

**ARTIGOS**

# PRÁTICAS DE ACOMPANHAMENTO: COMPARTILHAR DOCÊNCIA NOS BERÇÁRIOS

*Laura Noemi CHALUH*

*Universidade Estadual Paulista (UNESP)*

*Rio Claro, São Paulo - Brasil*

*laura.chaluh@unesp.br*

<https://orcid.org/0000-0003-0014-7232> 

*Karina Célia Bianchini TORRES*

*Universidade Estadual Paulista (UNESP)*

*Rio Claro, São Paulo - Brasil*

*ka07torres@gmail.com*

<https://orcid.org/0009-0005-9066-340X> 

*Beatriz Oliveira PICELLI*

*Universidade Estadual Paulista (UNESP)*

*Rio Claro, São Paulo – Brasil*

*beatriz.picelli@unesp.br*

<https://orcid.org/0000-0002-1128-6249> 

**RESUMO:** Este trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento que tem como objeto de estudo um curso de formação oferecido para professoras em início de carreira nos berçários vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Rio Claro/SP. O objetivo do presente trabalho é ampliar o conhecimento de processos de indução de professores em início de carreira e, especificamente, compreender de que forma o curso oportunizou o processo de acompanhamento das professoras em início de carreira. Trata-se de uma pesquisa sustentada na perspectiva bakhtiniana de fazer ciência que busca a compreensão dos acontecimentos a partir do cotejamento. Como material empírico compartilhamos a avaliação do curso realizada pelas docentes. Processos de acompanhamento, na perspectiva aqui assumida, legitimam o diálogo, a indissociabilidade prática-teoria-prática, o compartilhamento de práticas e a reflexão coletiva, a valorização do cotidiano escolar como contexto de produção de conhecimento e a parceria escola e universidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professores em início de carreira. Indução profissional. Educação Infantil. Berçários.

# FOLLOW-UP PRACTICES: SHARING TEACHING IN NURSERIES

**ABSTRACT:** This work is an excerpt from an ongoing research that has as its object of study a training course offered to teachers at the beginning of their careers in nurseries linked to the Municipal Department of Education (SME) of Rio Claro/SP. The objective of the present work is to expand the knowledge of induction processes for teachers at the beginning of their careers and, specifically, to understand how the course provided the opportunity for the process of monitoring teachers at the beginning of their careers. It is a research sustained by the bakhtinian perspective of doing science that seeks to understand events from the point of view of comparison. As empirical material, we share the evaluation of the course carried out by the teachers. Monitoring processes, in the perspective assumed here, legitimize dialogue, the inseparability of practice-theory-practice, the sharing of practices and collective reflection, the valorization of the school daily life as a context of knowledge production and the partnership between school and a university.

**KEYWORDS:** Teachers at the beginning of their careers. Professional induction. Early Childhood Education. Nurseries.

# SEGUIMIENTO DE PRÁCTICAS: COMPARTIR LA ENSEÑANZA EN LAS GUARDERÍAS

**RESUMEN:** Este trabajo es un recorte de una investigación en curso que tiene como objeto de estudio un curso de formación ofrecido a docentes en el inicio de sus carreras en guarderías vinculadas a la Secretaría Municipal de Educación (SME) de Rio Claro/SP. El objetivo del presente trabajo es ampliar el conocimiento de los procesos de inducción de los docentes en el inicio de sus carreras y, específicamente, comprender cómo el curso brindó la oportunidad para el proceso de seguimiento de los docentes en el inicio de sus carreras. Se trata de una investigación sustentada en la perspectiva bajtiniana del hacer ciencia que busca comprender los acontecimientos desde el punto de vista de la comparación. Como material empírico, compartimos la evaluación del curso realizada por los docentes. Los procesos de acompañamiento, en la perspectiva aquí asumida, legitiman el diálogo, la inseparabilidad de la práctica-teoría-práctica, el intercambio de prácticas y la reflexión colectiva, la valorización de la vida cotidiana de la escuela como contexto de producción de conocimiento y la colaboración entre la escuela y la universidad.

**PALABRAS-CLAVE:** Profesores en inicio de carrera. Inducción profesional. Educación Infantil. Guarderías.

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos um recorte do projeto de pesquisa “Proposta de acompanhamento de professores em início de carreira no berçário”<sup>1</sup>, coordenado pela primeira autora deste trabalho, responsável por um curso de formação, que foi oferecido para as professoras em início da carreira, dos Berçários I e Berçários II vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de Rio Claro/São Paulo, sendo uma parceria firmada entre SME e o Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) da referida cidade, na pessoa da coordenadora do curso. O curso foi oferecido nos anos de 2024 e 2025.

