato evidencia a relevância de múltiplos espaços de pré-indução à docência, a exemplo do PIBID, do estágio supervisionado e das monitorias, no processo de constituição do ser professor, ao possibilitarem vivências que aproximam o licenciando das práticas e responsabilidades do exercício docente e auxiliá-lo no “choque de transição” (Tardif, 2002; Corcoran, 1981).

Entretanto, Nóvoa (2017; 2019) acentua que a vivência da escola durante o estágio supervisionado não é suficiente para suprir a necessidade de compreender, em profundidade, a escola, o processo de ensino e de aprendizagem e suas múltiplas peculiaridades. Como alternativa a essa limitação, o autor propõe os programas de indução docente. Esses programas constituem um espaço que o autor denomina de “tempo entre-dois”, “terceiro lugar”, “terceiro espaço”, “entrelugar”, “terceira força” ou “fase intermédia” (entre o fim da formação inicial e o princípio da profissão docente), espaço este que é estruturante para o desenvolvimento profissional docente (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 104).

Nesse entrelugar, segundo o autor, é que verdadeiramente, nos tornamos professores, uma vez que esses programas podem ser uma oportunidade de dialogar com outros docentes e responder a questionamentos relativos à formação, a prática e os modos como os docentes são inseridos na profissão. Exemplo de iniciativas de indução docente são os programas de residência docente, objeto de estudo dessa tese, os quais se configuram como oportunidades de passar para “dentro” da profissão (Nóvoa, 2009) e descobrir, compreender e sobreviver aos primeiros anos de docência (Huberman, 1995), etapa essa que parece assumir relevância na trajetória profissional e pessoal desse professorado principiante e que pode marcar de forma significativa sua vida profissional docente (Nóvoa, 2019).

Reforçando essa concepção, a ex-residente Maria II considera que o Programa *“deveria ser transformado em política para que todo professor pudesse ter essa experiência de indução profissional”* (Maria II, ex-residente, questionário). Corroborando o apresentado por Maria II,

Rosa destaca que

O PRD é um programa extremamente importante e rico. Como costumávamos dizer, deveria ser obrigatório - ou com vagas - a todos os recém-formados em licenciaturas, pois a experiência de formar sua identidade profissional com o apoio de professores já experientes é algo que nos traz segurança e conhecimentos que só a prática na escola proporciona, pois temos a oportunidade de vivenciar situações que, eu com certeza, não saberia o que fazer se precisasse lidar logo após formar (Rosa, ex-residente, questionário).

Esses posicionamentos de Maria II e Rosa reforçam a importância de que a indução profissional docente se efetive como uma realidade para todos os professores iniciantes, por intermédio de uma política pública obrigatória e institucionalizada (Cruz; Hobold; Farias, 2024; Lahtermaher; Cruz, 2024), e não apenas por meio de ações pontuais e contingentes.

Tal cenário é apontado por Lima e Carneiro (2021) como uma característica do contexto brasileiro, no qual essas iniciativas ainda se apresentam de forma fragmentada. Além disso, Nóvoa e Alvim (2022) destacam o vazio e o descuido que se constituíram, em diferentes países, nas últimas décadas, evidenciados pelo isolamento dos professores iniciantes e pela fragilidade das políticas a eles destinadas.

Outro fator a ser considerado é a percepção de Rosa em relação à segurança proporcionada pelo compartilhamento da profissão docente com um profissional mais experiente. Nóvoa e Alvim (2022, p. 104) fundamentam essa relação por meio do conceito de “pele profissional”, segundo o qual, por meio dessa parceria, da codocência e da cooperação, o professor iniciante aprende a ser professor.

Por sua vez, Aurora destaca que o programa de residência docente foi fundamental em seus processos de indução profissional docente, pois participar do PRD/UFJF lhe proporcionou um espaço seguro, onde pôde aprender e atuar, “*para além dos conhecimentos relacionados à docência, também a ajudou a construir um senso de responsabilidade e coletividade para com a nossa profissão e para com os nossos deveres e possibilidades enquanto classe*” (Aurora, ex-residente, questionário).

Nota-se, pelos trechos anteriores, que o PRD/UFJF foi um potencializador para os ex-residentes seja na (re/des)construção de sua identidade e/ou em seu desenvolvimento profissional como professores principiantes, auxiliando-os e fortalecendo-os em aspectos didáticos, teóricos, práticos e burocráticos envolvidos na docência e “a luta em prol do Estado Democrático de Direito” (Cosenza; Dias; Amorim, 2020, p. 38). Além disso, observa-se que o PRD/UFJF se constitui como uma possibilidade de “consolidar uma perspectiva mais coletiva,

colegial, do exercício profissional docente” (Nóvoa, 2023, p. 87), visto a complexidade que é ser professor hoje “sem o reforço das dimensões coletivas da profissão” (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 73).

Nesse sentido, nas falas dos orientadores, participar de um programa de residência docente, seja no ensino remoto ou presencial, é uma possibilidade de superar a dicotomização entre professores iniciantes e experientes por meio das trocas, do diálogo entre pares e o processo de codocência, visando aprofundar saberes teóricos, práticos e experienciais que modificam o ser, agir, intervir, sentir e constituir-se professor residente e experiente. Para os professores orientadores Júlio Cesar e Fernanda Bassoli, respectivamente,

Essa foi minha primeira experiência como orientador em um programa de pós-graduação e eu estava amassando barro, pisando naquele chão pela primeira vez. Eu tinha muita incerteza e muita insegurança sobre como orientar e sobre como estar junto. A presença dessas pessoas em codocência funciona como uma espécie de superego, um olhar regulador do tipo que eu não posso falar nada errado e tenho que elaborar uma linguagem interessante para servir de exemplo para essa pessoa. No caso da presença da Zorah era diferente, porque ela era uma presença ativa de planejamento. Teve um lance interessante da perda do controle, em que eu não tinha controle sobretudo e tinha que dividir o controle com ela. É uma experiência terrivelmente boa que me mudou muito e eu acho que rejuvenesci um pouco. A Zorah chegou com todo o frescor de recém-formada, com outra linguagem e outras referências. Ela me apresentou Bell Hooks e muitas referências de mundo, de música e de filme que servem de instrumento para a sala de aula também (Júlio Cesar, professor orientador, entrevista narrativa).

e

[...] A codocência [...] é o coração da residência docente. O maior desafio que nós enfrentamos naquele momento foi fazer não só a adaptação do ensino nesse contexto remoto, como também fazer uma adaptação da codocência [...] para esse formato. O mais desafiador foi pensar em estratégias de como a gente poderia planejar juntos. A gente desenvolvia conjuntamente os planejamentos das aulas, demarcava a nossa participação e atuava junto. Às vezes, em uma aula o residente protagonizava mais e eu ficava no apoio; em outros momentos, eu que protagonizava, mas sempre os dois juntos fazendo a mediação. Isso foi muito importante porque, nos momentos que eu estava protagonizando, ele estava no chat monitorando e ajudando a trazer alguma reflexão, e o oposto também acontecia (Fernanda Bassoli, professora orientadora, entrevista narrativa).

Diante desse contexto, entendemos que o processo de orientação e codocência ultrapassa o ideal de orientar, formar, supervisionar, acolher e avaliar as atividades desenvolvidas pelos ex-residentes, mas sim, “instaurar processos de formação mútua e cooperada” (Nóvoa, 2023, p. 75), além de refinar o olhar de ambos os docentes sobre o processo de adentrar a profissão, oportunizando a todos os professores, sejam residentes ou orientadores, aprender, refletir, socializar e discutir também suas práticas, promovendo discussões, possibilidades, reflexões e

aperfeiçoamentos teórico-práticos acerca do processo de ensino e de aprendizagem, modificando, assim, o ser professor em desenvolvimento profissional e contribuindo para uma educação verdadeiramente emancipatória.

Em suma, os relatos confirmam que o PRD/UFJF cumpre o papel de ser o que Nóvoa (2017; 2019) denomina de “tempo entre-dois”, “terceiro lugar”, “terceiro espaço”, “entrelugar”, “terceira força” ou “fase intermédia”, ou seja, o período entre o fim da formação inicial e o início da prática profissional docente. Nesse sentido, percebe-se que o conhecimento é reconstruído coletivamente, superando a visão tradicional do professor como rei de sua classe e detentor de todo o conhecimento (González; Méndez; Flores, 2022).

Outra questão discutida em relação ao ser professor foi a seguinte: perguntamos aos ex-residentes se, caso pudessem escolher novamente, optariam ou não pela profissão docente. O ex-residente Ponto salienta que, provavelmente, não escolheria novamente, pois para ele:

a carreira de professor vai muito mal. Em todos os sentidos somos desvalorizados e atacados. Enquanto eu estava na faculdade e no mestrado eu tinha uma paixão pelas discussões sobre educação e vontade de fazer diferença na sociedade. Mas, aos poucos, toda estrutura da educação, do Estado até os alunos, os profissionais ao redor e as famílias, todo o contexto, vai te fazendo parar de sonhar. Vai matando tudo de bom que você possa ter ou oferecer. Quando você se dá conta, está lutando por sobrevivência física e emocional (Ponto, ex-residente, questionário).

O relato de Ponto dialoga especialmente com a noção de “choque de realidade” desenvolvida por Veenman (1984), ao evidenciar a ruptura entre a idealização da docência e as condições concretas de exercício da profissão, aproximando-se também das expressões “afundar ou nadar” de Nicholson e Reifel (2011) e “sobrevive ou morre” de Nóvoa (2024), que traduzem a dimensão de sobrevivência presente no início da carreira docente.

Ratificando a experiência do ex-residente Ponto, Gatti (2012), Yaegashi et al. (2023) e González, Méndez e Flores (2022) ressaltam a existência de diversos fatores de desmotivação, esgotamento e possível *burnout* docente, sendo eles: a desvalorização da profissão, normalmente vinculada a questões salariais e ao acesso à permanência nas formações continuadas; a estrutura do processo de ensino, determinada pelo modelo de escola existente no Brasil e pelas implementações e/ou ausências de determinadas políticas educacionais; e as condições e carga de trabalho, como o ingresso do professor na profissão, os planos de carreira, os espaços físicos, materiais didáticos, o apoio institucional e pedagógico, a superlotação nas salas de aula, que impossibilita um ensino de melhor qualidade, a exaustão, o estresse, dentre outros fatores.

Entretanto, ao longo da pesquisa, emergiram interlocutores que expressam uma forte crença na educação e em seu potencial de transformação social, política e econômica e de compromisso ético e coletivo. Essa perspectiva é evidenciada no relato de Maria I, ao afirmar que *“ser professor, apesar das muitas adversidades, me traz um senso de propósito, de pertencimento e de luta junto à comunidade, de diálogo com a juventude e de formação de uma nova geração, que tem direito a uma educação de qualidade e revolucionária”* (Maria I, ex-residente, questionário).

Wong (2020) dialoga com Maria I ao destacar que a motivação dos novos professores pode transcender a busca por um emprego, estando voltada à contribuição social: “novos professores querem mais do que um emprego. Eles querem ter sucesso. Eles querem contribuir para um grupo. Eles querem fazer a diferença” (Wong, 2020, p. 10).

Nessa perspectiva, uma das formas de contribuir efetivamente para o desenvolvimento dos estudantes e para a qualificação das atividades propostas na escola reside na garantia de espaços de atuação, reconhecimento e valorização da profissionalidade docente, entendida como o conjunto de saberes, valores, autonomia e reconhecimento social que caracterizam o exercício profissional do professor. Tal compreensão permite reconhecer o PRD/UFJF como uma política educacional capaz de valorizar o profissional docente, na medida em que o programa se orienta pela defesa do direito à educação para todos e pela valorização dos profissionais da educação (Cosenza; Dias; Amorim, 2020).

Nesse sentido, para que tais avanços não se restrinjam a experiências pontuais, torna-se fundamental que iniciativas como o PRD/UFJF sejam institucionalizadas como políticas públicas obrigatórias, garantindo que todos os professores iniciantes tenham acesso a processos estruturados de indução profissional, formação, acolhimento e acompanhamento em sua inserção na carreira docente e no seu processo de iniciação à docência.

6.2 Processo de iniciação à docência

Outro aspecto a ser evidenciado refere-se ao “ser professor iniciante” e aos modos como se constitui o processo de iniciação à docência. Observa-se, entre os ex-residentes, a presença de sentimentos que se aproximam das formulações apresentadas por Feiman (1983), Huberman (1995), Marcelo García (1999), Imbernón (2001), Nóvoa (1995), Tardif (1990) e Veenman (1984), os quais destacam que esse período é marcado pela sobrevivência e pela descoberta, podendo resultar no chamado choque de realidade, decorrente da quebra de expectativas entre o imaginado durante a formação inicial e o vivido no exercício profissional. Tal percepção pode

ser exemplificada na resposta do ex-residente Angenor ao questionário, quando se indagou: “O ensino na graduação preparou você para a atividade exercida imediatamente após a formação?”

'Em parte' porque, primeiro, talvez seja impossível preparar por completo um futuro professor; segundo, faltaram imersões mais densas na realidade escolar, dois ou três estágios não dão conta das complexidades do sistema educativo brasileiro e dos desafios da sala de aula; terceiro, o currículo é, em grande medida, conteudístico, relativamente centrado na formação do pesquisador em detrimento do professor; quarto, não se discute na graduação a desvalorização do ser-professor, e na desvalorização não há nada de repetitivo, digo esta desvalorização que se renova a cada dia e não esta que parece fato-dado, até mesmo sine qua non; quinto, a matéria-prima docente não é a língua portuguesa ou a matemática, a nossa matéria-prima é a emoção. Sexto e último, "112 professores são afastados por dia em São Paulo por problemas de saúde mental": nunca, durante a faculdade, isto foi objeto central de análise, nunca foi verbalizado que a escola é um ambiente físico e mentalmente insalubre, me refiro a 'nunca' pois uma discussão séria e continuada deveria ser eixo de disciplinas, matérias estas que não se isentariam de encarar de frente esta ameaça, assim sendo, não estarei exagerando em dizer que houve negligência (Angenor, ex-residente, questionário).

Diante do trecho supracitado, observa-se, no relato do ex-residente, um sentimento de que a formação inicial não é suficiente para lidar com as múltiplas dimensões do ser professor em início de carreira e do trabalho docente, especialmente aquelas relacionadas às condições reais da escola (Huberman, 1995), à desvalorização da profissão e ao adoecimento dos professores (Yaegashi et al., 2023). A fala de Angenor explicita o descompasso entre uma formação centrada majoritariamente nos conteúdos e na pesquisa acadêmica e as demandas concretas da prática docente. Esse fato, acaba por negligenciar outros saberes importantes na formação docente, tais como os: sociais, históricos, experienciais, culturais e pedagógicos (Tardif, 2002; Dias; Cicillini, 2002), reforçando o choque de realidade, (Veenman, 1984), característico do início da carreira, bem como uma sensação de vazio e isolamento docente.

Nesse sentido, o depoimento dialoga diretamente com a literatura sobre professores iniciantes ao evidenciar a necessidade de políticas e programas de indução que ofereçam acompanhamento, acolhimento e espaços sistemáticos de reflexão sobre a e na prática, contribuindo para a (re/des)construção da identidade profissional, para a sobrevivência e a descoberta da carreira docente (Huberman, 1995). Além disso, o ex-residente aponta e dialoga com Nóvoa (2019, p. 200) sobre a emergência de romper o silêncio, denominado pelo ex-residente como negligência, “das instituições universitárias de formação de professores, que pouca atenção tem dado a este período, considerando que o seu trabalho fica concluído com a entrega do diploma de conclusão da licenciatura”

Para Huberman (1995), esses movimentos de descoberta e sobrevivência influenciam de maneira dialógica a permanência ou o abandono precoce da carreira docente: quando a dimensão da descoberta não consegue se sobrepor às exigências da sobrevivência, muitos professores, motivados pelo desgaste emocional e pela desilusão com o cotidiano do Ensino Básico, acabam desistindo da profissão e/ou, conforme destaca Vaillant (2022), desejam migrar para outros segmentos na área da educação ou até mesmo, trocar de profissão, como no excerto a seguir: “*descobri que nada me faz tão infeliz quanto o Ensino Básico, logo, não voltaria nem com a possibilidade de ganhar muito dinheiro. Contudo, a possibilidade de trabalhar no Ensino Superior em uma outra área tem se mostrado atrativa para mim*” (J, ex-residente, questionário).

Corroborando o apresentado, percebe-se que ainda existem formações de professores desarticuladas com a realidade social, política, econômica do licenciado e do que verdadeiramente constituiu um ambiente escolar propício para o processo de ensino e aprendizagem. Essas formações de professores normalmente apresentam raras ligações entre o processo de formação inicial, a indução profissional e as necessidades reais das instituições e dos professores, visto que o professor em início de carreira ingressa em um contexto escolar que normalmente lhe é desconhecido “a partir de uma formação inicial que promove saberes teóricos e que não prioriza outros fundamentos como o trabalho em contextos vulneráveis; estratégias de recuperação de aprendizagem; o vínculo com a comunidade educativa; e trabalho colaborativo³⁹” (Vaillant, 2022, p. 33, tradução nossa).

Em relação a esse sentimento da ex-residente J, de necessidade de abandonar a profissão docente, Veenman (1984), salienta que ele pode decorrer de diversos aspectos, dentre eles, a discrepância entre o ideal imaginado durante a formação inicial e a dura realidade do sistema educativo ou ainda o distanciamento entre a teoria estudada nas licenciaturas e o cotidiano escolar marcado por dificuldades de relacionamento com alunos, com a direção, com pais e com professores experientes, dificuldades na gestão de classe, pressões e reclamações em relação à carga horária, estresse, desgaste físico, angústias, frustrações e dificuldades no ensino de conceitos e conteúdos, ou quando não há o preparo do profissional para atuação na docência e/ou pela escolha equivocada da profissão, como exposto por Yaegashi et al. (2023) e Veenman (1984).

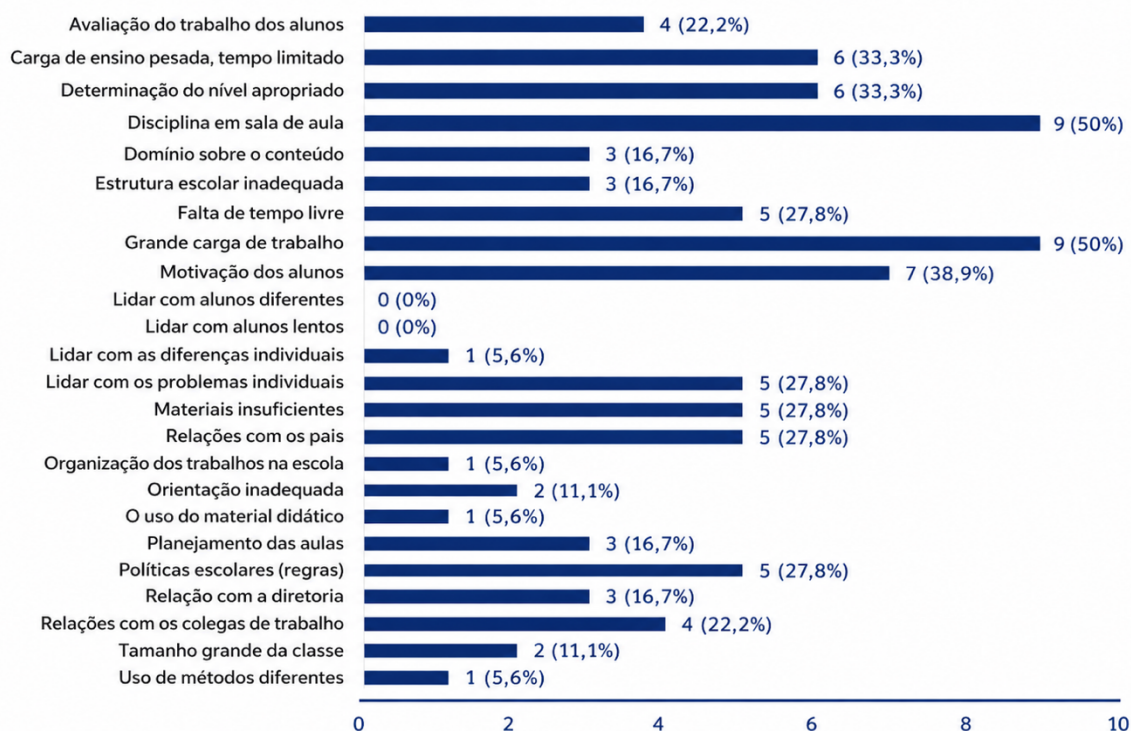
Diante disso, Veenman (1984) elencou vinte e quatro principais problemas destacados por professores em início de carreira, os quais correspondem a esse “*ambiente escolar adoecedor*”,

³⁹ a partir de una formación inicial que promueve saberes teóricos y que no prioriza otros fundamentales como el trabajo en contextos vulnerables; las estrategias de recuperación de aprendizajes; el vínculo con la comunidad educativa; y el trabajo colaborativo (Vaillant, 2022, p. 33).

conforme destacado por um dos ex-residentes (Ponto, ex-residente, questionário). Entre esses problemas, destacam-se, em ordem de classificação: (1) Disciplina em sala de aula; (2) Motivação dos alunos; (3) Lidar com as diferenças individuais; (4) Avaliação do trabalho dos alunos; (5) Relações com os pais; (6); Organização dos trabalhos na classe; (7) Materiais insuficientes; e (8) Lidar com os problemas individuais dos alunos, dentre outros.

A comparação entre os dados obtidos por meio da aplicação do questionário aos 18 ex-residentes, apresentados na Figura 5, e a sistematização proposta pelo pesquisador holandês Simon Veenman, acerca dos problemas enfrentados por professores iniciantes, evidencia a persistência histórica dos desafios docentes, mesmo após mais de quatro décadas de repetição.

Figura 5 – Problemas percebidos por professores do PRD/UFJF



Fonte: Acervo do pesquisador.

Observa-se, na Figura 5, por meio do gráfico de barras horizontal, que os problemas mais frequentemente assinalados pelos ex-residentes foram: disciplina em sala de aula, falta de motivação dos alunos, dificuldades na avaliação da aprendizagem, sobrecarga de trabalho, materiais insuficientes e lidar com os pais, os quais correspondem diretamente aos problemas elencados por Veenman (1984).

Assim, nota-se que os principais problemas identificados por Veenman reaparecem entre os mais assinalados pelos ex-residentes, com percentuais expressivos. Por exemplo,

problemas relacionados à disciplina e ao comportamento discente, que ocupam o primeiro lugar na classificação de Veenman, aparecem entre os mais citados pelos ex-residentes, atingindo 50% dos respondentes. De modo semelhante, questões ligadas à motivação dos alunos, classificadas pelo autor como o segundo maior problema enfrentado por professores iniciantes, também figuram entre os desafios mais recorrentes no levantamento atual, com percentuais próximos a 40%.

Além disso, dificuldades relativas à avaliação do trabalho dos alunos, à organização do trabalho pedagógico e ao planejamento das aulas, apresentadas por Veenman entre os oito problemas mais frequentes, mantêm-se presentes na realidade e na percepção dos ex-residentes, ainda que com algumas variações percentuais. Tal cenário aponta que, embora os contextos educacionais sejam diferentes, tanto no espaço físico quanto no temporal, visto que a pesquisa de Veenman não foi realizada no Brasil, o núcleo dos problemas vivenciados no início da carreira docente permanece estruturalmente semelhante.

Posto isso, verifica-se que a repetição dos mesmos problemas, com frequências estatisticamente relevantes, indica que os desafios enfrentados por professores iniciantes tendem a se reproduzir ao longo do tempo e do espaço, evidenciando limites e desafios que persistem nos processos de formação inicial e de indução profissional.

Assim, a permanência desses desafios também se manifesta nos relatos dos ex-residentes. Dentre os 24 problemas apresentados por Simon Veenman (1984) que ainda perduram no contexto escolar e nas experiências dos coparticipantes desta pesquisa, destacam-se aqueles evidenciados nos seguintes excertos:

[...] aos poucos, toda estrutura da educação, do Estado até os alunos, os profissionais ao redor e as famílias, todo o contexto, vai te fazendo parar de sonhar. Vai matando tudo de bom que você possa ter ou oferecer. Quando você se dá conta, está lutando por sobrevivência física e emocional (Ponto, ex-residente, questionário).

O excerto do ex-residente Ponto descreve, de maneira convergente, fenômenos, conceitos e metáforas associados à iniciação à docência, tais como: “choque da práxis” (Veenman, 1988); “choque de transição” (Tardif, 2002; Corcoran, 1981); “choque com a realidade” (Silva, 1997); “aterrissar como puder” (Marcelo García, 2010); e “a dura prova; prova de fogo” (Flores, 1999); os quais sugerem que a iniciação profissional docente pode ser uma etapa difícil, conturbada e, por vezes, marcada por estratégias de sobrevivência, sofrimento e idealizações.

