

# ALFABETIZAÇÃO<sup>1</sup> MICROPOLÍTICA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES<sup>2</sup>

---

Rachel Shanks

University of Aberdeen, Escócia

## Resumo

O apoio a professores iniciantes e sua aprendizagem profissional é importante para a sua permanência na profissão. Ao desenvolver a alfabetização micropolítica, os professores iniciantes podem lidar com a micropolítica do conflito e do local de trabalho, compreender ideias de identidade e o importante papel que as relações de confiança e poder desempenham em seus próprios processos de aprendizagem. Um estudo exploratório de métodos mistos de como os professores iniciantes aprendem no local de trabalho teve lugar na Escócia com professores iniciantes preenchendo questionários on-line e sendo entrevistados. Alguns entrevistados negaram a existência de qualquer política no local de trabalho, mas outros estavam mais conscientes da política do local de trabalho em torno deles. A fim de manter os professores iniciantes na profissão, é importante incentivar e sustentar professores iniciantes, permitindo-lhes reconhecer a micropolítica no local de trabalho e desenvolver a alfabetização micropolítica como parte de sua aprendizagem profissional.

**Palavras-chave:** professores recém-qualificados; alfabetização micropolítica; indução de professores; aprendizagem profissional

## Abstract

Support for new teachers and their professional learning is important for retention. By developing micro-political literacy new teachers can handle conflict and workplace micro-politics, understand ideas of identity and the important role that trust and power relations play in their own learning processes. An exploratory mixed methods study of how new teachers learn in the workplace took place in Scotland with new teachers completing online questionnaires and being interviewed. Some interviewees denied the existence of any workplace politics but others were more aware of workplace politics taking place around them. In order to retain new teachers in the profession it is important to encourage and sustain new teachers by enabling them to recognise micro-politics in the workplace and develop micro-political literacy as part of their professional learning.

**Keywords:** newly qualified teachers; micro-political literacy; teacher induction; professional learning

## **Introdução**

O apoio a professores iniciantes<sup>3</sup> e a sua aprendizagem profissional é de extrema importância para que permaneçam na profissão e continuem a aprender ao longo de suas carreiras. Professores iniciantes podem ser considerados como estando na periferia de uma comunidade de prática quando iniciam sua carreira docente. Eles precisam de oportunidades para integrar várias comunidades de prática durante o primeiro ano como professor, para que possam aprender a ser professores. Isso requer mais do que atividades de desenvolvimento profissional continuado oficial, formal e em serviço. Existem diferenças entre o que se entende por aprendizagem e por desenvolvimento profissional contínuo. Wenger (1998) explica a aprendizagem nestes termos:

Estar vivos como seres humanos significa que estamos constantemente engajados na busca de empreendimentos de todos os tipos, desde garantir nossa sobrevivência física até a busca dos mais elevados prazeres. À medida que definimos esses empreendimentos e nos engajamos em sua busca juntos, interagimos uns com os outros e com o mundo e sintonizamos nossas relações entre nós e com o mundo baseados em acordos mútuos. Em outras palavras, aprendemos (p.45).

A aprendizagem pode ser entendida como o movimento de indivíduos da periferia (como novatos) para o participante pleno (especialista) na(s) comunidade(s) de prática em que trabalham (Lave e Wenger, 1991). O trabalho seminal de Lave e Wenger (1991) “Aprendizagem situada” fornece uma explicação de como os novatos experimentam a vida profissional. Os professores iniciantes podem estar em uma ou várias comunidades de prática. Em uma escola secundária, a comunidade de prática mais importante pode ser o grupo de professores da mesma disciplina do novo professor, enquanto que em uma pequena escola primária pode ser constituída por todo o corpo docente.

A aprendizagem pode ser vista como uma mudança de participação através da mudança de prática (ibid). Nesse sentido, a prática se desenvolve e muda nas e através de relações sociais. Conceitos como papéis, identidades, regras e estruturas sociais são construídos nas atividades cotidianas, em vez de serem os pontos de partida para a atividade (ibid). A definição de uma comunidade de prática fornecida por Lave e Wenger foi que ela é “um conjunto de relações entre pessoas, atividades e mundo, ao longo do tempo e em relação com outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas” (1991, p.98).

A aprendizagem é percebida como uma dimensão integral da prática social (interação entre as pessoas), de modo que a participação na prática social envolve inevitavelmente a aprendizagem (Lave e Wenger, 1991). A ação de participar da prática social é uma forma de pertencer a uma comunidade. O fato de se tornar um membro permite que a participação, e assim a aprendizagem, ocorram: “Os processos, relacionamentos e experiências que constituem o sentimento de pertencimento do participante sustentam a natureza e extensão da aprendizagem subsequente” (Fuller, Hodkinson et al. 2005, p .51).

Lave e Wenger (1991) usaram o termo “participação periférica legítima” para explicar este conceito. A participação periférica legítima refere-se a um processo caracterizado por estruturas sociais e relações sociais:

A participação periférica legítima fornece uma maneira de falar sobre as relações entre recém-chegados e veteranos, e sobre atividades, identidades, artefatos e comunidades de conhecimento e prática. Trata-se do processo pelo qual os recém-chegados se tornam parte de uma comunidade de prática (Lave e Wenger 1991, p.29).

Isso fornece uma explicação de como os novatos aprendem, adotam e internalizam as práticas que fornecerão acesso a informações, recursos e participação em uma comunidade de prática. É claro que, para entender a aprendizagem em termos do movimento de iniciante a perito, podemos demonstrar o que é um especialista (Warriner, 2010). Pode-se dizer que um professor especialista é alguém que participa

totalmente no discurso, normas e práticas de trabalho de ensino efetivo, seja o que for, e estudantes especialistas são aqueles que dominam plenamente o discurso, normas e práticas de trabalho para realizar com sucesso o trabalho de classe (Kelly 2006, p.511).