Brande (2021), ao estudar a temática da docência no início de carreira explicita:

Faz-se necessário ressaltar a inexistência de consenso na literatura, a respeito do período de duração do início da carreira docente. Huberman (1992) aponta estender-se a fase inicial da carreira de professor até o terceiro ano de exercício profissional; para Cavaco (2003), esse período vai até o quarto ano de exercício profissional; Veenman (1988) esclarece que esta fase se prolonga até o quinto ano. Vaillant e Marcelo (2012) apontam para pesquisas que diferenciam professores em início de carreira de professores especialistas, sendo que estes últimos se referem a professores com, ao menos, cinco anos de experiência, além de um elevado nível de conhecimento e destreza (Brande, 2021, p. 28)

Ainda sabendo dos diferentes períodos de tempo que os autores consideram como início de carreira, um dos critérios para participar do curso de formação em questão foi que as docentes tivessem tido até dois anos no exercício efetivo da profissão.

A Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Rio Claro/SP está estruturada da seguinte forma: Etapa I, que corresponde ao atendimento de bebês e crianças pequenas, de 0 a 3 anos de idade, com turmas de Berçários I e II e turmas de Maternais I e II e a Etapa II, que atende crianças de 4 a 5 anos de idade nas turmas de Infantil I e Infantil II. A maioria das instituições de Educação Infantil nesta rede são divididas em escolas de Etapa I e escolas de Etapa II, porém, nas instituições de Etapa II estão inseridas algumas turmas de Maternais I e II. As escolas que atendem somente turmas de Etapa I são denominadas como creches.

O critério definido em relação aos sujeitos que iriam participar do referido curso teve uma justificativa prévia. As creches da rede, que funcionam em período integral, só a partir do ano de 2018 tiveram, nas salas de referência, professoras como responsáveis das turmas dos Berçários I e II no período da manhã<sup>2</sup>. No período da tarde essa responsabilidade continuava sendo das agentes educacionais.

No final de 2023, a SME elaborou um Projeto Piloto a partir do qual as turmas dos Berçários I e Berçários II, no período da tarde, também ficariam sob responsabilidade de professoras, da mesma forma que no período da manhã. Isso ficou regulamentado mediante a Instrução SME 18/2023 de 13 de dezembro de 2023 que dispôs a implementação, regulamentação e organização do Projeto Piloto em três Escolas Municipais da Educação Infantil. O referido projeto iniciou a sua implementação em 01 de novembro de 2023. Ao longo do ano de 2024 o projeto foi se expandindo para outras instituições, somando, até o momento, sete escolas municipais de Etapa I contempladas pelo Projeto Piloto.

<sup>1</sup> Projeto nº 2022/16693-4 que recebeu auxílio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

<sup>2</sup> Anteriormente a esse período as crianças eram atendidas integralmente por agentes educacionais. As crianças não tinham contato com professores em nenhum momento que permaneciam na escola (de 7 a 10 horas diárias).

O Berçário é um segmento da Educação que ainda não tem a visibilidade que merece, se considerarmos a escassez de trabalhos científicos que tomam como objeto de estudo tanto os bebês como os professores que iniciam a sua carreira nas creches.

Uma das práticas instituídas pela coordenadora do curso foi a prática da escrita na sua dimensão formativa. Em todos os encontros era exercitada essa prática, tendo como horizonte a constituição de professoras que façam perguntas e se questionem, o que implica estarem atentas ao outro e ao mundo.

O exercício da escrita tinha a pretensão de que as professoras pudessem expressar sua palavra e enxergar de que forma estavam envolvidas nos acontecimentos do cotidiano educativo e, ainda, que se reconhecessem como sujeitos produtores de conhecimento. Conforme Chaluh (2019, p. 6), pensar na dimensão formativa da escrita em contextos de formação implica que as professoras “[...] possam assumir uma postura perante suas ações, sabendo das implicações do fazer docente”.

Do curso participaram 12 professoras, em início de carreira, em 2023 e 16 no ano de 2024. Este trabalho tem como objetivo analisar as falas das professoras registradas numa das tantas propostas de escritas promovidas. Nesse sentido, trazemos textos produzidos por professoras participantes do curso quando foram instigadas a pensar no seu próprio processo formativo, no decorrer do curso, a partir da solicitação de uma avaliação do mesmo.

A seguir explicitamos a perspectiva teórico-metodológica que temos assumido para a realização deste trabalho.

## DA PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Bakhtin (2003) afirma que as ciências humanas não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural, as ciências humanas se referem ao homem em sua especificidade. Segundo o autor: “[...] quando um homem é estudado fora de texto e independentemente do texto, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humanas, etc.)” (Bakhtin, 2003, p. 334).

O mesmo autor explicita que o que interessa nas ciências humanas

[...] é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de **texto**. Quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto (Bakhtin, 2003, p. 330, destaque do autor).