Outra experiência, apresentada por um dos ex-residentes, destaca um dos principais problemas levantados por Veenman (1984): a indisciplina dos estudantes. Trata-se da experiência narrada pelo residente Álvaro*, ao relatar uma aula de Biologia em que uma aluna utilizou o *chat* de forma desrespeitosa, fazendo comentários de cunho sexual dirigidos a uma professora mais experiente. Segundo o residente, a situação causou constrangimento e evidenciou não apenas a falta de respeito em relação à docente, mas também a ausência de limites éticos por parte da estudante em relação a si própria e ao ambiente escolar, como evidenciado no excerto “[...] *em sala de aula, por exemplo, a gente já teve aula em que uma aluna começou a ser muito mal-educada no chat. É uma falta de respeito, não é nem só com a Fernanda ou comigo, mas assim uma falta de respeito com si próprio*”. (Álvaro*, ex-residente, entrevista narrativa).

Nesse sentido, Flores (1997) e Lahtermaher e Cruz (2024, p. 149), destacam que, ao adentrar o contexto escolar, os professores em início de carreira precisam lidar com a indisciplina e a “multiplicidade de ações pedagógicas diante de contextos culturais e sociais muito diversos”. Entre esses desafios, insere-se a banalização do corpo, a qual pode estar na base de problemas mais amplos, como a desvalorização do respeito mútuo e a naturalização de diferentes formas de violência, como destacado por Álvaro*.

Nessa perspectiva, Souza (2014) assevera que situações como a apresentada por Álvaro*, não podem ser compreendidas isoladamente, mas como parte de um conjunto de construções socioculturais e históricas que atravessam o cotidiano escolar. Nessa direção, a narrativa do ex-residente reflete “diferentes formas de manifestações e de representações no cotidiano social e escolar” (Souza, 2014, p. 47), evidenciando que comportamentos como os descritos estão imbricados em modos de significar o corpo, a sexualidade e as relações no espaço educativo.

Mariano (2006), ao estabelecer uma analogia entre o teatro com a sala de aula, discute que atitudes como a da estudante relevam ao professor iniciante uma “quebra” das expectativas acerca de sua plateia. Ao comparar a aula a uma peça teatral, o autor destaca que “pensamos que a nossa plateia estará sempre sorrindo e atenta à nossa fala. Será que é isso que encontramos?” (Mariano, 2006, p. 10).

Outro exemplo da problemática da indisciplina aparece no relato de Paulo, ao narrar que gosta “*da dinâmica da sala de aula e considero importante a profissão na construção da sociedade, porém a indisciplina e insegurança no trabalho me geram determinadas dúvidas*”. (Paulo, ex-residente, questionário).

Esse trecho reflete a clássica tensão presente no processo de tateamento profissional docente: o equilíbrio entre sobrevivência e descoberta (Huberman, 1995).

Se, por um lado, a sobrevivência está associada às dificuldades, inseguranças, receios, medos e desafios enfrentados no início da carreira, por outro, a descoberta se configura como um período de entusiasmo, mobilizado por sentimentos de realização profissional, pertencimento efetivo a uma profissão e engajamento. É nesse ato de descobrir que os professores descortinam o ser, agir, intervir e tornar-se docente. Assim, o autor conceitua descoberta como um sentimento que “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação da responsabilidade docente, por sentir-se colega num determinado corpo profissional” (Huberman, 1995, p. 39).

Essa interpretação de descoberta pode ser observada no relato em que Aruna, destaca que:

[...] depois que eu entrei no programa que eu fui entender toda a importância do colégio de aplicação, em termos de pesquisa, depois que eu me encantei ainda mais de descobrir que é um sorteio de vagas que acontece. Então assim, é democrático. Eu falei assim: gente, eu ingressei num programa assim tão rico [...] simbolicamente, eu fui descobrir isso depois (Aruna, ex-residente, entrevista narrativa).*

Percebe-se no trecho narrado por Aruna que fazer parte do quadro de professores do CAP. João XXIII e reconhecer a estrutura, o corpo docente e seus projetos não foi dado como algo imediato, sem surpresas, pelo contrário, foi construída ao longo da experiência no PRD/UFJF.

Essa percepção permitiu a residente compreender as especificidades e as características próprias de um colégio de aplicação, como o vínculo direto com a universidade, o nível de formação dos docentes, o número expressivo de projetos e bolsas e a estrutura física e curricular. Além do “desenvolvimento, de forma indissociável, de atividades de ensino, pesquisa e extensão, com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente” (Brasil, 2013, p. 9), aspecto que o diferencia de grande parte das escolas públicas de Educação Básica.

Como afirma Wong (2020, p. 10), os “novos professores querem mais do que um emprego. Eles querem ter sucesso. Eles querem contribuir para um grupo. Eles querem fazer a diferença”. Nesse sentido, o relato de Aruna não apenas evidencia um movimento de descoberta, mas também aponta para a importância e o reconhecimento dos Colégios de Aplicação na formação de professores e na possibilidade de (re/des)construção da identidade profissional docente por meio do PRD/UFJF. Assim, ao vivenciar a codocência no CAP. João

XXIII, Aruna e outros residentes têm a oportunidade de reconhecer o acolhimento e a colaboração entre professores, construindo um repertório profissional mais consistente e uma identidade docente fortalecida. Com isso, ao ingressar posteriormente em contextos semelhantes ou mais desafiadores, os residentes poderão atuar para além da lógica da sobrevivência e do choque de realidade, assumindo um papel mais ativo na transformação da realidade escolar. Dessa forma, as percepções construídas pela residente indicam que o programa pode desempenhar um papel impactante na formação docente.

A partir dessa compreensão, torna-se pertinente analisar os impactos do PRD/UFJF na formação docente desse professorado em início de carreira.

6.3 O PRD/UFJF e os impactos na formação docente

Sabe-se, por meio dos capítulos anteriores desta tese, que o PRD/UFJF, em seus documentos norteadores, apresenta-se como um programa de pós-graduação *lato sensu*, desenvolvido em parceria com o Colégio de Aplicação João XXIII. Além disso, observou-se que, embora seja considerado em seus regimentos um programa de formação continuada, suas características convergem para o que a literatura internacional denomina programa de indução profissional docente. Isso se deve ao fato de que o intuito do PRD/UFJF é aprimorar a formação de professores iniciantes, denominados residentes, por meio da codocência com professores experientes, denominados orientadores. Para tanto, o programa propõe a articulação entre pesquisa acadêmica e prática docente, contribuindo para a elevação do padrão de qualidade da educação básica, por meio do desenvolvimento de competências docentes *in loco*, visando complementar a formação recebida na Instituição de Ensino Superior de origem com a vivência em um ambiente escolar de reconhecida excelência.

Nota-se, a partir dos diálogos obtidos por meio das entrevistas narrativas e do questionário aplicado aos ex-residentes, que os objetivos propostos nos documentos norteadores do PRD/UFJF parecem se concretizar no cotidiano da residência, especialmente enquanto espaço de formação e suporte (Cruz; Farias; Hobold, 2020).

Nesse sentido, para a ex-residente da última turma analisada nesta tese, Aurora, o contato com o programa contribuiu de maneira significativa no enfrentamento das demandas e no acompanhamento enquanto professora iniciante, ao destacar que “*a Residência Docente foi uma experiência riquíssima. Tive a oportunidade de vivenciar a prática docente sendo orientada e supervisionada por professores mais experientes, o que proporcionou muitos momentos de aprendizagem, trocas e reflexões*” (Aurora, ex-residente, questionário).

Percepção convergente é observada no relato de uma das 11 ex-residentes da primeira turma do PRD/UFJF, o que evidencia a constância do programa ao longo do tempo, bem como seu compromisso com o modo colaborativo de produção do conhecimento e com a construção de comunidades de aprendizagem (Wong, 2020). Além disso, destaca-se a centralidade e a necessidade de acolhimento do outro no processo formativo para verdadeiramente nos tornarmos professores, conforme apontam Nóvoa e Alvim (2022), uma vez que a residente enfatiza aspectos relacionados a partilha, a escuta, a cooperação e o processo de reflexividade como elementos estruturantes durante sua experiência no PRD/UFJF:

[...] Foi um espaço muito importante para a minha formação inicial como docente, por ter uma proposta diferente de partilhar a mesma experiência com demais colegas (na primeira turma, fomos 11 residentes, praticamente de todas as disciplinas e segmentos) que também estavam iniciando. Muitos professores do CAP. João XXIII abraçaram o programa e realmente estudaram e mergulharam na proposta da Residência. Foram esses professores que agregaram muito na nossa orientação, no planejamento de aulas e discussões de temas recorrentes na própria escola durante o curso de especialização, debates, eventos (Maria I, ex-residente, questionário).

Diante desse contexto, percebe-se que o PRD/UFJF se configura como um espaço de construção de saberes, marcado por trocas, diálogos, pertencimentos e reflexões que impactam as dimensões pessoais, sociais e profissionais dos residentes. Tais impactos se expressam nos sentimentos de confiança, segurança, acolhimento e esperança, bem como na condição de estabilização profissional, na parceria, no estabelecimento de relações, (re)conhecimento e a compreensão do outro e na consolidação da etapa de iniciação à docência, o que dialoga diretamente com a perspectiva teórica de Nóvoa (2023), que denomina essa etapa como “tempo entre dois”.

Manso e Donaire (2022) salientam que, no nível pessoal, o aumento de autoestima e da autoconfiança durante a inserção à docência reverbera de maneira positiva nas próximas etapas do ciclo profissional docente (Huberman, 1995), além de promover o empoderamento e a autossatisfação profissional. Já, no nível social, o professor iniciante passa a se reconhecer como parte de um grupo profissional. Por fim, no nível profissional, observa-se a possibilidade de (re/des)construção de conhecimentos prévios e a (re/des)construção da identidade profissional docente por meio do apoio coletivo.

Esses e outros aspectos também podem ser evidenciados quando os residentes definem o programa como “*uma experiência transformadora*” (Rosa, ex-residente, entrevista narrativa), “*urgentemente necessária não como um luxo ou privilégio, mas como parte do percurso*

formativo preconizado nas diretrizes curriculares do MEC, como a ponte a ser construída entre a conclusão da licenciatura e o ingresso na carreira docente” (Rosa, ex-residente, entrevista narrativa).

Tal compreensão é reforçada pelo relato de outra ex-residente:

um espaço que proporcionou compartilhamento e aprofundamento de conhecimentos, técnicas e metodologias essenciais para um docente em início de carreira. Além da formação profissional, foi uma experiência de formação humana, com professores(as) capacitados(as), sensíveis e que lutam por uma educação pública, gratuita e de qualidade. Fez toda a diferença participar de um programa de residência antes de ingressar no mercado de trabalho, já que possibilitou mais confiança e segurança para a condução do meu trabalho como docente (Zorah, ex-residente, questionário).*

Os relatos das ex-residentes Rosa e Zorah acentuam o caráter formativo, ético e político da Residência Docente (Lahtermaher, 2023), enfatizando sua natureza transformadora e humana, mesmo que a realidade escolar em que venham a lecionar futuramente seja diferente daquela vivenciada durante o programa. Nesse sentido, a experiência possibilitou maior segurança para o tateamento profissional, o fortalecimento da cultura de colaboração, o fortalecimento da identidade docente, a articulação entre teoria e prática *in loco*, bem como a valorização e o reconhecimento da profissão. Ao ser concebida por Rosa como uma ponte entre o fim da licenciatura e a carreira docente, observa-se convergência com os pressupostos de Nóvoa (2023) e Nóvoa e Alvim (2022).

Nesse sentido, participar dessa iniciativa constitui-se como uma oportunidade primordial, em que o professor recém-formado adquire “uma pele profissional que se enxerta na pele pessoal” (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 104), por meio da codocência.

Outro aspecto relevante está quando Rosa afirma que iniciativas como o PRD/UFJF precisam ser incorporadas às diretrizes curriculares do MEC. Vale destacar que, embora sua implementação ainda seja fragmentada e ocorra por meio de iniciativas isoladas, documentos normativos e proposições como a resolução CNE/CP nº 1/2020 e Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), já sinalizam a necessidade de formação vinculada à indução docente.

Corroborando o exposto, a professora orientadora Adriana Carmo pontua que acompanhar a transformação de Rosa foi um dos aspectos mais significativos de sua experiência na Residência Docente.

Foi exatamente isso que percebi na Rosa quando ela chegou: quieta, querendo conhecer tudo, mas, ao mesmo tempo, contida e comedida. À medida que fomos trabalhando e acompanhando a disciplina, especialmente

no Atendimento Educacional Especializado (AEE), fui percebendo seu desenvolvimento não apenas como pessoa, mas também como profissional. E ela vem no final da nossa disciplina e no final da residência apresentando um trabalho assim maravilhoso, que mostrou ali, ficou muito evidente o quanto ela se desenvolveu nesse percurso. O momento mais significativo para mim foi justamente observar essa mudança, desde a forma como ela chegou até a potência profissional em que se transformou, algo que ficou claro na apresentação do trabalho final, na coerência da pesquisa que desenvolveu, que foi um estudo de caso. Ela acompanhou uma estudante com paralisia cerebral nos atendimentos educacionais individualizados. Então nós dividíamos ali um planejamento, nós trocávamos informações, trocávamos ideias, muitas angústias e frustrações também, do desafio que nós tínhamos ali no dia a dia com essa estudante. Então, ela realizou um trabalho muito bonito. E eu acho que esse ponto foi o ponto mais significativo assim para mim de ver o desenvolvimento dela, que foi quem eu acompanhei de perto (Adriana Carmo, professora orientadora, entrevista narrativa).

Podemos constatar que os elementos presentes na narrativa da professora Adriana Carmo, ilustram o processo de indução profissional docente, no qual o acompanhamento de um orientador contribui para a transformação da insegurança inicial em aquilo que a professora experiente denominou de “potência profissional”. Como salientam, Nóvoa e Alvim (2022, p. 66), é por meio da indução profissional docente e pela “forma como os professores mais experientes acolhem os mais jovens, que se joga grande parte do futuro profissional de cada um.”

Nessa perspectiva, Arias Gutiérrez (2020), Chanmugam e Gerlach (2013) e Cosenza et al., (2022) denominam essa experiência como codocência, ensino colaborativo ou docência compartilhada. Para Chanmugam e Gerlach (2013, p. 110, tradução nossa), esse conceito é “um método de instrução que junta dois professores de *status* iguais para criar uma comunidade de aprendizado com planejamento, instrução e avaliação de estudantes compartilhados”⁴⁰.

Arias Gutiérrez (2020) amplia a definição de Chanmugam e Gerlach (2013) e salienta que esse tipo de codocência, proposto pelas autoras, pode também ser denominada de ensino em equipe, no qual dois ou mais professores realizam conjuntamente aquilo que, tradicionalmente, o professor em sala de aula costuma realizar isoladamente e sem orientações: “planejar, ensinar, avaliar e assumir responsabilidades por todos os alunos da turma” (Arias Gutiérrez, 2020, p. 12, tradução nossa)⁴¹.

Nesse contexto, percebe-se que, o PRD/UFJF, por meio de trocas dialógicas e práticas

⁴⁰ [...] is a method of instruction that brings together two teachers of equal status to create a learning community with shared planning, instruction, and student assessment (Chanmugam e Gerlach, 2013, p. 110).

⁴¹ [...] planificar - enseñar - evaluar y asumir responsabilidades por todos los estudiantes de la classe (Arias Gutiérrez, 2020, p. 12).

de codocência, contribui para que o professor iniciante possa ter suporte no enfrentamento do período de incertezas, solidão, receios, inseguranças, tensões e desconfortos, característicos da etapa de tateamento profissional, conceito desenvolvido por Huberman (1995), etapa essa, marcada por suas peculiaridades, desafios e incertezas.

Em síntese, o depoimento de Adriana Carmo evidencia como o suporte de um professor experiente favorece o residente na aprendizagem de pensar, agir, sentir, ser e intervir como um profissional de maneira responsável e ética, preenchendo as lacunas deixadas pela graduação.

Esses aspectos também podem ser evidenciados nas falas de Zorah e Carol, respectivamente, ao salientarem que:

A Residência foi uma experiência de formação profissional e humana, com profissionais experientes, dedicados e abertos ao diálogo, ao compartilhamento de conhecimentos e saberes. Tive a oportunidade de vivenciar um espaço seguro para debater os desafios, as inquietudes e as possibilidades da educação. Todos (coordenadores, professores, colegas residentes) sempre atentos, gentis e dispostos para o trabalho. Principalmente no contexto de medos e incertezas da pandemia (Zorah, ex-residente, questionário).*

e

Avalio o Programa de forma muito positiva. Acredito que ele representa um grande avanço na formação inicial e continuada de professores, pois proporciona uma vivência concreta do cotidiano escolar. A imersão na prática, acompanhada por professores orientadores, é um grande diferencial, ao possibilitar o diálogo entre profissionais mais experientes e aqueles ainda em estágio inicial da carreira (Carol, ex-residente, questionário).

À luz da definição de codocência e dos excertos apresentados, compreendemos essa prática como um espaço formativo no qual diferentes sujeitos estão presentes, organizando-se em duplas ou, em alguns casos, em grupos de trabalho, estabelecendo relações intergeracionais e promovendo o apoio entre professores experientes e iniciantes (Nóvoa, 2023; Lagoeiro, 2019). Nessa dinâmica, reafirma-se que todos aprendem, envolvem-se e compartilham responsabilidades com vistas a fins educacionais comuns.

Trata-se, portanto, de um espaço seguro, marcado pelo acolhimento, acompanhamento, cooperação e colaboração, conforme indicam Cruz, Farias e Hobold (2020). Esse processo, envolve diálogo, planejamento, elaboração, implementação e execução do currículo, dos planos de aula, da didática e da dinâmica da própria aula, configurando uma efetiva docência compartilhada, no qual professores orientadores e experientes aprendem conjuntamente.

Nesse sentido, professores ex-residentes e seus respectivos orientadores compartilham a liderança, as responsabilidades, a valorização mútua e o respeito no exercício do trabalho

docente, de maneira horizontalizada, alinhando-se as perspectivas da UNESCO (2023, p. 84) que propõe “estruturas colaborativas”.

Assim, constata-se que a formação do docente precisa ocorrer “no espaço da profissão, resultado de uma reflexão compartilhada entre professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente” (Nóvoa, 2017, p. 1125).

Lahtermaher e Cruz (2024, p. 154), afirmam que essa prática colaborativa compartilhada entre professores reverbera no que as autoras denominam de desprivatização da prática docente. Segundo as autoras, esse movimento, próprio da comunidade de aprendizagem, rompe com a ideia do trabalho docente como ato solitário e individual. Assim essa abertura do trabalho ao outro, gera “colaboração entre pares, tornando o trabalho aberto às críticas. Ao expor sua prática de ensino, suas dificuldades, inseguranças e expectativas é possível ao professor construir coletivamente o conhecimento”.

Nesse sentido, a desprivatização da prática docente promovida pelo PRD/UFJF contribui diretamente para o enfrentamento do isolamento e do individualismo profissional docente. Ao minimizar a cultura individualizada da docência e contribuir para a redução da evasão nos primeiros anos da carreira por meio da reflexão compartilhada e da codocência, os professores iniciantes passam a assumir ativamente seu próprio desenvolvimento profissional, constituindo-se como pesquisadores da própria prática e socializando seus aprendizados com os professores mais experientes e a comunidade escolar de maneira geral (Beca; Boerr, 2020).

Assim, conforme enfatizam dois dos coparticipantes desta investigação, um residente e uma orientadora, o PRD/UFJF fez com que a profissão docente fosse menos solitária e mais acolhedora e coletiva:

Não é justo que o graduado seja arremessado na escola, sem abrandamento dos impactos ou minimização dos riscos. O PRD como um direito fará diminuir consideravelmente a evasão do professorado nos primeiríssimos anos de profissão. O PRD é um ingresso coletivo à escola como ‘meu lugar de trabalho’, é o ato de chegar sozinho-em-grupo, é ter certeza de que existe uma rede de apoio. Além disso, o PRD é o compartilhamento de responsabilidades, de modo que o professorado já experimentado e estabilizado na educação pública seguirá formando os recém-ingressados e, em contrapartida, receberá um golpe de renovação, um sopro de novidades, para os quais deverá estar disponível, de nada valerá a posição de resistência ou menosprezo, pois perder-se-á a troca e a esperança numa educação mais condizente com as demandas contemporâneas que talvez já sejam demandas porvir (Angenor, ex-residente, questionário).

e

[...] o que eu vejo de incrível na residência docente é porque o trabalho do professor normalmente é um trabalho muito isolado, né? É um trabalho, em que você entra dentro da sua sala, você fecha a porta e você está sozinha ali.

Então, com a residência docente, você está junto ali com outra pessoa que está ampliando os seus olhares. Essa questão de você poder ver os alunos, ver o ensino e a aprendizagem sobre outras perspectivas, num lugar na sala que me dá um ângulo, que me dá uma perspectiva. Assim, com a codocência, você tem a oportunidade de ter visões sobre os alunos e sobre o seu ensino e sobre todo o processo de outros ângulos. Estou falando até metaforicamente e literalmente mesmo, porque você tem a possibilidade de ora você está atrás na sala enquanto o residente às vezes está assumindo uma tarefa está sentada mais atrás, então você está observando os alunos de outros ângulos. Então você tem possibilidade não só ter essa visão mais ampla, mas de conseguir também ter um processo mais crítico de reflexão sobre a prática, pois você está sempre trocando ideia, nossa, você viu o que aconteceu com aquela aluna, olha o que ela perguntou (Fernanda Bassoli, professora orientadora, entrevista narrativa).

A partir desses relatos, nota-se que o PRD/UFJF favorece um ingresso coletivo na comunidade escolar e na própria docência, por meio da construção de espaços de pertencimento e de engajamento (Huberman, 1995), do fortalecimento e apoio institucional, das ações desenvolvidas, da gestão das relações interpessoais e do processo dinâmico de interação entre as pessoas e as condições do meio no qual se inserem (Lourenço, Gama e Moretti, 2024).

Nesse sentido, o programa revela potencial em tornar a profissão docente menos solitária, mais acolhedora e coletiva (Ingersoll e Strong, 2011; Wong, 2020), além de favorecer a redução das taxas de evasão nos primeiros anos da carreira. Esse aspecto é defendido pela UNESCO (2022), OCDE (2019) e Beca e Boerr (2020), que compreendem a indução docente como direito para a permanência na carreira, a ruptura com o isolamento e o desenvolvimento e fortalecimento da identidade profissional, desde que exercida de maneira contextualizada, articulada com a realidade escolar e institucionalizada.

Como afirmam Lahtermaher e Cruz, (2024, p. 142), os professores, especialmente aqueles em início de carreira, têm o direito de “ter acesso à posição de docente com segurança e de maneira institucionalizada e com as condições necessárias para ensinar e se desenvolver profissionalmente”

Assim, entendemos que tal dinâmica, além de impactar os professores iniciantes, também repercute na atuação dos professores orientadores que, ao acompanharem os recém-ingressos, vivenciam processos de renovação profissional por meio de trocas, diálogos, abertura ao novo e, especialmente, da intensificação das possibilidades de pesquisa e produção de conhecimento no contexto escolar.

É o que ressalta a orientadora Fernanda Bassoli ao afirmar, em sua narrativa, que:

Sempre quis desenvolver pesquisa sobre o ensino. E isso é uma coisa muito difícil de fazer sozinho, de planejar, coletar e analisar. Com a residência, isso

foi potencializado. Tanto que os períodos da residência foram os de maior produção intelectual, maior produção de artigos e de trabalhos, porque potencializávamos: eram duas cabeças pensando, eram duas cabeças produzindo. Foi, assim, o período mais produtivo da minha carreira, os anos da residência, de orientação da residência, por conta dessa relação com os residentes e desse incentivo para pesquisar, escrever e analisar. Era sempre esse processo, que é justamente o da pesquisa-ação: planejamento, ação, reflexão, ação. E aí a gente gerava os textos a partir desse processo, dessa espiral reflexiva. (Fernanda Bassoli, professora orientadora, entrevista narrativa)

Nota-se na entrevista narrativa da professora orientadora Fernanda Bassoli, que o PRD/UFJF também atua como um catalisador de produção intelectual e reflexão sobre a prática, numa verdadeira espiral reflexiva, transformando a docência compartilhada em um espaço de pesquisa-ação. Nessa perspectiva, o programa favorece a articulação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional.

Tal compreensão dialoga com o proposto por Cosenza et al. (2022), que definem a codocência como uma abordagem pedagógica que visa enriquecer a experiência de aprendizagem dos estudantes, dos professores, numa cultura de colaboração e linguagem compartilhada, promovendo também o desenvolvimento profissional do orientador.

Os diálogos apresentados ao longo desta seção evidenciam que as experiências relatadas por ex-residentes e orientadores estão em consonância com os dados propostos por Callian e Magalhães (2019) e Lima, Goliath e Oliveira (2019). Ao analisar os documentos do PRD/UFJF, as autoras destacam que o programa se constitui a partir de cinco dimensões não lineares, que se relacionam e complementam intrinsecamente: imersão, autoria, redes e comunidades colaborativas, linguagem e reflexão, como evidenciado na Figura 6.

Figura 6 – Dimensões da formação docente no Programa de Residência da UFJF



As narrativas analisadas e o questionário aplicado nos permitiram identificar a presença dessas dimensões no cotidiano do PRD/UFJF. Tais elementos serão retomados adiante, de modo a apresentar outros diálogos que versam sobre cada uma delas.

