



Tensões e contribuições da bidocência no início da carreira: narrativas de professoras iniciantes

Tensiones y contribuciones de la bidocencia al inicio de la carrera: narrativas de profesoras principiantes

Aline Jorge Silva Crispim

Giseli Barreto da Cruz

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Rio de Janeiro - Brasil

Resumo

O artigo focaliza descobertas de uma investigação com professoras iniciantes que vivenciam a docência em dupla no início da carreira. Fundamentado teoricamente em Cruz e Lahtermaher (2022); Lahtermaher (2022) e Hoyuelos (2019), objetiva depreender as tensões e contribuições da bidocência na inserção profissional. Metodologicamente, o estudo desenvolveu-se a partir de entrevistas narrativas com professoras iniciantes. A construção de um circuito interpretativo, de entrelaçamento entre objetivos, teoria e método, para se pensar COM as narrativas, nos conduziu à organização em torno de dois eixos analíticos: tensões da inserção em bidocência e bidocência como prática desprivatizada. As constatações indicam que a bidocência realça a perspectiva de diálogo, da mutualidade e da colaboração, constituindo-se em uma estratégia possível para a indução profissional docente.

Palavras-chave: Bidocência; Inserção profissional; Indução Profissional Docente.

Resumen

El artículo se centra en los hallazgos de una investigación con profesoras noveles que experimentan la docencia en pareja al inicio de su carrera. Fundamentado teóricamente en Cruz y Lahtermaher (2022); Lahtermaher (2022) y Hoyuelos (2019), su objetivo es deducir las tensiones y contribuciones de la bidocencia en la inserción profesional. Metodológicamente, el estudio se desarrolló a partir de entrevistas narrativas con profesoras noveles. A partir de la construcción de un circuito interpretativo, entrelazando objetivos, teoría y método, para reflexionar CON las narrativas, se organiza en torno a dos ejes analíticos: tensiones de la inserción en bidocencia y bidocencia como práctica desprivatizada. Las conclusiones indican que la bidocencia resalta la perspectiva de diálogo, la mutualidad y la colaboración, constituyéndose en una estrategia posible para la inducción profesional docente.

Palabras clave: Bidocencia; Inserción profesional; Inducción Profesional Docente.

Introdução

Neste estudo, a inserção profissional é caracterizada pelos primeiros cinco anos da carreira. No movimento contínuo, ininterrupto e orgânico de ser e tornar-se professor (Day, 2001), é a fase que marca a transição entre a formação inicial e a incorporação à instituição de ensino para assumir o *status* profissional. Um momento atravessado por vivências de dificuldades e tensões, entremeadas por intensas aprendizagens. Uma etapa em que o sentimento de angústia é provocado por um fazer docente solitário.

Nesse contexto, ser professor iniciante carrega o sentimento de inquietude do idealismo confrontado pela realidade do contexto escolar. Um profissional, recém-certificado à atuação, carece de repertório e mecanismos de enfrentamento das dificuldades pedagógicas, comunitárias e estruturais (Cruz; Lahtermaher, 2022), que permeiam o trabalho docente.

Diante desses desafios, pesquisas têm apontado que o apoio entre pares, a mutualidade, a escuta sensível, o acolhimento, dentre outras estratégias, podem se constituir em experiências que amenizam o isolamento e agregam o sentido de colaboração (Cruz; Fernandes, 2021; Lahtermaher, 2024). Tais constatações nos provocam a olhar para a bidocência, delimitada como organização em que dois professores, com a mesma formação inicial, têm a responsabilidade de gerir o processo ensino-aprendizagem, de forma compartilhada, na simultaneidade do tempo e do espaço (Hoyuelos, 2019).

Com base nessa argumentação, buscamos depreender as tensões e as contribuições da bidocência na inserção profissional, de modo a responder a seguinte questão: de que maneira a experiência da bidocência afeta as professoras em inserção profissional?

Ancoradas na perspectiva das experiências instituintes de formação docente (Linhares, 2007), lançamos a visão para a bidocência como um modo de organização que demanda a tomada de decisão compartilhada. Uma relação conjunta, construída na escola, por meio da interação que os professores estabelecem entre si e com os alunos.

A bidocência, denominada também de “dupla educativa” (Hoyuelos, 2019, p. 1) tende a fomentar o diálogo, a troca, a observação e a negociação. Por outro lado, é atravessada pelas disputas da relação e pelo medo e insegurança de estar com o outro, em uma prática desprivatizada (Cochran-Smith; Lytle, 1999), traduzida na interrupção de um ensino que se dá a portas fechadas, de forma individual, privada, na solidão e no isolamento.