E, assumindo a perspectiva bakhtiniana de pensar e fazer ciência, destacamos que o objetivo desta pesquisa é a compreensão, entendida como atividade dialógica, não se tratando de um ato passivo de apenas reconhecer e sim uma réplica ativa, uma resposta (Faraco, 2009), uma tomada de posição que o pesquisador assume perante o texto. Segundo Bakhtin (1999, p. 132) “A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contra palavra*” E, para poder chegar a essa compreensão profunda, se faz necessário o cotejamento de textos (Geraldi, 2012).

Para Geraldi (2012), o cotejamento é um processo dialógico com o conhecimento que já se encontra disponível, isto implica problematizar as temáticas em outros patamares, aprofundando as discussões, expondo os

diferentes pontos de vista, apresentando argumentos e ampliando assim a compreensão. Segundo Geraldi (2012), cotejar um texto com outros textos implica recuperar, ainda que parcialmente, “[...] a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com quem concorda, com quem polemiza, que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento da origem” (Geraldi, 2012, p. 33).

Geraldi (2012) afirma que a heterocientificidade pretende desvendar a verdade-pravda do singular. Diferenciamos assim a verdade-istina, aquela que se obtém por sucessivas abstrações da verdade-pravda, aquela do mundo, da vida e relacionada ao acontecimento em si e às percepções que os sujeitos envolvidos fazem dele. Assim, o presente trabalho diz de um acontecimento particular, porém os conhecimentos elaborados aqui poderão dar subsídios na construção de outras compreensões e, com isto, contribuir com as problematizações do campo da docência com bebês.

A seguir discutimos a importância da promoção de propostas formativas específicas para os professores em início de carreira.

## DAS PROFESSORAS EM INÍCIO DE CARREIRA

Segundo Marcelo Garcia (2011, p. 9) o início na carreira docente é “[...] um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais e manter um certo equilíbrio pessoal”.

Romanowski e Martins (2013, p. 13) afirmam que os professores “[...] ao se depararem com a complexidade da prática pedagógica, muitas vezes desistem do exercício profissional e abandonam o magistério já nas primeiras semanas”. Isto, também é confirmado por André (2012) ao afirmar que as maiores taxas de evasão da docência ocorrem nos primeiros anos de magistério. Para Derisso e Lima (2019, p. 29) o início da carreira profissional é um processo em que o “[...] docente se vê diante de inúmeros desafios, os quais geram incertezas, inseguranças, medos e frustrações”.

André (2012) argumenta que são muitas as tarefas que enfrentam os professores em início da carreira e que, por esse motivo, é fundamental a implementação de programas e, em especial, políticas de iniciação à docência, que contemplam tanto o acompanhamento como a formação, para assim ajudar esses docentes a minimizarem as dificuldades que enfrentam e, coletivamente, poderem superar as mesmas.

Gatti, Barreto e André (2011), que têm se debruçado numa pesquisa que buscou sistematizar os programas e políticas no Brasil que abordam o início dos professores na carreira, afirmam que, apesar dessas iniciativas terem apontado bons resultados, ainda é necessário fazer outros tipos de propostas para que não sejam apenas propostas pontuais. Isto implica a necessidade de estabelecer programas de acompanhamento ao longo do trabalho nos primeiros anos da docência. Segundo as autoras existem “[...] variadas alternativas de apoio e valorização dos docentes, assim como aspectos que demandam maior atenção e investimento por parte dos órgãos gestores” (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 266).

Assim, ainda são necessários propostas e programas que atendam os professores em início de carreira. Esta afirmação pode ser também legitimada pela pesquisa de Brande (2021) que, a partir de levantamento bibliográfico, que resultou na sistematização de 699 teses, apenas quatro trouxeram experiências de propostas de acompanhamento para professores no início de carreira no Brasil.

Como já referido, o objeto de estudo da pesquisa em questão é o curso de formação oferecido para professoras em início de carreira, nos berçários, nos anos de 2023 e 2024 e, temos considerado para as discussões o conceito de indução profissional docente, na perspectiva de Cruz, Faria e Hobold (2020). Segundo as autoras,

A indução representa o investimento de formação intencional e sistemática em torno de professores iniciantes ou principiantes durante a sua inserção profissional. [...] o conceito de indução profissional não pode ser simplificado a uma forma de induzir os professores em início de carreira à continuidade no trabalho docente mesmo sem as devidas condições, mas compreendido como um construto que reconhece e defende a necessidade de que eles tenham espaço de formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 6).

A partir desta conceituação é que temos a intenção de discutir de que forma o processo de formação instituído junto com as docentes participantes do curso se articula a uma proposta de indução profissional.

Para isto, se faz necessário ampliar a compreensão acerca de programas e/ou propostas de acompanhamento de docentes em início de carreira desenvolvidos para além do Brasil, ampliando assim o campo de estudos. Nesse sentido, a seguir, compartilhamos o artigo de Cruz e Ávalos (2024), intitulado “Indução Docente: formação de professores iniciantes em perspectiva” que traz contribuições para o campo dos estudos dos professores em início de carreira.