Alguns trechos das entrevistas e do questionário, em diálogo e triangulação com os documentos regentes, poderiam ser alocados em mais de uma dimensão. Por exemplo, um trecho relacionado à imersão também poderia ser inserido nas dimensões de autoria e redes colaborativas. Entretanto, para fins de organização da tese, optamos por alocar cada excerto na dimensão em que se mostra mais representativo, sobretudo para evitar repetição de trechos ao longo dessa investigação.

Em relação à dimensão da imersão, Callian e Magalhães (2019) e Lima, Goliath e Oliveira (2019) salientam que esta é uma das dimensões centrais para que o processo de indução profissional docente ocorra de fato, já que o ato de imergir na prática configura uma ação formativa fundamental no processo de iniciação à docência desse professorado. Assim, o fator imersão possibilita uma aproximação entre a escola, a universidade, o professor recém-formado, ao seu desenvolvimento profissional docente, o reconhecimento do seu campo de atuação profissional, os professores experientes e a comunidade escolar. Caso contrário, a indução seria reduzida a uma ação meramente simplista e produtivista de recepção de professores.

Nesse sentido, Franco et al. (2024, p. 1) salientam que esse movimento imersivo é de suma importância para o “exercício de autoria e aderência à docência, que contribui para a busca na consolidação da carreira”. Para esses autores, o ato de imergir na profissão auxilia na possibilidade de falar, pensar, ler, escrever sobre a profissão docente, seu cotidiano, sua organização escolar de maneira contextualizada, concreta e real por meio da vivência profunda no ambiente escolar.

Já para Nóvoa (2017), a ação de imergir *in loco* em um dado contexto escolar é um ato de valorização e reconhecimento da escola como possibilidade e campo propício para a formação profissional docente e o desenvolvimento profissional de professores, configurando-se como um “espaço da profissão, resultado de uma reflexão compartilhada entre professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente”.

Callian e Magalhães (2019, p. 149) convergem com Nóvoa ao salientar que “o tempo de imersão deve levar o futuro profissional a refletir sobre as ações cotidianas, entender a dinâmica da organização escolar, além de adquirir experiência sobre o fazer docente pela vivência”. Verificam-se estas características nos documentos regentes propostos no Quadro 14 e articuladas nas falas dos coparticipantes desta investigação.

Quadro 14 – Imersão na formação docente no PRD/UFJF

DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PRD/UFJF: IMERSÃO
“OBJETIVO: aprimorar a formação do/a professor/a da Educação Básica, oferecendo um programa de formação continuada, através do desenvolvimento de competências docentes <i>in loco</i>, visando complementar a educação recebida na Instituição de Ensino Superior de origem com a vivência em ambientes escolares de reconhecida excelência e, em última análise, contribuir para elevar o padrão de qualidade da Educação Básica.” (seção II, p. 2)
“Oportunizando ao/a recém-formado/a imersão diária como residente no Colégio, acompanhado de supervisores/as e coordenadores/as experientes e de elevada qualificação ética e profissional, a Residência Docente dará ao/à recém-licenciado/a uma formação complementar em questões de ensino da área/disciplina e em aspectos da vida escolar, integrando-o ao cotidiano da escola.” (seção III, p. 3)
“PRODUÇÃO ACADÊMICA – totalizando 25% da carga horária total, [...] participação em grupos de estudos e/ou pesquisa, bem como projetos de extensão, pesquisa e treinamento profissional sobre questões específicas do ensino.” [...]
“Será firmado Termo de compromisso entre o/a residente e a Universidade, representada pela Pró-Reitoria de Graduação, que estabelecerá que as atividades do residente deverão ser cumpridas em regime de dedicação exclusiva à residência, sendo vedado o desenvolvimento de outras atividades profissionais e acúmulo de bolsas, no período de realização da mesma na Residência Docente.” (Art. 6, parágrafo único)
“A participação no Programa de Residência Docente terá a duração de 12 meses, devendo ao Residente Docente cumprir o total de 2880 horas de atividades anuais, o que representa 60 horas semanais de atividades presenciais e extraclasse.” (Art. 10)
“A Bolsa de Residência Docente terá seu valor proposto pela Pró-Reitoria de Finanças e fixado pelo Conselho Superior, sendo paga mensalmente, à vista de atestado de frequência.” (Art. 8)

Fonte: Adaptado de Callian e Magalhães (2019).

Esses fatores, apresentados por Callian e Magalhães (2019) parecem estar vinculados à prática do PRD/UFJF, visto que os ex-residentes destacaram, ao longo das entrevistas narrativas e do questionário, que o programa lhes possibilitou uma imersão profunda *“uma experiência que é de imersão mesmo, de dedicação total, você vê de tudo”* (Aruna*, ex-residente, entrevista narrativa), além de horizontalizada, significativa e colaborativa, em que os professores principiantes puderam *“abraçar a oportunidade e aproveitar muito do que a escola e os professores podiam lhes oferecer”* (Maria II, ex-residente, questionário) e avaliar o Programa de forma muito positiva, pois para parte deles, o PRD/UFJF *“proporciona uma vivência concreta do cotidiano escolar. A imersão na prática, acompanhada por professores orientadores, é um grande diferencial, ao possibilitar o diálogo entre profissionais mais experientes e aqueles ainda em estágio inicial da carreira”* (Carol, ex-residente, questionário).

Consideramos que essas relações horizontais entre os ex-residentes e seus respectivos orientadores oportunizam experiências mútuas de apoio e aprendizagem entre diferentes gerações profissionais. Tal dinâmica aproxima-se do que Lagoeiro (2019) denomina de diálogo intergeracional, caracterizado pela interação sistemática entre docentes em distintas fases da carreira (Huberman, 1995), favorecendo o compartilhamento de saberes conceituais, procedimentais, atitudinais e experienciais. Esse movimento colaborativo pode favorecer a

permanência do professor iniciante na profissão e para seu acompanhamento formativo de modo contextualizado e situado (Cruz; Ávalos, 2024).

Em consonância com o exposto, a ex-residente S, pontua que imergir “*no campo do ensino em uma instituição federal com realidade totalmente diferente do que a maioria está acostumada, é uma oportunidade ímpar*” (S., ex-residente, questionário). Diante disso e dos outros três trechos apresentados, percebe-se que o PRD/UFJF, por meio da imersão e da dedicação exclusiva previstas em sua carga horária, configura-se como um espaço formativo, de acolhimento e acompanhamento que possibilita ao professor residente aprofundar e ressignificar os conhecimentos construídos ao longo de sua pré- formação e formação inicial, a partir de uma vivência intensa, direta e *in loco* no contexto do CAp. João XXIII e do diálogo com seus respectivos professores orientadores e a comunidade escolar em geral.

Além disso, foi possível aos ex-residentes afirmar suas carreiras como iniciantes e estabelecer princípios éticos, morais e de valorização profissional docente, por meio de condições adequadas de trabalho, melhoria da remuneração, a formação docente, autonomia profissional, garantia de momentos de interação com os pares para promoção de aprendizagem coletiva e troca de saberes, o que pode resultar, conforme a literatura disponível, na continuidade da profissão.

Conforme enfatiza Álvaro* “*mesmo estando na metade do doutorado, buscando minha sexta titulação e falo com toda a certeza do mundo o PRD/UFJF foi a melhor pós-graduação que já fiz em toda a minha vida*” (Álvaro*, ex-residente, entrevista narrativa). Para ele, o programa “*traz muita experiência, te valoriza financeiramente com uma bolsa de grande valia e te insere em um ambiente de trabalho muito bom, com colegas de turma incríveis, apoio psicológico, professores excepcionais e orientadores muito especiais*” (Álvaro*, ex-residente, questionário).

A partir do relato de Álvaro, nota-se que o PRD/UFJF se constitui como um espaço propício ao desenvolvimento profissional de professores em início de carreira. A experiência vivenciada, pelo ex-residente, possibilita compreender o funcionamento da escola, suas rotinas, práticas e objetivos institucionais, ao mesmo tempo em que mobiliza diferentes saberes docentes, os disciplinares, pedagógicos e experienciais, conforme discutido por Tardif (2002). Essas dimensões são fundamentais para a constituição do ofício docente, especialmente em contextos de interação, cooperação e construção coletiva no CAp. João XXIII.

No que tange à dimensão da imersão no (re)aprender a produzir academicamente, bem como à participação em projetos de extensão, grupos de estudos e atividades de pesquisa, a residente Zorah evidencia que sua experiência no PRD/UFJF foi marcada por um conjunto

diversificado de ações formativas, mesmo diante das limitações impostas pelo contexto da pandemia a residente evidencia aspectos potentes no período em que participou do programa. Essa percepção é expressa no questionário, ao afirmar que:

Levando em consideração o contexto de pandemia, o qual afetou todos nós da equipe da Residência, acredito que consegui entregar um bom trabalho em uma realidade imersa em momentos de insegurança e incerteza. As aulas que acompanhei e colaborei na condução, os seminários que organizamos, os trabalhos que desenvolvemos para as disciplinas e também para apresentação em eventos acadêmicos, o grupo de pesquisa, ensino e extensão que integrei, a avaliação positiva da banca sobre o meu trabalho de conclusão da formação docente e até mesmo o retorno positivo de alunos que acompanhei remotamente do Colégio de Aplicação. Claro que sempre há o que melhorar, mas no geral acredito que tive um desempenho satisfatório (Zorah, ex-residente, questionário).*

Observa-se, no trecho supracitado, que o PRD/UFJF possibilitou à ex-residente acompanhar e colaborar na condução de aulas, além de participar de diferentes atividades formativas, como organização de seminários, desenvolvimento de trabalhos acadêmicos, participação em eventos científicos e integração em grupo de pesquisa, ensino e extensão. Essas experiências parecem contribuir para o desenvolvimento profissional docente, ao articular prática pedagógica, formação acadêmica e produção de conhecimento, mesmo em um contexto marcado pelas limitações impostas pela pandemia.

Nesse sentido, conforme Callian e Magalhães (2019, p. 168), trechos como o de Zorah, constituem uma possibilidade de o residente perceber “que o conhecimento das características da sala de aula, os processos de aprendizagem, a organização do tempo e do espaço escolar são elementos fundamentais para realizar seu trabalho”. Assim, nota-se que as experiências imersivas, associadas à dedicação exclusiva proporcionada pelo PRD/UFJF, parecem atuar como um importante mecanismo de apoio à indução profissional docente, contribuindo para que os professores iniciantes se desenvolvam ao longo de seu processo formativo.

Já em relação ao eixo de autoria, intrinsecamente ligado à imersão, Callian e Magalhães (2019, p. 149) ressaltam que “esta segunda dimensão que aqui discutimos diz respeito à construção, na formação e na profissão docente, de uma própria singularidade”. Nesse sentido, para as autoras, essa categoria está intimamente ligada a (re/des)construção da identidade profissional docente, de como ser, agir, intervir, sentir e tornar-se professor pesquisador, dando visibilidade ao trabalho desenvolvido por estes professores iniciantes em parceria com os orientadores, como, por exemplo, participação em encontros, seminários, grupos de pesquisa, produções acadêmicas, escrita de relatos de experiência, produção de materiais e artigos

científicos, dentre outros. Configurando-se esses ex-residentes como verdadeiros “professores-autores” (Callian; Magalhães, 2019, p. 149).

O ex-residente Álvaro, por exemplo, em sua narrativa, lembra como foi significativo e formativo, para ele, para sua professora orientadora e para os alunos do oitavo ano, falar, debater e refletir sobre gênero e sexualidade por meio de uma sequência didática que extrapolava positivamente a abordagem tradicional da temática:

Foi uma sequência onde a gente ministrava aulas falando sobre os temas que são clichês dentro da Biologia, né? Que é a questão do sexo biológico, que geralmente o pessoal costuma abordar, de forma mais restrita. Só que aí eu e a Fernanda [professora orientadora], fizemos um estudo para a gente trabalhar com essas questões. Então, a gente teve que estudar por fora essa coisa de identidade de gênero, porque são construções sociais, né? Tem um viés político também. Nós começamos a buscar trabalhos, buscar referências, não só em livros didáticos, porque livros didáticos de biologia carece dessas informações. E além desses estudos, construímos algumas atividades para os alunos. Inclusive, teve aluno se posicionando de forma política muito forte ali naquele momento (Álvaro, ex-residente, entrevista narrativa).

Callian e Magalhães (2019, p. 170) asseveram que atitudes como essa, desenvolvidas pelo residente e pela professora orientadora, são essenciais no processo de desenvolvimento da dimensão da autoria, visto que se trata de “ênfasis uma construção ativa e autoral para a produção de conhecimentos no contexto pedagógico, e não a reprodução de materiais e projetos replicados de outros contextos”.

Esses aspectos podem ser observados nos documentos regentes apresentados no Quadro 15 e nos diálogos dos coparticipantes desta investigação, para além daquelas já analisadas no início deste capítulo.

Quadro 15 – Autoria na formação docente no PRD/UFJF

DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PRD/UFJF: AUTORIA
Atividades na Área de Docência: a) observação de aulas e atividades [...] b) elaboração de Plano de Aula e/ou Projetos pedagógicos; c) colaboração nas atividades didáticas em coparticipação na ação Professor(a) Orientador(a). Estas atividades poderão incluir preparação de materiais e atividades; São considerados compromisso do Professor(a) Orientador(a) promover discussões e reflexões teórico-práticas com os Residentes” (seção VI-3, p.8)
Produção Acadêmica: preparação e apresentação de um Trabalho de Formação Docente (TFD).
Na área de docência: colaboração nas atividades didáticas em coparticipação com a(s) Professor(a)(s) Orientador(a)(s); [...] preparação de materiais e atividades; cooperação em atividades desenvolvidas em sala de aula, como acompanhamento de grupos de trabalho, regência de aulas e/ou atividades em colaboração, codocência com a(s) Professor(a)(s) Orientador(a)(s) ou outro(a)(s) professor(a)(s) da Instituição Escolar; avaliações, tutoria em situações de apoio extraclasse; atuação com vistas à integração da tecnologia no ensino, dentre outros.

Fonte: Adaptado de Callian e Magalhães (2019).

Observam-se falas que evidenciam a importância da autoria no processo formativo desses residentes, de acordo com Úrsula

[...] a residência docente continua em mim até hoje, porque hoje eu estou no mestrado, né? E vejo que se eu estou no programa de pós-graduação hoje é porque eu passei pela residência. Eu falo isso porque na minha licenciatura eu não tive obrigatoriedade de fazer o TCC [trabalho de conclusão de curso]. E, então se não era obrigada, a tendência é que a gente não faça, né? Então eu não fiz o TCC e não participei também de iniciação científica. Assim, durante a minha formação inicial, a minha graduação, eu não tive contato nenhum com essa parte de pesquisa, de referencial teórico, de metodologia. Então, se hoje eu conseguir submeter um projeto de pesquisa no mestrado, foi por conta da residência (Úrsula, ex-residente, entrevista narrativa).

e

[...] fiz um concurso e eu consegui aprovação. E essa aprovação se deve também ao conhecimento que eu adquiri na residência, porque temos disciplinas de direitos humanos, educação especial, educação inclusiva e tudo isso me deu um arcabouço para poder chegar na prova e conseguir entender melhor as questões e acertar algumas delas. Foi uma conquista graças à residência, entendeu? (Álvaro, ex-residente, entrevista narrativa).

Em diálogo com o que foi exposto, no Quadro 14, os ex-residentes Úrsula e Álvaro afirmam, em suas entrevistas narrativas, que a formação pela autoria vivenciada no PRD/UFJF extrapolou os limites da experiência no próprio programa, contribuindo diretamente para sua inserção no campo da pesquisa acadêmica, em parceria com seus orientadores, além de possibilitar aprovação em concursos públicos. Segundo esses ex-residentes, esse processo foi fundamental tanto para a escrita de projetos de mestrado quanto para a reflexão sobre seu próprio desenvolvimento docente e a possibilidade de crescimento profissional.

Outro aspecto relevante da dimensão autoria é a construção e a apresentação do Trabalho de Formação Docente (TFD). De acordo com a Resolução nº 138/2018 este é um produto acadêmico relacionado à prática docente vivenciada no PRD/UFJF, avaliado por uma comissão e é requisito parcial para obtenção do certificado *lato sensu*. Assim em cada TFD, o “residente pode desenvolver pesquisas e/ou propor planos de ação educacionais, intervenções, sequências didáticas, projetos interdisciplinares, materiais, recursos pedagógicos e objetos propositores” (UFJF, 2018, p. 4).

A residente Zorah, por exemplo, analisa sua trajetória no PRD/UFJF, articulando memórias pré-profissionais às experiências como professora residente de Sociologia, a fim de evidenciar a formação docente como processo reflexivo e biográfico (Tolentino, 2021). Já a ex-residente, Laís, analisa, no âmbito do PRD/UFJF, as vivências de estudantes com a Geografia Escolar no Ensino Remoto Emergencial, a partir de uma pesquisa qualitativa fundamentada em

Vygotsky (Souza, 2021). Por sua vez, a ex-residente Aruna analisa a organização e o funcionamento do Setor de Educação Especial do Colégio de Aplicação João XXIII no contexto do ensino remoto durante a pandemia da COVID-19, com ênfase no atendimento a um aluno com Transtorno do Espectro Autista (Cordeiro, 2021).⁴²

Esses e outros TFD são exemplos de escritas, narrativas, textos que relatam e refletem sobre a trajetória educativa e formativa, o processo de ensino e de aprendizagem, as dificuldades e os progressos alcançados e a possibilidade de desenvolvimento profissional docente desses ex-residentes.

O TFD de Aruna, por exemplo, surgiu da inquietação da ex-residente diante dos múltiplos olhares, frequentemente marcados por percepções negativas e estereotipadas, direcionados a estudantes com deficiência — em especial a estudantes com espectro do autismo —, como evidenciado em sua narrativa sobre as experiências vivenciadas no ensino remoto durante a pandemia:

[...] foi uma experiência remota muito boa, mas também marcante da perspectiva negativa, porque vimos como o remoto intensifica certas questões, pensando na educação especial. Achei muito interessante que teve uma pessoa que falou assim: “Nossa, Aruna, para os autistas a pandemia deve ter sido uma bênção, porque eles não gostam muito de sair da rotina”. Eu pensei: “Ai, meu Deus do céu, como é que eu vou explicar?”. Mesmo eu auxiliando a professora de educação especial, substituindo na ausência dela, acontecia de os autistas ficarem agitados, entrarem em crise. Agora imagina a situação, porque quando estamos no presencial acabamos usando estratégias para acalmar a criança. No caso do remoto, quando isso acontecia, ficava na mão das mães. A gente orientava remotamente: “Não faz isso, vai ficar tudo bem, vai dar tudo certo”. Infelizmente houve ocasiões em que tivemos que finalizar a aula antes. No início foi muito complicado para eles aceitarem que o professor, em vez de estar na sala de aula, estaria na tela do computador ou no telefone. Pensa bem o que foi isso para os autistas: “O que é isso? Cadê, meu professor? Que pessoa é essa aí na tela?”. Eu falo que é algo que só quem viveu pode contar. Muita gente pergunta: “Como eles aceitaram?”. A verdade é que eles não aceitaram. Eles meio que se sentiam obrigados a aceitar esse novo cenário, mas no final deu tudo certo. Houve momentos ruins e momentos bons. Já no final do programa, que durou um pouco além — foram 12 meses, como previa no edital —, por ter tido essa pausa na bolsa, tivemos que reorganizar o cronograma. Ia terminar em dezembro, mas só terminou em agosto do outro ano. Muita gente me perguntava qual seria o tema do meu TFD, o trabalho de formação docente. Eu falava na mesma hora: “Gente, eu preciso registrar como foi a experiência do setor de educação especial durante a pandemia. Preciso deixar isso registrado”. Há pessoas que desacreditam, que falam: “Mas não dá para atender criança com deficiência de forma remota. É impossível”. Aquilo que

⁴² Trouxemos os objetivos destacados nos TFD dos professores do perfil 3 (os quais fizemos a entrevista narrativa). Entretanto é possível ter acesso aos outros trabalhos finais no link: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11913>

eu ouvi, o que foi marcante e o que foi possível registrar, eu coloquei no meu TFD. Lembro que o tema foi “A inclusão no Colégio de Aplicação João XXIII: articulações possíveis”. Eu trouxe tudo: como o setor se organizou. Inclusive lembro que uma professora falou: “Aruna, é muito importante você sinalizar que nós tínhamos uma barreira ainda maior, uma barreira simbólica, porque era uma época em que o ministro da educação estava dando zero importância para a educação”. Inclusive ele fez falas muito infelizes, falando “os inválidos”, comentando de forma inadequada sobre autismo. Ela disse que eu precisava sinalizar que, para além da pandemia e do trabalho remoto, tínhamos um ministro da educação que não favorecia o nosso trabalho. Eu respondi que acrescentaria isso, porque às vezes ficamos com medo de citar a questão política, mas principalmente no Colégio de Aplicação, que está imerso na pesquisa, é importante trazer. Coloquei isso na introdução e nas questões prévias sobre como o setor se organizou. No final falei um pouco da minha experiência com uma criança com autismo. Minha orientadora sugeriu que eu relatasse a experiência com apenas uma criança no TFD, porque se fosse mais de uma, mesmo sendo dois autistas, cada criança é de um jeito. Seria muito mais complexo refletir sobre perspectivas diferentes. Então eu falei de como foi o trabalho especificamente com essa criança. Era um autista de nível três de suporte, muito inteligente, que teve momentos de crise, mas cuja mãe abraçou muito o processo e ajudou bastante. Coincidentemente, a professora regente estava fazendo mestrado em educação pela UFJF e o trabalho dela era justamente sobre esse menino e essa experiência. Então foram duas pessoas olhando para a mesma criança ao mesmo tempo: ela com o olhar de professora regente e eu com o olhar de residente. Foi muito bacana os momentos de troca. No final deu tudo certo e eu defendi o TFD (Aruna, ex-residente, entrevista narrativa).*

A narrativa de Aruna evidencia como uma inquietação vivenciada no cotidiano escolar pode se transformar em objeto de reflexão e produção de conhecimento docente. Nesse sentido, os TFDs, no âmbito da dimensão da autoria, constituem uma oportunidade para que os ex-residentes e seus respectivos orientadores proponham, construam e legitimem (re/des)construções de sua identidade profissional docente, refletindo sobre descobertas, desafios e sobre o próprio ser docente. Além de produzirem atividades educacionais, intervenções pedagógicas, sequências didáticas, projetos transdisciplinares, materiais didáticos e recursos pedagógicos, esses sujeitos mobilizam diferentes dispositivos educativos. Para Callian e Magalhães (2019, p. 171), esse movimento de autoria revela uma “troca de ideias e discussões fundamentadas em diálogo respeitoso, em que esses profissionais expõem aquilo que pensam, posicionam-se sobre variados aspectos educacionais, bem como formulam propostas, testam-nas e produzem conhecimentos novos”.

Nesse sentido, para a professora orientadora Fernanda Bassoli, esses trabalhos finais docentes representam uma possibilidade de “*pesquisar de maneira colaborativa, além de dar suporte pros residentes, para usar essa metodologia ou outras metodologias complementares*

para poder desenvolver seus trabalhos de formação docente”(Fernanda Bassoli, professora orientadora, entrevista narrativa).

Além disso, percebe-se que os TFD também se configuram como um espaço de compreensão e problematização do funcionamento da escola, bem como de reflexão sobre setores e práticas institucionais que estão em processo de construção, como evidenciado no relato de Adriana Carmo: “*o trabalho de conclusão dela [Aruna] foi sobre a importância do setor de educação especial que estava sendo implementado na época. Era um setor em que se falavam das políticas internas de inclusão no colégio. Então, o TFD dela foi desenvolvido a partir desse setor que estava sendo construído naquele momento*”. (Adriana Carmo, professora orientadora, entrevista narrativa).

Diretamente ligada à autoria e à imersão está a dimensão de redes e comunidades colaborativas. Callian e Magalhães (2019, p. 152) destacam que esta dimensão pode também ser denominada de “dimensão de rede, das comunidades, da colegialidade, dos grupos colaborativos (ou termos semelhantes)”. Este aspecto leva à ideia de convivência, colaboração, cooperação e coletividade cujo propósito é refletir na e sobre a própria prática, buscando aprofundamentos em práticas pedagógicas e teorias educativas que contribuam para os avanços nos processos de ensino e de aprendizagem, no reconhecimento da escola como o lugar propício para aprender a profissão, para pesquisa e para a indução profissional, no fortalecimento da profissão docente e no compartilhamento de saberes (Callian; Magalhães, 2019; Nóvoa, 2017). São sujeitos, com intenções semelhantes, que se reúnem com o propósito de “trocar informações e experiências na busca de aprimoramento profissional. Assim, a formação em redes ou em comunidades colaborativas permite que o professor construa a sua singularidade com base na relação com o outro, nas trocas de conhecimento” (Callian e Magalhães, 2019, p. 172).

Podemos observar essas características nos documentos regentes propostos no Quadro 16, articulados com as falas da entrevista narrativa e do questionário aplicado aos coparticipantes desta investigação.

