



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

MÔNICA BATISTA DA SILVA

**TECENDO CAMINHOS INDICIÁRIOS DA INDUÇÃO PROFISSIONAL DE
PROFESSORES INICIANTE NA CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR DE
UMA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NO AGRESTE
PERNAMBUCANO**

Caruaru
2021

MÔNICA BATISTA DA SILVA

**TECENDO CAMINHOS INDICIÁRIOS DA INDUÇÃO PROFISSIONAL DE
PROFESSORES INICIANTE NA CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR DE
UMA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NO AGRESTE
PERNAMBUCANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Maria Joselma do Nascimento Franco.

Caruaru

2021

S586t Silva, Mônica Batista da.

Tecendo caminhos indiciários da indução profissional de professores iniciantes na cultura organizacional escolar de uma rede pública municipal de educação no Agreste pernambucano. / Mônica Batista da Silva. – 2021.

190 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Maria Joselma do Nascimento Franco.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2021.

Inclui Referências.

1. Ensino - Orientação profissional - Pernambuco. 2. Professores iniciantes - Pernambuco. 3. Cultura organizacional - Pernambuco. 4. Formação de professores - Pernambuco. I. Franco, Maria Joselma do Nascimento (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2021-126)

MÔNICA BATISTA DA SILVA

**TECENDO CAMINHOS INDICIÁRIOS DA INDUÇÃO PROFISSIONAL DE
PROFESSORES INICIANTE NA CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR DE
UMA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NO AGRESTE
PERNAMBUCANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação

Aprovada em: 07/07/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Joselma do Nascimento Franco (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dr^ª. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Rodney Pereira (Examinador Externo)
Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por me conceder a saúde, coragem e persistência para lutar pelos meus sonhos, sempre me guiando no caminho do bem e me oportunizando momentos de crescimento profissional, mas, sobretudo, humano.

Segundo, a minha amada vizinha Dona Sofia Maria (*in memoriam*), com quem aprendi as primeiras lições de vida. Mulher humilde, forte e honrada, provida de muita sabedoria fruto de sua experiência de 88 anos. Seu sorriso sincero e seu jeito descomplicado de ver a vida me ensinaram que para ser feliz não é preciso muito. Sou grata por ela ter acreditado em mim, ensinando-me a ter fé, a não desistir frente aos desafios da vida e a plantar sempre sementes do bem.

AGRADECIMENTOS

Chegar até este momento exigiu de mim e de várias pessoas ao meu lado, muito esforço e principalmente dedicação, pois, em tempos tão desafiadores, essa produção foi desenvolvida enquanto passava pela maior transformação de minha vida - aprendia a ser mãe - e nesse contexto ninava um filho nos braços e outro no ventre, por assim dizer. E o quanto esta fase me deixou forte! Penso que precisei mais deles do que eles de mim, pois se transformaram na razão que me mobilizava todos os dias, todos os dias, a produzir com o máximo de dedicação. Uma batalha vencida dia a dia e tudo só foi possível graças a uma rede de apoio significativa. Assim, busco aqui agradecer a todas as pessoas, que em diferentes tempos e espaços, foram determinantes na minha caminhada em busca de mais esta conquista.

Diante do exposto, agradecer para mim significa primeiramente lembrar-se de Deus, que me rege diariamente, conduzindo-me no caminho certo, que me concedeu saúde, sabedoria e persistência para realizar este trabalho. A palavra é gratidão, Senhor, e ainda que possam surgir desafios ao longo do caminho, que o Senhor se faça presente e não permita que eu jamais desanime.

Além do Santíssimo Deus, para que eu pudesse chegar até este momento também foram fundamentais o incentivo e apoio de várias pessoas – com as quais tenho tido a oportunidade de me relacionar e conviver, a quem não poderia deixar de agradecer:

Ao meu pai José Horácio e a minha mãezinha Dona Maria das Neves, que sempre zelaram para que minhas irmãs e eu tivéssemos uma boa educação. Obrigada mãe por acreditar em mim, por não medir esforços desde que eu nasci para que a realização dos meus sonhos fosse possível e pelas várias vezes que ficou a cuidar do meu filho para que eu pudesse me dedicar às leituras e escrita desta produção.

Ao meu esposo, Alex Antônio, que me acolhe em seus braços nos momentos de alegrias e lágrimas. Companheiro de todas as horas, que fez do meu o nosso trabalho, pela paciência, incentivo, apoio, ajuda, carinho, cuidado e as broncas críticas sem as quais seria impossível chegar a este momento de agradecimentos. Sempre acreditando mais em mim do que um dia eu mesma poderei acreditar! Obrigada por dividir comigo a faxina da casa, a preparação das refeições e cuidar mais ainda do nosso filho para que eu me dedicasse a este trabalho. Como eu admiro este meu companheiro, de poucas palavras, mas de muitos gestos de dedicação, cuidado e carinho. Você, seu amor e a família que estamos contruindo juntos são meus sentidos da vida.

Ao meu filho, Antônio Moan, que com seu um aninho e poucos meses já é meu amor

incondicional, meu presente divino que chegou logo no **início** desta caminhada, iluminando-a cada dia mais e transformando-se na razão da minha energia, persistência e luta. Lembro-me de cada dia em que o ninava com todo amor e carinho para você dormir e eu poder avançar nos estudos desta pesquisa. O cansaço e a exaustão muitas vezes se fizeram presente, mas toda vez que você me olhava com seus olhinhos brilhantes é como se eles recarregassem minhas forças. Apesar de tudo, nunca deixei que lhe faltasse atenção, cuidei, cuido e cuidarei de você com a mesma dedicação e amor.

A minha filha, Áurea Sofia, que ainda em meu ventre se transformou em mais uma razão da minha vida, energia, persistência e luta. Chegando ao **final** desta caminhada, representando para mim um novo começo.

As minhas irmãs Márcia Batista e Mariza Batista, por fazerem parte de minha jornada neste mundo, pelas brincadeiras de irmandade que me alegram e me fazem lembrar o quanto Deus é bondoso por ter me dado à oportunidade de ter mulheres tão valiosas como irmãs.

Ao meu sogro Antônio José e minha sogra Maria Josabete, pelo apoio e assistência de sempre. Obrigada por todas as vezes que me ofereceram ajuda, que se dispuseram a sair de sua casa para cuidar do nosso Toninho. Vejo em vocês um exemplo de casal.

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea – PPGEDUC.

Aos meus amigos, com os quais troquei experiências e construí conhecimentos, que durante as aulas, no compartilhamento de nossas pesquisas, contribuíram com observações e discussões acerca do meu projeto.

A Capes, pela bolsa de estudos, que me garantiu o sustento financeiro necessário e imprescindível para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

A Secretaria da rede pública de Educação municipal, que atenciosamente nos acolheu. Nesse contexto, gostaria de destacar especial gratidão ao Secretário executivo Pedro Brandão, pelo apoio para com o desenvolvimento das demandas desta pesquisa e pela paciência com a qual sempre se dispôs a ajudar.

Às professoras e professores iniciantes, técnicos formadores e coordenadores pedagógicos, os quais se dispuseram a colaborar como participantes desta pesquisa. Obrigada pelos momentos de partilha e pelas aprendizagens construídas.

À professora Lucinalva Almeida e ao professor Rodnei Pereira, pelas contribuições riquíssimas na banca de qualificação. Obrigada pela disponibilidade em poder estabelecer um diálogo e contribuir com esta pesquisa.

Ao Centro Acadêmico do Agreste CAA/UFPE, sou e serei eternamente grata a essa

instituição, cujo corpo discente tenho orgulho de integrar e à qual tenho a honra de dedicar esta produção científica.

De maneira muito especial, gostaria de agradecer a minha orientadora nesta pesquisa, a professora Dr.^a Maria Joselma do Nascimento Franco. Lembro-me como fiquei com medo de não conseguir, de como fiquei nervosa quando fui a ela contar que estava grávida e como a mesma me tranquilizou e disse que tudo iria dar certo. Obrigada por me acolher, pelo compromisso e seriedade com os quais orientou este processo. Agradeço por ter me iniciado nessa prazerosa e enriquecedora experiência que é a pesquisa científica, por ter investido em meu potencial, ter acreditado em mim desde a graduação e pelo incentivo em outras oportunidades acadêmicas. Grata pela orientação competente e paciente, pelo apoio, incentivo e inestimáveis aprendizagens.

Enfim, minha eterna gratidão a todos e todas que colaboraram direta ou indiretamente para que esse sonho pudesse ser concretizado. Sozinha eu não conseguiria chegar até aqui.

RESUMO

Esta pesquisa se insere no campo das discussões da formação de professores e toma como objeto de estudo “a indução profissional de professores iniciantes”, explorado a partir da seguinte questão: Quais marcadores de indução profissional dos professores iniciantes subsidiam a fomentação da política de acolhimento, orientação e acompanhamento para o desenvolvimento profissional dos professores na cultura organizacional escolar de uma Rede Municipal de Educação? O objetivo geral é analisar os marcadores de indução profissional dos professores iniciantes, subsidiando a fomentação de apontamentos para a política de acolhimento, orientação e acompanhamento para o desenvolvimento profissional dos professores na cultura organizacional escolar de uma Rede Pública Municipal de Educação. Buscamos atender a este, a partir dos seguintes objetivos específicos: i) Descrever como os professores iniciantes são acolhidos, orientados e acompanhados no início da docência na cultura organizacional escolar da rede; ii) Identificar os marcadores de indução profissional dos professores iniciantes da rede que podem alimentar uma política de acolhimento, orientação e acompanhamento; e iii) Criar condições, a partir dos marcadores de indução, que ressignifiquem o olhar dos formadores para com a fomentação da política de indução com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores iniciantes na cultura organizacional escolar da rede. Para dialogarmos acerca dos professores iniciantes fundamentamo-nos em Vaillant e Carlos Marcelo (2012), Nascimento, Flores e Xavier (2019), e Cruz, Farias e Hobold (2020); no que se refere ao entendimento de indução profissional recorremos a Wong (2004), Reis (2015), Príncipe e André (2019), e Nascimento, Flores e Xavier (2019); quanto ao tratamento da cultura organizacional escolar amparamo-nos em Libâneo (2013), Garcia (2008), Nóvoa (1999), e Oliveira (2019). O caminho teórico-metodológico se pautou em uma abordagem qualitativa, segundo Ludke e André (2013). Como lócus da pesquisa tivemos uma Rede Pública de Educação do Agreste Pernambucano. Como participantes contamos com vinte e três professores iniciantes, quatro técnicos formadores e quatro coordenadores pedagógicos. Utilizamos como instrumentos e procedimentos de produção de dados, o questionário a partir de Severino (2007) e o grupo de discussão conforme Weller (2006), articulado posteriormente a sessões de intervenção com a produção do diário reflexivo, enquanto estratégia formativa, de acordo com Zabalza (2007). Os dados foram analisados na perspectiva da análise de conteúdo, conforme Moraes (1999). Como resultados da pesquisa revelam-se a inexistência de uma política de indução profissional na rede. Nesse contexto, foram identificados marcadores de indução que envolve o apoio no início da docência, que demandam a mudança de processos formativos pautados em uma perspectiva verticalizada em direção à horizontalidade, que implica o conhecimento, a dimensão cultural da comunidade e rede de educação, o diálogo, a coletividade e valorização profissional. Por fim, a partir do trabalho com alguns dos marcadores, os formadores ressignificaram seus olhares para com a necessidade de processos de indução no início da docência, como fruto desta ressignificação emergiu a construção de diretrizes para a rede pública municipal de educação e a partir dessas, a produção de planos de trabalho, que apresentam perspectivas para formação continuada docente e por meio dessa mobiliza ações de indução.