O novo professor ou aluno aprende o que conta como conhecimento, como exibir esse conhecimento e como se desenvolver como estudante com habilidades específicas, envolvendo-se nas práticas dos mais experientes em uma área específica (Warriner 2010, p.23). A prática social na comunidade é dada prioritariamente na formação e constituição de conhecimento e capacidade de conhecer. A capacidade de conhecer é concebida como uma maneira de agir dentro de uma comunidade de prática. Em termos de ontologia, isso significa que o social é primordial em termos de moldar e constituir a realidade. As comunidades são formadas por praticantes que compartilham procedimentos para falar e agir (Lave e Wenger, 1991). Aprender significa se tornar capaz gradualmente de dominar esses procedimentos através da participação e também aprender a dominar as ferramentas da comunidade. Isso pode ser entendido dizendo-se que, para aprender, uma pessoa deve pertencer a “alguma coisa” e o rótulo “comunidade” é o que essa “coisa” é (Hodkinson 2004, p.13). No dia-a-dia de trabalho dos professores do ensino secundário, o grupo de colegas da mesma disciplina pode ser a sua comunidade mais significativa (Fuller, Hodkinson et al. 2005).

Continua a ser debatido se o conceito de comunidades de prática é uma estrutura útil ou suficiente para explorar a aprendizagem informal no trabalho (Boud e Middleton 2003). Para Wenger (1998) uma comunidade de prática pode ser definida como um grupo de pessoas que participam de uma atividade comum com envolvimento mútuo, relações de confiança e um repertório compartilhado de rotinas, ferramentas e concepções. Para Engeström, a teoria da aprendizagem situada é “um ponto de partida satisfatório quando observamos os novatos ganharem competência gradualmente em práticas relativamente

estáveis” (2001, p.141-2). No entanto, ele não achava que a teoria da aprendizagem situada era suficiente para explicar os processos de aprendizagem expansiva desafiadores que ocorrem com grandes transformações nos sistemas de atividade. Em um nível individual, o aprendizado pode ser visto como uma mudança no modo de ser que altera a forma como agimos e é também o modo como mudamos o mundo por meio de nossas ações (Edwards 2005).

Tem sido apontado que tanto a teoria da atividade de Engeström quanto a teoria da aprendizagem situada de Lave e Wenger (1991) compartilham certas características:

Ambos representam tentativas de formular quadros teóricos que possibilitam novas teorizações sobre aprendizagem e pensamento, onde a aprendizagem e o pensamento são concebidos como aspectos integrais da prática - de um mundo social, cultural e material. Além disso, ambos tentam incluir noções de história, desenvolvimento, transições e mudanças em suas estruturas teóricas. Eles também enfatizam que a atividade humana é mediada por ferramentas e que a atividade humana está situada no contexto. (Arnseth 2008, p.295)

No entanto, também existem diferenças em como esses conceitos são interpretados. Na teoria da atividade, a prática é vista em um sentido amplo como transformações dos sistemas de atividades, enquanto a visão da prática de Lave e Wenger (1991) é de que ela é completamente social e relacional. Na teoria da atividade, a atividade é dirigida a objetos, enquanto Lave e Wenger (1991) se concentram na criação de significado. Para os teóricos da atividade, a história e a mudança são parte integrante da prática e as contradições e tensões nas práticas induzem mudança e desenvolvimento, assim a teoria da atividade é uma “(macro) abordagem *macro historicamente relevante*” e a teoria do aprendizado situado é uma “(micro-)abordagem *micro orientada pela agência*” (itálico no original) (Arnseth 2008, p.300). Pode ser útil entender a justaposição da análise micro e macro (Foley, 1999).

Lave e Wenger (1991) enfatizam a compreensão e participação dos participantes na prática e os conflitos que surgem quando o recém-chegado tenta se tornar um membro participante de uma comunidade. Eles colocam mais ênfase em como a pessoa se envolve com as práticas, incluindo as consequências que isso tem para a identidade da pessoa e para a organização futura da prática (Arnseth, 2008). Na teoria da aprendizagem situada, é possível observar o que as pessoas fazem em situações concretas e os recursos que usam em suas atividades. Ao investigar o que os participantes fazem ao longo do tempo, é possível traçar como a participação deles na comunidade muda e como essas mudanças acontecem. A história ou as estruturas sociais existentes não são os componentes mais importantes. É o que Lave e Wenger (1991) chamam de “o mundo vivido” que vem em primeiro lugar (p.35).

Da mesma forma que existe um problema pelo fato de que o conceito de comunidade de prática é um pouco fechado para ser significativo, existem outras críticas à teoria da aprendizagem situada ou à aprendizagem através da participação que precisam ser

abordadas. Essas críticas incluem a falta de referência às relações de poder, à agência individual, à aprendizagem formal, à criação de novos conhecimentos e à explicação do que é aprendido e não do que está acontecendo (Edwards, 2005, Cairns, 2011, Fuller e Unwin, 2011). Gustavsson (2009) refere-se à aprendizagem adaptativa ou preservação, ao invés de aprendizado novo ou expansivo ocorrendo em comunidades de prática. Evans, Hodkinson et al. (2006) observaram as tensões e níveis desiguais de poder no local de trabalho e o conflito inerente na relação entre gestores e aqueles gerenciados.

Tem sido apontado que o uso prolongado de metáforas como a participação e a comunidade parecem promover práticas, como sempre sendo harmoniosas e livres de conflitos (Arnseth, 2008). Edwards (2005) argumenta contra o uso da metáfora de participação da aprendizagem, porque isso pode ser visto como um modelo bastante conservador de aprendizagem como aprendizado, enquanto Evans, Hodkinson et al. (2006) argumentam que o modelo de aprendizado é útil. Hodkinson e Hodkinson (2004) argumentam que, devido à natureza complexa da aprendizagem, a participação é uma maneira melhor de entender o fenômeno do que através do modelo de aquisição ou do paradigma padrão de aprendizagem. O que é sem dúvida é que a aprendizagem é um processo complexo que envolve muitos fatores.

O termo “choque de práxis” tem sido usado para descrever os professores iniciantes ficando cara a cara com as realidades de ser um professor em sala de aula (Kelchtermans and Balle, 2002, p.105). Os termos choque de realidade e choque da praxis destacam a natureza emocional do ensino e as reações dos professores iniciantes quando se deparam com as responsabilidades deste trabalho. Lortie (1966) referiu-se ao fenômeno como sendo jogado no fundo do poço para afundar ou nadar (citado em Fantilli e McDougall 2009). O projeto “Becoming a Teacher” (BAT) comparou o primeiro ano como professor a um passeio de montanha-russa, com seus altos e baixos durante todo o ano e às vezes no mesmo dia (Hobson, Malderez et al. 2007). Ingersoll e Strong (2011) observam o isolamento dos outros colegas que os professores experimentam em sala de aula.