Essa produção traz resultados de uma pesquisa teórico-empírica, de natureza qualitativa, na qual aborda uma revisão de literatura de 53 artigos científicos publicados em cinco bases distintas, entre os anos de 2002 a 2022, em 09 países distintos, sendo eles: EUA, Espanha, Inglaterra, Austrália, Hong Kong, Brasil, Bélgica, África do Sul e Rússia. O artigo objetivou analisar diferentes possibilidades de indução docente, desde sua implementação, através de políticas públicas ou a partir de iniciativas isoladas de universidades e/ou instituições educacionais.

A análise das autoras concluiu que o enfoque temático da indução docente vincula-se:

[...] ao campo de produção de conhecimento sobre formação de professores, com alinhamento às teorias de desenvolvimento profissional docente que defendem a orgânica articulação entre formação inicial, inserção profissional e formação continuada, em perspectiva de um continuum profissional (Cruz; Ávalos, 2024, p. 11).

Tais estudos apontam a indução como uma assistência formativa, um apoio ao professor iniciante em seus primeiros anos de docência (Cruz, Ávalos, 2024).

Cruz e Ávalos (2024) constatam que, desde 2003, pesquisadores de diversos países têm se debruçado sobre a temática da indução docente, analisando tanto as concepções, como as práticas e os efeitos da indução docente. Assim, explicitam a legitimação de definir políticas e programas educacionais que caminhem em direção à essa prática.

Segundo as mesmas autoras, no Brasil, não existe, até o presente momento, nenhuma política pública de indução docente, porém, inúmeras experiências locais e regionais, vivenciadas por universidades ou redes, afirmam que se trata de um processo importante para a formação do profissional em início de carreira. Passada mais de uma década da pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011), apresentada anteriormente, fica

em evidência a urgência de definição de políticas e/ou programas para acompanhar docentes que iniciam a docência nas escolas.

Dessa forma, baseado nas ideias acima citadas, a indução docente vem como uma forma de criar espaços para que a formação continuada aconteça de forma sistematizada, contemplando o acolhimento desses docentes em início de carreira, trazendo o movimento de escuta, de fala, de desabafos das frustrações do cotidiano, visando amenizar as angústias e os anseios que permeiam esses profissionais, em um movimento constante e integrado entre a formação inicial e a formação continuada. Nessa linha, “[...] parece cada vez mais imprescindível considerar a indução como componente do desenvolvimento profissional, na perspectiva de um *continuum* integrado entre formação inicial e continuada” (Cruz; Ávalos, 2024, p. 3).

Nesse sentido, a relevância da proposta formativa que neste trabalho apresentamos, uma vez que ainda que se trata de uma proposta singular, tem a intencionalidade de contribuir com a divulgação de propostas de acompanhamento de docentes no início de carreira.

## O CURSO SOB O OLHAR DAS PROFESSORAS

O curso está sustentado numa perspectiva de formação que leva em consideração a linguagem, a coletividade e o empoderamento, conforme Chaluh (2017, p. 184) “[...] uma concepção de formação que tem como princípios: a dimensão da pesquisa; a centralidade da linguagem (oral e/ou escrita) e da interlocução; o reconhecimento dos *outros* e da *coletividade* e o empoderamento através da palavra”. Diferentes são as práticas instituídas no curso, porém, todas elas têm como horizonte o diálogo. Diálogo que permite que cada sujeito possa colocar sua palavra na roda, fazendo circular seus pensamentos e sentimentos, uma vez que esta concepção de formação diz da construção de conhecimento coletivamente.

E o que circula na roda? Na roda é possível socializar experiências, compartilhar práticas pedagógicas, dizer da produção de materiais, problematizar as relações de poder existentes entre professoras e agentes educacionais, denunciar uma infraestrutura que não atende as necessidades dos bebês, dizer dos desafios, das angústias e dos logros. Nessa roda também é possível discutir textos teóricos, assistir vídeos e, até nos arriscamos a cantar.

Apresentamos algumas considerações das professoras participantes do curso, que afirmam a importância do mesmo para o processo de formação instituído.

A professora Sofia afirma a importância do curso como espaço de troca de experiências, além de deixar em evidência algumas das práticas instituídas pela formadora. Para Sofia:

*A principal, para mim, foram as trocas de experiências entre as professoras; me acrescentaram muita aprendizagem e despertaram reflexões importantíssimas. As reflexões sobre os textos estudados também acrescentaram muito. A escolha de fotos e vídeo de nosso trabalho com os bebês também me fez refletir bastante sobre minhas práticas, e trazer questões sobre ela para o grupo foi muito enriquecedor. A atividade do artesanato também me abriu bastante a mente para refletir e valorizar nosso trabalho - amei fazer e ver os trabalhos das colegas (Sofia)<sup>3</sup>.*

<sup>3</sup> Os nomes das professoras são fictícios. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética.