Palavras-chave: Indução profissional. Professores iniciantes. Cultura organizacional.

ABSTRACT

This research is part of the field of teacher education discussions and takes as its object of study “the professional induction of beginning teachers”, explored from the following question: Which markers of professional induction of beginning teachers support the fostering of the welcoming policy, guidance and monitoring for the professional development of teachers in the school organizational culture of a Municipal Education Network? The general objective is to analyze the markers of professional induction of beginning teachers, supporting the fomentation of notes for the reception policy, guidance and monitoring for the professional development of teachers in the school organizational culture of a Municipal Public Education Network. We seek to meet this, from the following specific objectives: i) Describe how beginning teachers are welcomed, guided and monitored at the beginning of teaching in the network's school organizational culture; ii) Identify the professional induction markers of the beginning teachers of the network that can feed a welcoming, guidance and monitoring policy; and iii) Create conditions, based on the induction markers, that give a new meaning to the trainers' view towards fostering the induction policy with a view to the professional development of teachers who are new to the school's organizational culture. In order to talk about beginning teachers, we used Vaillant and Carlos Marcelo (2012), Nascimento, Flores and Xavier (2019), and Cruz, Farias and Hobold (2020); with regard to the understanding of professional induction, we resort to Wong (2004), Reis (2015), Príncipe and André (2019), and Nascimento, Flores and Xavier (2019); regarding the treatment of school organizational culture, we rely on Libâneo (2013), Garcia (2008), Nóvoa (1999), and Oliveira (2019). The theoretical-methodological path was based on a qualitative approach, according to Ludke and André (2013). As the locus of the research we had a Public Education Network of Agreste Pernambucano. As participants we have twenty-three beginning teachers, four technical trainers and four pedagogical coordinators. We used as instruments and procedures of data production, the questionnaire from Severino (2007) and the discussion group according to Weller (2006), later articulated to intervention sessions with the production of the reflective diary, as a training strategy, according to Zabalza (2007). The data were analyzed from the perspective of content analysis, according to Moraes (1999). As a result of the research, it is revealed that there is no professional induction policy in the network. In this context, markers of induction involving support at the beginning of teaching were identified, which demand a change in training processes based on a vertical perspective towards horizontality, which implies knowledge, the cultural dimension of the community and the education network, the dialogue, collectivity and professional development. Finally, from the work with some of the markers, the trainers redefined their views towards the need for induction processes at the beginning of teaching, as a result of this redefinition emerged the construction of guidelines for the municipal public education network and from these , the production of work plans, which present perspectives for continuing teacher education and, through this, mobilize induction actions.

Keywords: Professional induction. Beginning teachers. Organizational culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Conceituação de professores iniciantes a partir das pesquisas correlatas.....	42
Figura 2 -	Plano de trabalho anual de formação com os professores, produzido pela coordenadora pedagógica da educação infantil...	164
Figura 3 -	Plano de trabalho anual de formação com os professores, produzido pela técnica formadora dos anos iniciais do ensino fundamental.....	164

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Levantamento dos trabalhos publicados nas reuniões da ANPED no GT 8 “formação de professores”.....	28
Quadro 2 -	Levantamento das dissertações e teses da BDTD dos programas de pós-graduação em educação da universidade federal de pernambuco – PPGEdu e PPGEduC.....	36
Quadro 3 -	Levantamento das dissertações e teses da BDTD do programa de estudos pós-graduados em educação: formação de professores e psicologia da educação – PUC.....	38
Quadro 4 -	Elementos que podem compor ações e/ou programas de indução conforme Wong (2004).....	67
Quadro 5 -	Principais desafios vivenciados no início da docência por professores iniciantes.....	74
Quadro 6 -	Articulação entre os objetivos específicos da pesquisa e os eixos das questões do questionário aplicado aos professores iniciantes.....	88
Quadro 7 -	Roteiro do grupo de discussão.....	91
Quadro 8 -	Roteiro das sessões de intervenção formativas.....	95
Quadro 9 -	Caracterização dos professores iniciantes participantes da pesquisa.....	108
Quadro 10 -	Caracterização dos técnicos formadores participantes da pesquisa.....	112
Quadro 11 -	Caracterização dos coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa.....	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Síntese do levantamento das pesquisas correlatas.....	41
Tabela 2 -	Síntese do quantitativo de estudantes da rede municipal de educação de Toritama.....	107
Tabela 3 -	Síntese do quantitativo de professores da rede municipal de educação de Toritama.....	107

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CP	Coordenador Pedagógico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEECAMPO	Grupo de Estudos em Educação do Campo
GPENAPE	Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
OBEDUC	Programa Observatório da Educação
PE	Pernambuco
PI	Professor iniciante
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SECADI Inclusão	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e
SEDUC	Secretaria de Educação
SINDIVEST	Sindicato das Indústrias do Vestuário do Estado de Pernambuco
TF	Técnico formador
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade federal de Mato Grosso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	MAPEAMENTO DAS PESQUISAS CORRELATAS: BREVE PANORAMA ACERCA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM RELAÇÃO À INDUÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES.....	25
2.1	APRESENTAÇÃO DOS CRITÉRIOS.....	26
2.2	A INDUÇÃO PROFISSIONAL E PROFESSORES INICIANTES NA ANPED: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES NO GT 08 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	27
2.3	A INDUÇÃO PROFISSIONAL E PROFESSORES INICIANTES: ANÁLISE DA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – PPGEDU E PPGEDUC.....	35
2.4	A INDUÇÃO PROFISSIONAL E PROFESSORES INICIANTES: ANÁLISE DA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO – PUC.....	37
2.5	CONSIDERAÇÕES ENTORNO DOS ACHADOS DAS PESQUISAS CORRELATAS.....	41
3	NAVEGANDO PELAS CATEGORIAS TEÓRICAS.....	44
3.1	REFLEXÕES ENTORNO DA PROFISSÃO, PROFISSIONALIDADE E PROFISSIONALISMO DOCENTE: DIMENSÕES QUE PERPASSAM O DEBATE ACERCA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE.....	44
3.2	PROFESSORES INICIANTES: DA FORMAÇÃO INICIAL AO INÍCIO DA DOCÊNCIA.....	54
3.3	A INDUÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES: UMA POSSIBILIDADE PARA COM A SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS, PERMANÊNCIA NA PROFISSÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	64

3.4	A CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR E O ACOLHIMENTO AOS PROFESSORES INICIANTES.....	77
4	CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	83
4.1	JUSTIFICATIVA PARA A ESCOLHA DA ABORDAGEM DA PESQUISA.....	83
4.2	DEFINIÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA E CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	84
4.3	DEFINIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO DOS DADOS.....	86
4.4	O QUESTIONÁRIO.....	87
4.5	O GRUPO DE DISCUSSÃO.....	89
4.6	O DIÁRIO REFLEXIVO.....	93
4.7	SESSÕES DE INTERVENÇÃO E A UTILIZAÇÃO DO DIÁRIO REFLEXIVO COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA.....	95
4.8	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	100
4.9	O CONTATO COM A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	104
4.9.1	Caracterização do Lócus da pesquisa e sua Rede Municipal de Educação.....	105
4.9.2	A Rede Municipal de Educação de Toritama.....	106
4.10	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	108
4.10.1	Os professores iniciantes.....	108
4.10.2	Os técnicos formadores.....	112
4.10.3	Os coordenadores pedagógicos.....	113
5	MARCADORES DE INDUÇÃO PROFISSIONAL: TECENDO APONTAMENTOS PARA POLÍTICA DE ACOLHIMENTO, ORIENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DOS PROFESSORES INICIANTES COM VISTAS AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR DA REDE.....	116
5.1	ALTERNATIVAS CONSTRUÍDAS PELOS PROFESSORES INICIANTES PARA SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS ENCONTRADOS NA REDE QUANTO À AUSÊNCIA DE ACOLHIMENTO, ORIENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO: AS TENSÕES E	

	CONSTRUÇÃO DE UM MOVIMENTO COLETIVO DE APRENDIZAGEM-FORMAÇÃO COM OS PARES E PROFESSORES MAIS EXPERIENTES.....	117
5.2	MARCADORES DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES INICIANTES DA REDE: SENTIMENTO DE PERTENÇA, COLETIVIDADE-COLABORAÇÃO, APOIO DA GESTÃO, GESTÃO DEMOCRÁTICA, E COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS ENTRE PROFESSORES EXPERIENTES E INICIANTES - APONTAMENTOS PARA POLÍTICA DE ACOLHIMENTO, ORIENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO.....	128
5.3	OS MARCADORES DE INDUÇÃO E A RESSIGNIFICAÇÃO DO OLHAR DOS FORMADORES NA CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES PARA POLÍTICA EDUCACIONAL DA REDE QUE MOBILIZA A FORMAÇÃO COM PROFESSORES INICIANTES: O DIÁRIO REFLEXIVO ENQUANTO ESTRATÉGIA FOMENTADORA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	144
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
	REFERÊNCIAS.....	179
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL.....	187
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE PARA SELEÇÃO DOS INICIANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	188
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SÓCIO PROFISSIONAL PARA OS PROFESSORES INICIANTES.....	189
	APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE UM DIÁRIO REFLEXIVO SOBRE O INÍCIO NA DOCÊNCIA.....	190

1 INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 15)

Iniciamos esta introdução com o pensamento de Freire porque compreendemos que a curiosidade epistêmica move o mundo e o transforma, bem como concebemos a prática da pesquisa como um princípio educativo, por meio da qual aprendemos, educamos e nos educamos ao anunciar a novidade, o conhecimento novo, mas, sobretudo, porque reconhecemos o quanto a pesquisa é importante para que possamos intervir na realidade, na busca de melhorias e, assim, contribuir com mudanças significativas no campo da educação.