A maioria dos estudos sobre professores iniciantes se concentra em dois assuntos principais: dificuldades encontradas por professores novatos e as fontes de apoio à sua disposição (Eldar, Nabel et al. 2003). Draper e O'Brien (2006) observam como os professores do ano de indução têm experiências diferentes e não começam com os mesmos níveis de habilidade e compreensão, assim sua capacidade para lidar com as dificuldades e suas necessidades de apoio são diferentes: “um modelo único de suporte neste período probatório era improvável, portanto, para atender às necessidades de todos os professores iniciantes”(p.51).

Aprender a ensinar é um momento de transformação à medida que o aluno se move em direção ao status de professor. Há um reconhecimento crescente de seu novo papel institucional e do complexo conjunto de interações entre pontos de vista, valores e práticas diferentes às vezes concorrentes (Flores, 2001). A partir dos relatos de professores iniciantes, no estudo de Flores (2001), emergiram quatro grandes imagens que enfocavam diferentes dimensões da escola: a escola como ambiente social; a escola como comunidade de aprendizagem; a escola como um ambiente multi-cultural; e a escola como ambiente

organizacional. Os resultados deste estudo apoiaram fortemente a ideia de que a escola como local de trabalho desempenha um papel crucial na forma como os professores iniciantes se sentem em relação ao ensino. De particular importância é o tipo de liderança e a natureza da comunicação existente na escola (Flores, 2001). Os professores iniciantes enfatizaram a “natureza idiossincrática e ‘em serviço’ da aprendizagem profissional” (Flores 2001, p.146).

### **Alfabetização micropolítica**

Para entender como os professores iniciantes aprendem no local de trabalho, é necessário considerar como eles lidam com o conflito e os processos micropolíticos ou micro-sociais do local de trabalho (Billett, 2002b). É importante lembrar “o significado dos diferenciais de poder no aprendizado no local de trabalho... Aqueles com mais poder podem impor o aprendizado e também podem negar oportunidades de aprendizado. Aqueles com menos poder podem encontrar dificuldades para conseguir o que desejam” (Hodkinson, 2004, p. 270).

Para lidar com a micropolítica e o conflito no local de trabalho, os professores iniciantes precisam desenvolver a alfabetização micropolítica para que possam “ler” situações e compreender (ou pelo menos aceitar) os motivos e ações das pessoas. As oportunidades que são oferecidas aos indivíduos para atuar no local de trabalho e o acesso ao apoio e aconselhamento nem sempre são distribuídos uniformemente (ibid). Um argumento tem sido defendido para a ação micropolítica, a saber, “aquelas ações que visam estabelecer, salvaguardar ou restaurar as condições de trabalho desejadas” (Kelchtermans e Ballet 2002, p.108). A alfabetização micropolítica organizacional tem sido considerada importante em diferentes tipos de local de trabalho (Boud e Middleton, 2003).

Alfabetização micropolítica significa ser capaz de lidar com conflitos e trabalhar com pessoas diferentes, com interesses e objetivos diferentes e até opostos. Por exemplo, os enfermeiros entrevistados de Skår (2010) entenderam que precisavam aprender a cooperar com colegas e também como lidar com discordâncias. Os professores iniciantes também precisam entender as ideias de identidade e o papel importante que as relações de confiança e poder desempenham no processo de aprendizagem (Boud e Middleton, 2003). Com o apoio, os novatos podem relacionar a aprendizagem formal e informal uma vez que o conhecimento é distribuído de forma desigual nos locais de trabalho (Guile e Griffiths, 2001).

Pode ser muito mais fácil para os professores iniciantes desenvolverem a alfabetização micropolítica com o apoio dos colegas, porque os professores iniciantes podem compartilhar ideias e informações de maneira mais aberta entre si do que com seus mentores, diretores ou outros colegas. Esse apoio de pares pode ajudar no desenvolvimento da alfabetização micropolítica, porque os professores aprendem como articular e discutir as questões políticas cotidianas que surgem em suas escolas. Os dados da nova entrevista de professores do projeto BAT mostraram a importância de se encontrar com os pares

(Hobson, Malderez et al. 2007). No entanto, o apoio dos pares pode estar faltando em programas de iniciação para professores iniciantes. O termo “apoio de pares” é usado para significar o encorajamento, assistência, possível colaboração e endosso dos que estão na mesma posição, nomeadamente outros professores do ano de indução<sup>4</sup>. Nas reuniões de apoio entre pares, os professores iniciantes podem aprender alfabetização micropolítica, capacitando-os a entender sua posição ou situação na escola.

Para os professores iniciantes, “aprender a 'ler' situações através de uma lente micropolítica, compreendê-los em termos de diferentes interesses, bem como aprender a lidar efetivamente com eles (estratégias de enfrentamento)” constitui um objetivo importante para a aprendizagem profissional dos professores (Kelchtermans and Ballet 2002, p.117). Isto porque se pode dizer que o professor “politicamente politizado” é capaz de “ler” situações políticas e possui o conhecimento “gramatical” e “lexical” necessário sobre lutas de poder e conflitos de interesses (ibid).

Há várias razões pelas quais a alfabetização micropolítica é importante para professores iniciantes e outros novos trabalhadores: “Pode ser difícil para os trabalhadores e para os recém-chegados especialmente aprender as várias regras que governam a realidade dentro da equipe e os tipos de conflitos e problemas que podem ser interpretados situacionalmente como problemáticos” (Collin 2008, p.393). É importante que os professores iniciantes tenham “a capacidade de se envolver proativamente com colegas, administradores, pais e com a comunidade em geral” e que eles compreendam e se articulem dentro do “ambiente organizacional de suas escolas” (Curry, Jaxon et al. 2008, p.661). Essa capacidade e compreensão podem ajudar a reduzir o atrito e melhorar a retenção de professores. No entanto, Ingersoll e Strong (2011) apontam que nem todo desgaste do professor é uma coisa má se isso significa que alguém que não é adequado para o ensino deixa a profissão.