O curso de formação também foi um lugar para aprender estratégias, como levantado por Mariana, Bianca e Nora:

*As estratégias de contação de história que as colegas relataram ajudaram no meu dia a dia na sala do berçário (Mariana).*

*Com minhas colegas aprendi e aprendo algumas estratégias, exemplo: a cama de gato e a importância de circuitos. Com minhas colegas aprendi a ver que não estou só e que algumas dificuldades são, infelizmente, generalizadas em nossa rede (Beatriz).*

*Aprendi a enfrentar os desafios, no meu caso, pela falta de experiência com o trabalho com os bebês. Em cada encontro senti mais segurança para realizar o meu trabalho e cada situação ou atividade apresentada colaborou para planejar novas propostas e experiências com os bebês (Nora).*

A Nicole foi uma das professoras que mais se envolveu com a prática de escrita. A professora diz que a sua escrita tinha uma intencionalidade, um propósito, porque guardava relação com aspectos pessoais dela mesma, além de proporcionar a percepção de como avançava no seu fazer docente com os bebês, no cotidiano da creche. Ainda descreve a importância de poder compartilhar com o grupo suas escritas:

*A escrita cuidadosa, com respeito, interessada, com propósito de comunhão, perseverança, acolhimento, intimidade e pertencimento. O desafio da escrita surge como um refúgio para mim, quase inevitável e, posso dizer, como obrigatório para viver um dia de cada vez e acalmar o mar revolto que por vezes me habita (Nicole).*

Para Sofia, Nicole e Nora o curso foi uma possibilidade de construir um olhar sensível:

*Consegui ter um olhar mais sensível voltado aos bebês, consegui ter mais segurança em meu trabalho! (Sofia).*

*Que sempre podemos melhorar, aprimorar e conhecer práticas educacionais para enriquecer nosso trabalho. Pude ter um olhar distanciado da minha atuação docente, que me permitiu rever alguns atos e principalmente a compreender a complexidade da forma que este trabalho, a docência, se dá, tendo uma visão global dela, e a partir disso, aceitar os limites e impotências, ao mesmo tempo que, reconhecendo a grandiosidade e riqueza das possibilidades, tamanha é a nossa pequenez frente determinadas situações como indivíduo, seja na sala de aula, seja nas condições de trabalho, estrutura (Nicole).*

*Aprendi a mudar o meu olhar em relação ao trabalho com os bebês, ter um olhar mais observador para o desenvolvimento infantil e empatia com o público escolar ao qual atuo, socialmente falando (Nora).*

As questões levantadas pelas docentes legitimam processos de formação no qual se instaura o diálogo e o respeito pelo que se faz. Nesse sentido, a importância da promoção de práticas formativas que potencializem a circulação dos conhecimentos que se produzem no cotidiano escolar, criando um contexto de confiança para que cada sujeito possa dizer de si, sabendo que sua fala será acolhida.

O curso de formação foi uma possibilidade de as docentes sentirem que estavam sendo acompanhadas nesse processo de inserção no trabalho docente com os bebês. Esta afirmação está sustentada a partir das suas considerações e que sintetizamos da seguinte forma: a) os problemas são comuns e não pessoais; b) é necessário pensar em soluções coletivamente, dividindo angústias e desafios; c) é importante compartilhar experiências num contexto que valoriza a comunhão, a partilha, o compartilhamento da vida, o acolhimento,

e d) o desafio de pensar juntas em outras possibilidades de trabalho, fortalecendo a confiança, e assim , se afirmando na docência com os bebês.

## PROPOSTAS DE INDUÇÃO DOCENTE

Retomando os estudos de Cruz e Ávalos (2024), as autoras apresentam, ao final do trabalho, um quadro com algumas perspectivas para a indução docente. Segundo esses estudos, a indução docente pode estar assentada em três marcos estratégicos.

O primeiro diz sobre considerar as dificuldades dos professores e suas formas de resistência; o segundo explicita a necessidade de estimular o desenvolvimento profissional; e o terceiro sinaliza a urgência de garantir condições objetivas de trabalho e formação. Portanto, esses três marcos estratégicos podem ser considerados pelos programas de indução (decorrentes de políticas ou não) quando tenham como objetivo “[...] apoiar e acompanhar formativamente o professor iniciante, de forma contextualizada e situada, tendo em vista as condições objetivas e subjetivas da sua inserção profissional” (Cruz; Ávalos, 2024, p. 19-20).