Partindo deste entendimento, apresentamos esta pesquisa, que se insere no campo das discussões sobre formação de professores e tem como objeto de estudo a **indução profissional de professores iniciantes**. Assim, como qualquer interesse de estudo parte de experiências da vida, procuramos neste capítulo contextualizar o objeto de estudo e descrever as mobilizações que nos direcionaram para sua escolha.

Contextualizando o nosso objeto de estudo, concebemos que o início da carreira é um período marcante em qualquer profissão e como afirma Nóvoa (2006) com a docência não é diferente. Conforme o autor, precisamos pensar em como estamos cuidando dos professores¹ que estão no período de inserção profissional. Muitos pesquisadores da área da educação, dentre os quais podemos citar: Papi e Martins (2010), Reis (2015), Marcelo e Vaillant (2017), André (2018), Nóvoa (2019), Príncipe e André (2019), vêm destacando os primeiros anos da carreira docente como um momento de grande aprendizagem da profissão.

Sabemos que a entrada na profissão representa um momento importante na vida do docente, pois é o momento de transição de estudante a **professor iniciante**, aqui concebido como aquele que conclui a formação inicial e inicia no exercício da profissão docente, isto é, a condição de iniciante é dada ao docente que está em etapa de iniciação à carreira (VAILLANT; CARLOS MARCELO, 2012).

A literatura que trata a respeito da inserção à docência evidencia ainda que o início na carreira docente é um período determinante para a construção da identidade e do

¹ Reconhecemos as discussões de gênero presentes na utilização dos termos “professor” e/ou “professora”, todavia, neste texto, optamos por utilizar a expressão no masculino a fim de tornar a leitura mais fluida.

desenvolvimento profissional, mas também aponta desafios que os professores iniciantes se deparam no confronto inicial com a realidade profissional, o que tem levado por vezes à desmobilização, ao desencanto, à desilusão e até ao abandono da profissão nos primeiros anos de atuação. Trata-se, assim, de um período decisivo, repleto de peculiaridades, pois diante da responsabilidade de conduzir uma sala de aula o professor iniciante geralmente sente-se ansioso e inseguro.

Neste contexto, uma possível alternativa para minimizar esses desafios diz respeito a uma maior atenção a esse período da profissão, criação e adoção de práticas voltadas especificamente à iniciação à docência e ao acolhimento aos professores iniciantes. Ou seja, práticas especificamente direcionadas a esses professores, de modo que possam minimizar os desafios por eles enfrentados a partir da **indução profissional**, isto é, acolhimento, orientação e acompanhamento sistemático, intencional e institucionalizado que se faz com o professor iniciante (NASCIMENTO; FLORES; XAVIER, 2019).

De acordo com Mira e Romanowski (2016), as iniciativas relacionadas aos processos de indução no Brasil são relativamente recentes. Na legislação educacional a preocupação com os professores iniciantes surge, explicitamente, no atual Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) na meta 18, especificamente na estratégia 18.2 ao prever a implementação nas redes de ensino básico e superior público, o supervisionamento de professores iniciantes por meio de atividades de apoio e acompanhamento por profissionais experientes. A aprovação dessa estratégia no atual PNE constitui-se como a primeira referência explícita a um processo de apoio aos profissionais iniciantes no período de sua inserção profissional, em outras palavras, a iniciativa do Plano Nacional é essencial para colocar os professores iniciantes na agenda educacional nacional.

Todavia, apesar de destacar a relevância dessa iniciativa, reitero o pensamento de Mira e Romanowski (2016) ao nos alertar que cabe apontar seus limites, no sentido de que o processo de acompanhamento parece ter como único objetivo subsidiar a decisão sobre a efetivação do profissional. Isto é, o plano atual não contempla atividades que respondem à complexidade do processo, como por exemplo, o apoio ou orientação de colegas da própria profissão, ou dos coordenadores pedagógicos das escolas. Também não é considerada a necessidade de recursos humanos e materiais para a implementação de práticas de indução.

Nesse sentido, também concordamos com as autoras ao considerarmos que o apoio e acompanhamento podem ir além desse objetivo, contribuindo para a socialização profissional, para o conhecimento da cultura organizacional escolar e aperfeiçoamento do próprio ofício docente.

Apesar de ainda raros na realidade brasileira, alguns municípios e redes de educação tendem a desenvolver atividades pedagógicas inseridas em políticas de formação continuada que proporcionam ao professor iniciante práticas de indução profissional (ANDRÉ, 2012), fornecendo subsídios para adentrar na profissão e simultaneamente na **cultura organizacional escolar** - aqui concebida como o conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir de uma organização como um todo, dizem respeito às diretrizes, normas, procedimentos operacionais, rotinas administrativas e aspectos de natureza cultural que as diferenciam umas das outras (LIBÂNEO, 2013).

Diante do exposto, percebe-se o valor de uma cultura organizacional escolar que privilegie processos de acolhimento, orientação e acompanhamento aos professores iniciantes, pois o apoio a esses professores no início da carreira docente se revela uma necessidade, **o que nos mobiliza a tomar a indução profissional de professores iniciantes como objeto de estudo.**

Para compreendermos o interesse pelo referido objeto de estudo, concebemos que se faz necessário resgatar um pouco a minha história², o início da trajetória acadêmica e as várias fases vividas. Assim, apresentamos aqui os caminhos pelos quais percorri e a justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa.

Sou a primogênita de três irmãs, criada na casa das cinco mulheres - era assim que costumávamos apresentar nossa família três anos atrás, pois por um longo período eram apenas minha vozinha querida, minha mãe e minhas duas irmãs mais novas. Hoje somos quatro, meu esposo, meus bebês e eu.

Posso afirmar que minha avó, Dona Sofia e minha mãe, Dona Neve, foram as pessoas que mais se dedicaram em me direcionar no caminho dos estudos. Ambas analfabetas, não tiveram a mesma oportunidade e penso que por isso mesmo não mediram esforços para que minhas irmãs e eu pudéssemos aprender a ler e escrever, nos incentivando sempre a continuar os estudos. Falavam que precisávamos nos esforçar, porque era através dos estudos que poderíamos realizar nossos sonhos e ser “alguém na vida”. Para elas, “ser alguém na vida” era trabalhar de forma digna, ter uma profissão. Mesmo pequenina, entendia essas palavras e compreendia que para ter uma profissão precisava estudar muito. Foram elas que me ensinaram a aprender sobre a vida e apesar de não terem tido a oportunidade de fazerem parte do universo letrado, eram fonte de conhecimento e ensinamentos.

² A partir de então passaremos a utilizar a 1ª pessoa do singular, considerando apresentação da trajetória pessoal da pesquisadora.

Nesse contexto, destaco o valioso papel que assumiu minha vizinha em minha trajetória. Ela não pudera gerar filhos e adotou minha mãe, ficando viúva ainda jovem. Autoridade máxima na família, cheia de sabedoria, fazia “contas de cabeça” que eu mesmo no 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais não conseguia resolver. Ela falava que a gente precisava prestar atenção nas aulas, que tinha aprendido com a vida, mas que a gente estava sendo privilegiadas por ter a oportunidade de ir à escola. Sempre nos orientava a respeitar e obedecer à professora, dizendo que na escola ela era nossa segunda mãe.

Mas meu pai, por um tempo, também teve um papel significativo nessa caminhada. Quando ainda morava com minha mãe era quem formalmente acompanhava nossos estudos, pois era o único que fizera parte de um universo letrado, mesmo que apenas até a 4ª série, hoje 5º ano do Ensino Fundamental. Lembro-me que todos os dias, ao chegarmos da escola, ele verificava nossos cadernos e pedia para que contássemos como foi a aula, o que tínhamos estudado e aprendido.

De família humilde, recordo-me emocionada das sacolas plásticas de mercado nas quais minha mãe colocava meu caderno, lápis e livros que levava toda feliz para a escola. Sempre estudei em escola pública, na verdade passei a maior parte de minha infância dentro de uma escola aqui da cidade Caruaru, a qual se localizava próximo a minha casa em um terreno doado pelo meu bisavô para sua construção e que possuía apenas uma professora, que era minha madrinha.

Estudava pela manhã, entretanto, no período da tarde, juntamente com duas primas e minha irmã do meio, gostávamos de acompanhar minha madrinha, a ajudávamos, e ela gostava de nossa presença. Nesta escola, cursei os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nesse movimento de ajudar minha madrinha, já havia sido mobilizado em meu coração o desejo de também me tornar professora quando crescesse.

Nos finais de semana a brincadeira já era certa: “escolinha”. Combinava com as amigas e prima de nos encontrarmos em minha casa para brincar. A casa que morávamos era pequena e havíamos nos mudado para casa dos nossos avós que ficava ao lado, assim usávamos a sala da antiga casa como local da escolinha. Carregávamos todas as cadeiras de nossa mãe e colocávamos em fila, igualmente minha madrinha/professora organizava. Como não tínhamos quadro, escrevíamos nas paredes brancas com giz e depois apagávamos com um pano molhado. Gostávamos muito e brincávamos o dia todo.

Comecei a trabalhar muito cedo, não apenas eu, pois com minhas irmãs foi da mesma forma, seguindo assim com todos da família. O ramo da costura do jeans é predominante aqui na região e é comum ter crianças ajudando os pais. Minha mãe costurava em casa, recebia o

tecido e a linha e era ali mesmo, na sala, que aprontávamos uma calça jeans por completa. Quando eu fiz doze anos, com o dinheiro de sua aposentadoria, minha avó comprou uma máquina reta para que eu pudesse aprender a costurar também. Foi assim por um bom tempo, até conseguir uma vaga em uma facção de um vizinho.