Compartilhar responsabilidades no processo de aprendizagem, no planejamento, no agir e reagir na sala de aula, em simultaneidade de tempo e espaço, potencializa uma prática de colaboração, com análise, enfrentamento das dificuldades e resolução conjunta de problemas. Entretanto, faz emergir outras tensões ao professor iniciante. Ser docente em dupla traz em sua essência a contradição do encontro, que estimula o trabalho colaborativo e a possibilidade de aprender com o outro, mas enseja dificuldades associadas ao compartilhamento das ações.

Com base nesses apontamentos iniciais, prosseguimos para o itinerário investigativo, para a apresentação das docentes narradoras e avançamos na discussão dos eixos analíticos: tensões da inserção em docência e docência como prática (des)privatizada. Por fim, caminhamos às considerações finais com a síntese das constatações do estudo.

Itinerário ingestivo

O itinerário investigativo deste estudo se inicia com a escolha epistêmico-metodológica da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015), como um investimento de mobilização de reflexões docentes, acerca da docência em dupla na inserção profissional. A justificativa para essa escolha se dá pela própria natureza do objeto docência. Uma relação que se constrói COM o outro, instituinte de afetamentos que tensionam, criam e recriam formas de ser, estar, fazer e compartilhar vivências na sala de aula. Nesse contorno, escolhemos investigar e produzir material empírico COM oito professoras iniciantes, sendo cinco de uma escola pública federal do Rio de Janeiro e três de escolas públicas municipais do município de Niterói, RJ.

A ancoragem na pesquisa narrativa se dá ainda por ser um caminho possível ao processo de significação do que é vivido. Narrar envolve a exteriorização do passado com os atravessamentos do presente. É um modo de construir conhecimento pela reinterpretação, pela reflexividade biográfica (Souza, 2023) de quem escolhe o que é dito e o que é silenciado, em um movimento de criação de sentidos sobre suas experiências.

No que concerne às estratégias de definição do campo empírico, nos apropriamos dos achados da revisão de literatura, que apontaram três contextos no estado do Rio de Janeiro, com professores atuando em docência. Um vez identificados esses contextos e com a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, enveredamos pelo caminho de autorização para a realização do estudo nesses locais.

A fase posterior consistiu no envio de um questionário, em formulário eletrônico, para os professores licenciados em pedagogia, que realizavam a docência em dupla, a fim de depreender docentes iniciantes, que pudessem participar da investigação. Essa etapa definiu a participação de oito professoras, com tempo de atuação profissional entre um e cinco anos.

Orientadas em Jovchelovich e Bauer (2002), optamos pela entrevista narrativa para a produção dos relatos das experiências vividas na inserção em bidocência. Com o mínimo de interferência do entrevistador, sem uma esquematização de perguntas e respostas, priorizamos o “contar e escutar a história” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 95) a partir de um comentário disparador para uma autorreflexão.

As entrevistas ocorreram em tempos distintos pelos trâmites de aprovação das instâncias de cada contexto. Algumas foram realizadas presencialmente e outras, devido a logística de tempo e deslocamento das participantes, desenvolveram-se através de plataforma de reunião remota.

O material empírico produzido a partir das narrativas compôs um circuito interpretativo, integrando a circularidade da experiência vivida no passado sob o olhar do narrador no presente, em articulação e diálogo com o problema investigado, os objetivos e a teorização do estudo. Nesse movimento, pensamos COM as narrativas, sem interpretações e ajuizamentos do que foi narrado. Nossa aposta se dá na trama, no entrelaçamento de todos os elementos constitutivos da pesquisa, para produzir sentidos acerca do objeto investigativo.

Nesse circuito, partimos do problema e a ele retornamos em um movimento dialógico, que se inicia na relação entre pesquisador e objeto durante a concepção da pesquisa e se consolida através da transcrição, da audição do que foi narrado em concomitância à leitura do transcrito; da leitura fluida e sistematizada do material e de suas correlações com a identificação de recorrências, singularidades e prevalências. Esse é um processo robusto de análise do problema investigativo, em que a narrativa transcrita se entrecruza aos referenciais teóricos para a criação do texto de pesquisa.