No primeiro marco estratégico, que corresponde a “Considerar as dificuldades iniciais da docência e formas de resistência” (Cruz; Ávalos, 2024, p. 20), as autoras apontam algumas dificuldades que os educadores iniciantes encontram no início da atuação docente, sendo elas: o impacto referente à realidade que é presenciada ao chegarem na escola; a abrupta inserção na sala de aula; os programas de formação inadequados. Como formas de resistência experimentadas pelos professores é contemplada a busca por uma postura crítica e o cultivo de uma visão positiva (Cruz; Ávalos, 2024).

Outras dificuldades apontadas, imersas no primeiro marco, são referentes a poucas habilidades em sala de aula; uma preocupação excessiva com o planejamento das aulas; muitas incertezas quanto práticas em sala de aula; práticas sem contexto; muitas cobranças referentes ao acompanhamento de cada educando; dificuldade em gerir a sala de aula; a relação desigual com os pares, assim como o isolamento e falta de apoio dos professores mais experientes da escola; relação problemática com a Direção da Escola; condições de trabalho muito precárias, com excessiva carga de trabalho; desarticulação dos auxílios oferecidos, que também são desconectados com a realidade; inseguranças e expectativas referentes às devolutivas necessárias aos especialistas; tempo muito reduzido destinado à orientações e devolutivas; os programas de indução em vigor destacam mais aspectos formais em detrimento aos pedagógicos; a ineficácia do processo de ensino-aprendizagem é depositada somente ao professor; professores exaustos e estressados; falta de equilíbrio entre a vida pessoal e profissional e grande diferença entre as expectativas que o docente depositou na profissão com a realidade vigente (Cruz; Ávalos, 2024).

O segundo marco estratégico corresponde a “Estimular o desenvolvimento profissional” (Cruz; Ávalos, 2024, p. 21) e pode ser vinculado a proposta formativa, desenvolvida nos anos de 2023 e 2024, que neste trabalho foi apresentado. Neste marco, a indução tem como “horizonte o desenvolvimento profissional, fixando-se menos em treinamento com apoios padronizados e ligeiros, e mais na autonomia profissional” (Cruz; Ávalos, 2024, p. 21). Os estudos, revisados pelas autoras, apontam que as práticas de sucesso, que podem ser classificadas dentro deste segundo marco, baseiam-se em:

- Formação contínua; - Integração entre formação pré-serviço, - Certificação e inserção profissional;
- Integração entre saberes, - Conhecimentos, habilidades e competências; - Articulação teórico-prática; Práticas colaborativas, reflexivas e investigativas; - Valorização da produção de práticas

docentes alternativas e emancipadoras; - Trabalho entre pares; - Parceria entre universidade e escola; - Reconhecimento da escola como espaço em potencial para a constituição de uma comunidade de aprendizagem docente; - Valorização dos saberes comunitários e da cultura local e institucional; - Participação da família e da comunidade da escola; - Abordagem dialógica do desenvolvimento profissional dos professores pela e na escola; - Responsabilização coletiva pela eficácia do processo de ensino-aprendizagem; - Estímulo à compreensão dos desafios que os professores novos enfrentam; - Trabalho de mentores preparados para adaptar com flexibilidade as estratégias de diversos modelos de mentoria, de acordo com as características socioculturais particulares do local de trabalho e com os aspectos pedagógicos da matéria a ser ensinada (Cruz; Ávalos, 2024, p. 21-22).

O terceiro marco estratégico visa a garantia das condições de trabalho e de formação, no qual a indução comprometeu-se em formas objetivas de trabalho e de formação (Cruz; Ávalos, 2024), os estudos realizados pelas autoras trouxeram que as práticas de sucesso contemplam:

- Apoio organizacional formal; - Necessidade contínua de apoio a professores em início de carreira, para além do ano de indução; - Rompimento com concepções lineares de espaço e tempo do currículo escolar e da carga horária do professor; - Necessidade de uma estruturação de tempos e espaços para que aconteçam os encontros formativos, a fim de criar momentos de troca que apresentem significados teóricos e práticos na reflexão individual e coletiva do professor; - Redução da carga de trabalho com vistas à participação nas atividades de indução e diminuição do nível de percepção de altas demandas psicológicas pelo acúmulo de tarefas; - Tempo de planejamento pedagógico com os pares e com o mentor; - Avaliação formativa; - Clima escolar seguro e acolhedor; - Estímulo à cultura relacional da escola; - Efeitos de liderança escolar; - Refinamento do processo de recrutamento, formação e atuação de mentores (Cruz; Ávalos, 2024, p. 22).

Tais marcos estratégicos delineiam possíveis caminhos para que políticas públicas e programas de indução possam ser contemplados por redes e sistemas de ensino, a fim de tornar o processo de inserção profissional exitoso e menos sofrido para os profissionais e em consequência, para os alunos. Cruz e Ávalos (2024) afirmam a necessidade de 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 os pares (Cruz; Ávalos, 2024, p. 23).