Quadro 16 – Redes e comunidades colaborativas na formação docente no PRD/UFJF

DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PRD/UFJF: REDES E COMUNIDADES COLABORATIVAS	
Participar de atividades de Formação de Professores/es Orientadoras/es para atuação no programa;	
Promover discussões e reflexões teórico-práticas com as/os Residentes Docentes sob sua orientação acerca do processo ensino-aprendizagem vivenciado;	
Dar assistência pedagógica às/os Residentes Docentes sob sua responsabilidade e sugerir bibliografia para aprofundamento da prática e das reflexões realizadas;	

Participar de atividades de Formação de Professores/es Orientadoras/es para atuação no programa Residência Docente, junto de Coordenadoras/es e do CORED;
Participar dos encontros de coordenação promovidos pelas/os Coordenadoras/es e CORED [...](seção VI-3, p.9).

Fonte: Adaptado de Callian e Magalhães (2019).

Quanto ao eixo de redes e às comunidades colaborativas, os ex-residentes puderam acompanhar, aprender, experienciar, dialogar e refletir em parceria com os professores orientadores a realidade escolar do Colégio de Aplicação João XXIII. Nesse processo, aproximaram-se novamente da universidade, dos professores que lecionaram as disciplinas da pós-graduação, de outros ex-residentes, dos estudantes, da CORED, da comunidade escolar e da própria escola, atuando com um verdadeiro sentido de formação em comunidade (Wong, 2020; Cruz; Hobold; Farias, 2024; Nóvoa, 2023; Unesco, 2022).

É o que destaca Maria I ao relatar que “*sem um senso de comunidade, luta coletiva e reflexão sobre o ensino e a escola, é muito fácil entrar em uma visão negativa da educação no Brasil*” (Maria I, ex-residente, questionário). Diante do trecho apresentado, percebe-se que essa dimensão contribuiu tanto para combater o choque de realidade (Veenman, 1984) e a aprendizagem da e na docência quanto para identificar problemas, pontos de fragilidade, medos, dúvidas e angústias. Assim, para a ex-residente, essa dimensão de colegialidade e de reflexão na e sobre a prática, construída em diálogo com seu orientador, foi de grande relevância no seu processo formativo, ao salientar que

Iniciar a profissão com esse movimento da Residência, de diálogo com os pares e com outros professores com mais tempo de carreira que estão dispostos a construir a educação em conjunto é importante para entender que esse movimento é possível e que deveria ser a realidade em todas as escolas (Maria I, ex-residente, questionário).

Diante disso, observa-se que essas relações e aprendizagens construíram no âmbito do PRD/UFJF um espaço de formação em que houve processos de reflexão coletiva, relacionais e de construção de sentidos compartilhados entre os ex-residentes, orientadores, estudantes, comunidade escolar e a universidade, colaborando, de distintas maneiras, na (re/des)construção de suas identidades e para o desenvolvimento profissional docente.

A professora orientadora Adriana Carmo ressalta justamente essa aproximação e as transformações no seu próprio fazer docente, ao destacar que o PRD/UFJF também colaborou para o seu desenvolvimento profissional, na medida em que:

[...] a gente se forma também nesse processo, né? Na medida em que você vai encontrando com as pessoas e essas vão passando pelo seu caminho, pela sua trajetória profissional, você se forma também. Então, eu vejo como um marco muito positivo na minha carreira profissional. Porque eu tenho também a oportunidade de lidar com pessoas de diferentes áreas do conhecimento, já que minha área de pesquisa é a inclusão e de como vejo essas pessoas entendendo a inclusão no espaço escolar. Então isso me traz um crescimento profissional muito grande também. E eu acho que é mais isso de ter essa oportunidade de conviver com várias áreas do conhecimento e de ter essa troca de conhecimento, porque, por exemplo, as pessoas da área de matemática, ou da área de física, da área de letras, de língua portuguesa ou inglês, educação física, as diversas áreas com as quais nós lidamos, elas enfrentam desafios diferentes nessa questão da inclusão. Então eu aprendo muito nesse processo também, né? E essa troca para mim é muito importante enquanto formadora, enquanto professora (Adriana Carmo, professora orientadora, entrevista narrativa).

Percebe-se, nas falas da residente e da orientadora, que o PRD/UFJF se constitui, para ambas, como um espaço de “formação, acolhimento e acompanhamento para esses profissionais, garantindo suporte adequado à sua atuação docente” (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 6) por meio de mutualidade, de partilha, de reflexão, de trocas de experiências e saberes, “da qual professores em inserção se formam em colaboração com os pares” (Cruz; Hobold; Farias, 2022, p. 309) e em combate ao individualismo marcado historicamente na cultura das instituições escolares.

Além disso, nota-se, na fala da orientadora Adriana Carmo e da residente Maria I, que o PRD/UFJF se configura como um potencializador de discussões e reflexões teórico-práticas sustentadas por um processo de rede colaborativa. Esse movimento parece ultrapassar áreas específicas do conhecimento, evidenciando uma preocupação do PRD/UFJF em articular saberes de diferentes campos do conhecimento, ampliando as possibilidades formativas e reflexivas na docência e do que se constitui ser professor.

Tal articulação é evidenciada na estrutura das disciplinas de pós-graduação ofertadas pelo PRD/UFJF, as quais abordam temáticas transversais e dialogam com os desafios da Educação Básica, tais como tecnologias, inclusão, direitos humanos e a relação com a comunidade escolar. Entre as disciplinas, destacam-se: Pesquisas e saberes na/da Prática Docente (60 horas); Direitos Humanos, Diversidade e Ética (60 horas); Tecnologias no Processo de Ensino e Aprendizagem (60 horas); Educação Especial na perspectiva da Inclusão (60 horas); Seminários da Educação Básica e Contemporânea (80 horas); Orientação de Trabalho de Formação Docente I e II, totalizando 60 horas⁴³.

⁴³ A relação de disciplinas não consta nos documentos institucionais de acesso público disponível no momento da escrita desta tese; trata-se de informação obtida junto à coordenação do programa durante

Essas disciplinas impactam diretamente a próxima dimensão, que é o campo da formação pela linguagem. Callian e Magalhães (2019, p. 155) ressaltam que esta se constitui na relação entre a autoria e a rede de colaboração, compreendendo a formação pela linguagem como um processo no qual “o desenvolvimento profissional docente se dá, também, por meio da inserção dos professores em práticas reais de compreensão, produção e circulação de linguagem” seja ela oral ou escrita, conforme evidenciado no Quadro 17.

Quadro 17 – Dimensão da linguagem na formação docente no PRD/UFJF

DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PRD/UFJF: LINGUAGEM	
VI.2 – RESPONSABILIDADES E ATRIBUIÇÕES DO/A RESIDENTE DOCENTE	
Aos/Às Residentes poderá exercer as atividades em Núcleos de Formação Docente Multidisciplinares – NFD obrigatoriamente cumprirão atividades em três áreas de atuação: NA ÁREA DE DOCÊNCIA – totalizando 65% da carga horária total – constando da: a) observação de aulas e atividades (em diversos níveis/séries e, quando possível, em diferentes contextos); b) elaboração de Plano de Aula ou Projetos Pedagógicos; c) colaboração nas atividades didáticas em coparticipação com o(a) Professor(a) Orientador(a). Estas atividades poderão incluir: preparação de materiais e atividades; cooperação em atividades desenvolvidas em sala de aula, como acompanhamento de grupos de trabalho; regência de aulas e/ou atividades em colaboração, codocência com o(a)s;	
EM SETORES ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICOS OU ATIVIDADES ESCOLARES – totalizando 10% da carga horária total. Estas atividades têm o objetivo de proporcionar vivência do/a Residente Docente em setores administrativo-pedagógicos. Poderão incluir: a) atividades acadêmicas na Biblioteca Escolar ou Sala de Leitura e outros espaços; b) observação da atuação de setores, como Coordenação Pedagógica, Núcleos de Apoio Escolar, Conselhos de Classe e Grupo de Trabalho de Inclusão e Acessibilidade e outros culturais;	
NA PRODUÇÃO ACADÊMICA – totalizando 25% da carga horária total. Esta formação poderá ser realizada presencialmente em disciplinas e reuniões da pós-graduação <i>lato sensu</i> ; b) participação em grupos de estudos e/ou pesquisa, bem como projetos de extensão, pesquisa e treinamento profissional sobre questões específicas do ensino; c) ao final do primeiro semestre, o/a Residente Docente deverá entregar relatório das atividades realizadas durante o período ao Professor(a) Orientador(a), que o complementará com uma avaliação do desempenho do/a Residente; d) preparação e apresentação de um Trabalho de Formação Docente (TFD), um produto acadêmico relacionado à prática docente. [...]	
No âmbito de cada TFD, o/a residente pode desenvolver pesquisas e/ou propor planos de ação educacionais, intervenções, sequências didáticas, projetos interdisciplinares, materiais, recursos pedagógicos e objetos propositores, devendo sua opção ser negociada com o/a orientador/a.	

Fonte: Adaptado de Callian e Magalhães (2019).

Para a ex-residente Carol, a formação pela linguagem lhe impactou em diferentes momentos em sua participação no PRD/UFJF, desde as disciplinas na formação docente, equivalente à produção acadêmica, perpassando pelos planejamentos até o reconhecimento do que se constitui um Colégio de Aplicação, ao salientar que:

a realização de nossa pesquisa de mestrado (Lima; Carneiro, 2021) e nos diálogos com nossos entrevistados.

vivenciei práticas que contribuíram significativamente para o meu perfil profissional. Fui muito bem acolhida pela equipe do departamento em que atuei (Letras – Português), assim como por toda a equipe do Programa. As disciplinas oferecidas foram bastante enriquecedoras, com temas contemporâneos. Inclusive, muitos desses conteúdos, como os relacionados à educação especial, não foram abordados de forma aprofundada na minha graduação, o que tornou a experiência ainda mais formativa. Gostaria de destacar também o papel do Colégio de Aplicação, a convivência com professores experientes e a possibilidade de acompanhar o dia a dia das aulas, planejamentos e projetos foi essencial para que eu compreendesse melhor a realidade da sala de aula e as demandas da profissão docente (Carol, ex-residente, questionário).

É o que também aponta a ex-residente Aruna ao destacar que “*a experiência prática foi sensacional e as disciplinas também foram excelentes*” (Aruna*, ex-residente, questionário) e que essas disciplinas “*contribuíram muito com a sua formação. Eram professores muito dinâmicos. Mesmo no remoto houve convidados compartilhando tela. Eu tenho gravação de algumas aulas que me marcaram até hoje no meu computador que eu às vezes assisto*” (Aruna*, ex-residente, entrevista narrativa).

Corroborando o que foi apresentado, a orientadora Fernanda Bassoli aponta seu desejo pela ampliação do programa e afirma que, no âmbito da formação pela linguagem, os ex-residentes vivenciam processos formativos associados à imersão e às disciplinas do curso, os quais ampliam suas possibilidades de atuação e formação. Segundo a orientadora, essa formação pautada na “*imersão, que está associada também com as disciplinas, ela abre a atuação dos residentes em diferentes frentes, tanto na gestão, quanto na pesquisa, enfim, nessas frentes que eles precisam passar. Eu acho muito legal a disciplina de pós-graduação, o TFD*” (Fernanda Bassoli, professora orientadora, entrevista narrativa).

Em diálogo com o que foi exposto pela professora experiente Fernanda Bassoli, a ex-residente Úrsula afirma, em sua entrevista narrativa, que a formação pela linguagem vivenciada no PRD/UFJF extrapolou os limites da experiência no próprio programa, contribuindo diretamente para sua inserção no campo da pesquisa acadêmica. Segundo a ex-residente, esse processo foi fundamental tanto para a escrita de projetos de mestrado quanto para a reflexão sobre seu próprio desenvolvimento profissional docente, ao destacar que:

durante a minha formação inicial, a minha graduação, eu não tive contato nenhum com essa parte de pesquisa, de referencial teórico, de metodologia. Tive um pouco no PIBID, mas eu sinto que ficou faltando alguma coisa. E eu consegui ter isso na residência docente, sabe? Justamente por conta dessa ideia da residência, né? Que além da prática ter também as disciplinas ou ter que fazer um trabalho final de curso. Então tudo isso me apresentou um campo teórico de metodologia, os requisitos mínimos para você fazer um

projeto de pesquisa. Então, se hoje eu conseguir submeter um projeto de pesquisa no mestrado, foi por conta da residência (Úrsula, ex-residente, entrevista narrativa).

Nessas apropriações de diferentes gêneros textuais acadêmicos, escolares e profissionais, como o projeto de pesquisa de mestrado de Úrsula, Callian e Magalhães (2019, p. 155) afirmam que a formação pela linguagem e a “publicação dessas práticas pedagógicas, por meio desses gêneros em eventos e espaços de compartilhamento, constituem formas de construir uma imagem mais positiva da docência e de reafirmar a identidade do professor como produtor de conhecimento”.

É o caso do ex-residente Álvaro, que relata, em sua narrativa, que publicou “4 artigos (um deles saiu antes de ontem, inclusive, o que mostra que a residência ainda me rende frutos incríveis e especiais), 1 capítulo de livro e 2 resumos de congresso (sendo um deles premiado)” (Álvaro*, ex-residente, entrevista narrativa).

As falas dos ex-residentes evidenciam que a formação pela linguagem, ao articular práticas de escrita, o próprio TFD, os planejamentos e as disciplinas, amplia as possibilidades de autoria docente, de imersão e de inserção em redes colaborativas, em espaços acadêmicos e profissionais para além da Educação Básica, ultrapassando os limites da escola e contribuindo para legitimar a identidade docente, bem como para divulgar e fortalecer o trabalho desenvolvido no âmbito do PRD/UFJF.

É a partir dessas percepções dos ex-residentes e dos orientadores que o último eixo, o da reflexão, ganha relevância, uma vez que podemos observá-la frequentemente nos diálogos com coparticipantes desta investigação, na maioria dos trechos anteriormente apresentados, e nos documentos regentes propostos no Quadro 18.

Quadro 18 – Dimensão reflexiva da formação docente no PRD/UFJF

DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PRD/UFJF: REFLEXÃO
“São considerados compromissos do/a Professor/a Orientador/a promover discussões e reflexões teórico-práticas com os/as Residentes” (p.8).
“Aos/As Residentes terão sua carga horária de observação distribuída, prioritariamente, na sua área de atuação, mas deverão também observar aulas e/ou atividades de disciplinas afins ou de outras áreas, de modo a estimular a reflexão sobre trabalhos multidisciplinares” (p.6).
PRODUÇÃO ACADÊMICA a) participação nas disciplinas programadas no projeto de criação e/ou curso de Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> ; b) participação em grupos de estudos e/ou pesquisa, bem como projetos de extensão, pesquisa e treinamento profissional sobre questões específicas do ensino; d) preparação e apresentação de um Trabalho de Formação Docente (TFD), um produto acadêmico relacionado à prática docente. Este produto deverá ser avaliado por uma comissão e contará como requisito parcial para obtenção do certificado de Especialização. No âmbito de cada TFD, o/a residente poderá desenvolver pesquisas e/ou propor planos de ação educacionais, intervenções,

sequências didáticas, projetos interdisciplinares, materiais, recursos pedagógicos e objetos propositores, devendo sua opção ser negociada com o/a orientador/a (p.7).
“Promover discussões e reflexões teórico-práticas com os/as Residentes Docentes sob sua orientação acerca do processo ensino-aprendizagem vivenciado” (Art.16, IV).
“Sugerir bibliografia para aprofundamento da prática e das reflexões realizadas” (Art.16, VII).
“Coordenar os encontros pedagógicos com os/as Professores/as Orientadores/as para planejamento das ações em cada área” (Art.17, VI).

Fonte: Adaptado de Callian e Magalhães (2019).

Dois diálogos que refletem a importância e o significado do PRD/UFJF no processo formativo dos ex-residentes, em consonância com a dimensão da reflexão, podem ser observados nos depoimentos a seguir. Para Maria II, a experiência foi *“bastante significativa. Foi uma oportunidade de vivenciar a práxis, atuar com base em reflexões coletivas em um espaço com estrutura adequada e sob orientação de professores concursados e experientes.”* (Maria II, ex-residente, questionário). Em conformidade, outra residente destaca que conseguiu se dedicar ao PRD/UFJF da maneira *“esperada e usufruir ao máximo das experiências proporcionadas, ensinando, aprendendo a ensinar, pesquisando, estudando, refletindo, questionando e construindo junto àqueles ao meu redor”* (Aurora, ex-residente, questionário).

Além disso, os depoimentos de Zorah, Angenor e Maria II evidenciam reflexões acerca dos efeitos do PRD/UFJF em suas trajetórias profissionais e em seu desenvolvimento profissional docente. Percebe-se uma reflexão importante de Zorah em relação ao que o programa significou em seu desenvolvimento profissional docente. Para ela, a *“Residência foi um refúgio de dedicação e esperança, que se reflete até os dias de hoje em minha atuação enquanto docente”* (Zorah*, ex-residente, questionário), promovendo, assim, discussões e reflexões teórico-práticas que excedem sua formação no programa.

Maria I, por sua vez, converge com as reflexões de Zorah ao salientar que *“o Programa de Residência Docente foi um espaço de escuta e de aprendizagem muito importante, principalmente porque se propunha a uma reflexão sobre a prática, algo que não está presente no mercado de trabalho e na maioria das escolas”* (Maria I, ex-residente, questionário) e a possibilidade de não ser simplesmente *“arremessado na escola, sem abrandamento dos impactos ou minimização dos riscos”* (Angenor, ex-residente, questionário).

Diante do apresentado, nota-se que o PRD/UFJF se configura como uma proposta potente de indução profissional docente. Trata-se de um espaço formativo e de produção que não apenas amplia saberes disciplinares e curriculares, mas também fortalece os saberes experienciais e suas repercussões para além das vivências no programa, criando vínculos dos ex-residentes com seu fazer docente e contribuindo para a atualização contínua e para a

permanência na carreira. Nesse sentido, o programa parece atuar como um elemento de enfrentamento aos processos de desmotivação, isolamento, ausência de acolhimento, falta de reflexão e mobilização, individualismo e evasão profissional, ao oferecer condições de escuta, diálogo, reflexão, troca de saberes e pertencimento, que podem auxiliar na continuidade da docência por professores em início de carreira, conforme salientado Beca e Boerr (2020) e os dados produzidos.

Nesse contexto, observa-se que o cotidiano do PRD/UFJF está em consonância com seus documentos norteadores (UFJF, 2018) e com o referencial teórico discutido nesta seção, uma vez que se evidencia o entrelaçamento entre teoria e prática, a reflexão sobre os processos desencadeados e os resultados alcançados, em uma relação dialógica, dinâmica e complexa, que demanda colaboração entre professores residentes e professores mais experientes. Nesse movimento formativo, ambos se desenvolvem e experimentam a força da colaboração e da resolução conjunta de problemas (Cruz et al., 2022).

Por fim, percebe-se no PRD/UFJF uma preocupação em assumir, em seu cotidiano, uma formação profissional docente orientada, formativa e sistemática (Cruz, Farias; Hobold, 2020; Lahtermaher, 2024), por meio da indução docente. Tal formação caracteriza-se por seu caráter prático e reflexivo, ancorado no trabalho escolar, na cultura profissional compartilhada, na valorização da experiência docente, nas dimensões relacionais e coletivas da profissão e no compromisso com a responsabilidade social e a participação pública na educação, reforçando a centralidade dos projetos educativos no interior da escola (Nóvoa, 2009; Tardif, 2002; Costa & Cruz, 2024). Esses processos se concretizam por meio do acolhimento e acompanhamento dos profissionais, bem como pelo desenvolvimento de experiências de imersão, autoria, redes e comunidades colaborativas, formação pela linguagem e reflexão (Callian; Magalhães, 2019).

Diferentemente das cinco dimensões identificadas por Callian e Magalhães (2019), propomos, a partir dos dados desta investigação, uma sexta dimensão. Esta relacionada à Integração das Tecnologias ao Ensino, compreendida como elemento transversal à formação docente no âmbito do PRD/UFJF.

Quadro 19 – Integração das tecnologias na formação docente no PRD/UFJF

DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PRD/UFJF: INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS AO ENSINO
Experimentação Pedagógica: Testar e aplicar metodologias, abordagens e recursos didáticos atuais, promovendo diferentes formas de engajamento e aprendizagem em contextos de pandemia e normalidade.
Utilização de Tecnologias Emergentes: Incorporar ferramentas digitais, recursos multimídia, plataformas <i>on-line</i> e outros dispositivos tecnológicos no planejamento e execução das atividades.

Criatividade e Solução de Problemas: Incentivar a geração de ideias originais, a solução de desafios educacionais de maneira criativa e a busca por melhorias contínuas nas práticas profissionais.

Fonte: Acervo dos autores

Sistematizada nesta pesquisa e sustentada no tripé da experimentação pedagógica, da utilização de tecnologias emergentes e da criatividade na solução de problemas, a dimensão da integração das tecnologias ao ensino contempla a capacidade dos residentes de criar e incorporar recursos tecnológicos às práticas pedagógicas, utilizar tecnologias digitais de forma crítica e intencional e promover experiências de ensino e aprendizagem criativas e adaptativas. O objetivo é estimular a experimentação pedagógica, a busca por soluções para desafios educacionais e a reflexão sobre novas possibilidades na formação de professores e na organização dos processos educativos.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, recomenda-se que os professores possam utilizar metodologias ativas de aprendizagem, buscando:

- Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
- Demonstrar conhecimento de variados recursos - incluindo as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) -, capazes de envolver cognitivamente e emocionalmente os alunos em seus aprendizados.
- Compartilhar suas práticas profissionais, dialogando com os pares sobre assuntos pedagógicos, inclusive com uso de recursos tecnológicos.
- Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis;
- Comunicar-se com as famílias e a comunidade, de forma acessível e objetiva, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação envolvendo a comunidade nas ações educativas;

Nesse sentido, Zorah destaca que o PRD/UFJF foi um *“espaço que proporcionou compartilhamento e aprofundamento de conhecimentos, técnicas e metodologias essenciais para um docente em início de carreira”*. (Zorah*, ex-residente, questionário). Além de possuir e abordar *“diferentes metodologias escolares e concepções atuais da educação. Além das aulas individuais que são acompanhadas pelos professores mais experientes”* (Paulo, ex-residente, questionário), constituindo-se como uma possibilidade de experimentação pedagógica e integração das tecnologias, que se alinha às diretrizes da Resolução CNE/CP nº 1/2020.

Observam-se falas que evidenciam a construção de materiais didáticos, utilizando tecnologias, capazes de auxiliar tanto os professores residentes quanto os professores orientadores em processos de reinvenção profissional. Um exemplo significativo é apresentado por Álvaro, ao relatar a experiência desenvolvida com sua orientadora Fernanda Bassoli, na qual criaram um glossário voltado ao ensino de gênero e sexualidade nas aulas de Biologia.

Eu lembro direitinho que a gente fez um glossário online com vários termos sobre sexualidade e a gente disponibilizou para esses alunos. E esse glossário, era um glossário em forma de exercício, porque tinha alguns termos que a gente botava definição, mas a gente não botava o nome do termo e aí o aluno tinha que completar, entendeu? Então assim, isso foi muito bacana também na época, dos alunos participarem dessa construção ativa, desse grande dicionário, desse grande glossário sobre gênero e sexualidade, né? (Álvaro, ex-residente, entrevista narrativa)*

Ao narrar essa experiência, percebe-se na fala do residente um sentimento de satisfação profissional por ter construído um glossário com o auxílio da professora orientadora, configurando-se como um exercício de autoria docente e de (re/des)construção profissional docente. Ao projetar, construir e discutir com os estudantes esse recurso pedagógico, o residente assume uma postura ativa frente ao processo de ensino e de aprendizagem. Ademais, construir um glossário em formato de atividade indica a preocupação desses professores em colocar os estudantes como protagonistas de suas próprias aprendizagens. Além de adotar de maneira consciente estratégias de participação dos estudantes, aproximando a prática docente de metodologias ativas, reforçando o papel do professor iniciante como mediador do conhecimento e extrapolando a elaboração de um material didático.

Outro exemplo de metodologias ativas e desenvolvimento de tecnologias educacionais desenvolvidas no âmbito do PRD/UFJF pode ser observado no trabalho realizado por Zorah, em parceria com seu orientador, Júlio Cesar. Juntos, criaram *podcasts*, materiais didáticos e jogos voltados ao ensino de Sociologia e à promoção de uma educação para a vida, como apresentado por ela a seguir:

[...] As atividades seriam disponibilizadas no Moodle, e participamos de todo esse processo, incluindo a confecção de materiais pedagógicos. Na minha experiência, foi muito interessante, porque o meu professor orientador já tinha um trabalho de extensão com podcast. Ele me ensinou também a produzir; não era apenas gravar o áudio ou construir o material. Tínhamos o material físico para os estudantes e também a versão em áudio. Não era simplesmente gravar: aprendemos a editar. Isso foi muito interessante, um aprendizado muito grande para mim. Foi muito produtivo: produzimos um podcast, além de materiais e jogos voltados para o ensino de Sociologia. Eu

podia exercer muito a minha criatividade. Acho que uma das palavras centrais dessa experiência é justamente exercer a criatividade e a imaginação (Zorah*, ex-residente, entrevista narrativa).