Dedicamos a próxima seção às professoras participantes do estudo, com destaque aos traços que lhes aproximam e às nuances individuais que as diferenciam nesse processo de inserção em bidocência.

As docentes narradoras

Dentre as oito docentes que participaram do estudo, cinco atuavam em regime de contrato temporário em um colégio universitário federal no Rio de Janeiro, há pelo menos um ano. As demais eram efetivas na rede municipal de Niterói, lotadas em escolas distintas, sendo duas empossadas há menos de um ano e uma com cinco anos de experiência em bidocência.

As oito professoras, identificadas pelos nomes fictícios de Ana Cláudia, Ameli, Luciana, Lídia, Rita, Alice, Andressa e Nádia são licenciadas em Pedagogia e atuam em bidocência na educação infantil. Rita, Alice e Nádia são egressas do curso normal, mas só iniciaram a carreira após a graduação. Todas concluíram o curso de licenciatura entre os anos de 2017 e 2021, em universidades públicas, à exceção das professoras Ameli e Andressa. Parece-nos latente a preocupação com o processo de formação, quando visualizamos duas com mestrado concluído, uma em curso e as demais com o curso de especialização finalizado.

Em relação ao regime de trabalho, Alice e Nádia, professoras de Niterói, trabalham 40 horas semanais, em horário integral na sala de aula, com um tempo destinado ao planejamento. Andressa, com jornada de 20 horas, atua em sala de aula em horário parcial e demonstra dificuldade para planejar coletivamente com seus pares, devido a logística de um horário comum.

Ana Cláudia, Ameli, Luciana, Lídia e Rita possuem contrato de 40 horas, com exercício efetivo de 20 na sala de aula. As demais são dedicadas ao planejamento entre pares, às reuniões institucionais e a outros momentos de formação, como por exemplo, as ações de extensão.

Sobre o processo de inserção profissional das professoras, foi interessante perceber que, em uma experiência anterior, somente duas delas iniciaram a docência em um modelo tradicionalmente regular, autônomo e solitário na sala de aula, por um curto período de tempo. As demais passaram de estudante à professora na condição de viver essa bidocência entre pares, compartilhando os anseios e as dificuldades, mas também seus saberes e fazeres.

A experiência da professora Ana Cláudia, como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, na mesma instituição em que posteriormente iniciou a sua carreira em bidocência, é um dos exemplos das marcas de subjetividade que singularizam e afetam o início do exercício profissional.

Ainda sobre os traços subjetivos (Clandinin; Connelly, 2015), depreendemos nas narrativas das professoras Ameli, Luciana e Andressa, menções à aprendizagem intensa a partir de uma prática que se desenvolve na relação com o outro. Esse aspecto reforça o potencial da escola como espaço instituinte de experiências positivas de formação ao professor iniciante.

Adiante, adensamos a discussão acerca das tensões da inserção em bidocência, com vistas à argumentação das contribuições da construção de uma prática desprivatizada e colaborativa.

Tensões da inserção em bidocência

Muitos tem sido os desafios de quem efetivamente se responsabiliza pela prática docente, somente com a experiência de estudante e o repertório profissional da formação inicial. Autores internacionais e nacionais (Marcelo; Vaillant, 2017; Cruz; Ávalos, 2024; Cruz; Farias; Hobold, 2020) têm consonância ao relatarem que a inserção profissional é uma fase marcante do desenvolvimento profissional docente, vivida com muita insegurança, solidão e isolamento.

Nesse sentido, iniciar a profissão em dupla parece ser um alento a quem se vê na solidão. A bidocência constituída por professores, pertencentes a mesma categoria profissional, com igualdade de funções e salários, que compartilham responsabilidades no processo ensino-aprendizagem, com o mesmo poder decisório (Hoyuelos, 2019), é uma possibilidade de interação e criação do trabalho docente. Entretanto, a horizontalidade de papéis em um tempo e espaço simultâneo se reveste de desafios outros, relacionados à construção de objetivos comuns, à afirmação de um lugar não hierarquizado, além de outros aspectos interpessoais.

Em diálogo com a literatura que tipifica as tensões enfrentadas por professores iniciantes em pedagógicas, comunitárias e estruturais (Cruz; Lahtermaher, 2022), interessamos nesta seção discutir as tensões que atravessam as oito professoras, nessa condição da docência em dupla durante a fase da inserção profissional. Argumentamos que embora as dificuldades sejam comuns entre os professores, independente da fase da carreira, costumam ser mais latentes aos que ainda não mobilizam tantas estratégias para o enfrentamento das questões relacionadas ao processo de ensino. Nesse viés, há um sentimento próprio, de uma tensão singular, de afetamento a quem inicia a profissão em uma docência em parceria.