Portanto, torna-se imprescindível que, para que os programas de indução sejam exitosos, haja condições necessárias para tal implementação, para que não se torne mais um protocolo burocrático exigido ao educador, sobrecarregando-o e tensionando ainda mais o seu início de carreira. Dessa forma, esse processo de início de carreira do educador necessita de acompanhamento, apoio, formações específicas com princípios e programas que implementem legislações e normas a favor da escola e do professor iniciante (Cruz; Ávalos, 2024).

A seguir apresentamos algumas considerações das professoras do curso, participantes em 2024, para deixar em evidência de que forma elas percebem que o curso é um espaço de formação que as acolhe, uma vez que atende os interesses singulares próprios do momento que estão vivendo e considerando os contextos escolares. As professoras, na avaliação final do curso, explicitaram acerca das práticas que a formadora proporcionou durante a formação, e quais delas poderiam ser consideradas como acompanhamento docente.

A seguir algumas falas das docentes participantes do curso:

*A escolha das leituras, permitir que aconteçam as discussões de forma natural; mediar os encontros para que seja mantido o tema o máximo possível; percepção das “dores” das professoras para sugerir ações e novas leituras (Thais).*

*A organização de pautas e discussões sobre as diversas práticas nos berçários, levando em consideração as dúvidas e questionamentos levantados nas conversas e trazendo materiais teóricos que baseiam essas discussões. Coordenando, instigando e provocando esses debates (Helena).*

*Proporcionar momentos em que sejam conversadas situações do cotidiano escolar, principalmente para professoras ingressantes poderem compartilhar suas inseguranças (Giovana).*

*Acredito que todas, pois ao trazer textos, relatos, possibilita conhecer as nossas práticas, e trabalhar sobre elas, isto é, ao discutirmos sobre a temática do choro, ela trouxe textos e reflexões sobre o assunto (Lilian).*

*Durante os encontros a professora Laura tem percebido temáticas que demostramos maior interesse e a partir daí ela nos traz leituras desses assuntos, isso nos desperta ainda mais interesse durante o curso (Tiffany).*

*Escuta ativa de nossas dúvidas e anseios e sugestões de leituras que nos fazem refletir sobre nossas práticas e nosso papel como professora de bebês (Larissa).*

*Refletir sobre como trabalhar na etapa 1 foi de grande importância para que eu entendesse a ter paciência com as adversidades do dia a dia na escola. A entender qual a função do professor da etapa 1 (Sara).*

*Um olhar diferenciado para o dia a dia da vivência no berçário. A proposta de trazer textos que nos ajudem a refletir sobre as questões que passamos (Bárbara).*

Ressaltamos aqui algumas das questões postas pelas professoras quando fizeram o movimento de avaliação do processo vivido no curso. Destacamos questões específicas vinculadas com a potencialidade dos encontros:

- Acerca da reflexão coletiva: a necessária indissociabilidade prática-teoria-prática que promove a reflexão coletiva, a partir de leituras, possibilitando mudanças nas práticas e no fazer docente.
- Acerca do compartilhamento da palavra: reconhecendo e legitimando as dores e angústias que permeiam o fazer docente.
- Acerca do compartilhamento de práticas e situações do cotidiano: possibilitando discussão sobre as temáticas que surgem a partir da vida nos berçários, e que, no diálogo, ganham visibilidade as especificidades dos Berçários I e Berçário II.
- A construção de um olhar diferenciado e singular para com os berçários.

Por último, as professoras também têm identificado a prática da formadora quando pensada enquanto acompanhamento. Assim, ao dizer da mediação da coordenadora do curso, tem identificado a sua atuação como alguém que instiga e provoca o debate, que percebe as temáticas que são de interesse das professoras e que mantém uma constante escuta ativa.

A partir destas considerações das docentes em relação ao curso e à atuação da coordenadora, entendemos que o processo formativo aqui discutido pode ser vinculado ao segundo marco estratégico definido por Cruz e Ávalos (2024) e que corresponde a linha que trata de estimular o desenvolvimento profissional. Isto porque entendemos que o processo formativo atendeu, fundamentalmente, as seguintes questões contempladas nesta linha: formação continuada; integração entre saberes; articulação teórico-prática; práticas colaborativas,

reflexivas e investigativas; valorização da produção de práticas docentes alternativas e emancipadoras; trabalho entre pares; parceria entre universidade e escola.