Segundo o orientador, a experiência resultou no “*desenvolvimento de uma sequência muito legal de aula com podcast, através de uma inspiração muito forte na experiência de sala de aula invertida*” (Júlio Cesar, professor orientador, entrevista narrativa).

Já para Zorah, por sua vez, a proposta constituiu uma oportunidade de “*exercer a imaginação sociológica*” (Zorah*, ex-residente, entrevista narrativa), configurando-se como uma prática criativa e de tomada de consciência acerca das relações entre os indivíduos e a sociedade da qual fazem parte. Nesse sentido, a experiência evidencia o potencial das metodologias ativas para promover maior protagonismo discente e ampliar as possibilidades de mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

Percebe-se que, nessa dimensão, há estímulo à proposição e ao compartilhamento de práticas pedagógicas que integrem tecnologias digitais ao ensino durante a residência, sejam elas experiências desenvolvidas no contexto da pandemia ou em presenciais de ensino, tanto pelos professores residentes quanto pelos professores orientadores. Essas experiências favorecem o letramento digital, a criação de espaços de diálogo e reflexão sobre o uso pedagógico das tecnologias, bem como sobre suas potencialidades para enriquecer as práticas educativas.

Além disso, observa-se o incentivo à realização de projetos e experiências que tenham impacto direto na prática pedagógica, contribuindo para a elaboração de estratégias didáticas que articulem recursos tecnológicos, metodologias participativas e diferentes formas de construção do conhecimento no contexto escolar.

Nas diretrizes do programa, percebe-se essa dimensão, explícita, em duas partes: na oferta da disciplina de Tecnologias no Processo de Ensino e Aprendizagem, com carga horária de 60 horas, e na Resolução nº 138/2018, especialmente na seção que trata das atividades relacionadas à área da docência. Nessa resolução, destaca-se que os residentes devem participar de atividades didáticas em colaboração com os professores orientadores, conforme descrito a seguir:

c) colaboração nas atividades didáticas em coparticipação com a/o(s) Professora/or(s) Orientadora/or(s). Estas atividades poderão incluir: preparação de materiais e atividades; cooperação em atividades desenvolvidas em sala de aula, como acompanhamento de grupos de trabalho; regência de aulas e/ou atividades em colaboração, codocência com a/o(s) Professora/or(s) Orientadora/or(s) ou outra/o(s) professora/or(s) da Instituição Escolar;

avaliações, tutoria em situações de apoio extraclasse, atuação com vistas à integração da tecnologia no ensino, dentre outras;

Ainda que a dimensão integração das tecnologias ao ensino não apareça explicitamente como uma dimensão estruturante nas diretrizes do programa, observa-se que diferentes elementos presentes nessas orientações — como a codocência, a elaboração de materiais didáticos e a incorporação de recursos tecnológicos às práticas pedagógicas — favorecem a criação de espaços de experimentação pedagógica e de desenvolvimento profissional docente ao longo da residência.

Embora os dados, até aqui, evidenciem a potência formativa do PRD/UFJF nessas cinco dimensões propostas por Callian e Magalhães (2019) e na dimensão da integração das tecnologias, propostas por nós, o programa também apresenta limites e desafios, assim como outras potencialidades que se revelaram ao longo das entrevistas narrativas e no questionário. Nesse sentido, a próxima seção dedica-se à discussão das potencialidades e limitações do PRD/UFJF.

6.4 Potencialidades e limitações do PRD/UFJF

Nessa última seção, antes das considerações finais, consideramos importante promover uma dialogicidade entre as potencialidades e as limitações identificadas ao longo da participação dos ex-residentes no PRD/UFJF. Tal escolha justifica-se pelo fato de que ambas as dimensões estão relacionadas, sobretudo porque esta pesquisa busca compreender, por meio das experiências vivenciadas e da participação nesse “entrelugar” (Nóvoa, 2023), os processos formativos construídos no programa. Nesse sentido, nosso objetivo consiste em compreender práticas formativas promovidas pelo Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora, em colaboração com o Colégio de Aplicação João XXIII, voltadas para a indução profissional de professores de diferentes áreas.

Entendemos que aquilo que o programa representa para cada ex-residente constitui o alicerce para a apresentação tanto das potencialidades quanto das limitações percebidas, uma vez que essas experiências possibilitaram discutir e relacionar, à luz do referencial teórico, as ações e as dimensões formativas desenvolvidas, bem como as fragilidades ainda presentes no programa. Assim, antes de dialogarmos sobre as críticas advindas das experiências dos residentes, consideramos fundamental retomar, por meio de outros trechos ainda não apresentados das entrevistas narrativas e dos questionários, as vozes dos coparticipantes acerca

do que significou experienciar o programa. Desse movimento emergem, de forma natural, também as limitações percebidas.

Vale relembrar que, optamos por utilizar o símbolo (*) para indicar os trechos da entrevista narrativa e do questionário que relatam as histórias no período da pandemia, de modo a evidenciar o contexto específico em que essas vivências ocorreram. Essa marcação permite aos leitores reconhecerem que determinadas experiências foram atravessadas por condições excepcionais, como as aulas dos estudantes do Colégio de Aplicação serem *on-line* e via *Google Meet*, garantindo maior clareza e transparência à análise desta pesquisa, além de evitar repetições desnecessárias ao longo do texto e possibilitar que todos compreendam mais precisamente as experiências presenciais e aquelas mediadas pelas circunstâncias pandêmicas.

No que tange à definição e às consequências de participar do PRD/UFJF, notamos que os ex-residentes percebem e definem o programa como um espaço propício para vivenciar “[...] *uma experiência transformadora, que te transforma em todos os sentidos*” e que “*deveria ser algo obrigatório para todas as pessoas que se formarem*”, pois se constitui como uma iniciativa [...] “*crucial para a construção da identidade profissional*” (Rosa, ex-residente, entrevista narrativa). Além disso, o programa representa uma possibilidade concreta de vivenciar e aprender “*muito sobre o contexto escolar, além do posicionamento como professor*” (Aldo Nasareth, ex-residente, questionário). Para o ex-residente, o PRD/UFJF contribuiu para que ele “*realmente se sinta um professor formado*” ao participar das atividades da residência, sentimento que, segundo o próprio residente, “*não havia compreendido anteriormente*”. (Aldo Nasareth, ex-residente, questionário).

Os relatos de Rosa e Aldo Nasareth reforçam e convergem com aqueles já apresentados em outras seções das análises desta tese. Percebe-se que o período de indução e a oportunidade de experienciar o PRD/UFJF foram determinantes para a (re/des)construção da identidade profissional dos ex-residentes, bem como de outros que passaram pelo programa, possibilitando que essa fase de transição entre o fim da formação docente e o início da carreira docente ocorresse de maneira mais colaborativa, participativa e conectada com a realidade escolar do Colégio de Aplicação João XXIII. Como salienta Nóvoa, a iniciação à docência por meio de um programa, iniciativa ou projeto de indução profissional docente tende a ser relevante, uma vez que é nesse período que se pode definir, em grande medida, “a vida profissional docente, marcando as relações com os alunos, colegas e a profissão. É o tempo mais importante na nossa constituição como professores, na construção da nossa identidade profissional” (Nóvoa, 2019, p. 199).

Ao destacar que a residência lhe ensinou sobre o “contexto escolar” e o “posicionamento

como professor”, o ex-residente Aldo Nasareth converge para o que Marli André denomina de “integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar e de aprendizado dos códigos e normas da profissão” (André, 2012, p. 116). Já o trecho em que relata sentir-se, de fato, professor, dialoga com o que Huberman caracteriza como “descoberta”, marcada pelo entusiasmo e pela exaltação de pertencer a um determinado corpo profissional (Huberman, 1995). Nesse sentido, compreendemos que Aldo Nasareth expressa um sentimento de pertencimento e reconhecimento profissional construído a partir das experiências vivenciadas no PRD/UFJF.

Para os ex-residentes Álvaro e Zorah, respectivamente, participar do PRD/UFJF foi um “*processo catártico*” (Álvaro*, ex-residente, entrevista narrativa), em que foi possível “*exercer muito [sua] criatividade*” (Zorah*, ex-residente, entrevista narrativa) e a imaginação, evidenciando o caráter formativo do programa também no campo subjetivo, humano e expressivo da docência.

O sentimento de Álvaro em relação à catarse e de Zorah acerca da formação humana refletem a articulação entre as esferas pessoal e profissional que caracteriza os processos de indução profissional docente, como evidenciado por Nóvoa e Alvim (2022) e Manso e Donaire (2022). Segundo os autores, é nesse período que “adquirimos uma pele profissional que se enxerta na nossa pele pessoal” (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 104), sendo também um período em que há mais possibilidades de ganhos subjetivos a nível pessoal, seja “em termos de autoestima e autoconfiança durante a docência, o empoderamento e a autossatisfação profissional” (Manso; Donaire, 2022, p. 15).

Já para Laís e Zorah, respectivamente, participar do PRD/UFJF foi uma oportunidade de ter a “*chance de trabalhar em uma ‘escola conceituada’ e de estar ao lado de professores experientes*” (Laís*, ex-residente, entrevista narrativa). Além disso, o programa constituiu-se como um espaço “*fundamental para o ingresso no mercado de trabalho, ao proporcionar conhecimentos e técnicas aprofundados que pude implementar no meu fazer docente, trazendo mais segurança para a sala de aula e demais espaços escolares*” (Zorah*, ex-residente, entrevista narrativa), sendo compreendido como um “*programa fundamental para todo e qualquer egresso de uma licenciatura*” (Úrsula, ex-residente, questionário).

A fala de Zorah sobre a possibilidade de inovar e implementar técnicas dialoga com a centralidade do uso de metodologias ativas em processos formativos, especialmente nas iniciativas de formação continuada e, conforme defendemos nesta pesquisa, também na indução docente. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 1/2020 estabelece, em seu artigo 7º, que ações formativas capazes de produzir impactos positivos na prática docente devem contemplar

características como: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo, utilização de metodologias ativas de aprendizagem, trabalho colaborativo entre pares, duração prolongada da formação e coerência sistêmica.

O trecho apresentado de Laís sobre a importância de estar inserida em um ambiente de excelência, ao lado de professores experientes, também converge com um dos pilares da indução profissional docente. Nesse sentido, Nóvoa (2023) reforça que o sucesso do professor iniciante depende desse suporte oferecido pelos docentes mais experientes, ao afirmar que “[...] as residências docentes constituem um tempo fundamental para a integração na profissão, por meio do apoio, do enquadramento e da supervisão dos professores mais experientes” (Nóvoa, 2023, p. 87).

Por fim, a percepção de Zorah e Úrsula acerca da residência como experiência fundamental para egressos das licenciaturas e promotora de maior segurança para a atuação docente encontra respaldo na literatura que compreende programas de indução como uma “ponte” entre a formação inicial e o ingresso na profissão (Nóvoa, 2023). Além disso, organismos internacionais como a UNESCO e a OCDE destacam que ações de apoio aos professores iniciantes “[...] podem aumentar a satisfação profissional, potencializar a qualidade do trabalho docente dos professores recém-ingressos, promover o desenvolvimento profissional e a estabilidade” (UNESCO, 2022; OCDE, 2019).

Diante do contexto apresentado, percebe-se, no diálogo com os ex-residentes, que o PRD/UFJF se configura como uma iniciativa que possibilita vivenciar uma experiência profissional e formativa de alta intensidade, imersão, transformação pessoal e profissional e conexão entre teoria, prática e pesquisa. Para os coparticipantes, o PRD/UFJF representa um espaço de formação que não é experienciado na graduação: um lugar de indução profissional (Nóvoa, 2009), um verdadeiro campo onde se vive “*momentos auráticos na educação*” (Zorah*, ex-residente, entrevista narrativa).

Esse conceito refere-se a momentos em que a docência, mesmo diante dos desafios que atravessam a profissão, passa a fazer sentido para o professor. Trata-se de experiências singulares em que o interesse, a curiosidade e o engajamento dos estudantes se manifestam de forma significativa, como quando um aluno estabelece conexões entre o conteúdo escolar e suas vivências, demonstra compreensão de um conceito abstrato, participa ativamente das atividades propostas ou revela entusiasmo pelo processo de aprendizagem. Assim, vivenciar esses momentos auráticos, permeados de trocas, diálogos, apoio, discussão e reflexão possibilitou a residente Zorah enfrentar e, em certa medida, evitar sentimentos relacionados à desistência, a frustração, ao isolamento docente, ao individualismo, à competitividade e o

choque de realidade (Veenman, 1988). Além disso, tais experiências contribuíram para superar processos de paralisação e favorecer o sobreviver e descobrir a profissão docente (Huberman, 1995) frente aos desafios, de um Colégio de Aplicação, nesses primeiros anos de docência.

Além disso, notou-se, nas falas dos residentes, que o PRD possibilitou a convivência, a compreensão e o enfrentamento coletivo de diferentes desafios da profissão docente. Durante os 12 meses de codocência com os professores orientadores, os residentes puderam construir uma outra percepção da profissão, rompendo com concepções marcadas pelo isolamento e pelo individualismo profissional, conforme evidencia o excerto a seguir: *“Eu sentia que a gente tinha muita voz ativa com a Fernanda em sala de aula, ela realmente fazia justiça ao que é o PRD nesse regime da codocência. A gente compartilhava poder, ela sempre me colocava numa posição ativa, sempre me estimulava a contribuir”* (Álvaro*, ex-residente, entrevista narrativa).

Esse relato dialoga com as concepções de Cosenza, Dias e Amorim (2020), que ao analisar os documentos que regem o PRD/UFJF, concluem que o programa busca proporcionar ao residente uma formação complementar, *in loco*, em questões de ensino e aprendizagem de áreas e disciplinas, mas também em aspectos como o aprender sobre o respeito e as diferenças que constituem a vida humana, integrando-o ao cotidiano escolar. Propor o programa na própria escola torna o PRD/UFJF um espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional de professores, espaço este que os residentes estabeleceram, como professores, relações profissionais com outros docentes. Assim, o CAp. João XXIII torna-se um lugar de ocupação e de pertencimento profissional.

Como salienta Lourenço, Gama e Moretti (2024, p. 186), “dialogar na escola e dizer dos desafios e dificuldades reais na forma em que se apresenta. É viver a profissão na concretude do cotidiano na imprevisibilidade das urgências que se apresentam em buscar soluções que à primeira vista, lhes parecem mais adequadas”.

Outro fator que merece destaque é o valor oferecido pela bolsa aos residentes participantes do PRD/UFJF. Atualmente, o programa oferece uma remuneração de R\$ 4.106,09⁴⁴, em isonomia aos demais programas de residência no campo da saúde, tais como: hospitais universitários, residência médica e residência multiprofissional. Essa escolha institucional dialoga diretamente com Nóvoa (2023, p. 131) que salienta que “os programas de residência docente, baseados numa analogia com a residência médica, são da maior importância, desde que concebidos como um espaço de transição entre a formação e a profissão”. Para Carol, trata-se de uma bolsa “*bastante atrativa*” (Carol, ex-residente, questionário). Além de ser uma das

⁴⁴ Até o edital de 2023 o valor da bolsa era de R\$ 3.330,43. A partir de 2024 o valor passa a ser R\$ 4.106,09.

formas de valorização profissional docente, principalmente em início de carreira, é o que salienta Aurora:

[...] O que mais pega para mim em relação à profissão professor é a valorização. Eu gosto muito de dar aula, de exercer minha profissão. No período em que estive na residência, eu vislumbrei o que, para mim, era o mais próximo do ideal. Vi professores que tinham um salário digno e eu recebia uma bolsa digna que reconhecia e pagava por todas as minhas funções como professora, e não apenas as horas que eu estava em sala de aula. Era possível focar na escola, planejar aula, estudar, pesquisar. Atualmente, eu dou mais aulas e recebo um salário bem menor. Na "vida real", o que é pago são apenas as horas-aula (que já é pouco). Todo o trabalho que é feito por fora é invisibilizado. Também é frustrante comparar o quanto recebemos como professores e o quanto outras profissões recebem trabalhando a mesma quantidade. E o quanto nós precisamos nos aprofundar nos estudos e titulações (mestrado, doutorado etc.) para receber um salário confortável e que outras profissões recebem apenas com graduação. Essa questão salarial me faz refletir bastante e questionar se eu vou conseguir construir uma vida confortável. Acredito que se aparecesse a oportunidade de exercer uma profissão que oferecesse um salário significativamente maior, provavelmente eu mudaria (Aurora, ex-residente, questionário).

O relato da ex-residente Aurora expõe uma das maiores tensões da carreira docente: o descompasso entre o desejo de exercer a profissão e a falta de valorização salarial e estrutural no cotidiano escolar. Assim como sublinham Cosenza, Dias e Amorim (2020, p. 38), o PRD/UFJF é um programa capaz de “assegurar o direito à educação para todos, a valorização dos profissionais da educação (formação inicial e continuada, carreira, salários, condições dignas de trabalho e saúde), a autonomia universitária e a luta em prol do Estado Democrático de Direito”. Além disso, a possibilidade mencionada por Aurora de abandonar a profissão dialoga com o que Vaillant (2022) aponta como condições de trabalho precárias, uma estrutura inadequada de remuneração e baixos incentivos para manter-se estável na profissão docente.

Da mesma forma, Yaegashi et al. (2023, p. 37) destacam elementos como a “exaustão, o estresse, a carga de trabalho, as más condições de trabalho, a instabilidade profissional, as relações interpessoais e a falta de um plano de carreira” como fatores associados ao adoecimento docente.

A frustração da ex-residente Aurora com a invisibilidade do trabalho extraclasse e com a desvalorização das titulações dialoga com a defesa de uma formação que não rebaixe o professor, mas que “eleve, e não diminua, que dignifique, e não desvalorize, os professores” (Nóvoa, 2023, p. 6).

Entretanto, percebe-se, nas falas das residentes Maria I e J, respectivamente, que uma das

principais limitações do PRD/UFJF refere-se ao tempo de duração e aspectos relacionados à carga horária do programa, 60 horas semanais, mas que muitas vezes era preciso se dedicar mais que isso, sem que correspondesse ao valor recebido, *“a carga horária (de 60h semanais) era excessiva para a remuneração proposta (também em forma de bolsa, então com os mesmos problemas trabalhistas da pós-graduação, por exemplo)”* (Maria I, ex-residente, questionário) e *“60h semanais era absurdo e a residência se qualificava como algo EXTREMAMENTE exaustivo para uma bolsa relativamente pequena (com o desconto do INSS, recebíamos R\$ 3.400,00; 14 reais por hora. Pelo amor de Deus)”* (J, ex-residente, questionário).

Além da questão da carga horária, Rosa também destaca os impactos relacionados ao intenso processo de imersão proporcionado pelo programa:

[...] questão de ser um ano só, porque você está muito assim imersivo naquilo ali. É uma carga horária muito extensa de 60 horas semanais. Então acontece muita coisa ao mesmo tempo no João XXIII assim, se você não está ligado, você perde alguma coisa. Então, acho que a maior questão assim para mim foi com relação ao tempo (Rosa, ex-residente, entrevista narrativa).

O relato de J aprofunda ainda mais as tensões presentes nessa experiência formativa:

Tenho plena consciência de que essa é sim a rotina de trabalho de muitos docentes no país, mas num programa de formação que deve envolver reflexão e trabalho conjunto, 60h era excessivo e exaustivo. Minha primeira orientadora, além de ser uma pessoa geralmente intransigente e pouquíssimo aberta ao diálogo, acredita que “40h de sala de aula” significava que eu deveria estar 40h dentro de sala mesmo. Sabe o que aconteceu? Cloridrato de Sertralina e ideias. Além disso, o colégio não parecia haver entendido ainda o propósito da RD e quer lidar com ela como tapa-buracos para os muitos problemas advindos da falta de estrutura para a inclusão. A ideia é boa, permite ao recém-formado experiência em primeira mão sem cair de cabeça com tanta responsabilidade, mas não exatamente numa posição de professor, porque nem o colégio, nem a maioria dos alunos realmente entendem os residentes como tal, que acaba sendo visto como um estagiário premium (J, ex-residente, questionário).

Os relatos dos ex-residentes expõem o lado crítico e as limitações do PRD/UFJF, nas quais a carga horária elevada, em relação à remuneração da bolsa e às demandas e funções do programa, impacta severamente a saúde mental e a identidade do profissional dos residentes. Verifica-se, nas falas dos participantes, uma sobrecarga de trabalho em vista da quantidade de horas dedicadas a esse programa, o que acabou corroborando para o adoecimento de uma das residentes. Yaegashi et al. (2023) ressaltam que, dentre as principais causas de afastamento de

professores, estão justamente fatores vivenciados pelas residentes, como o controle do tempo e a dedicação às atividades, a exaustão, o estresse, a carga de trabalho e as relações interpessoais.

Entendemos que a dimensão da imersão no PRD/UFJF constituiu um dos cinco pilares de sua formação. Diante disso, Callian e Magalhães (2019, p. 166) salientam que essa imersão de 60 horas semanais e 2880 horas em 12 meses pode ser justificada pelo fato de o residente possuir regime de dedicação exclusiva e por se tratar de um programa que o certifica como “Especialista em Residência Docente”, por meio de uma Pós-Graduação *Lato Sensu*. Além disso, os autores destacam o “pagamento de uma bolsa mensal durante um ano que, possivelmente, tem valor até maior do que o salário de professor iniciante. Tal regime garante o cumprimento da carga horária alta que o projeto estabelece” (Callian; Magalhães, 2019, p. 166).

Contudo, os dados desta pesquisa evidenciam justamente uma tensão importante do programa: ao mesmo tempo em que a imersão intensa aparece como uma das principais potencialidades formativas do PRD/UFJF, ela também é percebida pelos residentes como elemento de sobrecarga, exaustão e sofrimento. Assim, a intensidade que fortalece a experiência de indução pode, contraditoriamente, aproximar-se de processos de adoecimento e até mesmo do abandono da profissão docente, seja por fatores internos ou externos relacionados às condições de trabalho e à saúde mental, como *burnout* (Dormann; Zapf, 2004; Mojsa-Kaja et al., 2015).

Assim, é preciso que o programa tenha cuidado para que a imersão formativa não se transforme em sobrecarga permanente. Como advertem González, Méndez e Flores (2022, p. 65), “infelizmente, a maioria [dos professores] não tem (ou quase nunca) tempo para lidar com seus sentimentos, o que contribui significativamente para o desenvolvimento de problemas emocionais e psicológicos”.

Essas limitações apresentadas divergem do próprio propósito defendido nesta investigação acerca do desenvolvimento de programas de indução docente. Como asseveram Cruz e Ávalos (2024, p. 23), “[...] as políticas e programas de indução devem assegurar condições objetivas para sua realização, de modo a evitar que a indução se torne apenas mais uma exigência pragmática e burocrática a sobrecarregar e tensionar o professor”.

Além disso, o desabafo de que o colégio utiliza os residentes para suprir falhas estruturais — funcionando como “tapa-buracos” —, a percepção do residente como “estagiário”, e não como professor, bem como a experiência de supervisões marcadas pela pouca abertura ao diálogo, refletem o risco de a residência perder seu caráter acolhedor e formativo. Tal cenário aproxima-se do que Nóvoa (2023, p. 10) adverte ao afirmar que “[...] as

iniciativas de indução profissional docente não devem ser projetadas e executadas com o intuito de ser uma extensão da ‘tutela universitária’ [...]”, pois, desse modo, perder-se-ia “o sentido profissional, de acolhimento por parte da profissão”, que deve constituir o foco central das residências docentes. Do mesmo modo, Cruz, Hobold e Farias (2022, p. 309) defendem que os processos de indução precisam ser sustentados pela “mutualidade, partilha, reflexão e inovação”, princípios que parecem tensionados nos relatos apresentados pelos residentes.

Ainda assim, como fator positivo, uma das residentes, que havia sido aprovada no PRD/UFJF, plena de felicidade, ansiedade, medo e expectativa, reconhecia que o programa iria “[...] *exigir muito pela carga horária do programa. Pelas duas frentes, que ele atua, a frente prática ali da sala de aula com a frente teórica ali da residência, das disciplinas, mas que ia ser muito bom para mim*” (Laís*, ex-residente, entrevista narrativa).

Outro fator a se considerar é a autonomia dos residentes. Álvaro destaca: “*dentro de sala de aula, com a orientadora, enquanto professor, eu tinha uma voz ativa; isso era muito mágico, assim, muito bom. Mas, nas reuniões de conselho, residente não vota, residente não fala. Muita coisa, residente não tem muita autoridade*” (Álvaro*, ex-residente, entrevista narrativa).

Esse aspecto dialoga com a problemática trazida por Nóvoa (2023), ao salientar que um dos pilares de um programa de residência docente é a autonomia do professor, compreendida como a possibilidade de ser responsável por sua própria turma e de estar efetivamente inserido em sala de aula. Quando essa autonomia é apenas parcial, pode-se criar uma espécie de “estágio prolongado”, no qual o residente transita entre o papel de estudante e o de professor, vivenciando, simultaneamente, experiências de pertencimento e de limitação de sua atuação profissional.