A alfabetização micropolítica também é útil em termos de enfatizar a justiça social, pois fornece “alguns meios para os professores iniciantes participem de maneira significativa em suas escolas como organizações” (Curry, Jaxon et al., 2008, p.661). Se isto não está incluído na formação inicial de professores, então o período de indução é um momento para ajudar os professores iniciantes a “entender e navegar no espaço institucional e organizacional de suas escolas” (ibid). Uma investigação ou grupo de discussão pode ser um mecanismo de aprendizado para que os professores iniciantes se tornem “profissionais, agentes de mudança, assim como professores iniciantes” (Curry, Jaxon et al. 2008, p.672).

Há uma “dupla realidade” no local de trabalho que influencia a aprendizagem que pode ocorrer, ou seja, há a realidade como entendida pelos outros e a realidade como entendida por um indivíduo (Collin 2008). Essa dupla realidade pode colidir se os indivíduos ou um indivíduo e um grupo tiverem ideias diferentes sobre sua prática de trabalho. A aprendizagem no local de trabalho inclui “as tensões entre os objetivos da continuidade do desenvolvimento ontogenético individual e a continuidade da prática de trabalho, incluindo interesses particulares no local de trabalho” (Billett, 2002a, p.64).

Aprender a alfabetização micropolítica e ser capaz de negociar no local de trabalho contrasta com uma estratégia de adaptação (Roberts e Graham, 2008). Uma estratégia de adaptação pode permitir que um novo professor sobreviva ao ano de indução, mas não os ajudará a tornar-se exatamente o professor que eles querem se tornar. Guile referiu-se a Beach e Vyas (1998) que disseram que os alunos, professores e locais de trabalho precisam garantir que a experiência de trabalho ofereça uma oportunidade para os alunos “aprenderem a negociar como aprendem” nos locais de trabalho, pois isso é essencial para um desempenho eficaz no local de trabalho (Guile e Griffiths 2001, p.126).

Participar de discussões micropolíticas pode influenciar significativamente a alfabetização organizacional de professores iniciantes e suas identidades como “atores institucionais” levando-os a se tornarem atores políticos com uma compreensão ampliada de seus papéis profissionais e do poder de outros (Curry, Jaxon et al. 2008). Em um estudo por meio da “promulgação da prática de alfabetização micropolítica de professores iniciantes, esses professores criaram um espaço nas margens de sua escola, para engajar-se criticamente nos esforços para transformar sua escola e sustentar seus compromissos ideológicos” (Curry, Jaxon et al. 2008, p.672).

Os professores iniciantes podem usar os facilitadores e uns aos outros como órgãos de ressonância, examinando suas escolas como organizações, passando de uma orientação individualista para uma orientação institucional. Essas discussões podem explorar: interesses de colegas (materiais, ideológicos, profissionais ou organizacionais); relações de poder e alianças; ou alavancar pontos para introduzir mudanças (ibid). Através de sua alfabetização micropolítica, professores iniciantes estão aprendendo a lidar com diferentes fatores que afetam sua vida profissional e sua aprendizagem.

A aprendizagem no local de trabalho depende das relações entre os trabalhadores individuais, suas culturas no local de trabalho e a estrutura mais ampla da qual fazem parte (Evans, Hodkinson et al. 2006). Neste trabalho, argumenta-se que a aprendizagem de professores iniciantes no local de trabalho depende de seu nível de alfabetização micropolítica, reconhecendo que outros fatores são relevantes, como disposição individual de aprendizagem (Shanks, Robson e Gray, 2012) e ambiente de aprendizagem (Attard Tonna e Shanks, 2017).

Na próxima seção, é fornecida uma explicação da metodologia e dos métodos usados no estudo, seguida pelos resultados, uma discussão dos resultados com referência à literatura revisada acima e uma conclusão incluindo implicações e recomendações.

## **Metodologia**

Nesta pesquisa, os participantes da entrevista foram considerados especialistas em suas experiências, suas visões da realidade foram procuradas e interpretadas, com o objetivo de dar voz às suas experiências (Hesse-Biber, 2010). Esperava-se que incluindo a voz do novo professor à pesquisa existente seria possível descobrir de que forma as escolas poderiam apoiar mais efetivamente os recém-chegados à profissão (Fantilli e McDougall 2009).

A lógica empregada no estudo foi essencialmente indutiva dentro de uma investigação exploratória (Bazeley 2004). Indutivo, no sentido de que a explicação é induzida a partir dos dados e explicativa, porque nenhum problema ou solução fixa foi decidida no início da pesquisa. Questões de poder, controle e ideologia também surgiram em termos da dinâmica do poder dentro do contexto das escolas, o que pode gerar uma visão dominante sobre a realidade dos professores iniciantes e suas experiências vividas (Hesse-Biber, 2010).

Tem sido discutido que há um problema em tentar reduzir as experiências vividas das pessoas ao nível micro ou generalizá-las ao nível macro (Mason 2006). Mason defende um afastamento da divisão micro / macro ao mesmo tempo em que vê a pesquisa de métodos mistos como mais do que “qualitativa-mais-quantitativa”, ao contrário, ela argumenta que podemos ir além dessas divisões usando a teoria da pesquisa empírica para ver a multidimensionalidade do mundo ao nosso redor (Mason 2006, p.15). Neste estudo, os dados foram coletados por meio de questionários on-line que continham perguntas abertas e fechadas, fornecendo dados qualitativos e quantitativos e entrevistas semiestruturadas, presenciais e por telefone, elaboradas para coletar apenas dados qualitativos.

### **Amostra de resposta e dados demográficos dos participantes da pesquisa**

Ex-alunos da Universidade de Aberdeen, que concluíram seus estudos e deram seu consentimento para serem contatados para fins de pesquisa, receberam por e-mail dois questionários durante o curso de seu ano de indução. O questionário 1, enviado no quarto mês do ano letivo, foi completado por 53 indivíduos (31,7%). O questionário dois, no nono mês do ano letivo, teve 48 respondentes (28,7%).