Nunca parei de estudar. Trabalhava pela manhã e estudava no período da tarde. Para dar continuidade aos estudos fomos para uma escola localizada em uma comunidade vizinha, onde conclui os Anos Finais do Ensino Fundamental. Lembro-me quando a coordenadora pedagógica entrou em minha sala para pegar a relação dos estudantes que gostariam de continuar os estudos e indicar as possíveis escolas em que poderíamos realizar a matrícula no Ensino Médio. Como já sabia do meu desejo em ser professora, quando chegou a minha vez ela indicou um colégio que ofertava o curso Normal Médio (antigo magistério). Neste curso me encontrei, foram quatro anos de aprendizagens significativas. E eu queria mais, queria continuar estudando e assim prestei vestibular para o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico do Agreste em Caruaru.

Fui aprovada e no primeiro ano de curso recebi um convite para atuar em uma escola como professora no Ensino Fundamental, ficando entusiasmada e, lógico, aceitei. Porém, apesar de todas as experiências vividas e conhecimentos construídos anteriormente, tive muitas dificuldades. Foi um início de docência desafiador no qual percebi que não estava pronta e decidi me dedicar integralmente ao curso de Pedagogia.

No curso de Pedagogia conheci pessoas que me ajudaram a aprender, a construir conhecimentos e caminhar em direção a profissional que desejo ser. Tive a oportunidade de participar de diferentes experiências formativas, grupos de estudo e pesquisa - os quais foram significativos e muito contribuíram para constituição de minha profissionalidade. A aproximação com práticas de pesquisa me forneceu as bases para um movimento de reflexão sobre a prática docente e, principalmente, sobre a minha própria prática.

Assim, nesses espaços, dentre tantas outras discussões relevantes para a educação, mobilizou-se o desejo de estudar a formação de professores, temática que acompanhou minhas produções acadêmicas, inclusive na monografia enquanto trabalho de conclusão de curso (TCC) na qual analisamos as contribuições das práticas de pesquisa para com a formação e prática docente de licenciandos do curso de pedagogia que já atuavam como professores iniciantes na Educação do Campo. A mencionada pesquisa apontou para novos caminhos, destacando-se o interesse pelos professores iniciantes e os tipos de acompanhamento pedagógicos por eles recebidos - temática que foi sendo apurada e aprimorada para a investigação que aqui propomos.

A partir do exposto, esta pesquisa tem inicialmente uma relevância pessoal que parte do lugar de onde falo, ou seja, do lugar de professora iniciante que ainda carrega consigo medos, inquietações, anseios e aspirações. E segundo, da inquietação diante dos desafios que se apresentam à profissão docente e da busca de alternativas para superá-los.

A relevância acadêmica da presente pesquisa tem início ainda na graduação, partindo de nosso interesse pelo tema “professores iniciantes”, mobilizado a partir das discussões no âmbito dos grupos de estudo e pesquisa aos quais participamos, a saber: Grupo de Pesquisa, Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE) e Grupo de Estudos em Educação do Campo (GEECAMPO); bem como da perspectiva de poder contribuir com o campo de produção do conhecimento a respeito da temática que envolve os professores iniciantes, uma vez que o início da carreira é um período decisivo no ciclo profissional docente e tê-los como tema de investigação pode ser uma forma de dar visibilidade aos seus desafios e à indução profissional - temática que até então, como identificamos em levantamento realizado a partir das pesquisas correlatas, tem sido pouco estudada.

A relevância profissional se caracterizou pela aproximação com o PIBID³, Programa que parte de uma ação da política nacional de formação de professores do Ministério da Educação (MEC), que visa proporcionar aos discentes uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Ele viabiliza uma parceria entre a universidade e as escolas da educação básica.

A partir deste Programa, ainda na formação inicial, tive a oportunidade de experimentar a iniciação à docência, o que me possibilitou compreender que o início da carreira docente é mesmo um período complexo e exige do próprio professor uma série de posturas e estratégias pedagógicas para se familiarizar com a profissão diante dos desafios que surgem.

Nesse sentido, o PIBID representou efetivamente um espaço de aproximação profissional. Essa experiência muito contribuiu para minha formação enquanto professora iniciante e me fez perceber que programas como esse contribuem com a formação profissional do futuro docente, caracterizando-se como um relevante programa de inserção profissional. Essa experiência fez emergir também muitas inquietações, que mobilizaram o questionamento sobre a existência de ações de inserção no início da profissão docente.

A relevância social parte da perspectiva de poder contribuir com a elaboração de ações e políticas de indução profissional docente para as redes de educação, de modo que estas possam acolher os professores iniciantes e ingressantes, na perspectiva de um

³ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. Subprojeto de Pedagogia, no período de 2015 a 2016.

acompanhamento sistemático, para que os iniciantes construam uma visão positiva da realidade encontrada nas escolas e um sentimento de autocompetência para lidar com as questões de sala de aula, assim como uma percepção de retorno positivo de seu trabalho com os estudantes, considerando assim a qualidade social do ensino e conseqüentemente a melhoria da qualidade social da educação.

Nesse sentido, mobilizamo-nos⁴ a propor uma pesquisa no contexto do Mestrado em Educação Contemporânea em torno da seguinte questão problema: Quais marcadores de indução profissional dos professores iniciantes subsidiam a fomentação da política de acolhimento, orientação e acompanhamento com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores na cultura organizacional escolar de uma Rede Municipal de Educação?

Nesse contexto, compreendemos por marcadores de indução os sinais, aspectos e necessidades apontadas pelos professores iniciantes, que definem elementos essenciais para compor e/ou alimentar ações de acolhimento, orientação e acompanhamento. Eles influenciam a elaboração dessas ações, isto é, indicam em que estas precisam se pautar para consolidação de processos de indução profissional que atendam às necessidades formativas dos professores.

Portanto, os marcadores de indução profissional são temáticas, proposições, dinâmicas de diferentes natureza experimentadas ou não em contextos formativos que poderão compor e/ou alimentar ações de acolhimento, orientação e acompanhamento de professores iniciantes, atendendo suas necessidades formativas. Estes precisam se manter ou serem incluídos nesses processos enquanto constitutivos de indução profissional que imprimem uma ambiência formativa sistemática, condição basilar para construção de uma efetiva aprendizagem da profissão e disparadora de desenvolvimento profissional.

Assim, partindo da proposição desta pesquisa e com o intuito de responder a questão anteriormente anunciada temos como objetivo geral: Analisar os marcadores de indução profissional dos professores iniciantes, subsidiando a fomentação de apontamentos para a política de acolhimento, orientação e acompanhamento para o desenvolvimento profissional dos professores na cultura organizacional escolar de uma Rede Municipal de Educação.

A partir deste objetivo geral delimitamos os seguintes objetivos específicos: i) Descrever como os professores iniciantes são acolhidos, orientados e acompanhados no início da docência na cultura organizacional escolar da rede; ii) Identificar os marcadores de indução profissional dos professores iniciantes da rede que podem alimentar uma política de

⁴ A partir de então retornamos a utilizar a 1ª pessoa do plural, considerando que a produção desta pesquisa se fez a partir da construção da pesquisadora em conjunto com a orientadora e o coletivo de autores aqui presentes.

acolhimento, orientação e acompanhamento; iii) Criar condições, a partir dos marcadores de indução, que ressignifiquem o olhar dos formadores para com a fomentação da política de indução com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores iniciantes na cultura organizacional escolar da rede.

Partimos do pressuposto que os marcadores de indução profissional de professores iniciantes materializam-se a partir das formações desenvolvidas nas escolas da rede com as temáticas curriculares, desde o trato das disciplinas fundamentais ao trabalho de conteúdos em sala de aula (português, matemática...), bem como as de avaliação, educação inclusiva e interdisciplinaridade.

Até aqui, contextualizamos nosso objeto de estudo a partir de um breve panorama, apresentamos a justificativa e as relevâncias da pesquisa, objetivos geral e específicos, bem como o pressuposto. A partir de então, com o intuito de melhor situar o leitor, apresentaremos a distribuição dos demais capítulos que compõem este trabalho.

O segundo capítulo corresponde ao mapeamento das pesquisas correlatas, em que apresentamos um breve cenário da produção do conhecimento em relação à indução profissional de professores iniciantes.

O terceiro capítulo diz respeito ao referencial teórico, que a partir de autores nacionais e internacionais discute as seguintes categorias: 1) Reflexões entorno da profissão, profissionalidade e profissionalismo docente: dimensões que perpassam o debate acerca da profissionalização do professor iniciante; 2) Professores iniciantes: da formação inicial ao início da docência; 3) A Indução profissional de professores iniciantes: uma possibilidade para com a superação dos desafios, permanência na profissão e desenvolvimento profissional docente; e 4) A Cultura organizacional escolar e o acolhimento aos professores iniciantes.

No quarto capítulo apresentamos o percurso teórico-metodológico utilizado para realização da pesquisa, descrevendo a abordagem, a caracterização do lócus, os critérios para seleção dos participantes, os procedimentos e instrumentos de produção dos dados e processo de análise.

No quinto capítulo, realizamos a apresentação dos dados da pesquisa, os quais emergiram a partir dos instrumentos e procedimentos de produção que foram utilizados. No sexto capítulo tecemos as considerações finais onde apresentamos os achados e as contribuições desta pesquisa para as discussões em torno da indução profissional dos professores iniciantes.

2 MAPEAMENTO DAS PESQUISAS CORRELATAS: BREVE PANORAMA ACERCA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM RELAÇÃO À INDUÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES

Conforme apresenta André (2016) a revisão da literatura é um pré-requisito para realização de uma pesquisa. De acordo com a autora é necessário fazer um levantamento das produções acerca do tema de estudo escolhido para que o pesquisador não venha apenas a repetir o que já foi dito e feito, mas possa fazer avançar o conhecimento a partir destes. Diante desta perspectiva, reconhecemos que o mapeamento das pesquisas serve como forma de auxiliar nossos estudos a fim de que possamos obter um panorama geral do que tem sido produzido, para que, assim, possamos avançar e continuar contribuindo de forma efetiva na construção do conhecimento científico.