Dessa forma, definindo como princípio a relação dialógica (Bakhtin, 2003; Freire, 2022), fica evidente que durante a formação aqui mencionada, a troca, a reflexão, as ideias e vozes de todas as participantes se fizeram presentes, promovendo o desenvolvimento profissional.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ser professora em salas de berçários é um grande desafio, especialmente porque temos que nos despir do sentido da docência nos moldes que conhecemos: sala de aula, lousa, giz e todas aquelas imagens que temos quando pensamos na escola. Desafio que implica repensar o sentido da docência com os bebês, desvinculando-nos da escolarização. Como afirma Fochi (2015):

É fundamental entender o intenso leque de atividades que já está posto às crianças bem pequenas, pelo fato de desejarem se comunicar deslocar-se, compreender seu entorno, participar do mundo, vincular-se aos outros. Sendo assim, não devemos transformá-los em alunos, com grades de horários e uma rotina acelerada de atividade (Fochi, 2015, p. 49).

É nesse contexto que muitas professoras, ao assumirem a responsabilidade por turmas de berçário, se mostram surpresas e inquietas. Para algumas, a sensação de desalento é inevitável: “E agora? O que faço com os bebês?”.

Tal como destacado por Fochi (2015), temos que compreender que “[...] a dimensão da docência a ser construída acontece a partir da reinterpretação que se faz a respeito da nossa imagem de bebê” (Fochi, 2015, p. 48). Isso nos obriga a refletir: que imagem temos desses bebês? O que acreditamos que eles podem ser, sentir e expressar? E de que forma eles nos provocam?

O mesmo autor afirma que ainda sabemos muito pouco acerca das crianças, em especial dos bebês e

[...] talvez, jamais será possível chegarmos a um nível de conhecimento que atenda a essa complexidade humana. Aqui reside a beleza e o mistério de estar com os bebês. Uma pista que me parece clara é o desejo de olhar, escutar e estar próximo destes meninos e dessas meninas que estão chegando às instituições infantis (Fochi, 2015, p. 53).

Os processos de indução, para além de suas estratégias, estão sustentados numa concepção de sujeito. Como já anunciado, partimos de uma perspectiva de fazer ciência que está articulada a uma perspectiva bakhtiniana, e é essa mesma perspectiva que nos ajuda a pensar na constituição docente necessária para uma docência com bebês.

Pensamos num professor datado e situado, que em função de políticas instituídas, muitas vezes se vê engessado e limitado a realizar uma docência coerente. Mas, estas determinações não podem ser uma limitação para criar e inventar outros modos de fazer. Com isto, é necessário tentar driblar os mecanismos que nos paralisam. Isto porque somos sujeitos responsáveis pelas nossas ações perante a vida e perante os bebês (como neste processo de formação). Assim, perante as ações dos bebês, devemos responder, somos sujeitos respondentes, devemos dar respostas a esses bebês que chegam ao mundo, ao espaço

público da escola, para acolhê-los e juntos, no coletivo, promover uma educação e cuidado necessários para cada um e para todos.

Para afirmar uma educação que respeite cada criança em sua singularidade, precisamos de um sujeito (professor) que tenha consciência de seu inacabamento e que esteja sempre em processo de aprender. Se enxergar como sujeito inacabado é a plataforma para que as propostas de indução tenham possibilidade de se efetivar, proporcionando que esses sujeitos, professores que se iniciam na carreira, participem de contextos formativos, seja na escola e/ou na universidade, para coletivamente pensar, refletir sobre a docência, sobre o fazer docente e todos os seus atravessamentos, tentando sempre responder: a favor de quem educamos?

A partir dos acontecimentos vividos com as professoras no curso, foi possível deixar em evidência que elas tiveram abertura e disponibilidade para se rever e refletir sobre o seu fazer docente, conscientes do lugar que ocupam na creche e no mundo.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos o auxílio recebido pela Fapesp.

## REFERÊNCIAS

- 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.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRANDE, C. A. **Professores em período de inserção na carreira**: contribuições de uma proposta de acompanhamento. 2021. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, 2021.
- CHALUH, L. N. **Da dimensão pessoal na formação inicial de professores**. Série - Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB, 22(44), 181–200. 2017.
- CHALUH, L. N. Compartilhar histórias: cadernos de professores em formação. **Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado**. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales, 33(3), 2019.
- CRUZ, G. B.; FARIA, I. M.; HOBOLD, M. S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.
- CRUZ, G. B.; ÁVALOS, B. Indução docente: formação de professores iniciantes em perspectiva. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos-SP, v. 18, 1-35, jan./dez. 2024.
- DERISSO, M. C. C.; LIMA, E. F. Inícios da docência: profissionalidade e experiência de professoras (re) iniciantes em nova etapa da educação básica. **Educação: Teoria e Prática**, v. 32, n. 65, p. e36, 2022.
- FOCHI. P. A complexa sutileza da ação pedagógica com bebês. In: PEREIRA, A. C. C. (Org.). **Atravessamentos: ensino-aprendizagem de arte, formação de professores e educação infantil**. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 83. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

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

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe – UFSCAR. **Palavras e contrapalavras**: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

ROMANOWSKI, J. P; MARTINS, P. L. O. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, v. 6, n. 1, p. 83-96, 2013.