Vinte e uma pessoas preencheram os dois questionários e forneceram o mesmo identificador em cada questionário. Dois dos participantes da entrevista (Professores A e F) também preencheram os dois questionários. Havia dez participantes da entrevista no estudo. Todos os dez foram entrevistados no sexto mês do ano letivo e nove foram entrevistados pela segunda vez no mês dez. Oito (estudantes do sexo feminino) foram voluntárias após uma apresentação e pedido foi feito para os participantes em uma palestra durante o seu curso inicial de formação de professores. Os dois participantes extras foram recrutados com a intenção de ter ambos os gêneros representados no estudo, a fim de fornecer uma visão mais completa das experiências dos professores do ano de indução. Nove dos dez entrevistados haviam completado o grau B.Ed (Primário)<sup>5</sup> e um deles completou o PGDE (Primário)<sup>6</sup> na Universidade de Aberdeen. Os participantes da entrevista estavam todos trabalhando no setor primário<sup>7</sup>. Um dos professores estava seguindo a rota flexível (anteriormente chamada de alternativa) para o registro completo e estava trabalhando em tempo integral. Oito dos entrevistados tinham entre 21 e 25 anos e dois tinham mais de 35 anos. Quatro dos entrevistados tinham um mentor com base em seu município e seis tinham mentores na escola. Apenas dados limitados são fornecidos aqui sobre cada participante da entrevista, para que eles não possam ser identificados. O anonimato foi uma questão importante para vários participantes da entrevista.

A abordagem metodológica adotada foi aquela que enfatizou os dados qualitativos que foram coletados nas entrevistas. Foi dada preferência aos dados qualitativos porque forneceram um quadro mais detalhado e mais nuançado das experiências de professores iniciantes. Os questionários forneceram menos informações sobre o contexto e menos sobre a voz do próprio indivíduo, mas forneceram dados de escopo mais generalizados do que seriam obtidos apenas dos dez participantes da entrevista. Não é alegado que os participantes da entrevista são representativos da coorte total de professores do ano de indução na Escócia. No entanto, embora não seja possível generalizar a partir dos resultados qualitativos para a população em geral, eles fornecem *insights* sobre a gama de experiências que os indivíduos encontram no esquema de indução de professores na Escócia. A pesquisa centrou-se nas experiências reais de dez professores de ano de iniciação e a ênfase foi nas “experiências vividas” dos professores (Abell, Dillon et al. 1995, p.175).

## **Resultados**

Para entender como os professores do ano de indução aprendem a se tornar professores, é importante observar como o contexto social da política de trabalho e a alfabetização micropolítica dos professores influenciam as diferentes experiências dos professores (Curry, Jaxon et al., 2008, p.661). O termo política do local de trabalho pode ser usado para descrever as relações de poder que estão presentes em qualquer organização e como as pessoas reagem umas às outras e trabalham dentro da estrutura. A questão das relações de poder e como os professores iniciantes lidam com elas em termos de alfabetização micropolítica surgiram em um estudo piloto. Dificuldades com colegas e na relação com os gestores surgiram em algumas das respostas abertas aos questionários de pesquisa. É importante notar também que nenhum dos entrevistados, em nenhuma entrevista, me convidou para entrevistá-lo na escola. Parece que os professores do ano de indução viram a entrevista como uma questão pessoal que não incluía ou abrangia sua escola. Questões de confidencialidade e anonimato eram importantes para eles. Este é um lembrete de que os professores iniciantes se veem em uma posição muito fraca em termos do nível de controle que exercem sobre seu trabalho e suas perspectivas futuras de carreira. Eles confiam em seu mentor e diretor para observá-los e concordam que cumprem o padrão exigido. Além disso, eles confiam neles para escrever referências para suas candidaturas de trabalho e, formal e informalmente, os diretores têm um papel importante na forma como os professores iniciantes são percebidos, particularmente no próprio município do diretor da escola.

Nas segundas entrevistas, os professores foram questionados sobre a política do local de trabalho. Três professores disseram que não havia política de trabalho na escola (professores A, B e E). No entanto, havia alguma inconsistência no que os professores estavam dizendo enquanto o professor B referia-se à força de seu professor substituto de classe, e no início do ano letivo um professor havia dito ao Professor E para não incomodá-

los com perguntas. Outros professores entrevistados estavam mais conscientes da política do local de trabalho em torno deles (professores D, F, G, H, I e J). Por exemplo, o Professor G achava que a política do local de trabalho era aparente em relação aos professores mais velhos e sua atitude em relação aos professores mais jovens, enquanto o Professor H tomava uma decisão consciente de ficar fora da política de trabalho e achava que isso facilitava as coisas no ano de sua indução. Os entrevistados mostraram que estavam interpretando situações micropolíticas sem necessariamente colocar esse rótulo nele. Por exemplo, a professora H sabia que poderia pedir conselhos sobre o trabalho na hora do almoço, mas havia uma regra não escrita na escola pela qual as pessoas não conversavam sobre o trabalho nos intervalos.

Os níveis de alfabetização micropolítica dos professores iniciantes estão relacionados à forma como eles se envolvem com os colegas na escola e com a profissão docente em geral. Ele mostra seu nível de compreensão e envolvimento com os colegas em termos de questões políticas na escola, incluindo relações de poder entre a gerência e a equipe. É importante entender o contexto social no qual eles estão trabalhando, como eles se adaptam ou não se adaptam.

## **Discussão**

O trabalho de Lave e Wenger (1991) sobre o aprendizado por participação não levou em conta as relações de poder. No entanto, no trabalho, as pessoas estão aprendendo como agir, como trabalhar no sistema ou até mesmo “vencer o sistema” e como lidar com relacionamentos pessoais, portanto, aprender sobre relacionamentos de poder é uma parte importante desse processo. Eles também estão aprendendo sobre o poder, sobre seu próprio potencial e sobre suas aspirações para o trabalho como parte de sua vida (Unwin e Fuller, 2003).