Nesse sentido, concebemos que a revisão da literatura a partir da análise das pesquisas correlatas é um pré-requisito para a realização de uma pesquisa, pois permite ao pesquisador identificar e examinar os conhecimentos já elaborados, seus enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes. A partir dessa compreensão podemos aprofundar a temática de estudo, de modo que possa identificar os temas mais abordados e seus principais resultados bem como os temas que ainda precisam ser mais explorados e estudados.

Corroborando tal perspectiva e considerando a questão problema a que nos propomos nesta pesquisa: *Quais marcadores de indução profissional dos professores iniciantes subsidiam a fomentação da política de acolhimento, orientação e acompanhamento para o desenvolvimento profissional dos professores na cultura organizacional escolar de uma Rede Municipal de Educação*, buscamos verificar o que há de produções em torno desta proposta/problemática, a fim de situarmos nosso objeto de estudo no campo das produções acadêmicas, bem como tecer articulações para com o mesmo.

Assim sendo, mobilizamo-nos a realizar um mapeamento das pesquisas correlatas, a partir da adoção de critérios claros e coerentes, como apresentado a seguir.

2.1 APRESENTAÇÃO DOS CRITÉRIOS

O mapeamento das pesquisas correlatas teve como objetivo dialogar com as produções científicas que se aproximam da temática de nossa investigação, contribuindo para o aprimoramento de nosso objeto de pesquisa, pois por meio deste movimento pudemos estabelecer uma relação sobre as produções que discutem a indução profissional de professores iniciantes. Aqui apresentamos os critérios para realização deste mapeamento.

Iniciamos o planejamento da revisão das pesquisas correlatas pela escolha dos contextos epistêmicos, isto é, as bases de dados que realizaríamos a busca, ficando definidos: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPE – PPGEdu/PPGEDuc; e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-SP do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de professores e Psicologia da Educação.

Assim, realizamos inicialmente o mapeamento das produções dos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. A escolha deste contexto epistêmico justifica-se por se tratar de um importante e reconhecido espaço de socialização de pesquisas educacionais pertinentes à pós-graduação.

Somando-se a este contexto epistêmico, também realizamos um mapeamento no Repositório de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco - Centro de Educação de Recife – PPGEdu e Campos do Agreste em Caruaru – PPGEDuc. Nestes Programas são oferecidos cursos de mestrado e doutorado que têm como propósito a formação de alto nível acadêmico para profissionais do campo da educação. A escolha deste, justifica-se por se tratar de um relevante contexto epistêmico de produção e socialização de pesquisas educacionais.

E por fim, mas não menos importante, realizamos um mapeamento das dissertações e teses da BDTD da PUC-SP do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de professores e Psicologia da Educação. Consideramos que este espaço representa um campo consolidado de produção acadêmica, que pode nos oferecer um panorama geral a respeito do que vem sendo discutido acerca da indução profissional de professores iniciantes.

Para tanto, lançamos mão de um espaço temporal de dez anos (2009 a 2019), justificando o marco temporal por considerarmos que nos últimos dez anos o tema da iniciação a docência vem se firmando como importante temática de estudo na área da formação de professores. Para além disso, concebemos que a indução de professores

representa, no Brasil, um tema de debate consideravelmente novo. Assim, entendemos que nesse tempo-espaço podemos acessar um conjunto de produção científica ampla e mais recente, pertinente a discussão aqui proposta.

Inicialmente realizamos um levantamento quantitativo a fim de identificar quantos trabalhos ao todo foram desenvolvidos no referido espaço de tempo. Recorremos aos títulos das produções e utilizamos como critério para seleção dos trabalhos, em ambos os contextos epistêmicos, os descritores “indução profissional” e “professores iniciantes”, em atuação na educação básica. Assim, produções que abordaram a respeito de professores iniciantes no Ensino Superior e Educação Profissional não compõem o levantamento. Nessa perspectiva, para além da leitura dos títulos realizamos a leitura do resumo e, quando não suficiente, realizamos a leitura da introdução por completa a fim de selecionarmos aqueles que, posteriormente, seriam lidos na íntegra.

Na leitura dos trabalhos selecionados, além de compreendermos as relevâncias apresentadas pelos mesmos, buscamos identificar os sentidos apresentados em torno da indução profissional e sobre os professores iniciantes. Desta maneira, algumas indagações nortearam as perspectivas da leitura dos textos levantados: Que resultados os textos apresentam? Quais os sentidos atribuídos à indução profissional? Conceitualmente, que sentidos atribuem aos professores iniciantes? Seguimos, então, verificando nas produções selecionadas aproximações e distanciamentos para com o nosso objeto de estudo.

Assim, apresentamos o mapeamento abaixo.

2.2 A INDUÇÃO PROFISSIONAL E PROFESSORES INICIANTES NA ANPED: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES NO GT 08 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com o propósito de aproximarmo-nos do nosso objeto de estudo “A indução profissional de professores iniciantes”, iniciamos nossa análise pelas produções científicas publicadas na ANPED. Verificamos as produções do GT 8, que corresponde a formação de professores, por entendermos que neste concentram-se os trabalhos que relacionam-se a temática em estudo.

Neste GT, da 32^a à 38^a reuniões foram encontrados o total de 163 trabalhos publicados no referido período. Destes nenhum trabalho apresentava em seu título o descritor “indução

profissional”, o que evidencia tratar-se de uma temática pouco explorada nas produções científicas no âmbito da educação.

Prosseguimos a busca a partir do segundo descritor: “professores iniciantes” e encontramos seis trabalhos que apresentaram o descritor em seu título, aproximando-se com a discussão aqui proposta e com o nosso objeto de estudo. Vejamos o quadro a seguir que apresenta a reunião e o ano a que pertencem os trabalhos, seus respectivos títulos, autores e instituição aos quais são vinculados.

Quadro 1- Levantamento dos trabalhos publicados nas reuniões da ANPED no GT 8 “formação de professores”

N.	REUNIÃO/ANO	TÍTULO	AUTORES	INSTITUIÇÃO
1	34 ^a – 2011	Professoras iniciantes bem-sucedidas: elementos de seu desenvolvimento profissional	Silmara de Oliveira Gomes Papi	UEPG
2	36 ^a – 2013	A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa formação	Eliane Greice Davanço Nogueira; Ordalia Alves Almeida; Ana Paula Gaspar Melim	UEMS
3	37 ^a – 2015	Os encantamentos da docência na voz de professoras iniciantes na educação infantil	Flavinês Rebolo; Marta Regina Brostolin	UCDB
4	37 ^a – 2015	Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de educação física	José Angelo Gariglio	UFMG
5	38 ^a – 2017	Resistência do programa observatório da educação (OBEDUC) e desenvolvimento profissional de professores iniciantes	Marília Yuka Hanita	UFSCar
6	38 ^a – 2017	Licenciandas em pedagogia e professoras iniciantes : diálogo por meio de narrativas online	Rosana Maria Martins; Ana Paula Gestoso de Souza; Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira	UFMT UFSCar

Fonte: A Autora, 2019.

O primeiro trabalho foi identificado na 34^a reunião da ANPED realizada em Natal – RN, no ano de 2011. Este tem como título “Professoras iniciantes bem-sucedidas: elementos de

seu desenvolvimento profissional”, cuja autoria é de Silmara de Oliveira Gomes Papi, que discute dados a partir de uma pesquisa sobre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes considerados como bem-sucedidos.

Papi (2011) questiona o porquê mesmo em início de carreira e com as possíveis dificuldades comuns a essa etapa, alguns professores são considerados bem-sucedidos, o que influencia seu desenvolvimento profissional, ou quais determinantes se inserem nesse processo. A partir destes questionamentos o objetivo do trabalho é a análise de como se constitui o **desenvolvimento profissional de professores iniciantes bem-sucedidos**, buscando-se sistematizar o conceito de professor bem sucedido a partir do campo da prática; apreender eixos constitutivos do desenvolvimento profissional de professores iniciantes assim designados; e apontar necessidades formativas de professores iniciantes. O grupo focal, a entrevista semiestruturada e a observação participante foram os procedimentos de produção de dados. Duas professoras iniciantes participaram do estudo.

Quanto aos resultados, o presente estudo permitiu verificar que o conceito de professor bem-sucedido é aquele professor que se responsabiliza pelo processo educacional em que está envolvido, socializa novas práticas e conhecimentos e, além disso, trabalha com a diversidade dos alunos por meio de um planejamento diversificado. As professoras iniciantes bem-sucedidas inserem-se em um quadro social no qual é valorizada a capacidade do próprio sujeito para buscar alternativas que levem ao alcance dos resultados impostos pelo sistema.

Quanto ao desenvolvimento profissional foi possível verificar que não há um projeto institucional na Secretaria Municipal para o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes, ficando esse processo sujeito às condições e entendimento da própria escola. Em relação às **necessidades formativas** das professoras iniciantes foram identificadas: socialização da prática pedagógica entre os professores, a valorização da capacidade das colegas de trabalho, a melhor articulação entre teoria e prática na formação inicial, a necessidade de apoio diferenciado no período de iniciação profissional e a atitude reflexiva para a aprendizagem profissional.

Analisando o referido trabalho, o que mais nos chamou atenção foi que os resultados evidenciaram um processo de desenvolvimento profissional que se vincula tanto ao contexto escolar quanto ao âmbito familiar. A autora destaca como eixos do desenvolvimento profissional: o papel da formação inicial, a dinâmica da organização pedagógica da escola, os desafios colocados pela prática pedagógica e as políticas de descentralização.

Neste trabalho, Papi (2011) ao verificar que não há um projeto institucional na Secretaria Municipal para o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes, faz

reafirmar a ausência de formações ofertadas especialmente para os professores que estão no início da docência. A partir dos resultados de sua pesquisa, a autora verifica que o apoio aos professores iniciantes no início da carreira é um fator imprescindível para o desenvolvimento de “professores bem sucedidos”. **Ela considera o professor iniciante como aquele que possui até cinco anos de exercício profissional.**

O segundo trabalho, foi identificado 36ª reunião da ANPED realizada em Goiânia – GO, no ano de 2013. Este tem como título “A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação”, cujas autoras são Eliane Greice Davanço Nogueira, Ordalia Alves Almeida, e Ana Paula Gaspar Melim.

Nogueira, Almeida e Melim (2013) destacam que o artigo é resultado de uma pesquisa desenvolvida desde 2010, a qual se propôs a estudar a formação de professores iniciantes na Educação Infantil. No entanto, o trabalho que ora analisamos tem como objetivo apresentar a metodologia utilizada na mencionada pesquisa, as visões e vozes dos professores iniciantes e acadêmicos residentes no contexto da pesquisa-formação. Como procedimentos de produção de dados foram utilizados a entrevista e narrativas autobiográficas.