As narrativas elucidam tensões de uma chegada à escola às pressas, sem um período pensado para a ambientação. Com a necessidade iminente de suprir uma ausência de “mão de obra” na sala de aula, as professoras se veem atravessadas pela ausência do tempo presente, pela indisponibilidade para uma formação ou uma apresentação mais consistente sobre a proposta de organização da prática docente e da horizontalidade na organização da docência em dupla, conforme é possível acompanhar nos excertos narrativos:

[...] também convocou esse grupo enorme de professores, mas não deu nenhuma formação, não deu nenhuma informação pra quem estava entrando na Rede, como era o eixo cuidar, brincar e educar, que é o que a Rede preza muito, isso pra gente não foi nada passado. Eu tomei posse numa sexta e na segunda eu estava trabalhando, estava dentro da sala de aula, e ninguém chegou e deu uma formação antes ou explicou o trabalho (Professora Alice, 2024).

Em nenhum dos dois lugares eu tive uma conversa antes de começar. Sabe aquela conversa? Aquela [pausa], eu digo aquela conversa mais formal mesmo. Eu acho que às vezes é necessária, Aline, porque, às vezes, é a primeira experiência da pessoa. Então, às vezes, a escola precisa desse suporte de dizer: - “Gente, bidocência, docência compartilhada é isso”. Sabe? De ter esta conversa franca. Porque acontece muito isso de a pessoa entrar e realmente não saber como funciona aquilo (Professora Luciana, 2023).

Na circularidade do movimento interpretativo do estudo, é possível situar que as falas das professoras Alice e Luciana demandam orientação e um sentimento de amparo diante de um cenário desconhecido.

Outros relatos se direcionam a existência de um acolhimento realizado em geral pela gestão, especialmente pelo coordenador:

Não me lembro de ter tido uma orientação, não assim tão explícito. Acho que a coordenadora explicou um pouco do funcionamento da escola, mas eu fui entendendo algumas coisas na prática mesmo, na convivência (Professora Ameli).

A gente chegou e teve a primeira reunião, que foi com a coordenadora. Ela explicou a situação do colégio. Então a reunião inicial, acho que foi uma reunião muito do esperar, porque também não sabia como que ia acontecer, então foi muito uma acolhida (Professora Ana Cláudia).

É possível perceber que a dinâmica de recepção das novas professoras nas escolas é sazonal e varia conforme a disponibilidade de quem as recebe, sem a existência de uma

intenção para o acolhimento. A ausência ou a superficialidade desse acolhimento geram dificuldades acerca do que é permitido e do como se faz a docência em uma relação em dupla.

O acolhimento é a ação que se espera ao se chegar em um novo espaço. No campo da formação docente ele vem sendo discutido em uma perspectiva para além da boa receptividade e do conforto emocional. Na defesa de Lahtermaher (2024), o acolhimento receptivo denota um sentimento de pertencimento a quem o recebe, mas necessita que reverbere em ações de apoio sistemático e intencional, transformando-se em um acolhimento profissional, que enseje o diálogo constante, a escuta sensível e a socialização do recém-chegado.

O momento de encontro com a dupla é disparador de um sentimento controverso de quem se alivia da insegurança da solidão e fica apreensiva em ter que conquistar espaço e aceitação na relação de parceria. Apesar da incerteza, no que se relaciona ao acolhimento, o encontro entre pares possibilitou a adaptação das professoras à realidade da bidocência e apontou para uma dimensão processual de aprendizado na e sobre essa relação, como é possível perceber na narrativa da professora Luciana.

Quando eu cheguei para trabalhar, a minha dupla foi tirando as dúvidas no dia a dia, falando: - “Luciana, vai lá! Luciana, pode falar”. Assim, não teoricamente, mas na prática, ali mesmo, no fazer, ela foi me mostrando, e eu fui captando a mensagem e compreendendo o meu lugar (Professora Luciana, 2023).

Consideramos que esse processo de acolhimento é de responsabilidade institucional. Quando não realizado, instiga os professores a buscarem apoio com outros colegas mais experientes para sanar suas dúvidas. Por isso, na bidocência, pela própria natureza do trabalho, busca-se intuitivamente estratégias para aprender a agir coletivamente.