Vale ressaltar que nenhum dos entrevistados deste estudo sugeriu ser entrevistado no local de trabalho da escola. Confidencialidade e anonimato eram importantes para eles, com dois dos professores verificando várias vezes que sua identidade permaneceria anônima. Professores iniciantes estão em uma posição vulnerável (Shanks, 2014). Eles são funcionários temporários que estão apenas começando na carreira escolhida. Em um estudo de professores iniciantes do ensino médio na Escócia, 40% dos entrevistados achavam que não tinham as habilidades de trabalhar em cooperação com outros funcionários da escola (Reid e Weir, 2008). A alfabetização micropolítica diz respeito a professores iniciantes, capazes de compreender e lidar com relacionamentos e poder no local de trabalho. Atualmente, esta não é abordada em programas de formação inicial de professores na Escócia, nem é abordada em atividades de aprendizagem profissional para professores iniciantes. Quando um professor é politicamente alfabetizado, significa que ele pode “ler” situações em termos dos diferentes interesses em jogo e lidar com elas. Isso significa que o professor desenvolveu o conhecimento necessário, através da prática, para lidar com as lutas de poder, por exemplo. Sistemas de apoio de pares ou redes podem ajudar a gerar essa

conscientização e permitir que professores iniciantes expressem situações que encontraram no local de trabalho e possíveis soluções. Professores iniciantes buscam auto-afirmação enquanto estão lidando com vulnerabilidade e visibilidade (Kelchtermans e Ballet, 2002). Essa vulnerabilidade também pode ser vista como incerteza em sua situação. Professores iniciantes buscam informações claras e relevantes sobre instalações e procedimentos na escola (ibid). Por exemplo, eles querem saber como preencher o registro da manhã com sua turma. Eles não querem que um professor em sua escola responda a um pedido de aconselhamento dizendo-lhes para pedir ajuda ao mentor de seu município, como aconteceu com um dos professores entrevistados.

Tem sido argumentado que os programas de indução e de formação inicial de professores devem ajudar os professores a “entender e navegar no espaço institucional e organizacional de suas escolas” (Curry, Jaxon et al. 2008, p.661). Aprender a ensinar não é simplesmente uma tarefa técnica, mas também uma negociação em organizações complexas que podem não estar interessadas na contribuição dos recém-chegados (ibid). Os grupos de apoio de pares podem ajudar os professores iniciantes a abordar questões relacionadas ao poder e à sua falta de poder no local de trabalho. Neste estudo, grupos geridos por mentores baseados no município não desenvolviam discussões que demonstrassem que tinha sido criado espaço para discutir esses tipos de questões.

## **Conclusão**

Para os professores iniciantes, sua falta de poder pode ser um aspecto importante de seu ano de indução. Esses professores estão em uma posição vulnerável à medida que seus mentores e diretores decidem se cumpriram os critérios para o registro completo como professor e terão influência sobre suas perspectivas de emprego em termos de suas próprias vagas nas escolas e no fornecimento de referências. É importante considerar as noções de identidade e o papel das relações de confiança e poder no processo de aprendizagem (Boud e Middleton, 2003). Os professores do ano de indução podem não estar preparados para reconhecer ou admitir incerteza ou dúvidas ao mentor e / ou diretor que está avaliando seu desempenho. O professor do ano de indução pode não ter um senso desenvolvido de alfabetização micropolítica e, portanto, pode não ter consciência das relações de poder que afetam a si mesmos e seu ambiente de aprendizado. Os níveis de alfabetização micropolítica dos professores iniciantes se relacionam com o quanto eles entendem a micropolítica e como lidam com situações micropolíticas. Ele mostra seu nível de compreensão e envolvimento com os colegas em termos de questões políticas na escola, incluindo relações de poder entre a gerência e a equipe. É importante entender o contexto social em que os professores iniciantes estão trabalhando e como eles se adaptam ou não. A fim de manter os professores iniciantes na profissão, é importante incentivar e apoiar professores iniciantes, permitindo-lhes reconhecer a micropolítica no local de trabalho e aprender como lidar com ela através do desenvolvimento da alfabetização micropolítica como parte de sua aprendizagem profissional. Esse aprendizado profissional precisa

começar durante a formação inicial do professor, de modo que, quando estiverem no trabalho, os professores alunos possam começar a “ler” situações micropolíticas e aprender a se juntar à periferia de uma comunidade de prática e então se tornar parte dessa comunidade de prática. Isso pode acontecer em seu tempo enquanto professor aluno e depois continuar quando eles assumirem plenamente sua carreira docente.

### Notas

1. Nota das tradutoras: Utilizaremos o termo “alfabetização” como tradução de “literacy” porque entendemos que, apesar do termo “letramento” ser uma das traduções utilizadas para o termo em inglês “literacy” (que poderia ser traduzido para, no mínimo, quatro palavras em português: alfabetização, alfabetismo, letramento e cultura escrita), concordamos com os autores que defendem que não é possível fazer tal diferenciação entre letramento e a alfabetização, como Pérez (2008, p. 199) que defende que o conceito de letramento reduz e simplifica o processo de alfabetização, pois: “O conceito de alfabetização é complexo, multidimensional (envolve dimensões políticas, sociais, culturais, econômicas, epistemológicas, pedagógicas etc.) e dialógico, pois articula processos individuais e sócio-culturais de apreensão-apropriação das diferentes linguagens presentes no mundo contemporâneo”.
2. Traduzido por Amanda Oliveira Rabelo e Ana Maria Monteiro.
3. Nota das tradutoras: Optamos por traduzir “new teachers” por “professores iniciantes” para explicitar que são professores em início de carreira e não somente jovens professores.
4. Na Escócia o caminho mais comum para se tornar um professor plenamente “registrado” é completando um programa de graduação inicial em uma universidade na Escócia e depois completando com sucesso o Plano de Indução de Professores (Teacher Induction Scheme) ou a Rota Flexível para Registro (Flexible Route to Registration). No Plano de Indução de Professores, aqueles com registro provisório no Conselho Geral de Ensino da Escócia trabalham por um ano em uma escola estadual (primária ou secundária, dependendo de sua qualificação). Durante o ano de indução, o professor do ano de indução tem um apoiador da indução (também chamado de mentor) e 80% do tempo de contato normal de um professor. O mentor de indução deve ter uma redução de 10% no tempo de contato da com sua turma para que possa se reunir com o professor do ano de indução e observá-lo ensinando. Para obter o registro completo, o professor do ano de indução deve preencher um relatório intermediário e, em seguida um final, e seu mentor de indução e o diretor da escola devem avaliar se atendem ao Padrão de Inscrição Completa. A rota flexível para registro permite que as pessoas completem seu processo de registro por dois anos em meio período.
5. O grau B.Ed (Primário), ou seja, o grau de Bacharelado de Educação (Primária) é um programa de graduação de quatro anos que qualifica o titular para completar o seu ano de indução como professor do ensino primário na Escócia, sujeito a requisitos de residência.
6. O PGDE (Primária), ou seja, o Diploma de Graduação Profissional de Educação (Primária) é um curso universitário de 36 semanas durante o qual os alunos (que precisam ter um diploma de graduação anterior) também fazem estágios nas escolas. Após a conclusão bem sucedida, o titular é elegível para o ano de indução no setor primário.
7. Na Escócia, as crianças devem iniciar o ensino primário entre as idades de 4 ½ e 5 ½ anos. Há sete anos de educação primária e depois 4, 5 ou 6 anos de educação secundária. As crianças podem deixar o ensino obrigatório no final do período letivo, uma vez que tenham 16 anos de idade.