A pesquisa-formação foi o recurso metodológico utilizado na formação dos professores iniciantes. Referenciadas em Leitão (2004), as autoras explicam que a pesquisa-formação pode ser definida como abordagem potenciadora de instrumento de mediação entre as práticas e a necessidade de refletir e teorizar sobre a ação, sendo este seu maior sentido e significado. Neste caso, são os professores que podem referendar os saberes que cotidianamente são produzidos nas suas práticas educativas, revelando também, o que desejam, o que não querem, o que necessitam, como pensam e representam o que fazem.

As autoras concluem que **a pesquisa-formação pode se tornar uma estratégia mobilizadora e de transformação**, porque incita os professores a refletirem sobre suas próprias práticas e a produzirem seus próprios conhecimentos no contexto em que atuam e as narrativas que produzem podem sinalizar caminhos viáveis para o desencadeamento de mudanças pessoais. Nesse sentido, privilegiar as visões e as vozes dos professores iniciantes e acadêmicos residentes, no contexto da pesquisa-formação, mais do que a valorização de quem está diretamente envolvido no processo formativo inicial é uma tomada de posição frente ao entendimento da vida e do trabalho docente desses professores. Frente a esses resultados, cabe destacar que consideramos interessante a utilização da pesquisa-formação como recurso metodológico na formação de professores iniciantes.

As autoras destacam que se fundamentam em Carlos Marcelo (2012), Goodson (2008), Nóvoa (1995) e Tardif (2011) para orientar a discussão sobre os processos formativos de

professores iniciantes, embora, no texto analisado, não apresentem o conceito de professores iniciantes.

O terceiro trabalho foi identificado 37^a reunião da ANPED realizada em Florianópolis – SC, no ano de 2015. Este tem como título “Os encantamentos da docência na voz de professoras iniciantes na educação infantil”, tendo como autoras Flavinês Rebolo e Marta Regina Brostolin.

Rebolo e Brostolin (2015) questionam se o trabalho docente, em sua complexidade e com os desafios que impõem aos professores na atualidade, principalmente aos professores iniciantes, pode ser fonte de encantamento e de bem-estar para os professores. Tem como objetivo analisar as narrativas produzidas por sete professoras iniciantes de educação infantil no âmbito de um projeto de pesquisa-formação, buscando desvelar os encantamentos da docência, isto é, os **aspectos do trabalho docente que são apontados como fonte de prazer e satisfação**.

Os resultados evidenciam que o encantamento existe e permite às professoras encararem seu trabalho de forma positiva, sentindo-se satisfeitas com os resultados obtidos, demonstrando atitudes positivas em relação a si mesmas e ao trabalho que realizam. Dentre os fatores que levam ao estado de encantamento se destacam as relações entre as professoras e seus estudantes, na qual está incluída a transmissão de valores morais e éticos, necessários para o desenvolvimento social e pessoal dos estudantes. As professoras ainda enfatizam a dimensão do sentir-se referência para suas crianças, do compromisso e responsabilidade ética que envolve o trabalho docente.

No texto, apesar de as autoras não apresentarem uma conceituação do que consideram ser professores iniciantes, destacam que **a inserção da docência** é compreendida por elas como um **período em que o professor se depara com a realidade e com as contradições que nem sempre estará pronto a superar**. É neste período que seus saberes profissionais são colocados em prova, e assim, pode ser um período de frustrações e desencantos ou ao mesmo tempo, oferecer satisfações e realizações que poderão encantar os professores iniciantes, contribuindo para a permanência na docência e, consequentemente, para o sentimento de bem-estar na profissão.

O quarto trabalho também foi identificado na 37^a reunião da ANPED realizada em Florianópolis – SC, no ano de 2015. Tem como título “Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de educação física”, cujo autor é José Angelo Gariglio.

Gariglio (2015) buscou identificar quais as percepções que professores de Educação Física iniciantes têm sobre o início do exercício profissional; analisar como professores de

Educação Física iniciantes pensam e atuam profissionalmente de forma a integra-se às situações de trabalho; e entender como os professores iniciantes aprendem a ensinar nos primeiros anos de exercício profissional na escola. Quanto aos procedimentos de produção de dados foram utilizados entrevistas com docentes iniciantes e análise de casos de ensino confeccionados por meio de relatos escritos.

Os achados da pesquisa apontam que a inserção profissional em etapas iniciais da educação básica, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, potencializa um sentimento mais positivo da docência. Isso porque ao trabalhar com turmas iniciais seriam minimizadas possíveis tensões fruto da relação estabelecida com os estudantes. Os professores argumentam que tal experiência é provocada, sobretudo, pela grande motivação das crianças pelo ato de brincar e pelo movimentar-se corporal. Um dos maiores desafios vividos pelos professores na fase da iniciação à docência é convencer os estudantes maiores a participar das aulas de Educação Física. Outro aspecto é que o individualismo pedagógico mostrou-se um desafio à constituição de uma experiência de iniciação à docência que intensifique o processo de integração à profissão e de um sentimento de pertencimento a um grupo profissional. Para além disso, sem a presença do livro didático, o ato de planejar o ensino se apresenta como um dos maiores desafios para esses professores, utilizando-se de suas crenças pessoais e das necessidades dos estudantes para organizar as intervenções durante o ano letivo.

Em síntese, os resultados da pesquisa revelam que professores vivem situações, dilemas e possibilidades de **inserção e aprendizagem profissional** que são, em muitos aspectos, próprios do contexto de ensino da disciplina de Educação Física na escola. Esse contexto é marcado pelo ensino e aprendizagem de conteúdos singulares (as práticas corporais), pelas condições ambientais das salas de aula onde esses professores geralmente lecionam, pelo tipo de material didático utilizado, pelas interações estabelecidas com os estudantes e pelo lugar que a disciplina de Educação Física ocupa na hierarquia dos saberes escolares.

No texto, o autor também não apresenta um conceito ou o que entende por professores iniciantes, mas se utiliza dos estudos de Michael Huberman (2000) para tratar sobre o ciclo de vida profissional de professores, destacando que o referido autor classifica as fases da carreira docente em cinco momentos, sendo a primeira, correspondente **aos três primeiros anos de exercício docente, fase de entrada e tateamento da profissão**.

O quinto trabalho foi identificado na 38ª reunião que foi realizada no ano de 2017 em São Luís do Maranhão. O título é “Resistência do Programa Observatório da Educação

(OBEDUC) e desenvolvimento profissional de professores iniciantes”, cuja Marília Yuka Hanita é a autora.

Hanita (2017) destaca que o artigo tem como objetivo apresentar considerações de uma pesquisa de mestrado que visa compreender o potencial do contexto do Programa Observatório da Educação (OBEDUC) para o desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes. Relevante destacar aqui que o OBEDUC contempla a política de formação docente financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior (CAPES). Foi instituído em 2006 em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O principal objetivo do OBEDUC desde sua institucionalização é estimular a pesquisa em educação e a formação de pós-graduandos em programas de mestrado e doutorado (HANITA, 2017).

Como resultados, a pesquisa de Hanita (2017) evidenciou que os conflitos do início de carreira são minimizados pelo conforto pessoal e profissional que o grupo de pesquisa proporciona, seja pelo sentimento de pertencimento a um grupo ou por ter disponível o suporte e o apoio dos integrantes do OBEDUC. A participação no grupo permitiu ainda minimizar a vontade da desistência da profissão durante a fase de iniciação à docência. Concluiu-se, assim, que a **participação de professores iniciantes em grupos com o contexto de pesquisa possui um papel significativo para lidar com as situações do início de carreira**, como **insegurança e solidão**, e ainda permite experiências formativas que possibilitam o desencadeamento do **desenvolvimento profissional**.

Segundo Hanita (2017), os professores iniciantes são os atuantes na docência com experiência de até cinco anos. Para a autora, o início de carreira é uma fase potencial para contemplar o processo de desenvolvimento profissional, uma vez que se configura em um marco expressivo no ciclo de vida profissional dos professores - o qual envolve situações de aprendizagens e desafios.

O sexto e último trabalho também foi identificado na 38ª reunião que foi realizada no ano de 2017 em São Luís do Maranhão. O título é “Licenciandas em pedagogia e professoras iniciantes: diálogo por meio de narrativas online”, cujas autoras são Rosana Maria Martins, Ana Paula Gestoso de Souza, e Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira.

Martins, Souza e Oliveira (2017) buscaram identificar e analisar que deslocamentos as histórias de uns e de outros remetem os participantes da comunidade de aprendizagem online e; compreender as implicações da interação licenciando e professor iniciante para o desenvolvimento profissional de ambos. O referido trabalho se deu a partir de um projeto

aprovado pelo CNPq/CAPES Nº 07/2011 Edital Ciências Humanas, em 2013, no qual foi criada uma comunidade de aprendizagem online, alocada em uma plataforma online de uma Universidade Federal. O desenvolvimento dessa comunidade de aprendizagem online, adotou uma metodologia formativa que privilegiou a colaboração por meio de narrativas de estudantes das licenciaturas e professores iniciantes.

Assim, a pesquisa envolveu uma **comunidade de aprendizagem online**, composta por licenciandos no último ano de formação em Pedagogia e por professores iniciantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Como procedimentos para produção de dados foram utilizadas as narrativas autobiográficas.

Quanto aos resultados, os dados indicam que as narrativas de formação online e as reflexões sobre si e sobre os contextos de vida, formação e experiências profissionais provocam novas reflexões que emergem no próprio viver e fazer, em que as participantes se mostram abertas a aceitar o imprevisto, o inusitado.

No texto, as autoras não apresentam um conceito de professores iniciantes, mas destacam que a **aprendizagem da docência tem início muito antes do exercício profissional, isto é, inicia-se desde os tempos em que ingressamos numa unidade escolar e continua ao longo de nossa escolarização**. As autoras consideram que a aprendizagem de ser professor vai acontecendo dentro de um continuum. Assim, fica evidente que a aprendizagem da profissão docente não se restringe a uma fase específica, apesar de existirem períodos que marcam, significativamente, os percursos formativos e profissionais do professor.