No campo pedagógico, depreendemos que a dissonância de concepções entre as professoras da dupla causa divergências e gera tensões no desenvolvimento da ação pedagógica, como nos relata uma das professoras:

Eu entendo que eu não vou trabalhar sozinha, então nada do que eu for propor, seja uma proposta, um planejamento, tudo eu tenho que fazer junto. E aí os problemas começaram. Eu comecei a perceber o jeito do outro, as práticas, as pessoas com quem eu me identificava, de acordo com a linha de pensamento que eu tinha, as que eu não me identificava (Professora Lídia, 2023).

Ler a narrativa da professora Lídia nos provoca a considerar que, em um trabalho compartilhado, o aspecto interpessoal se torna o esteio do desenvolvimento da prática docente. Desse modo, a tensão que emerge de um pensar e agir diferenciado, em uma relação interpessoal que se apoia na empatia e no respeito mútuo pode transformar as divergências em exponencial capacidade de enriquecimento das experiências e ampliação da aprendizagem.

Nessa vertente, foi perceptível no estudo que estar com o outro, construir uma relação e demarcar uma posição constituiu-se em mais uma dimensão da tensão relacional.

Então, foi também um processo de construção desse protagonismo, de entender que eu também fazia parte, de que eu conhecia sobre crianças, que eu sabia sobre educação. Ainda preciso estudar muito, mas também me entender nesse processo de protagonismo junto com a companheira que eu trabalhava de manhã. Então foi uma construção esse lugar de professora (Professora Amel, 2023i).

Minha própria dificuldade de entender o meu lugar e a dificuldade de as crianças também me compreenderem no lugar que ocupava. E aí foi que eu me senti ainda mais professor auxiliar [pausa], um sentimento de professor auxiliar, um sentimento de alguém menos importante (Professora Luciana, 2023).

O lugar que se pode ocupar na sala de aula, o que é permitido nessa relação, a preocupação em não se tornar uma professora auxiliar e em não ser julgada e avaliada são algumas das nuances que se impregnam nas tensões relacionais de se iniciar a profissão em bidocência. A negociação constante, a escuta, o diálogo, a flexibilização de posturas se tornam demandas de uma prática que se (des)privatiza (Cochran-Smith; Lytle, 1999).

E nesse caminho de uma prática que interrompe o ensino privado, as portas fechadas e a docência solo, avançamos para a discussão das contribuições da bidocência para uma docência colaborativa, que reverbera no processo de socialização das professoras iniciantes.

A bidocência como prática (des)privatizada

Mencionamos no decorrer deste texto o paradoxo da relação entre pares, quando ameniza a insegurança, mas também a faz surgir. Um formato que rompe com o modelo culturalmente instituído da docência, que, conforme apontamos, se reveste de tensões provocadas essencialmente pela horizontalidade de papéis e responsabilidades no mesmo espaço e tempo.

Essa relação que provoca tantos afetamentos às professoras indicam possibilidades de complementaridade, enriquecimento mútuo, apoio, aprendizagem e formação, como podemos observar no excerto a seguir:

Eu gosto de estar aqui, eu gosto de trabalhar na escola, eu gosto de trabalhar com as crianças, eu não tenho problema com nenhum tipo de dificuldade, com o contexto, com nada. A minha questão é trabalhar junto, apesar de gostar muito, é o mais difícil. Para mim sempre foi muito bom trabalhar junto, porque assim, sendo a minha primeira experiência, é bom para eu não me sentir perdida, para ter alguém que vai poder me dar um suporte, porque, assim, eu tenho as minhas vivências, mas também vou poder ter as vivências do outro (Professora Lídia, 2023).

A ambiguidade se faz presente na narrativa de Lídia, ao fazer menção à possibilidade de troca e aprendizado com a experiência do outro, apesar de suas dificuldades em estar junto. Um sentimento dúbio que causa tensão, mas gera conforto. Colocamos, portanto em discussão que na bidocência, a capacidade de se abrir ao outro, de ouvir, de ser observado, de ter empatia, de negociar, de trocar, são elementos que possibilitam um aprendizado colaborativo, construído na mutualidade e na complementaridade, mesmo em situações de contrastes de experiências, argumentos e concepções.