### References

ABELL, S. K.; DILLON D. R.; HOPKINS, C. J.; MCINERNEY, W. D.; O'BRIEN, D. G. “Somebody to count on”: Mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. **Teaching and Teacher Education**, [s.l.], v. 11, n. 2, p.173-188, mar. 1995. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X94000252>. Data de acesso: 13/02/2019. Elsevier BV. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051x\(94\)00025-2](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051x(94)00025-2)

- ATTARD TONNA, M. A.; SHANKS, R. The importance of environment for teacher professional learning in Malta and Scotland. **European Journal of Teacher Education**, [s.l.], v. 40, n. 1, p.91-109, jan. 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2016.1251899> Data de acesso: 13/02/2019. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2016.1251899>.
- ARNSETH, H. C. Activity theory and situated learning theory: contrasting views of educational practice. **Pedagogy, Culture & Society**, [s.l.], v. 16, n. 3, p.289-302, out. 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/232838864\\_Activity\\_theory\\_and\\_situated\\_learning\\_theory\\_Contrasting\\_views\\_of\\_educational\\_practice](https://www.researchgate.net/publication/232838864_Activity_theory_and_situated_learning_theory_Contrasting_views_of_educational_practice). Data de acesso: 13/02/2019. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/14681360802346663>
- BAZELEY, P. Issues in Mixing Qualitative and Quantitative Approaches to Research. In: BUBER, R.; GADNER, J.; RICHARDS, L. (eds). **Applying qualitative methods to marketing management research**. UK: Palgrave Macmillan, 2004. p. 141-156
- BILLETT, S. Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. **Studies in the Education of Adults**, [s.l.], v. 34, n. 1, p.56-67, mar. 2002a. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02660830.2002.11661461>. Data de acesso: 13/02/2019. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/02660830.2002.11661461>
- BILLETT, S. Workplace Pedagogic Practices: Co-participation and Learning. **British Journal Of Educational Studies**, [s.l.], v. 50, n. 4, p.457-481, dez. 2002b. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-8527.t01-2-00214>. Data de acesso: 13/02/2019. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8527.t01-2-00214>
- BOUD, D.; MIDDLETON, H. Learning from others at work: communities of practice and informal learning. **Journal Of Workplace Learning**, [s.l.], v. 15, n. 5, p.194-202, set. 2003. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/240260284\\_Learning\\_from\\_others\\_at\\_work\\_Communities\\_of\\_practice\\_and\\_informal\\_learning](https://www.researchgate.net/publication/240260284_Learning_from_others_at_work_Communities_of_practice_and_informal_learning). Data de acesso: 13/02/2019. Emerald. <http://dx.doi.org/10.1108/13665620310483895>
- CAIRNS, L. Learning in the Workplace: Communities of Practice and Beyond. In: MALLOCH, M.; CAIRNS, L.; EVANS, K.; O'CONNOR, B.N. (eds). **The SAGE Handbook of Workplace Learning**. London: SAGE, 2011. p. 73-85.
- COLLIN, K. Development engineers' work and learning as shared practice. **International Journal Of Lifelong Education**, [s.l.], v. 27, n. 4, p.379-397, jul. 2008. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02601370802213856>. Data de acesso: 13/02/2019. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/02601370802213856>.
- CURRY, M.; JAXON, K.; RUSSELL, J. L.; CALLAHAN, M. A.; BICAIS, J. Examining the practice of beginning teachers' micropolitical literacy within professional inquiry communities. **Teaching and Teacher Education**, [s.l.], v. 24, n. 3, p.660-673, abr. 2008. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X06001570>. Data de acesso: 13/02/2019. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.10.007>.
- DRAPER, J.; O'BRIEN, J. **Induction: Fostering career development at all stages**. Edinburgh: Dunedin Academic Press, 2006.
- EDWARDS, A. Let's get beyond community and practice: the many meanings of learning by participating. **Curriculum Journal**, [s.l.], v. 16, n. 1, p.49-65, mar. 2005. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0958517042000336809>. Data de acesso: 13/02/2019. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/0958517042000336809>
- ELDAR, E.; NABEL, N.; SCHECHTER, C.; TALMOR, R.; MAZIN, K. Anatomy of success and failure: the story of three novice teachers. **Educational Research**, [s.l.], v. 45, n. 1, p.29-48, mar. 2003. Disponível em: <https://education.biu.ac.il/en/node/1365>. Data de acesso: 13/02/2019. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/0013188032000086109>.