Concebemos interessante o cenário de a referida investigação envolver uma comunidade de aprendizagem online, uma vez que consideramos que os ambientes virtuais facilitam a comunicação e potencializam a interação de pessoas de diversos lugares. Reportando-nos ao nosso atual contexto, de pandemia provocada pelo Novo Corona Vírus (COVID-19), os ambientes de aprendizagens virtuais se ampliaram e continuam se revelando como importantes estratégias de ensino e formação.

Retomando o conjunto de produções apresentadas até então, observa-se que a pesquisa de Papi (2011) trabalha com o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, considerando suas necessidades formativas; Nogueira, Almeida e Melim (2013) apresentam que a pesquisa-formação pode se tornar uma estratégia mobilizadora e de transformação da prática de professores em início de carreira; Rebolo e Brostolin (2015) trabalham os aspectos da docência de professores iniciantes que são apontados como fonte de prazer e satisfação; Gariglio (2015) trata da inserção à docência e aprendizagem profissional; Hanita (2017)

discute a participação de professores iniciantes em grupos com o contexto de pesquisa; e Martins, Souza e Oliveira (2017) trabalham a participação de professores iniciantes em comunidades online.

Consideramos que esse conjunto de produções científicas se aproxima do nosso objeto de estudo *a indução profissional de professores iniciantes* ao tratar o início da carreira docente, considerando-o como um período impactante e definidor dos rumos da profissão, o qual merece mais atenção, estudo e investimento. Entretanto, nesses trabalhos é perceptível a ausência de uma discussão que trate da indução profissional de professores. Nesse sentido, a nossa pesquisa se diferencia porque procura analisar os marcadores de indução profissional dos professores iniciantes na cultura organizacional escolar de uma rede pública municipal de educação.

2.3 A INDUÇÃO PROFISSIONAL E PROFESSORES INICIANTE: ANÁLISE DA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – PPGEDU E PPGEDUC

Prosseguimos a busca pelas produções na biblioteca digital de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco PPGedu do Centro de Educação de Recife e PPGeduc do Campos do Agreste em Caruaru.

No recorte temporal que elegemos (2009 a 2019), foram encontrados o total de 752 trabalhos, sendo 662 no PPGedu e 90 no PPGeduc. A partir do título e do resumo fomos identificando quais destes apresentavam especificamente os descritores “indução profissional” e “professores iniciantes”. Verificamos que, das teses e dissertações publicadas dentro desse recorte, nenhuma trazia a temática da “indução profissional”, o que reafirma a ausência de discussões sobre o tema, confirmando tratar-se de uma temática pouco explorada.

Quanto a “professores iniciantes” encontramos apenas um trabalho no PPGedu que continha este descritor em seu título, apresentando indícios de aproximação com o nosso objeto de estudo. Observemos o quadro a seguir:

Quadro 2- Levantamento das dissertações e teses da BDTD dos programas de pós-graduação em educação da universidade federal de pernambuco – PPGEdu e PPGEduC

ANO	TÍTULO	AUTORA	DISSERTAÇÃO (PPGEdu)
2009	Práticas de formação continuada no desenvolvimento profissional do (a) professor (a) em início de carreira	Eliana Wanessa Lima Tabosa	Dissertação

Fonte: A Autora, 2019.

O trabalho analisado trata-se de uma dissertação de mestrado, cujo título é “Práticas de formação continuada no desenvolvimento profissional do (a) professor (a) em início de carreira” de autoria de Eliana Wanessa Lima Tabosa, desenvolvido em 2009.

Tabosa (2009) buscou compreender as práticas de formação continuada para os professores iniciantes da cidade de Caruaru-PE, identificando-as, analisando-as e caracterizando os aspectos da formação continuada que tem contribuído para o desenvolvimento profissional destes professores.

Como procedimento de produção de dados, foi utilizado entrevistas semiestruturadas com professores que tinham até três anos de docência. Como resultados, evidenciou-se a ausência de uma política própria de formação continuada na rede municipal de educação, havendo apenas práticas formativas instrumentalistas, que não contribuíam para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes. Nessa perspectiva, a autora destaca que as práticas de formação continuada para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes têm tido uma contribuição muito restrita ao o enxergar apenas como executor de práticas na sala de aula, limitando assim, sua função.

Ao analisarmos o trabalho, é possível perceber, a partir dos resultados apresentados, que o professor em início de carreira espera que sua formação inicial lhe forneça as condições necessárias para o exercício da profissão, entretanto, muitas vezes ela parece insuficiente frente às realidades a serem enfrentadas. Há, assim, a necessidade de enfrentamento a estas questões e à formação continuada, surge como possibilidade de enfrentamento, promovendo aprendizagens, troca de experiências e discussões sobre o cotidiano escolar. Para, além disso, a formação a partir da escola colabora no processo de inserção do professor na carreira, contribuindo também para o desenvolvimento profissional (TABOSA, 2009).

Segundo a autora o professor **iniciante é o sujeito que concluiu a formação inicial de professores e possui até três anos de docência**. Já o início da docência é por ela concebido como uma fase inicial de inserção no campo profissional docente, fase que se traduz pela passagem de estudante a professor.

Tabosa (2009) ao trabalhar com práticas de formação continuada para professores iniciantes destaca que compreender o processo de ingresso na profissão e como acontece o desenvolvimento destes, pode contribuir para a elaboração de propostas de formação de professores, bem como entender o papel que as formações em início de carreira assumem. Por certo, essa pesquisa se aproxima de nosso objeto de estudo por também tomar como análise a formação para professores iniciantes na educação básica.

2.4 A INDUÇÃO PROFISSIONAL E PROFESSORES INICIANTE: ANÁLISE DA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO – PUC

Continuamos a busca pelas produções na biblioteca digital de teses e dissertações do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Professores e Psicologia da Educação – PUC.

No recorte temporal que elegemos (2009 a 2019), foram encontrados 636 trabalhos (182 no Programa Formação de Professores e 454 no Programa Psicologia da educação). Seguindo a mesma metodologia utilizada nos demais campos epistêmicos, a partir do título e do resumo procuramos identificar quais produções apresentavam especificamente os descritores “indução profissional” e “professores iniciantes”. Ressaltamos que nenhuma produção apresentou em seu título o primeiro descritor “indução profissional”, o que reafirma a ausência de discussões sobre o tema. Quanto ao segundo descritor “professores iniciantes”, encontramos sete trabalhos (encontrados no Programa de Psicologia da Educação) dos quais quatro tinham como foco o professor do ensino superior, assim, apenas três aproximam-se de nosso objeto ao tratar dos professores iniciantes na educação básica. Observemos o quadro a seguir:

Quadro 3- Levantamento das dissertações e teses da BDTD do programa de estudos pós-graduados em educação: formação de professores e psicologia da educação – PUC

ANO	TÍTULO	AUTORA	DISSERTAÇÃO/ TESE
2014	O professor especialista iniciante : contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho	Andrea Jamil Paiva Mollica	tese
2014	Professor iniciante - Aprender a ensinar: sentimentos e emoções no início da docência	Claudineide lima irmã santos	dissertação
2017	Condições de trabalho e Desenvolvimento Profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação	Lisandra Marisa Príncipe	tese

Fonte: A Autora, 2019.

O primeiro trabalho encontrado trata-se de uma tese produzida no ano de 2014, que tem como título “O professor especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho” cuja autoria é de Andrea Jamil Paiva Mollica.

A pesquisa desenvolvida por Mollica (2014) teve como objetivo principal analisar quais **ações o coordenador pedagógico pode realizar para apoiar o docente iniciante em sua inserção** no contexto de trabalho e em sua atuação na sala de aula de forma a promover um bom ensino. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa e, para a produção de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três docentes iniciantes e dois coordenadores pedagógicos.

Os principais resultados encontrados mostram que o professor iniciante tem dificuldade em integrar-se com os pares, em atuar na sala de aula e lidar com problemas relacionados ao sistema público de ensino, fazendo-o sentir-se desanimado e desmotivado. Quanto ao coordenador pedagógico, este pode incluir ações direcionadas ao novo professor nas pautas das primeiras reuniões, a fim de oferecer informações sobre a escola, apresentá-lo aos colegas e sanar as primeiras dúvidas, tornando-as sistematizadas. Pode, ainda, oferecer apoio aos professores iniciantes em outros momentos do ano letivo.

A tese defendida pela autora é que os professores iniciantes vivenciam experiências que contribuem ou dificultam sua atuação no início da carreira. Ações de apoio desenvolvidas

pelo coordenador pedagógico ajudam a criar melhores condições para a inserção do professor iniciante, amenizando assim o choque com a realidade. A autora ainda sugere que o coordenador pedagógico possa promover a articulação entre os professores iniciantes e a equipe escolar, propiciando atividades formativas bem planejadas nas reuniões pedagógicas, tendo em vista as demandas específicas do professor iniciante e, ainda, as dificuldades pontuais encontradas por ele, não deixando de viabilizar, entretanto, a integração e participação de toda a equipe.

O que nos chamou atenção no referido trabalho, e vale destacar que concordamos com a autora, é a recomendação da existência de um profissional na escola para viabilizar a efetivação de apoio à inserção, caso contrário, podem apenas constituir ações paralelas, tornando-se pouco eficazes. Para Mollica (2014) os professores iniciantes são os que têm no máximo até cinco anos de experiência. Quanto ao início da docência é pela autora entendida como uma etapa da formação docente.

O segundo trabalho encontrado trata-se de uma dissertação, também produzida no ano de 2014, que tem como título “Professor iniciante - Aprender a ensinar: sentimentos e emoções no início da docência”, cuja autora é Claudineide Lima Irmã Santos.

A pesquisa de Santos (2014) teve como objetivo entender quem é o professor iniciante nos dias atuais, como tem adentrado no espaço escolar, quais as **emoções e sentimentos que envolvem o início da carreira deste profissional**, e como o coordenador pedagógico ou os pares (professores experientes) podem contribuir nesse início da docência. A partir de uma abordagem qualitativa, foram utilizados como procedimentos para produção de dados o questionário de caracterização e a entrevista semiestruturada.

Os resultados desta pesquisa trazem respostas que permitem oferecer sugestões para diretrizes de políticas educacionais dentre as quais se destaca: planejar o processo de formação continuada que considere o perfil dos professores iniciantes, suas experiências, expectativas, anseios e os conhecimentos já construídos.