Compartilhar com um colega de profissão as reflexões, emoções e apreensões que emergem da prática profissional, encontrar acolhimento e respeito na escuta e no diálogo, contar com a sensibilidade e o suporte entre pares e reconhecer que afetamos e somos afetados na e pela prática, são pontos fulcrais da bidocência, contidos nas narrativas das professoras:

Eu tive a sorte de cair com pessoas que tiveram uma sensibilidade, de primeiro entender que era a minha primeira experiência e, segundo entender que eu não tinha essa ideia de bidocência (Professora Luciana).

Eu sou nova como professora, estou aprendendo muita coisa, porque, às vezes, você vem de uma formação e você está com muita sede e fome de fazer bem-feito, e aí você precisa respeitar a formação do outro, ouvir o outro, porque é uma escuta constante, um exercício de escuta constante. Para mim, eu acho que esse é o maior desafio, mas é um aprendizado (Professora Rita).

E aí, nessa relação, eu tento entender os limites e o respeito. Como que a minha prática vai influenciar nas relações que são construídas na turma (Professora Ana Cláudia).

As narrativas nos fazem inferir ainda que após o momento de insegurança causada pela observação do outro, as professoras se abrem a possibilidades de parceria e colaboração, potencializando a bidocência como corresponsabilidade, busca conjunta por soluções, curiosidade diante do saber do outro (Huguet, 2009; Salamanca, 2011).

Com base nesse entendimento, consideramos a bidocência como prática (des)privatizada (Cochran-Smith; Lytle, 1999), que endossa a colaboração através de um trabalho conjunto com vistas a um objetivo comum. Reiteramos ainda que a ideia de uma prática não privativa se firma também no (des)silenciamento, por meio do qual as professoras possam se sentir seguras ao uso da palavra para a autoria, a argumentação e o compartilhamento de ideias, concepções e saberes com seus pares.

Em última análise, inferimos que há no interior da relação de bidocência, insurgências de suporte e formação para quem inicia na profissão. Entretanto, chamamos a atenção para o fato de que a simples coexistência de professoras em um espaço/tempo comum não se torna garantia desse apoio. Nessa perspectiva, referenciamos Nóvoa (2017) para corroborar na responsabilidade da escola de criação de condições favoráveis à socialização dos professores iniciantes, com a valorização de momentos de estudo, trocas e reflexões partilhadas entre docentes.

Considerações finais

Este estudo se desenvolveu com a intenção de apreender as tensões e as contribuições da bidocência na inserção profissional de oito professoras de escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. A entrada na carreira, consensualmente, considerada como uma etapa marcada por desafios e aprendizagens intensas, quando iniciada em uma relação de dupla educativa, com igualdade de responsabilidades, traz novos desafios a quem ainda não possui estabilidade na profissão. A partir desse olhar, constatamos que a natureza da relação entre pares provoca, dialeticamente, tensões e apoio às professoras iniciantes.

Percebemos que o acolhimento recebido pelas professoras se deteve mais à receptividade, quando essas tinham expectativas alinhadas a um suporte mais substancializado de escuta e socialização, com orientações a respeito do que era estar em bidocência e como se comportar nessa relação. A ausência de conhecimentos elementares sobre a relação deu lugar às primeiras tensões vividas pelas professoras.

O momento de encontro com a dupla se caracterizou como o mais controverso no estudo. A confiança de não estarem sozinhas gerou insegurança por estarem acompanhadas e terem suas práticas expostas à observação e ao escrutínio do outro. Foi possível compreender que houve na relação entre as duplas, um acolhimento espontâneo que corroborou para a adaptação.

As tensões relacionais se sobrepuseram às demais, seja pela dissonância de percepções e modos de enxergar a docência, seja pela necessidade de se afirmar como professora em uma relação que prevê a horizontalidade, mas que por vezes, pode se tornar hierarquizada. Ainda sobre as fragilidades que afetam a dimensão relacional, destacamos a ausência de um ambiente institucional que favoreça o encontro, o planejamento compartilhado e a exposição de dúvidas e aprendizados.

Apesar das dificuldades, as marcas de uma inserção em bidocência revelaram perspectivas de diálogos e trocas, que indicam possibilidades de socialização da aprendizagem na docência, através de uma prática que se constrói de forma (des)privatizada. O trabalho em dupla e a mutualidade trouxeram perspectivas de diálogos e trocas, potencializando a bidocência pelo viés da colaboração e da corresponsabilidade no enfrentamento conjunto dos desafios que a profissão provoca. A diversidade de pensamentos e concepções se tornam desafiadoras, mas criam ressignificações e ampliação das experiências.