Corroborando o apresentado na fala de Álvaro, o ex-residente Angenor destaca que, ao longo do programa, percebeu

baixo acolhimento coletivo, e o meu critério para apontar o 'baixo acolhimento coletivo é ainda mais rigoroso por estar ambientado em um colégio de aplicação. Apenas os docentes que se envolveram diretamente com o PRD que foram integralmente presentes e afetuosos; tanto os que geriram e orientaram quanto os que ministraram disciplinas cursadas no contraturno interagiam conosco (professores-residentes) com hospitalidade e horizontalidade. Já os outros, em sua grande maioria, ou demonstravam apenas aceitação ou desconhecimento para com a função que exercíamos ali ou, até mesmo, certa aversão à nossa presença em todos os espaços, como se devêssemos nos limitar a uma posição de estagiário-que-fô-promovido (não que eu concorde com escantear o estagiário, certamente não concordo, posto que este é um fator preponderante para que o estágio-docente seja uma

imersão pela metade, seja um momento menos proveitoso e menos formativo). Os danos foram superficiais, pois nós, professores-residentes 2022/23, soubemos reivindicar todos os espaços da escola, reivindicamos simplesmente ocupando, naturalmente, sem alarde, mas tampouco sem pedir permissão. É provável que tenhamos incomodado, o preço que pagamos foi o absoluto esvaziamento da Semana de Encerramento, evento organizado por nós, amplamente divulgado para a comunidade escolar e ignorado na mesma medida (Angenor, ex-residente, questionário).

As falas dos ex-residentes evidenciam que ao mesmo tempo em que o programa oportuniza experiências concretas de docência, com participação ativa em sala de aula e construção de vínculos pedagógicos e a (re/des)construção da identidade profissional, ainda há barreiras institucionais e políticas que restringem sua autonomia em determinados espaços decisórios da escola, reforçando sua condição de sujeito em formação e não plenamente reconhecido como professor no coletivo escolar. Além disso, falta reconhecimento de valorização do PRD/UFJF na formação docente dos professores, reforçando o proposto por (Nóvoa, 2019, p. 200), ao apontar o silêncio existente na “própria profissão docente, isto é, dos professores em exercício, mais experientes, e que deveriam assumir um maior compromisso com a formação dos seus jovens colegas”. Percebe-se que tal condição revela tensões próprias do processo de indução docente, marcado por disputas simbólicas de reconhecimento, autoridade e identidade profissional no próprio contexto escolar do CAp. João XXIII.

Entretanto, casos como o de Rosa, relatado em sua narrativa, apresentam posturas diferentes por parte de alguns professores orientadores, como Adriana Carmo, que a impulsionava a ser mais participativa, comunicativa e presente na escola, junto aos estudantes e às famílias atendidas pela residente no setor de inclusão do CAp. João XXIII, mesmo diante de outros professores da instituição que desconheciam efetivamente o programa e seus objetivos:

[...] A Adriana mesmo brigava muito comigo porque eu participei de algumas reuniões do setor de Educação Especial e como eu disse, eu sou meio caladinha, não gosto de falar muito não. Ela sempre falava: “não, você vai se apresentar na reunião também e você tem que explicar o que que é o programa de residência, você tem que falar o que que você está fazendo aqui. Às vezes até no corredor com algum professor que a gente parava para conversar, ela me apresentava. Então, algo que me marcou muito foi esse encorajamento que eles [professores orientadores] tentavam trazer para mim (Rosa, ex-residente, entrevista narrativa).

Mesmo diante desses desafios e à luz dos diálogos apresentados, entende-se que o PRD/UFJF se constitui como um “tempo entre-dois”, um espaço e uma ação de trocas de saberes e de apoio entre os pares, que possibilita a permanência na profissão e a

(re/des)construção da identidade docente. O programa favorece o enfrentamento das rupturas entre a formação inicial e as situações reais da docência, mitigando os medos e as inseguranças que compõem a realidade desse professorado iniciante. Ao promover a codocência como estratégia central, o PRD/UFJF rompe com a tradição do isolamento e permite que o ensino de qualidade seja compreendido como uma responsabilidade coletiva, e não um fardo individual. Trata-se do período em que esses profissionais aprendem a sobreviver e descobrir a profissão, adquirindo, gradualmente, a pele profissional que se enxerta na pele pessoal, consolidando-se como sujeitos pertencentes a uma comunidade escolar, conforme apontam Marcelo García (1999), Huberman (1995), Veenman (1984) e Nóvoa (2023).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A indução orientada não pode ser compreendida como privilégio ou exceção, mas como um direito inalienável de todo professor recém-formado” (Bertrand Lima, 2026, reflexões a partir desta tese).

Antes de apresentarmos as conclusões desta investigação, cabe destacar que optamos por construí-las considerando, neste momento final do trabalho, a entrevista realizada com António Nóvoa (2024), concedida a mim durante meu intercâmbio em Lisboa, por meio do PDSE. A oportunidade de dialogar e trabalhar com o professor, bem como suas riquíssimas reflexões acerca do que caracteriza um programa de residência docente, constituíram uma referência fundamental e indispensável para que eu chegasse até aqui no doutorado, especialmente no processo de interpretação dos resultados desta pesquisa e na própria formulação das conclusões aqui apresentadas.

Assim, rompendo, em certa medida, com o modelo tradicional de conclusão acadêmica, optamos por referenciá-lo quantas vezes forem necessárias, na tentativa de construir um diálogo vivo entre suas reflexões, os referenciais mobilizados ao longo desta tese e as vozes dos ex-residentes e dos professores orientadores participantes desta investigação.

A partir das análises desenvolvidas, nesta tese, foi possível concluir que a temática relacionada aos programas de indução profissional docente é de grande relevância para a reflexão sobre a formação e a valorização docente, o fortalecimento da identidade profissional, a redução do isolamento do professor, o apoio à permanência na carreira, o reconhecimento e o enfrentamento dos desafios e dissabores da profissão, o fortalecimento da educação pública, a aprendizagem da e na profissão docente de maneira colaborativa e o desenvolvimento da carreira. Ao longo desta investigação, também se evidenciou que, apesar da relevância do tema, as pesquisas e, mais crucialmente, as ações formativas destinadas aos professores iniciantes em programas de indução profissional no Brasil ainda se apresentam como raras, recentes, incipientes e embrionárias.

Diante desse contexto, parece pertinente que o Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora (PRD/UFJF), em parceria com o Colégio de Aplicação João XXIII (CAp. João XXIII), sirva como referência com potencial para estimular outras escolas, redes de ensino, cidades, municípios, secretarias de educação e universidades a criar, conjuntamente, suas próprias ações, iniciativas, projetos e políticas voltados à indução profissional docente. O intuito é proporcionar aos participantes, sejam eles os professores

iniciantes ou os experientes, uma formação que favoreça suporte, reflexões e desenvolvimento nessa etapa da carreira docente.

Tais iniciativas podem contribuir para o fortalecimento da educação brasileira, aprimorando mecanismos de apoio e acompanhamento, ampliando o diálogo entre a universidade e a escola básica, bem como promovendo experiências significativas de inserção, indução e (re/des)construção da identidade docente, garantindo um espaço formativo dialógico e colaborativo alinhado às especificidades do início da carreira.

Mesmo diante das limitações, tensões e fragilidades evidenciadas nessa investigação, compreendemos que o PRD/UFJF apresenta importantes potencialidades formativas e revela caminhos possíveis para propor e efetivar políticas de acolhimento, acompanhamento e desenvolvimento profissional de professores em início de carreira. Diante disso, constatamos que o PRD/UFJF se configura como uma dessas iniciativas, uma vez que o programa tem como propósito aprimorar a formação inicial de professores da educação básica por meio do desenvolvimento de habilidades e competências docentes *in loco*, isto é, no interior do CAP. João XXIII, complementando a formação recebida na instituição de ensino superior de origem do ex-residente (UFJF, 2018), articulada às disciplinas da pós-graduação.

Como forma de sintetizar as percepções dos participantes acerca dessa experiência formativa, apresentamos, a seguir, a nuvem de palavras elaborada a partir do questionário respondido pelos ex-residentes sobre o PRD/UFJF, a qual sintetiza, de maneira holográfica, os sentidos e significados atribuídos por eles a essa experiência formativa. Para isso, pedimos que os ex-residentes definissem em uma ou duas palavras o que para eles foi o PRD/UFJF, o resultado está ilustrado na Figura 7.

Figura 7 – Nuvem de palavras relacionadas a definição do PRD sob o olhar dos residentes



Fonte: <https://www.menti.com/al2pou7hcez2>

Assim, conforme evidenciado pela Figura 7, constatamos que o PRD/UFJF é um programa capaz de dar sentido e de constituir um lugar de engajamento na profissionalização docente. Trata-se de um espaço próprio para o aprendizado da e na formação docente, que desafia o tradicional percurso de início da carreira e auxilia os professores residentes, os professores orientadores, a instituição e a comunidade escolar em geral a repensarem os sentidos atribuídos à escola, à formação inicial, à indução docente, à formação continuada, ao currículo, aos saberes, às experiências e às aprendizagens da docência, bem como à constituição dos sujeitos e à (re/des)construção da identidade profissional.

Além disso, compreendemos e concordamos com o residente que definiu o Programa de Residência Docente como uma verdadeira *catarse formativa*, na medida em que apresenta indícios de promover a (trans)formação identitária nos participantes, possibilitando-lhes ressignificar suas experiências, emoções e concepções sobre o ser e o fazer docente.

Nesse sentido, o programa torna-se uma oportunidade para que o professor em início de carreira retorne à universidade, agora efetivamente como professor, para debater, vivenciar, refletir, colaborar e experienciar a docência, possibilitando (re)aprender, em parceria com seus orientadores, novos significados, sentidos, potencialidades e os impactos da escola e dos processos formativos entrelaçados aos fazeres-saberes na práxis pedagógica.

Trata-se, portanto, de um processo que envolve o desenvolvimento profissional, pessoal, acadêmico, didático, social e institucional, bem como a valorização dos docentes e de seus processos de autorreflexão e autoformação.

Além disso, evidenciamos que os professores residentes que participaram do PRD/UFJF enfrentaram, dialogaram, refletiram e construíram possibilidades para solucionar problemas específicos em seus primeiros anos de docência. A partir da análise realizada nesta investigação, percebemos que muitos dos desafios vivenciados pelos professores iniciantes mantêm-se consistentes ao longo do tempo e em diferentes contextos educacionais, evidenciando que as dificuldades relacionadas ao início da carreira docente continuam sendo um aspecto recorrente na trajetória profissional desse professorado neófito.

Diante do apresentado, identificou-se que, entre os principais desafios apontados pelos residentes, destacaram-se a disciplina em sala de aula e a grande carga de trabalho, ambos mencionados por 50% dos participantes. Em seguida, foram citadas a motivação dos alunos (38,9%) e tanto a carga de ensino pesada quanto o tempo insuficiente e a determinação do nível apropriado de ensino, indicadas por 33,3% dos respondentes.

Também apareceram com frequência relevante a falta de tempo livre, a dificuldade em lidar com os problemas individuais dos alunos, a escassez de materiais didáticos e as relações com os pais, cada uma dessas dimensões mencionada por 27,8% dos residentes.

No decorrer desta investigação, verificamos, também, por meio do questionário e das entrevistas narrativas, que a experiência desenvolvida pelo PRD/UFJF foi capaz de auxiliar os professores residentes a reconhecer, criar estratégias e superar parte desses desafios. Com isso, o PRD/UFJF mostra-se como uma proposta potente de indução docente, capaz de apoiar e fortalecer a formação de professores em início de carreira.

Tal potencial se expressa na constituição de um ambiente escolar que valoriza a colaboração por meio da codocência e do diálogo intergeracional, no qual se reconhece que docentes iniciantes, ao lado de educadores experientes, compartilham saberes conceituais, procedimentais, atitudinais e experienciais.

Esse movimento é um fator que favorece a permanência na profissão e contribui para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, para o fortalecimento da valorização profissional docente e para a construção de processos formativos de apoio e acompanhamento contextualizados à realidade da inserção profissional.

Nessa perspectiva, a própria análise desenvolvida ao longo desta tese indica que programas dessa natureza contribuem para que a formação docente seja compreendida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional docente, no qual professores iniciantes e professores experientes aprendem conjuntamente, superando a ideia de que apenas um deles detém plenamente o conhecimento ou a experiência necessária para lidar com as complexidades da prática docente.

Entretanto, percebemos que iniciativas como o PRD/UFJF e outras políticas de formação docente e indução à carreira que colocam os professores iniciantes em foco sofrem diversos ataques, sejam de cunho financeiro, político ou social, o que resulta em processos de instabilidade, descontinuidade, fragmentação, desarticulação com a formação inicial e continuada e até mesmo redução de vagas.

O PRD/UFJF, por exemplo, em sua primeira edição, que ocorreu entre março de 2019 e março de 2020, contemplou 11 professores em 10 disciplinas escolares (Matemática, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira – Espanhol, Artes, Pedagogia – Anos Iniciais e Educação Infantil, Ciências Humanas – História e Geografia, e Ciências da Natureza – Biologia e Química). No entanto, ao longo dos anos, o programa tem sofrido cortes significativos: entre 2022 e 2025, foram ofertadas apenas 5 vagas por ano. Esse fato revela um verdadeiro desmonte, considerando o reduzido número de vagas atualmente ofertadas, em contraposição aos números

iniciais e quantitativo de professores iniciantes formados pela UFJF. O programa e outras iniciativas de indução profissional docente no Brasil ainda se configuram como um privilégio para poucos, quase que uma exceção romântica, quando deveriam ser garantidas a todos.

Outro aspecto observado ao longo desta pesquisa é que, apesar da crescente produção acadêmica e das evidências que demonstram a importância dos programas de indução profissional docente, os professores, sejam eles iniciantes ou experientes, continuam sendo pouco reconhecidos, valorizados e apoiados de maneira adequada em muitos contextos educacionais. Assim, torna-se necessário melhorar as condições de trabalho dos professores, não apenas por meio da compensação monetária, mas também por meio da redução do tamanho das turmas, da melhoria das condições de segurança escolar, do fortalecimento e do reconhecimento profissional, do aumento do apoio institucional e da promoção de culturas de colaboração no interior das escolas.

Nesse sentido, embora a imersão intensa seja um pilar do programa, os relatos sobre a carga horária de 60 horas semanais e os processos de adoecimento exigem uma reflexão crítica. Transformamos esta limitação em uma recomendação central de política pública: para que a indução profissional seja efetivamente reconhecida como um direito, ela não pode mimetizar processos de exploração laboral ou sobrecarga extrema.

Nóvoa (entrevista, 2024) afirma que um programa de residência docente precisa primar por três pilares: combater o isolamento profissional docente, desenvolver o conhecimento profissional docente e acompanhar a transformação da escola. Segundo Nóvoa, o primeiro pilar envolve combater o isolamento e o individualismo, uma vez que “[...] *os professores vivem muito isolados e, portanto, eles precisam de encontrar... de encontrar apoio, de encontrar pessoas com quem conversar, com quem dialogar, com quem discutir os assuntos*” (Nóvoa, entrevista, 2024).

O segundo pilar refere-se ao desenvolvimento do conhecimento dos professores, que, conforme ele aponta, se assemelha ao que “*os médicos chamam de conhecimento clínico, que é muito difícil de formalizar ou de escrever*” (Nóvoa, entrevista, 2024). Trata-se de um conhecimento “*mais implícito, mais tácito, mais de pele, mais de experiência*” e que, portanto, é “*muito difícil de transmitir ao outro [...] em uma aula ou em um livro*” (Nóvoa, entrevista, 2024).

Por fim, o terceiro pilar, está relacionado à necessidade de acompanhar a transformação escolar, processo que o autor denomina de metamorfose da escola (Nóvoa; Alvim, 2022). Segundo o autor, “*o processo de transformação da escola deve caminhar para deixarmos de ter aulas individuais, um professor com a sua turma; portanto, vamos ter vários professores*

com várias turmas a trabalhar em conjunto” (Nóvoa, entrevista, 2024). Nesse contexto, o PRD/UFJF parece constituir-se, em nível nacional, como uma dessas iniciativas que precisam tornar-se mais (re)conhecidas, especialmente por promover experiências formativas colaborativas, coletivas e articuladas com os desafios contemporâneos da docência.

Entretanto, vale destacar que, em nível internacional, o PRD/UFJF não se configura estritamente como um programa de residência docente, uma vez que, conforme salienta Nóvoa (2023), *não é uma iniciativa que tem como público principal somente os professores iniciantes recém-concursados no âmbito dos sistemas públicos de ensino, mesmo que essa iniciativa faça analogia com as residências médicas. Para que o PRD/UFJF se caracterizasse como um programa de residência docente deveria ser direcionado a professores autônomos “[...] em que, apesar de já serem professores, apesar de já terem autonomia, apesar de a responsabilidade da turma ser deles, de serem os titulares da turma, eles têm um apoio adicional*” (Nóvoa, entrevista, 2024). No cenário global, o PRD/UFJF define-se, portanto, como um programa de indução profissional docente ou uma formação complementar baseada na codocência.

Reconhecida essa distinção conceitual, defendemos, nesta tese, que tal divergência não representa uma falha estrutural, mas sim uma adaptação brasileira necessária diante da realidade de precarização do trabalho docente existente no Brasil, geralmente marcada por: instabilidade e insegurança no emprego (contratos temporários, terceirizados, alta rotatividade); baixa remuneração, muitas vezes incompatível com a formação exigida; fragilidade de direitos trabalhistas (benefícios, plano de carreira, previdência); sobrecarga de trabalho sem contrapartida proporcional (excesso de turmas, múltiplos vínculos); e ausência de condições adequadas para o exercício da função (infraestrutura precária, falta de suporte institucional).

Diante do apresentado, percebe-se que, mesmo não se constituindo, em nível internacional, como um programa de residência docente, a iniciativa do PRD/UFJF ocupa um espaço indissociável de pesquisa, ensino, extensão, gestão e transformação de toda uma comunidade escolar, sustentado pela dimensão reflexiva da prática docente, pela imersão, pela autoria, pelas redes e comunidades colaborativas, pela formação pela linguagem, pela integração das tecnologias ao ensino e pela partilha entre pares em codocência, promovendo, assim, a desprivatização da prática docente. Desse modo, o PRD/UFJF cumpre seu objetivo de aprimorar a formação do professor da Educação Básica ao oferecer um programa de indução docente.

Embora a Resolução nº 138/2018 da UFJF defina o programa como uma ação de formação continuada, essa denominação não expressa plenamente a natureza e a intencionalidade formativa do programa. Assim, entendemos que ele ocupa um espaço

intermediário entre a formação inicial e a formação continuada, articulando elementos típicos do processo de indução docente. Dessa forma, nesta tese, defendemos e compreendemos o PRD/UFJF sob a perspectiva da lógica do desenvolvimento profissional docente, que abarca tanto o processo de inserção na carreira quanto o aprimoramento formativo, integrando dimensões de reflexão, prática e aprendizagem ao longo do percurso profissional.

Diante disso, e de toda a pesquisa realizada, é necessária a efetivação de programas de residência docente no Brasil, não como ações isoladas ou idênticas em todas as escolas, universidades, municípios e estados, mas como iniciativas articuladas, concebidas como uma política pública educacional obrigatória, capaz de auxiliar não apenas no desenvolvimento acadêmico, mas no desenvolvimento pleno dos professores iniciantes nas esferas intelectual, afetiva, ética, moral, pessoal, social, emocional, física e cultural.

Além disso, entendemos a importância de que o PRD/UFJF não se configure apenas como uma proposta experimental de indução para professores iniciantes, mas que possa se consolidar como referência para a formulação de futuras políticas públicas direcionadas aos docentes em início de carreira. Dessa forma, a indução profissional docente no Brasil deixaria de ser tratada como um tema isolado ou dependente de iniciativas voluntárias, passando a ser implementada legalmente no âmbito de um sistema educacional que a reconheça e a implemente de modo estruturado e contínuo. Com isso, defendemos a criação de programas oficiais ou políticas públicas de indução, pois só assim, alcançaríamos todos os professores que ingressam na carreira e não um número reduzido deles.

Finalmente, esperamos que, com a divulgação desta tese e outras investigações, artigos, capítulos de livros e eventos relacionados ao PRD/UFJF, e outras iniciativas de indução docente, possam oferecer dados que fomentem a ampliação e a emergência das iniciativas de indução profissional, transformando-as em políticas públicas contínuas de acolhimento, capazes de acompanhar e mediar essa chegada à profissão. Isso inclui a revalorização dos programas existentes e a expansão das ações, dos beneficiários e dos financiamentos, a fim de incentivar uma carreira docente mais motivadora, criativa, reflexiva, investigativa e efetiva. Ademais, que esta investigação possa constituir-se como uma pesquisa capaz de assumir um compromisso político, social, ético e moral, destinada à proposta de uma possível política pública nacional direcionada a professores em início de sua atividade profissional docente, em especial, os professores participantes do PRD/UFJF.

Embora o Plano Nacional de Educação (PNE) não utilize explicitamente a expressão “indução”, algumas metas e proposições relacionadas à formação continuada e ao desenvolvimento profissional de professores aproximam-se dessa discussão.

Essa perspectiva encontra respaldo nas diretrizes mais recentes da política educacional brasileira. A Estratégia 16.11 do PNE (2024-2034), que institui metas para a educação brasileira, afirma ser necessário "fortalecer o estágio probatório a fim de melhorar a qualificação dos profissionais ingressantes nas redes públicas de ensino, por meio de formações específicas e supervisão e acompanhamento de profissionais experientes" (BRASIL, 2024, p. 39). Isto é, de acordo com o documento, o estágio probatório tende a deixar de ser focado na avaliação administrativa, passando a ser concebido também como um período de desenvolvimento profissional.

Nesse horizonte de renovação das políticas nacionais, o PRD/UFJF oferece a materialidade do que o PNE almeja. Ainda que o programa ocorra em um ambiente de excelência, o que poderia sugerir uma exceção, ele demonstra que a indução orientada gera segurança, reduz o isolamento e fortalece a identidade docente. As vantagens listadas nesta investigação (codocência, autoria, imersão, formação pela linguagem, reflexão, dentre outras) não são exclusivas do CAp, mas sim direitos inalienáveis que devem ser transpostos para todas as realidades escolares.

No entanto, enquanto esse modelo de política pública não é efetivamente implementado, acreditamos que o PRD/UFJF, com suas características, potencialidades e até mesmo com suas limitações, se apresenta como uma alternativa viável de indução profissional docente para que os professores iniciantes e seus respectivos orientadores reconheçam nessa etapa profissional docente um recurso para o fortalecimento, a aquisição de conhecimentos profissionais, saberes e atitudes necessários ao desenvolvimento de um ensino de maior qualidade, que permita superar desafios do cotidiano escolar e no sobreviver e descobrir a profissão docente. Trata-se de uma iniciativa docente que parte das demandas, desafios e da realidade de um contexto escolar pautados numa perspectiva de codocência, envolvendo a comunidade escolar, o CAp, João XXIII e a UFJF.

Percebemos ainda, que participar do PRD/UFJF exigiu dos residentes e dos orientadores um vasto tempo de dedicação, condições de trabalho e um ambiente formativo, além de estratégias bem planejadas e reconhecimento da possibilidade de aprendizagem do ensinar no e com o outro. Assim, esse programa permitiu que o professor iniciante realizasse um processo contínuo de (auto)avaliação. O exercício de refletir sobre a própria prática e, por meio da codocência, atuar em colaboração com um professor experiente, o que foi imprescindível para assumir a docência com mais confiança, segurança, leveza, serenidade e coragem – aspectos qualitativos essenciais para a indução profissional docente e para uma compreensão mais aprofundada dos desafios e da continuidade da formação docente.

Ao longo da trajetória investigativa, percebemos que esse processo de indução docente envolve mais do que a participação do professor experiente para avaliar o professor iniciante ou dar-lhe conselhos. Trata-se de um processo em que ambos aprendem com e em colaboração, isto é, não apenas se desenvolvendo individualmente, mas experimentando a força da colaboração e a solução conjunta de problemas.

Diante do contexto apresentado, podemos afirmar que o PRD/UFJF teve grande relevância e impacto, evidenciando seu potencial multiplicador. Assim, essa iniciativa de indução docente, tem a capacidade de ser adaptada e implementada em diferentes contextos, tanto no Brasil quanto em outros países, apresentando-se como uma estratégia promissora para a indução de professores iniciantes.

Neste sentido, o Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora, em parceria com o Colégio de Aplicação João XXIII, constituiu-se como um tempo “entre-dois” fundamental para a socialização, integração na profissão docente e desenvolvimento profissional docente, tanto para o professor residente quanto para o professor orientador e toda a comunidade escolar, por meio de apoio, acolhimento, parceria entre os pares. Esses elementos parecem não apenas assegurar uma entrada mais natural na docência, mas também contribuíram para consolidar uma perspectiva mais coletiva, de acolhimento intergeracional no exercício e na formação profissional docente.