- EVANS, K.; HODKINSON, P.; RAINBIRD, H.; UNWIN, L. **Improving Workplace Learning**. Abingdon, Oxon: Routledge, 2006.
- FANTILLI, R.D.; MCDOUGALL, D. E. A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. **Teaching and Teacher Education**, [s.l.], v. 25, n. 6, p.814-825, ago. 2009. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09000511> Data de acesso: 13/02/2019. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- FLORES, M. A. Person and Context in Becoming a New Teacher. **Journal of Education for Teaching**, [s.l.], v. 27, n. 2, p.135-148, jul. 2001. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607470120067882>. Data de acesso: 13/02/2019. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/02607470120067882>.
- FOLEY, G. **Learning in Social Action, A Contribution to Understanding Informal Education**. Leicester: NIACE, 1999.
- FULLER, A.; HODKINSON, H.; HODKINSON, P.; UNWIN, L. Learning as peripheral participation in communities of practice a reassessment of key concepts in workplace learning. **British Educational Research Journal**, [s.l.], v. 31, n. 1, p.49-68, fev. 2005. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0141192052000310029>. Data de acesso: 13/02/2019. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1080/0141192052000310029>.
- FULLER, A.; UNWIN, L. Workplace Learning and the Organisation. In: MALLOCH, M.; CAIRNS, L.; EVANS, K.; O'CONNOR, B.N. (eds). **The SAGE Handbook of Workplace Learning**. London: SAGE, 2011. p. 46-59
- GUILE, D.; GRIFFITHS, T. Learning through Work Experience. **Journal of Education and Work**, [s.l.], v. 14, n. 1, p.113-131, fev. 2001. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13639080020028738>. Data de acesso: 13/02/2019. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/13639080020028738>.
- GUSTAVSSON, M. Facilitating expansive learning in a public sector organization. **Studies in Continuing Education**, [s.l.], v. 31, n. 3, p.245-259, nov. 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01580370903271453>. Data de acesso: 13/02/2019. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/01580370903271453>.
- HESSE-BIBER, S. Qualitative Approaches to Mixed Methods Practice. **Qualitative Inquiry**, [s.l.], v. 16, n. 6, p.455-468, 15 abr. 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1077800410364611>. Data de acesso: 13/02/2019. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800410364611>.
- HOBSON, A.J.; MALDEREZ, A.; TRACEY, L.; HOMER, M. S.; MITCHELL, N.; BIDDULPH, M.; GIANNAKAKI, M. S.; ROSE, A.; PELL, R.G.; ROPER, T.; CHAMBERS, G. N.; TOMLINSON, P. D. **Newly Qualified Teachers' Experiences of their First Year of Teaching**. Findings from Phase III of the Becoming a Teacher Project. DCSF-RR008. Nottingham: Department for Children, Schools and Families, 2007.
- HODKINSON, P. Research as a form of work: expertise, community and methodological objectivity. **British Educational Research Journal**, [s.l.], v. 30, n. 1, p.9-26, fev. 2004. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01411920310001629947>. Data de acesso: 13/02/2019. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1080/01411920310001629947>.
- HODKINSON, P.; HODKINSON, H. The complexities of workplace learning: problems and dangers in trying to measure attainment. In: RAINBIRD, H.; FULLER, A; MUNRO, A. (eds). **Workplace learning in context**. London: Routledge, 2004. p. 259-275
- INGERSOLL, R.M.; STRONG, M. The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, [s.l.], v. 81, n. 2, p.201-233, jun. 2011. Disponível em: <http://www.cpre.org/impact-induction-and-mentoring-programs-beginning-teachers-critical-review->

- research. Data de acesso: 13/02/2019. American Educational Research Association (AERA). <http://dx.doi.org/10.3102/0034654311403323>.
- KELCHTERMANS, G.; BALLETT, K. The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. **Teaching and Teacher Education**, [s.l.], v. 18, n. 1, p.105-120, jan. 2002. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X01000531>. Data de acesso: 13/02/2019. Elsevier BV. [http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00053-1](http://dx.doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00053-1).
- KELLY, P. What is teacher learning? A socio-cultural perspective. **Oxford Review of Education**, v. 32, n. 4, p. 505-519, 2006. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/4618675?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/4618675?seq=1#page_scan_tab_contents). Data de acesso:13/02/2019. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/03054980600884227>
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.
- MASON, J. Mixing methods in a qualitatively driven way. **Qualitative Research**, [s.l.], v. 6, n. 1, p.9-25, fev. 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468794106058866>. Data de acesso: 13/02/2019. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/1468794106058866>
- NIESZ, T. Chasms and bridges: Generativity in the space between educators' communities of practice. **Teaching and Teacher Education**, v. 26, n. 1, p. 37-44, 2010. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09001401>. Data de acesso: 13/02/2019. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.015>.
- PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges Guiomar dos Santos. (Org.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008
- ROBERTS, J.; GRAHAM, S. Agency and conformity in school-based teacher training. **Teaching and Teacher Education**, [s.l.], v. 24, n. 6, p.1401-1412, ago. 2008. Disponível: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X0800005X>. Data de acesso: 13/02/2019. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.01.003>.
- SHANKS, R. A study of learners' situational vulnerability: new teachers in Scotland. **Education in the North**, v. 21, Special Issue, p. 2-20, 2014. Disponível em: <https://www.abdn.ac.uk/eitn/journal/12/>. Data de acesso: 13/02/2018.
- SHANKS, R.; ROBSON, D.; GRAY, D. New teachers' individual learning dispositions: a Scottish case study. **International Journal of Training and Development**, [s.l.], v. 16, n. 3, p.183-199, 22 ago. 2012. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1468-2419.2012.00403.x>. Data de acesso: 13/02/2019. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2419.2012.00403.x>.
- UNWIN, L.; FULLER, A. **Expanding Learning in the Workplace**. Making more of individual and organisational potential. Leicester: NIACE, 2003.
- WARRINER, D. S. Competent performances of situated identities: Adult learners of English accessing engaged participation. **Teaching and Teacher Education**, [s.l.], v. 26, n. 1, p.22-30, jan. 2010. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09001292>. Data de acesso: 13/02/2019. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.003>.
- WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

### **Correspondência**

**Rachel Shanks:** Concluiu uma licenciatura em direito e mestrado em Estudos Jurídicos (por investigação), trabalhando como conferencista universitária. Também trabalhou como consultora de direitos

trabalhistas e em educação comunitária e sindical. Depois de se mudar para a Escócia em 2004, ela concluiu um PhD sobre como os novos professores aprendem no local de trabalho e atualmente é um professor sênior na Escola de Educação da Universidade de Aberdeen. Seus interesses de pesquisa atuais são a aprendizagem profissional, a indução de professores e os direitos das crianças.

**E-mail:** r.k.shanks@abdn.ac.uk

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora

---