Diante dessas constatações, concluímos que, apesar das tensões, a bidocência apresenta características que suavizam os dilemas da entrada na profissão, trazendo contribuições para o processo de apoio, formação e acompanhamento de professores iniciantes. Reiteramos, por fim, a responsabilidade política e institucional pela garantia de espaços e tempos dedicados à escuta, à inclusão desses iniciantes, à socialização e à aprendizagem colaborativa e ao processo de socialização docente.

Referências

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. 2. ed. ver. Uberlândia: UFU, 2015.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, Washington, n. 24, p. 249-305, 1999. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0091732X024001249>. Acesso em: 30 mar. 2024.

CRUZ, Giseli Barreto da.; ÁVALOS, Beatrice. Indução docente: formação de professores iniciantes em perspectiva. Dossiê Concepções, Políticas e Práticas de Indução Docente, **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, 2024, p. 01-35. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6475/1486>. Acesso em: 04 mar. 2025.

CRUZ, Giseli Barreto da.; FARIAS, Isabel Maria Sabino; HOBOLD, Márcia. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.14, 1-15, e4149114, jan/dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149/1102>. Acesso em: 30 mar. 2024.

CRUZ, Giseli Barreto da.; FERNANDES, Ingrid Cristina Barbosa. Estratégias de superação: caminhos trilhados por professores iniciantes para a sobrevivência e estabilidade na docência. **Revista Portuguesa De Educação**, Portugal, v.37, 1-25, e24027, jul/dez 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rpe.29699>. Acesso em: 17jul. 2025.

CRUZ, Giseli Barreto da; LAHTERMAHER, Fernanda. Perspectivas de indução docente: possibilidades às tensões e aos desafios de professores em inserção profissional. In: MARCELO GARCÍA, Carlos; MARTÍNEZ, Paula Marcelo (coord.). **Empezar con buen pie**. Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso. Barcelona: Octaedro, 2022. p. 75-96.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Tradução: Maria Assunção Flores. Portugal: Porto, 2001.

HOYUELOS, Alfredo. Compartilhar o trabalho: a dupla educativa. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019, p. 1-63.

HUGUET, Teresa. El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión. En GINÉ, Climent (org.) **La educación inclusiva**: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona: Horsori, 2009, p. 81-94.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, p. 90-113, 2002.

LAHTERMAHER, Fernanda; CRUZ, Giseli Barreto da. Articulações entre estabelecidos e outsiders no contexto de uma comunidade de aprendizagem docente. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 38, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/85839>. Acesso em: 4 abr. 2024.

LAHTERMAHER, F. Acolhimento profissional como estratégia de indução docente. Dossiê Concepções, Políticas e Práticas de Indução Docente. Dossiê Concepções, Políticas e Práticas de Indução Docente, **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, 2024, p. 01-17. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6475/1486>. Acesso em: 04 mar. 2025.

LINHARES, C. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. **Revista de Educação Pública**, v. 16, n. 31, p. 139-160, 2007. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5192>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción em la docência em latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 47, n. 166, p. 1224-1249, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/yHHMMHyY7TnCtkZFGCQrsKP/>. Acesso em: 30 mar. 2024.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 5 abr. 2024.

SALAMANCA, Cristina. Dos docentes, dos miradas: la pareja educativa. Tarbiya, **Revista de Investigación e Innovación Educativa**, [S. l.], n. 42, 2011. Disponível em: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/267>. Acesso em 6 de novembro de 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, ciência e arte. **Revista e-currículo**, [S. l.], v. 21, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/59921>. Acesso em: 30 mar. 2024.

Sobre as autoras

Aline Jorge Silva Crispim

Doutora em Educação pela UFRJ. Graduada em Pedagogia, atua como Técnica em Assuntos Educacionais no Colégio de Aplicação da UFRJ. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores - GEPED, coordenado pela Prof Dr Giseli Barreto da Cruz. Possui interesse pelo campo da formação de professores, mais especificamente pelas experiências vividas por professores iniciantes.

Email: alinejsufrj@outlook.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-3724-9448>

Giseli Barreto da Cruz

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFRJ. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED). É bolsista de produtividade de pesquisa do CNPq e Cientista do Nosso Estado/FAPERJ.

Email: cruz.giseli@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5581-427X>

Recebido em: 20/07/2025

Aceito para publicação em: 15/12/2025