Ao longo desta pesquisa, compreendemos que a reflexão sobre professores iniciantes e sobre as propostas de indução profissional requer, ao menos, duas compreensões fundamentais. Em primeiro lugar, é necessário reconhecer que os professores em início de carreira constituem um importante ativo para as escolas, uma vez que frequentemente trazem novas ideias, perspectivas e disposições para o trabalho pedagógico. Em segundo lugar, torna-se imprescindível uma maior clareza conceitual acerca do que se entende por indução profissional docente e por programas de residência docente, especialmente no contexto brasileiro.

Nessa perspectiva, espera-se que esta tese possa ser um dispositivo capaz de oferecer subsídios teóricos e analíticos para a formulação de possíveis políticas e programas de residência docente por parte das redes e secretarias de educação. Tal contribuição torna-se especialmente relevante diante da polissemia que marca o uso do termo no contexto brasileiro, no qual diferentes iniciativas são denominadas “residência docente”, ainda que nem sempre estejam alinhadas aos pressupostos conceituais que caracterizam esse tipo de programa na literatura especializada. Um exemplo dessa diversidade de usos pode ser observado no Programa de Residência Docente da Secretaria de Educação de Pernambuco de 2025, cujo edital prevê a participação de estudantes de licenciatura, evidenciando uma iniciativa voltada à

formação inicial e não ao professor formado e autônomo, ainda que mobilize a nomenclatura de residência docente.

Por fim, a literatura tem apontado que a indução profissional docente se configura como uma possibilidade promissora para enfrentar e reduzir as múltiplas dificuldades que marcam o início da docência. No entanto, conforme evidenciado ao longo desta tese, as diferentes tendências de indução ainda presentes no contexto brasileiro nem sempre contemplam, de forma consistente, as necessidades dos professores iniciantes. Quando tais necessidades são desconsideradas, ampliam-se significativamente os riscos de abandono da profissão, frustração, desencorajamento e sentimentos de solidão e isolamento. Essas condições produzem impactos que extrapolam a experiência individual dos docentes, afetando a continuidade do trabalho pedagógico, o fortalecimento da confiança e da (re/des)construção da identidade profissional docente, bem como o próprio funcionamento do sistema escolar. Nesse sentido, criamos, após essa longa jornada de pesquisa e escrita da tese, uma sistematização das tendências de indução: treinamento e capacitação; socialização profissional; e indução vinculada ao desenvolvimento profissional, como ilustrado na Figura 8.

Figura 8 – Tendências de indução docente



Fonte: Elaborado pelo autor.

Entendemos que o PRD/UFJF se configura como um exemplo de indução vinculada ao desenvolvimento profissional, na medida em que, ao longo do programa, evidenciam-se elementos como apoio contínuo, contextos de troca, colaboração entre pares, práticas de codocência, aprendizagem ao longo da carreira e promoção do desenvolvimento profissional docente. Nessa perspectiva, a indução é concebida não como uma etapa pontual, mas como o início de um processo contínuo de crescimento e aprendizagem dos professores residentes e orientadores com vistas a perspectivas formativas, colaborativas e contextualizadas.

Contudo, reconhecemos que as outras duas tendências, a indução como treinamento e capacitação e a indução como socialização profissional, também se fazem presentes no decorrer do programa. Observam-se indícios de foco nas dimensões pedagógicas e de gestão, bem como a oferta de uma formação estruturada e formal, voltada à preparação para os desafios da sala de aula. Tais características contribuem para o desenvolvimento do professor iniciante, fornecendo-lhe habilidades essenciais para o ingresso na carreira docente.

Além disso, identificam-se aspectos relacionados à socialização profissional, tais como a integração à cultura escolar, a aprendizagem com colegas mais experientes e o desenvolvimento do sentido de pertencimento à escola. Esses elementos evidenciam a ênfase na construção da identidade docente e na adaptação ao ambiente escolar.

Dessa forma, defendemos que essas três tendências não devem ser compreendidas de maneira excludente ou hierarquicamente negativa. Ao contrário, as entendemos como dimensões complementares e sequenciais de um processo evolutivo de indução docente. Nesse sentido, as duas primeiras tendências, embora fundamentais, mostram-se insuficientes quando isoladas, sendo a indução vinculada ao desenvolvimento profissional aquela que amplia e integra tais dimensões, conferindo maior sustentação ao processo formativo do professor iniciante.

Cumprê destacar que, durante o processo de escrita e defesa desta tese, o regimento do PRD/UFJF foi de fato revisado pela UFJF por meio da Resolução CSPP/UFJF nº 231, de 21 de agosto de 2026, que revogou a Resolução nº 138/2018 e passou a reconhecer oficialmente o programa como um “programa de indução docente” (UFJF, 2026, Art. 2º). Essa mudança normativa, iniciada a partir das constatações de nossa dissertação de mestrado (Lima, 2022) e aprofundada ao longo desta investigação de doutorado, representa um desdobramento concreto desta pesquisa na política institucional da universidade.

Diante do exposto nesta tese, espera-se que esta investigação possa contribuir para ampliar a compreensão acerca da nomenclatura, dos pressupostos e da importância da etapa de indução docente na formação e no desenvolvimento profissional de professores em início de

carreira. Nesse sentido, os resultados aqui apresentados podem oferecer subsídios para reflexões sobre a organização e/ou ampliação do PRD/UFJF, bem como para a implementação ou o fortalecimento de programas de residência docente em outras esferas educacionais, como redes municipais, estaduais e, eventualmente, em outros contextos e países.

Portanto, defende-se uma abordagem dialógica que articule, de maneira democrática, todo o contexto escolar e seu entorno, possibilitando a permanência na profissão, o fortalecimento da docência e o desenvolvimento profissional dos professores.

Contudo, esta tese não pretende ser um ponto final, mas sim um marco em uma trajetória que busca romper os três silêncios que ainda cercam a indução docente no Brasil. Assim, considerando que esta investigação se configura como um estudo de caso qualitativo, seus resultados encontram-se delimitados por um contexto histórico, político e institucional específico. Suas conclusões, portanto, parecem refletir as potencialidades e as tensões inerentes ao PRD/UFJF e ao CAp. João XXIII. Compreendemos que o valor desta experiência reside na articulação de dimensões como imersão, autoria, reflexão, coletividade e o uso de tecnologias, elementos que sugerem caminhos para um fazer docente reflexivo diante da diversidade do cenário educacional brasileiro.

Todavia, os dados instigam novos questionamentos. Do ponto de vista pedagógico, como se estruturaria um programa de residência docente em escolas da rede básica que não possuam a natureza dos Colégios de Aplicação? Do ponto de vista estrutural, como fomentar o engajamento de professores experientes em redes onde a precarização e a ausência de incentivos financeiros são a regra? E, do ponto de vista político-institucional, de que maneira o título de Especialista em Residência Docente poderia ser reconhecido oficialmente, garantindo não apenas um certificado acadêmico, mas uma efetiva diferenciação na progressão de carreira e no ingresso em redes públicas, de modo que esse "tempo entre-dois" passe a ser compreendido pelo Estado como experiência profissional qualificada, e não apenas como um estágio prolongado?

Percebemos que essas perguntas não encerram a tese, mas abrem uma agenda de pesquisa necessária para que a indução deixe de ser um privilégio de poucos e se torne um direito de todos.

Diante disso, reforço o compromisso ético e político com a formação de professores. Inspirado pelo legado e pelas leituras das professoras Aline Reali e Amanda Rabelo, especialmente a partir das experiências apresentadas no Programa de Mentoria *online* da UFSCar e no curso “inducente” (Rabelo, 2024), respectivamente, bem como em outras

iniciativas de indução docente, acalento o desejo de, em breve, transpor as reflexões aqui construídas para novos formatos.

Vislumbro a criação de um espaço de residência docente *on-line*, uma rede colaborativa capaz de romper isolamentos geográficos e possibilitar a troca de cartas, narrativas e saberes experienciais entre diferentes gerações de docentes.

Espero que possamos continuar compartilhando esses “momentos auráticos” da educação, garantindo que o início da carreira docente deixe de ser um rito de solidão para tornar-se, definitivamente, um ato de chegada coletivo, formativo e acolhedor que favoreça aprendizagens profissionais que dificilmente são alcançadas apenas pela formação inicial.

Finalmente, assevero que esse percurso investigativo constituiu-se, ele próprio, em minha própria experiência de indução: um “tempo entre-dois” tardio, porém necessário, marcado por dúvidas, recomeços, escuta e amadurecimento. Ao longo dessa trajetória, foi possível aprender a ouvir com mais atenção os professores iniciantes e a mim mesmo, a reconhecer a complexidade da prática docente e a compreender que pesquisar a educação implica assumir um compromisso ético e coletivo com aqueles que vivem a escola em seu cotidiano.

Mais do que oferecer respostas definitivas, esta tese reafirma a necessidade de compreender os professores iniciantes não como profissionais que precisam apenas “resistir” às dificuldades da inserção na carreira, mas como sujeitos que necessitam de acompanhamento, escuta e condições concretas e sistematizadas para permanecer, aprender e se desenvolver profissionalmente. Espera-se que essas ações deixem de constituir iniciativas isoladas e passem a integrar políticas públicas contínuas de acolhimento, acompanhamento e mediação da entrada na docência no Brasil. Que este seja, portanto, o horizonte da minha utopia.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998. p. 99-122.
- ALMEIDA, G. N.; OLIVEIRA, P. A. D. O Programa de Residência Docente da UFJF: refletindo sobre a formação continuada para professores de música. **Multifaces: Revista de Ciência, Tecnologia e Educação**, v. 7, n. 3, p. 103-108, 2025. DOI: <https://doi.org/10.29327/2169333.7.3-15>
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqGgPGmKQrFz/?lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2024.
- ARAÚJO, J. L.; BORBA, M. C. Construindo pesquisas coletivamente em Educação Matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 27-47.
- ARENDS, R. I. **Aprender a ensinar**. 1. ed. Madrid: McGraw-Hill, 1995.
- ARIAS GUTIÉRREZ, L. G. Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 5, p. 1-14, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15321.016>.
- BASSOLI, F.; RODRIGUES, A. R.; LIMA, C. R. G. M. Tecendo saberes docentes da experiência a partir da colaboração: reflexões sobre uma disciplina do Programa de Residência Docente. In: ANDERSON FERRARI, A.; COSENZA, A.; LIMA, I. F.; ESCHER, M. A.; SANTIAGO, M. C. (Orgs.). **Formação docente inicial e continuada na UFJF: experiências e diálogos com a escola básica**. Livraria da Física, 2022. p. 37-68. Disponível em: https://issuu.com/lfeditorial/docs/formacao_docente_inicial_e_continuada_na_ufjf_digi. Acesso em: 15 jun. 2024.
- BECA, C. E.; BOERR, I. Políticas de inducción a profesores nóveles: experiencia chilena y desafíos para América Latina. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-23, e4683111, jan./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994683>.
- BODGAN, R.; BIKLEN, S.K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.
- BOLÍVAR, A. (Org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Trad. Gilson Souza. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNANDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: Editorial La Muralla S.A., 2001.
- BOLÍVAR, A.; SEGOVIA, J. D. **La investigación (auto)biográfica en educación**. Barcelona: Octaedro, 2019.

BORTOLOZZI, A. C. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa**: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 52 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2020/rcp001_20.pdf. Acesso em: 1 maio 2026.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, DF, 2014. Atualizado em: 21 jun. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 1 maio 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 4 fev. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa de Residência Pedagógica**. Publicado em 01 mar. 2018. Atualizado em 21 jun. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 set. 2013. Disponível em: <https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2013/10/Portaria-959-de-27-de-setembro-de-2013.pdf>. Acesso em: 1 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 694, de 23 de setembro de 2022. Altera a Portaria MEC nº 959, de 27 de setembro de 2013, que trata sobre os Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 183, p. 64, 26 set. 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-694-de-23-de-setembro-de-2022-431649298>. Acesso em :14 out. 2024

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação; n. 193). Disponível em: Câmara dos Deputados – Editora. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 8 maio 2026.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.614, de 2024**. Convertido na Lei nº 15.388, de 2026. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/projetos/ato_2023_2026/2024/pl/pl-2614.htm. Acesso em: 1 maio 2026.

BRUNER, J. Life as narrative. **Social Research**, v. 71, n. 3, p. 691-710, Fall 2004.

CAIXEIRO, C. M. B. A. **Liderança e cultura organizacional**: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es). 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Évora, Évora, 2014.

CALADO, S. dos S.; FERREIRA, S. C. dos R. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. Mestrado em Educação – Didática das Ciências. Metodologia da Investigação I. DEFCUL, 2004/2005.

CALLIAN, G. R.; MAGALHÃES, T. G. Dimensões da formação docente em um Programa de formação continuada Residência Docente da UFJF: uma leitura inicial. In: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (Orgs.). **Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa**. Araraquara: Editora Letraria, 2019. p. 141-188.

CARMO, G. M.; BASSOLI, F.; BASTOS, F.; FERRARI, A. “Nenhum professor, em nenhuma matéria, nunca falou sobre educação sexual...”: gênero, sexualidade e educação na residência docente. **Ensino & Pesquisa**, v. 19, n. 2, p. 113-129, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/4259>. Acesso em: 15 jun. 2024.

CASA DO PROFESSOR. **Casa do Professor apresenta novo modelo de Indução e Progressão na Carreira no Projeto LOOP – Empowering Teachers, na Universidade de Lisboa**. Disponível em: <https://casadoprofessor.pt/casa-do-professor-apresenta-novo-modelo-de-inducao-e-progressao-na-carreira-no-projeto-loop-empowering-teachers-na-universidade-de-lisboa/>. Acesso em: 19 jul. 2024.

CASTRO, A. A. de; PAPI, S. de O. G. Contribuições e fragilidades da formação de professores iniciantes em uma rede pública municipal de ensino. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e6452017, 2024. DOI: 10.14244/198271996452. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6452>. Acesso em: 1 maio 2026.

CAVACO, M. H. Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças. In: NÓVOA, A. (coord.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto - Portugal: Porto Editora, 1995. p. 155-191.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHANMUGAM, A.; GERLACH, B. A co-teaching model for developing future educators teaching effectiveness. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, New Orleans, v. 25, n. 1, p. 110-117, 2013. Disponível em: <https://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE1412.pdf>

CORCORAN, E. **Transition shock**: the beginning teacher's paradox. *Journal of Teacher Education*, v. 32, n. 3, p. 19-23, 1981.

CORDEIRO, A. L. V. **A inclusão no C.A. João XXIII**. 2021. Trabalho de Formação Docente – Colégio de Aplicação João XXIII, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de

Fora, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13621>. Acesso em: 1 maio 2026.

COSENZA, A.; AMORIM, C. C.; LIMA, I. F.; FERRARI, A. Política institucional de formação docente na UFJF: entrelaçando formação inicial e continuada nos projetos PIBID e Residência Docente. In: FERRARI, A.; COSENZA, A.; LIMA, I. F.; ESCHER, M. A.; SANTIAGO, M. C. (Orgs.). **Formação docente inicial e continuada na UFJF: experiências e diálogos com a escola básica**. São Paulo: Livraria da Física, 2022. p. 15-35. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/centrodeciencias/wp-content/uploads/sites/98/2023/03/Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente-completo-web.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

COSENZA, A.; DIAS, J. M. T.; AMORIM, C. C. Formação Continuada em um Programa de Residência Docente: a experiência da UFJF. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 31–42, 2020. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/435>. Acesso em: 10 maio. 2026.

COSTA, E. C.; CRUZ, G. B. da. Indução profissional docente: por que se importar com isso? In: PASSOS, L. F.; ALMEIDA, P. C. A.; REIS, A. T. (org.). **Professores iniciantes e processos de indução: caminhos para um desenvolvimento profissional qualificado**. Campinas, SP: Papirus, 2024. p. 21-42.

COURTNEY, S. A.; AUSTIN, C. K.; ZOLFAGHARI, M. International perspectives on teacher induction: A systematic review. **Teaching and Teacher Education**, v. 125, p. 104047, 2023.

CRUZ, G. B. da; ÁVALOS, B. Indução docente: formação de professores iniciantes em perspectiva. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e6475003, 2024. DOI: 10.14244/198271996475. Disponível em: <https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6475>. Acesso em: 1 maio 2026.

CRUZ, G. B. da; COSTA, E. C. dos S.; PAIVA, M. M. de S.; ABREU, T. B. de. Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevalecentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, e09072, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053149072>

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. S. Apresentação do dossiê concepções, políticas e práticas de indução docente. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e6899002, 2024. DOI: 10.14244/198271996899. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6899>. Acesso em: 1 maio 2026.

CRUZ, G. B.; FARIAS, I. M. S.; HOBOLD, M. S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4149114, 2020. DOI: 10.14244/198271994149. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 1 maio 2026.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a11v32n2.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2024.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 3. ed. Los Angeles: SAGE, 2005. p. 1-32.

DIAS, F. N.; CICILLINI, G. A. Pela Narrativa Dialógica . . . Os movimentos de constituição da formadora de professores a partir do interior da escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25. 2002, Caxambu-MG. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu-MG, 2002. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm>. Acesso em: 20 jul. 2021.

DORMANN, C.; ZAPF, D. Customer-related social stressors, and burnout. **Journal of Occupational Health Psychology**, v. 9, n. 1, p. 61–82, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1037/1076-8998.9.1.61>.

EUROPEAN COMMISSION. **Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers**. Brussels: European Commission, 2010.

FEIMAN-NEMSER, S. Learning to teach. **The institute for research on teaching**, v. 64, p. 1-40, 1983.

FEIMAN-NEMSER, S.; SCHWILLE, S.; CARVER, C.; YUSKO, B. **A conceptual review of literature on new teacher induction**. Washington: National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching (NPEAT), 1999.

FERRARI, A.; COSENZA, A.; LIMA, I. F.; ESCHER, M. A.; SANTIAGO, M. C. **Formação docente inicial e continuada na UFJF: experiências e diálogos com a escola básica**. São Paulo: Livraria da Física, 2022.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. 2ª edição. Natal, RN: UFRN; São Paulo: Paulus, 2014. p. 29-55.

FERREIRA, A. C.; GUERRA, A. A construção da identidade docente de licenciados em física e matemática: relatos sobre o processo formativo. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, , [S. l.], v. 1, n. 1, p. 83–96, 2020. DOI: 10.22481/reed.v1i1.7455. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/7455>. Acesso em: 01. mai. 2024.

FERREIRA, A. D. P. et al. A inserção profissional sob o olhar dos professores iniciantes. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 431–439, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.26148>

FERREIRA, L. G.; FERRAZ, R. de C. S. N.; FERRAZ, R. D. Práticas de indução docente e desenvolvimento profissional: contribuições do Programa de Mentoria para professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, p. 1-19, e6459007, jan./dez. 2024.

FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. M. R. Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de Educação Física. In: **ANAIS ANPED - Assoc. Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 28, 2005. Caxambu. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt08183int.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2021.

FLICK, U. Triangulation. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 5. ed. London; Thousand Oaks, CA: Sage, 2018. p. 444-461.

FLORES, J. **Análisis de datos cualitativos**: aplicaciones a la investigación educativa. Barcelona: PPU, 1994.

FLORES, M. A. (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 12, n. 1, p. 171-204, 1999. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/564>. Acesso em: 10 maio 2026.

FLORES, M. A. **Problemas e necessidades de apoio/formação dos professores principiantes**: um estudo exploratório. 1997. Dissertação (Mestrado) — Universidade do Minho, Braga, 1997.

FRANCO, M. J. do N.; GOUVEIA, R. W. S. F.; SILVA, M. B. da; SILVA, M. B. da. Narrativas de professores iniciantes, no contexto do Agreste de Pernambuco: indução profissional em foco. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e6460012, 2024. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6460>. Acesso em: 1 nov. 2025.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. Revisão e notas de Ana Maria Araújo Freire. 11. ed. revista e atualizada. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GATTI, B. A. O início da carreira docente: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., 2012, Santiago do Chile. **Anais [...]**. Santiago do Chile, 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIRALDO, V. Formação de professores de matemática: para uma abordagem problematizada. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 70, n. 1, p. 12-15, jan./mar. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602018000100012>.

GONZÁLEZ, P. C; MÉNDEZ, A. E. L; FLORES, J. I. R. Uma abordagem narrativa da identidade profissional em professores principiantes. In: MELO, A. de; RIVAS FLORES, J. I. (orgs.). **Pesquisa narrativa**: teoria, práticas e transformação educativa. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022. p. 263-278.

HONÓRIO, M. G.; LOPES, M. do S. L.; LEAL, F. L. S.; HONÓRIO, T. C. T.; SANTOS, V. A. dos. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1736–1755, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8532>. Acesso em: 25 set. 2024.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

HUBERMAN, M. Survivre à la première phase de la carrière. **Cahiers Pédagogiques**, n. 290, p. 15-17, 1991.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

INGERSOLL, R.; STRONG, M. The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. **Review of Educational Research**, v. 81, n. 2, p. 201-233, 2011. Disponível em: https://repository.upenn.edu/gse_pubs/127. Acesso em: 15 nov. 2020.

JANNING, D. P.; CASSIANI, S. A codocência na formação de professores em Timor Leste: reflexões sobre colonialidade e transnacionalização. In: **ANAIIS do X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC**, 2015, Águas de Lindóia. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xenpec/anais2015/resumos/R0331-1.PDF>. Acesso em: 25 fev. 2023.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

JUNIOR, E. B. L.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O.; SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 10 maio 2026.

LAGOEIRO, A. de C. D. **Trilhando os caminhos do início da docência**: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11510>. Acesso em: 1 maio 2026.

LAHTERMAHER, F. Acolhimento profissional como estratégia de indução docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, p. 1-17, e6416011, jan./dez. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271996416>. Acesso em: 26 mar. 2026.

LAHTERMAHER, F.; CRUZ, G. B. Articulações entre estabelecidos e outsiders no contexto de uma comunidade de aprendizagem docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e85839, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4kgGCnrXP4pnPqN76hrt5bL/?lang=pt>. Acesso em: 1 maio 2026.

LAHTERMAHER, F.; CRUZ, G. B. Comunidade de aprendizagem docente: o entrelugar em face das diferentes concepções de indução profissional. In: PASSOS, L. F.; ALMEIDA, P. C. A.; REIS, A. T. (org.). **Professores iniciantes e processos de indução**. Campinas, SP: Papirus, 2024, p. 141-160.

LANGDON, F. J.; ALEXANDER, P. A.; RYDE, A.; BAGGETTA, P. A national survey of induction and mentoring: how it is perceived within communities of practice. **Teaching and Teacher Education**, v. 44, p. 92-105, 2014.

LIMA, B. L. C. **A iniciação à docência de professores de matemática em um programa de residência docente**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022. Orientador: Reginaldo Fernando Carneiro. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/14051>. Acesso em: 12 mai. 2024.

LIMA, B. L. C. **Estudo comparativo dos currículos oficiais para a formação inicial de professores de Matemática no Brasil e em Portugal**. 2019. 82 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Matemática) – Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2019.

LIMA, B. L. C. Percepções de um professor em início de carreira sobre a possibilidade do tateamento profissional docente em um Programa de Residência Docente. In: PASSOS, L. F.; ALMEIDA, P. C. A.; REIS, A. T. (org.). **Narrando vidas e construindo saberes**. [S. l.]: Pimenta Cultural, 2023. p. 83-100. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/04/eBook_narrando-vidas.pdf. Acesso em: 12 mai. 2024.

LIMA, B. L. C.; CARNEIRO, R. F. Programas de inserção e indução profissional de professores em início de carreira. In: **Educação Matemática em Pesquisa: Perspectivas e Tendências**, v. 3, 2021. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/210303729.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2023.

LIMA, B. L. C.; CARNEIRO, R. F. O tornar-se professor de matemática em um Programa de Residência Docente. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 24, n. 4, p. 331-359, 2022. DOI: 10.23925/1983-3156.2022v24i4p331-359

LIMA, B. L. C.; OLIVEIRA, C. C. História Oral: prática de um professor de Matemática. In: VII SEMANA DE MATEMÁTICA DO PONTAL, 2016, Ituiutaba. **Anais...** Ituiutaba: VII Semana de Matemática do Pontal, 2016.

LIMA, C. R. G. M. de; GOLIATH, P. H.; OLIVEIRA, R. M. M. P. A. de. Entrevista – A residência docente da UFJF. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v. 9, n. 2, p. 113-116, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/praticasdelinguagem/article/view/31343>. Acesso em: 19 jul. 2024.

LIMA, E. F. **Sobrevivências no início da docência**. 1. ed. São Paulo: Liber Livro, 2006. 104 p. ISBN 978-85-988435-20-0.

LOURENÇO, D. de A. P.; GAMA, R. P.; MORETTI, V. M. Possibilidades formativas no início de carreira de professores e orientadores pedagógicos. In: PASSOS, L. F.; ALMEIDA, P. C. A.; REIS, A. T. (org.). **Professores iniciantes e processos de indução: caminhos para um desenvolvimento profissional qualificado**. Campinas, SP: Papirus, 2024. p. 161-188.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MANSO, J.; DONAIRE, C. El acompañamiento a docentes noveles en el marco de un desarrollo profesional fortalecido. In: MARCELO GARCÍA, C.; MARCELO MARTÍNEZ, **Empezar con buen pie: experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso**, 1. ed. Barcelona: Octaedro Editorial, 2022. p. 9-29.

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

MARCELO GARCÍA, C. (coord.). **Evaluación del desarrollo profesional docente**. Espanha: Davinci Continental, 2011. (Redes, 28).

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, set./dez. 1998.

MARCELO GARCÍA, C. Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In: TALLER INTERNACIONAL “**LAS POLÍTICAS DE INSERCIÓN DE LOS NUEVOS MAESTROS EN LA PROFESIÓN DOCENTE: LA EXPERIENCIA LATINOAMERICANA Y EL CASO COLOMBIANO**”, 2006, Bogotá. p. 1-35. Disponível em: https://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf. Acesso em: 10 jan 2026.

MARCELO GARCÍA, C.; MONTEIRO, A. M.; RABELO, A. O.; MARCELO-MARTINEZ, P.; REIS, M. A. G. S. **Programas de apoio e indução ao professor iniciante**. São Paulo: Annablume, 2022.

MARCELO GARCÍA, C.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción en la docência en latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 6, p. 1224-1249, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144322>

MARCELO GARCÍA, C.; MARCELO MARTÍNEZ, P. (coords.). **Empezar con buen pie: experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso**. 1. ed. Barcelona: Octaedro Editorial, 2022.

MARCELO GARCÍA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/17>. Acesso em: 1 maio 2026.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE**. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MASSETTO, D. C. **Formação de professores iniciantes: o Programa de Mentoria online da UFSCar em foco**. 2014. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996.

MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO, S. L. S. **Guia prático de história oral**. São Paulo: Contexto, 2011.

MELO, W. V. de; BIANCHI, C. S. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **R. Bras. de Ensino de C&T**, v. 8, n. 3, p. 43-59, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.3895/rbect.v8n3.1946>.

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 85–98, 2015. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/124>. Acesso em: 1 maio. 2026.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2013. p. 23-54.

MOJSA-KAJA, J.; GOLONKA, K.; MAREK, T. Job burnout and engagement among teachers: work-life areas and personality traits as predictors of relationships with work. **International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health**, v. 28, n. 1, p. 102–119, 2015.

MORESI, E. (org.). **Metodologia da pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.inf.ufes.br/~pdcosta/ensino/2010-2-metodologia-de-pesquisa/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2021.

NACARATO, A. M.; MANGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. A formação matemática da professora polivalente. In: _____. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 15-40.

NICHOLSON, S.; REIFEL, S. **Sink or swim**: childcare teachers' perceptions of entry training experiences. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, v. 32, n. 1, p. 5-25, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/10901027.2010.547650>.

NISBETT, J.; WATT, J. **Case Study**. Redguide 26: Guides in Education Research. University of Nottingham, School of Education, 1978.

NOGUEIRA, E. G. D.; MELIM, A. P. G.; ALMEIDA, O. A. Trabalho docente e formação de professores: os professores iniciantes e suas práticas. **Debates em Educação**, Maceió, n. 6, v. 3, p. 33-52, 2011. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2011v3n6p33>.

NÓVOA, A. Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

NÓVOA, A. Entrevista concedida a Bertrand Luiz Corrêa Lima. Lisboa, 2024. Realizada durante o doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106. Acesso em: 09 out. 2020.

NÓVOA, A. Nada substitui o bom professor. In: FARO, J. S.; GUTIERRE, P. (org.). **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO-SP, 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 1 maio 2026.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Porto Editora, 1995. p. 11-25.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Professores**: Libertar o futuro. Diálogos Embalados, 2023.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: Instituto Anísio Teixeira, 2022.

OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Teachers Matter**: attracting, developing, and retaining effective teachers. Education and Training Policy. Publishing, 2005. Disponível em: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2005/06/teachers-matter_g1gh5af3/9789264018044-en.pdf. Acesso em: 03 mai. 2024.

OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **TALIS 2018 Results (Volume I)**: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. 2019.

OLIVEIRA, C. C.; LIMA, B. L. C. As ticas de matema de um pedreiro: relevância da pesquisa etnográfica na formação inicial de professores. **Educação Matemática em Revista**, v. 60, p. 332-346, 2018. Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/periodicos/index.php/emr/article/view/1353>. Acesso em: 10 fev. 2026.

OPPENHEIMER, O. S. Being a mentor: novice teachers' mentors' conceptions of mentoring prior to training. **Professional Development in Education**, v. 43, n. 2, p. 274-292, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1152591>.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300003>.

PASSOS, L. F.; ALMEIDA, P. C. A.; REIS, A. T. Como tudo começou: um livro-homenagem. In: PASSOS, L. F.; ALMEIDA, P. C. A.; REIS, A. T. (org.). **Professores iniciantes e processos de indução**. Campinas, SP: Papirus, p. 7-20, 2024.

PEREIRA, L. R.; SILVA, C. R. C. da; HOBOLD, M. de S. A narrativa (auto)biográfica na pesquisa de formação de professores: conceitos essenciais e possibilidades metodológicas. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-14, 2021. ISSN 2237-0315. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3900/1833>. Acesso em: 03 mai. 2024.

PONTE, J. P. Estudos de Caso em Educação Matemática. **Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)**, Rio Claro (SP), v. 19, n. 25, p. 1-23, 2006. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1880/1657>. Acesso em: 03 mai. 2024.

PROGRAMA ERASMUS+. Ação-chave 3 – Apoio à Reforma das Políticas – Experimentações políticas. Referência do projeto: 626148-EPP-1-2020-2-PT-EPPKA3-PI-POLICY. **Programa De Indução De Professores**, 2021. Disponível em: <https://empowering-teachers.eu/> Acesso em: 11 jun 2024.

RABELO, A. Curso “inducente”: efetivando e analisando um projeto de indução profissional docente. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, p. e6429018, 2024. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271996429>.

RABELO, A. O; MONTEIRO, A. M. O apoio ao docente em início de carreira: impactos na indução profissional docente do programa residência docente do colégio Pedro II. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, p. 1-17, dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469832723>.

RABELO, A. O.; MONTEIRO, A. M.; REIS, M. A. The Educational Program of Ciep-RJ as a precursor of professional teacher induction programs in Brazil: memories, stories and practices. In: RABELO, A. O. et al. **Ibero-american debates about beginning teachers and the teacher’s professional induction**. São Paulo: Annablume, 2023.

RAVAGNOLI, N. C. da S. R. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **The ESPECIALIST**, [S. l.], v. 39, n. 3, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/34195>. Acesso em: 30 set. 2024.

REALI, A. M. M. R.; SOUZA, A. P. G. de; ANUNCIATO, R. M. M.. Políticas de indução profissional docente: análises de programas realizados pela UFSCar, os mentores e sua formação. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e6456006, 2024. Disponível em: <https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6456>. Acesso em: 17 jan. 2025.

ROCHA, S. A. da; MARTINS, R. M. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes e experientes: indícios de processos de indução em Mato Grosso. In: PASSOS, L. F.; ALMEIDA, P. C. A.; REIS, A. T. (org.). **Professores iniciantes e processos de indução: caminhos para um desenvolvimento profissional qualificado**. Campinas, SP: Papirus, 2024. p. 121-140.

ROMANOWSKI, J. P. Professores Principiantes no Brasil: questões atuais. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., Santiago do Chile, 2012. **Anais [...]**. Santiago do Chile, 2012.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n. 1, jul. 2009.

SALOMÃO, D. A.; COSTA, S. L.; CAVALCANTE, M. M. S. O início da docência no contexto cearense. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e6447010, 2024. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6447>. Acesso em: 1 maio 2026.

SANTOS, K. da S.; RIBEIRO, M. C.; QUEIROGA, D. E. U.; SILVA, I. A. P.; FERREIRA, S. M. S. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 2, p. 655-664, fev. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/kvr3D7Q3vsYjrFGLNprpttS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SANTOS, K. C.; IZUMI, A.; SILVA, P. F. da; MIZUKAMI, M. da G. N. Revisão sistemática da literatura sobre políticas de indução à docência e iniciativas de inserção de professores iniciantes. **Revista Interdisciplinar Cadernos Cajuína**, v. 11, n. 8, e3452, 2026. DOI: 10.52641/cadcajv11i8.3452.

SCHÜTZE, F. 1. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: **Metodologias de pesquisa qualitativa na educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. [Publicado originalmente em: Neue Praxis, v. 1, 1983, p. 283-293. Tradução de Denilson Werle. Revisão de Wivian Weller].

SEMESP. **Risco de apagão de professores no Brasil**. 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2022/09/pesquisa-semesp-1.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

SENA, É. C. S.; ANDRADE, M. F. R.; APARÍCIO, A. S. M. Processos de indução pedagógica do professor iniciante: princípios do trabalho formativo. In: PASSOS, L. F.; ALMEIDA, P. C. A.; REIS, A. T. (org.). **Professores iniciantes e processos de indução**. Campinas, SP: Papirus, 2024. p. 69-94.

SILVA, E. T. **Professor de 1º grau: identidade(s) em jogo**. Tese (Livre-Docência) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

SILVESTRE, M. A.; PLACCO, V. M. N. de S. Modelos de formação e estágios curriculares. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 30-45, ago. /dez. 2011. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/44/34> Acesso em: 10 abr 2024.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 39–50, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11344>. Acesso em: 27 abr. 2026.

SOUZA, H. T. **Diálogos e vivências**. 2021. Trabalho de Formação Docente – UFJF, Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13628>. Acesso em: 1 maio 2026.

STOKKING, K.; LEENDERS, F.; DE JONG, J.; VAN TARTWIJK, J. From student to teacher: reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. **European Journal of Teacher Education**, v. 26, p. 329-350, 2003.

TARDIF, M. **Formação dos professores e contextos sociais**: perspectivas internacionais. Porto: RÉ, 1990.

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

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpBLThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 abr 2026.

TELES, N. C. G.; SILVA, F. V. da; GOMES, T. P. A construção de casos de ensino em um programa de indução profissional: potencialidades formativas. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, p. e27210, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v46i.27210>.

TOLENTINO, J. G. **Por uma linguagem sociológica escolar do cotidiano**. 2021. Trabalho de Formação Docente – UFJF, Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13629>. Acesso em: 1 maio 2026.

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 128-130.

UFJF - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. O Programa Residência docente da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Resolução n.º 138/18**, 2018. Disponível em: https://www2.ufjf.br/congrad/files/2018/02/RES_138.2018-Resid%c3%aancia-Docente1.pdf. Acesso em: 3 abr. 2020.

UFJF - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Regulamenta o Programa Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora. Resolução CSPP/UFJF nº 231, de 21 de agosto de 2026. Disponível em: https://www2.ufjf.br/propp/wp-content/uploads/sites/20/2026/08/Resolucao_231-2026-CSPP.pdf. Acesso em: 23 set. 2026.

UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Colégio de Aplicação**. Disponível em: <https://www.cp.ufmg.br/institucional/colégio-de-aplicacao/>. Acesso em: 14 out. 2024.

UFU - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto pedagógico do curso de graduação em Matemática**: licenciatura. Ituiutaba: Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal, 2019.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação.** 2022. 205 p. ISBN 978-65-86603-23-1.

VAILLANT, D. La inserción del profesorado novel en América Latina: algunas certezas, muchos desafíos. In: MARCELO GARCÍA, C. y MARCELO MARTÍNEZ, P.(Org.). **Empezar con buen pie: experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso.** Barcelona: Octaedro, 2022. p. 31-48.

VAILLANT, D.; FERREIRA, Y. Docentes noveles en Latinoamérica: los desafíos en tiempos de incertidumbre. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, p. 1-12, 2024.

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

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto (Coord.). **Perspectivas y problemas de la función docente.** Madrid: Narcea, 1988, p. 39-68.

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

VIANA, O. A.; MER, I. A. S. V. D.; LIMA, B. L. C. A linguagem utilizada por futuros professores em atividades direcionadas à aprendizagem significativa do conceito de volume. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 9, p. 32-47, 2019. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID153/v9_n1_a2019.pdf. Acesso em: 14 fev. 2024.

VONK, J. Mentoring beginning teachers: development of a knowledge base for mentors. In: ENCONTRO ANUAL DA AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1993, Atlanta. **Anais [...]**. Atlanta, abril de 1993.

VONK, J.; SCHRAS, G. From beginning to experienced teacher: a study of the professional development of teachers during their first years of service. **European Journal of Teacher Education**, Abingdon, v. 10, n. 1, p. 95-110, 1987.

WONG, H. K. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4139112, 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4139>. Acesso em: 26 set. 2024.

YAEGASHI, J. G.; OTERO, C. S.; YAEGASHI, S. F. R.; OLIVEIRA, M. R. F. DE. Estresse e burnout na profissão docente. **Notandum**, p. e64368, 27 mar. 2023.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.** Porto: Porto Editora, 1994.

ZULJAN, M. V.; POŽARNIK, B. M. Induction and Early-career Support of Teachers in Europe. **Journal of Education**, v. 49, n. 2, p. 192-205, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR RESIDENTE E EX-RESIDENTE

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa “Política de formação docente na Universidade Federal de Juiz de Fora: a experiência do Programa de Residência Docente na formação continuada de professores em início de carreira”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é compreender práticas formativas promovidas pelo Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora em colaboração com o Colégio de Aplicação João XXIII, voltadas à indução profissional de professores de diferentes áreas.

Nesta pesquisa, pretendemos identificar estratégias desenvolvidas pelo PRD/UFJF na formação continuada de professores em início de carreira; intenciona-se, ainda analisar as potencialidades e os limites do PRD/UFJF na indução profissional de professores orientadores; além de investigar as compreensões de residentes e ex-residentes acerca do PRD/UFJF como programa de indução profissional docente e compreender as contribuições do programa na trajetória e na atuação profissional dos egressos.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: entrevistas semiestruturadas com gravações de áudio e vídeo e aplicação de questionários de caracterização. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são mínimos, pois o(a) participante poderá sentir alguma insegurança e desafiado ao responder os questionamentos no processo reflexivo desencadeado pela entrevista e pelo questionário, porque poderá ter que responder sobre sua inserção no mercado de trabalho e suas práticas pedagógicas ao longo dos três primeiros anos de docência, poderá ser instigado a rever pontos de vista e concepções, e isso, poderá trazer também desconforto ou sensação de descoberta e sobrevivência. O responsável pela pesquisa se compromete a utilizar os seguintes procedimentos de segurança: garantir a privacidade, preservar a identidade, garantindo o anonimato e interromper sua participação na pesquisa caso o sujeito solicite. Essa pesquisa não exige gastos de qualquer natureza ou outros compromissos de qualquer natureza por parte do participante. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem o processo de entrevista e questionário poderão ser interrompidos a qualquer momento, o participante pode descrever os incômodos que tiver em qualquer tempo e solicitar o desligamento do estudo, sem qualquer ônus, no processo de devolutiva dos dados para o participante, este poderá alterar, acrescentar e esclarecer aspecto que desejar. A pesquisa pode ajudar a refletir sobre seu processo formativo, rever conceitos e ações, podendo redimensionar algumas de suas ações e fortalecer outras na medida que narra sua participação e seus desdobramentos no ambiente que atua, bem como futuramente poderá procurar formações que contribuem para o seu desenvolvimento profissional, ainda pode contribuir indiretamente com futuras formações de professores e ou coordenadores pedagógicos.

Para participar deste estudo, você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido

(a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando

finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

OBS: ao clicar na opção abaixo, você declara que leu e compreendeu as informações acima e que concorda em participar da pesquisa. Se você não quiser participar, basta fechar essa página.

Concordo () Não concordo ()

Juiz de Fora, _ de ____ de 20__.

Assinatura do Participante _____

Assinatura do (a) Pesquisador (a) _____

Nome do Pesquisador Responsável: Bertrand Luiz Corrêa Lima Campus Universitário da UFJF

**Faculdade/Departamento/Instituto: Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
CEP: 36036-900**

Fone: (31) 9993150852

E-mail: be_bertrand@hotmail.com

Rubrica do Participante de pesquisa ou
responsável:_____

Rubrica do pesquisador:_____

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA RESIDENTES E EGRESSOS DO PRD DE JUIZ DE FORA

Pesquisa: “A experiência do Programa de Residência Docente na formação de professores em início de carreira: uma política de indução docente na Universidade Federal de Juiz de Fora”

Pesquisador responsável: Bertrand Luiz Corrêa Lima

Orientador: Professor Dr. Reginaldo Fernando Carneiro

* Indica uma pergunta obrigatória

Prezado(a) Participante,

Você está sendo convidado(a) a responder este questionário com questões abertas e de múltiplas escolhas sobre sua participação no Programa de Residência Docente (PRD) de Juiz de Fora. Este questionário tem como finalidade conhecer o seu perfil profissional docente como participante do PRD que vem sendo desenvolvido pela Universidade Federal de Juiz de Fora, em parceria com o Colégio de Aplicação João XXIII, e possibilitar compreender como esse programa tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional como professor(a) em início de carreira.

A sua contribuição será importante para avaliar as transformações e a realidade da formação continuada profissional e a inserção docente neste programa.

Garantimos o sigilo quanto ao seu nome ou qualquer informação que possa identificá-lo e antecipadamente agradecemos sua contribuição.

Cordialmente,

Bertrand Luiz Corrêa Lima

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Juiz de Fora.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

OBS: ao clicar na opção abaixo, você declara que leu e compreendeu as informações acima e que concorda em participar da pesquisa. Se você não quiser participar, basta fechar essa página.*

Concordo

Não concordo

Dados pessoais

Garantimos o sigilo quanto ao seu nome ou qualquer informação que possa identificá-lo.

Nome Completo*

A sua resposta

Pseudônimo*

A sua resposta

Gênero*

A sua resposta

Idade*

A sua resposta

Sobre sua formação e atuação como professor(a).

Instituição em que fez a graduação*

A sua resposta

Ano de conclusão da graduação*

A sua resposta

Qual seu nível de qualificação? (Graduação, especialização, mestrado acadêmico, mestrado profissional, etc.)*

A sua resposta

O ensino na graduação preparou você para a atividade exercida imediatamente após a formação?*

Sim.

Não.

Em parte.

Justifique sua resposta anterior*

A sua resposta

Quanto tempo após a colação de grau você levou para se inserir no mercado profissional?*

A sua resposta

Você tem ou teve dificuldades para encontrar emprego na área da educação?*

Sim.

Não.

A que você atribui esse tempo (curto, adequado ou longo) para inserção no mercado?*

A sua resposta

Você desenvolve outra atividade profissional além de ser professor(a)? Qual?*

A sua resposta

Se você pudesse optar novamente por ser professor(a), você escolheria esta profissão?*

Com certeza não.

Provavelmente não.

Não tenho opinião.

Provavelmente sim.

Com certeza sim.

Justifique sua resposta anterior*

A sua resposta

Dos 24 problemas propostos abaixo, selecione os que você mais vivenciou como professor em início de carreira.*

Avaliação do trabalho dos alunos

Carga de ensino pesada, tempo insuficiente

Determinação do nível aprendizagem dos alunos

Disciplina em sala de aula

Domínio sobre o conteúdo

Estrutura escolar inadequada

Falta de tempo livre

Grande carga de trabalho

Motivação dos alunos

Lidar com alunos diferentes (cultura)

Lidar com alunos lentos

Lidar com as diferenças individuais

Lidar com os problemas individuais dos alunos

Materiais insuficientes

Relações com os pais

Organização dos trabalhos na classe

Orientação inadequada

O uso do material didático

Planejamento das aulas

Políticas escolares (regras)

Relação com a diretoria

Relações com os colegas de trabalho

Tamanho grande da classe

Uso de métodos diferentes

Liste em ORDEM DE VIVÊNCIA os cinco itens escolhidos no item anterior.

Exemplo:

1. O que mais vivenciei entre os cinco escolhidos

2. O segundo que mais vivenciei entre os cinco escolhidos

3. O terceiro que mais vivenciei entre os cinco escolhidos

4. O quarto que mais vivenciei entre os cinco escolhidos

5. O quinto que mais vivenciei entre os cinco escolhidos*

A sua resposta

Sua participação no PRD/UFJF

Você é residente ou ex-residente?*

Residente

Ex-Residente

Ex-Residentes

Em que ano você participou e finalizou o Programa de Residência Docente?

*

Em que e onde você trabalha atualmente? Se for como professor, insira a instituição, as séries que leciona, e se a escola é pública ou privada.*

A sua resposta

Quais desses perfis você se encaixaria, quando iniciou sua jornada no PRD/UFJF*

Professores(as) que ministraram aulas durante o período de formação inicial, usufruindo da designação

Professores(as) que não tiveram experiência de ensino durante a sua formação inicial, mas passaram a lecionar antes de se inscreverem no Programa de Residência Docente

Professores (as) que ingressaram no Programa de Residência Docente sem experiência prévia de ensino.

Assinale sua satisfação com sua formação no Programa de Residência Docente.*

Muito Insatisfeito.

Insatisfeito.

Não tenho opinião.

Satisfeito.

Muito Satisfeito.

Justifique sua resposta anterior*

A sua resposta

Como você avalia o Programa de Residência Docente? Justifique sua resposta.*

A sua resposta

Como você avalia o seu desempenho no Programa de Residência Docente?*

Adequada.

Parcialmente adequada.

Parcialmente inadequada.

Inadequada.

Justifique a resposta anterior*

A sua resposta

Você recomendaria o programa aos seus colegas de profissão? Justifique sua resposta.*

A sua resposta

Defina em uma ou duas palavras o que é, para você, o Programa de Residência Docente.*

A sua resposta

Espaço para comentários adicionais

A sua resposta

APÊNDICE C - ROTEIROS DA ENTREVISTA NARRATIVA PROFESSORES

RESIDENTES – PERFIL 3

Questão disparadora: Você pode nos contar como foi sua trajetória desde o final da graduação até sua entrada no Programa de Residência Docente, e como foi para você iniciar a carreira docente por meio do PRD?

1. Trajetória até o PRD e início da docência

Motivações para participar do PRD

Expectativas ao ingressar no programa

Sentimento de preparo (ou não) para atuar como professor

Transição entre a graduação e o início da prática docente

2. Práticas formativas no PRD

Ações formativas vivenciadas no âmbito do PRD

Contribuições do PRD para a formação docente inicial

Comparação entre a formação recebida na graduação e a formação no PRD

3. Estratégias desenvolvidas no Colégio de Aplicação João XXIII

Organização e funcionamento das ações formativas na escola

Inserção nas rotinas escolares e didáticas

Atividades desenvolvidas em sala de aula e fora dela

Experiências marcantes ou significativas no cotidiano da residência

4. Relação com professores orientadores

Papel dos orientadores na formação e acompanhamento

Acolhimento e apoio recebidos na escola

Exemplos de orientação pedagógica ou profissional relevantes

Interações com outros professores da escola

5. Potencialidades e limites do PRD

Contribuições do PRD para a prática docente

Dificuldades enfrentadas ao longo da residência

Limitações percebidas na proposta ou na execução do programa

Sugestões de melhoria

6. Compreensões e contribuições do PRD na trajetória profissional

Percepções atuais sobre o papel do PRD na sua formação

Influências duradouras do PRD na prática e identidade docente

Impacto do PRD na escolha de continuar (ou não) na carreira docente

Envolvimento posterior com formação continuada ou redes de professores

APÊNDICE D - ROTEIROS DA ENTREVISTA NARRATIVA PROFESSORES ORIENTADORES QUE ACOMPANHARAM O PERFIL 3

Questão disparadora: Você poderia me contar, a partir da sua experiência como professora experiente, como foi a sua trajetória até participar do Programa de Residência Docente e como você vivenciou essa experiência de maneira geral?

1. Trajetória até o PRD e entrada como orientadora

- Expectativas ao ingressar no programa
- Experiência prévia na docência e na formação de professores
- Processo de inserção no PRD e adaptação ao papel de professora orientadora
- Percepções iniciais sobre o programa

2. Práticas formativas no PRD (do ponto de vista do professor orientador)

- Ações formativas desenvolvidas/acompanhadas junto aos residentes
- Papel do orientador na formação docente
- Contribuições do PRD para a formação dos residentes
- Articulação entre teoria e prática no acompanhamento dos residentes

3. Estratégias desenvolvidas no Colégio de Aplicação João XXIII

- Organização das atividades formativas na escola
- Planejamento conjunto com residentes
- Acompanhamento das práticas em sala de aula
- Estratégias de orientação e intervenção pedagógica
- Experiências marcantes no cotidiano da residência

4. Relação com os residentes e outros profissionais

- Construção da relação orientador–residente
- Formas de acompanhamento e feedback
- Dificuldades e potencialidades no trabalho com residentes
- Interação com outros professores da escola
- Trabalho colaborativo no contexto escolar

5. Potencialidades e limites do PRD

- Contribuições do programa para a formação docente
- Impactos na prática da tutora
- Dificuldades enfrentadas no acompanhamento dos residentes
- Limitações da proposta ou da execução do programa
- Sugestões de melhoria

6. Compreensões e contribuições do PRD na trajetória profissional

- Reflexões sobre o papel do PRD na formação de professores
- Aprendizagens construídas como tutora
- Influências do PRD na própria prática docente
- Impactos na identidade profissional
- Envolvimento posterior com formação docente ou programas similares