No texto, a autora define como professor iniciante **aquele que adentrou a docência depois de ter passado por um processo de formação inicial, que por muitas vezes tem pouca ou nenhuma experiência com o espaço da sala de aula**. Quanto ao início da docência, este é entendido pela autora como um período que faz parte de um contínuo, de um processo mais amplo, que irá desembocar no **desenvolvimento profissional do professor**. Este período contempla os primeiros anos de atuação, momento em que o professor encontra-se num processo de transição, de socializar-se com um sistema, onde realiza seu trabalho, mediante uma prática de ensaio e erro.

O terceiro e último trabalho encontrado é uma tese produzida no ano de 2017 que tem como título “Condições de trabalho e Desenvolvimento Profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação”, cuja Lisandra Marisa Príncipe é a autora.

A pesquisa desenvolvida por Príncipe (2017) buscou investigar as implicações das **condições de trabalho no desenvolvimento profissional de professores iniciantes** em uma Rede Municipal de Educação. Utilizou-se como procedimentos de produção de dados o questionário e entrevistas, sendo também, analisados documentos de orientação administrativo-pedagógicos. Os participantes foram 121 professores e três formadoras da Rede Municipal de Educação de Guarulhos – SP.

Quanto aos resultados, os dados indicaram que **o início da docência na Rede Municipal de Educação foi marcado por uma diversidade de fatores que ora podiam facilitar, ora dificultar o desenvolvimento profissional dos professores**, a saber: condições de trabalho que para a maioria dos participantes foram marcadas por **grande instabilidade e descontinuidade**, caracterizadas por jornadas de trabalho diferenciadas; **exercício em mais de uma escola**; pouco tempo de trabalho na escola em que estavam; e **atuação em mais de um nível de ensino e em mais de uma turma**. A autora defende que os limites do tempo que definem o início da docência também dependem das condições encontradas pelos professores no início da carreira, pois enquanto o docente não adquirir estabilidade profissional poderá ser considerado professor iniciante. Nesse sentido, apreendemos o quanto as condições de trabalho influenciam no desenvolvimento profissional docente.

No texto, referenciando-se em Huberman (2013), a autora define professor iniciante como o docente com até três anos de exercício profissional. Quanto ao início da docência é por ela entendido como o período que marca a entrada no campo profissional, após a conclusão da formação inicial.

Retomando esse conjunto de produções, verifica-se que Mollica (2014) trabalha as ações que o coordenador pedagógico pode realizar para apoiar os professores iniciantes em sua inserção; Santos (2014) trata sobre as emoções e sentimentos que envolvem o início da carreira docente e o desenvolvimento profissional; e Príncipe (2017) aborda as condições de trabalho no desenvolvimento profissional de professores iniciantes.

Concebemos que esse conjunto de pesquisas científicas se aproxima do nosso objeto de estudo ao investigar o início da carreira docente de professores iniciantes, analisando como se desenvolvem na profissão. Contudo, nossa pesquisa se diferencia ao tomar a análise dos marcadores de indução profissional como eixo central da pesquisa.

2.5 CONSIDERAÇÕES ENTORNO DOS ACHADOS DAS PESQUISAS CORRELATAS

Os resultados do mapeamento das pesquisas correlatas revelam que as discussões sobre os professores iniciantes ainda são tímidas, uma vez que dentro do recorte temporal estabelecido (2009 a 2019), com busca nos três espaços epistêmicos de produção acadêmica, foram encontrados apenas dez trabalhos, como podemos verificar na tabela a seguir:

Tabela 1- Síntese do levantamento das pesquisas correlatas

Dados referentes às pesquisas correlatas no período de 2009-2019			
Contexto epistêmico	Total geral de trabalhos	Trabalho que apresentava o descritor “indução profissional”	Trabalho que apresentava o descritor “professores iniciantes”
ANPED - GT 8	163	0	6
BDTD da UFPE	752	0	1
BDTD da PUC	636	0	3
Total de trabalhos	1.551	0	10

Fonte: A Autora, 2020.

Nota: Construída a partir das pesquisas correlatas.

Considerando que não identificamos nenhum trabalho cujo título apresentasse o descritor “indução profissional”, o estudo revela a pouca atenção que a temática vem recebendo e evidencia a necessidade de ampliação de pesquisas acadêmicas sobre o tema. Neste contexto, concebemos que a temática da indução profissional de professores iniciantes precisa ser mais explorada.

Partindo do que os trabalhos analisados nos três espaços epistêmicos de produção acadêmica nos apresentaram, identificamos a recorrência de alguns teóricos que evidenciam o valor dos anos iniciais na docência e dos professores iniciantes, como: Carlos Marcelo (1999); Michael Huberman (1995); André (2012); Vaillant e Carlos Marcelo (2012); Nóvoa (1995); Lima (2004); e Guarnieri (2007). Essa recorrência demonstra a influência desses autores como referências para a discussão da temática e para com o nosso objeto de estudo.

Em síntese, afirmamos que os trabalhos ponderam sobre o aprender a ensinar e os desafios vivenciados no início da docência, ressaltando a necessidade de apoio a esses professores e a se considerar o início da carreira docente para o processo de desenvolvimento

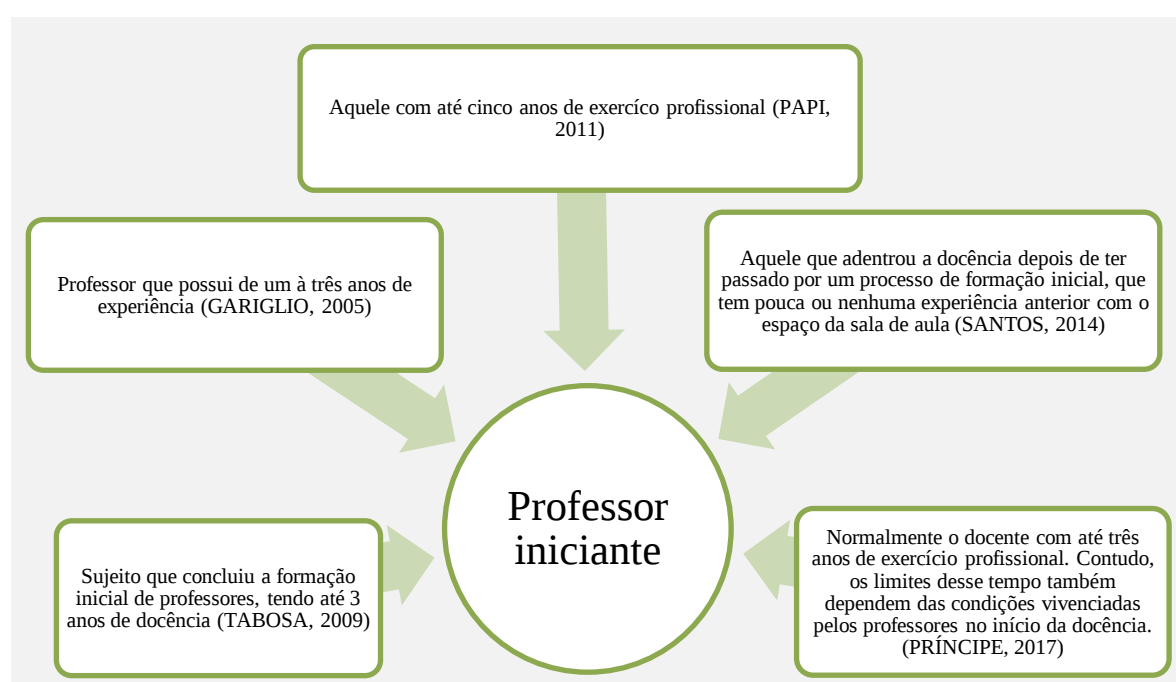
profissional. Todavia, não encontramos nesses trabalhos discussões que tratassem sobre os professores iniciantes e a indução profissional ao mesmo tempo (vale lembrar que não encontramos nenhum trabalho que faça menção a indução), o que confere a nossa pesquisa a peculiaridade que a difere das demais produções até então. Cabe ressaltar que a maior parte das pesquisas voltou-se para o estudo de um número restrito de professores iniciantes e a pesquisa que propomos busca investigar os iniciantes de toda uma rede de educação.

É bastante enfatizado nos trabalhos analisados que o início na profissão docente é caracterizado por representar um período de desafios, a saber: dificuldades para integrar-se ao novo grupo profissional e a escola; instabilidade emocional que acaba refletindo em sua prática; desarticulação entre a teoria e a prática docente; e a ausência de apoio na instituição de ensino para o trabalho dos iniciantes.

Ainda ao analisar os dez trabalhos foi possível pontuar algumas proposições indicadas pelos pesquisadores para superação desses desafios, como: que lhe sejam apresentados as características da instituição; a colaboração dos professores mais experientes; e espaços para que os professores iniciantes possam sanar suas dúvidas.

Ademais, a partir da análise dos trabalhos e dos sentidos que eles apresentam quanto à conceituação de professores iniciantes foi possível construir a seguinte figura:

Figura 1- Conceituação de professores iniciantes a partir das pesquisas correlatas



Fonte: A Autora, 2019.

Nota: Construída a partir das pesquisas correlatas.

Sistematizando o conteúdo das pesquisas correlatas, quanto aos professores iniciantes, é possível conceituá-lo como o profissional que obtém formação docente, possuindo pouca ou nenhuma experiência anterior, que se encontra em seus primeiros anos de atuação na carreira em determinado segmento de ensino, considerando-se um período de até três anos de exercício profissional. Todavia, destacamos como afirma Príncipe (2017), que os limites de tempo que definem o professor iniciante também dependem das condições vivenciadas no início da docência, pois enquanto este não adquirir uma estabilidade profissional poderá ainda ser considerado iniciante.

Por fim, destacamos que para além de tomarmos a análise das pesquisas correlatas como referência para com a consolidação do nosso objeto de estudo, elas forneceram as bases para a pesquisa que ora se apresenta, de modo que também as utilizamos como parte integrante do referencial teórico, o qual passaremos a discutir a seguir.

3 NAVEGANDO PELAS CATEGORIAS TEÓRICAS

Referenciadas no objeto de estudo “A indução profissional de professores iniciantes”, nos propomos a analisar os marcadores de indução profissional dos professores iniciantes, subsidiando a fomentação de apontamentos para a política de acolhimento, orientação e acompanhamento para o desenvolvimento profissional dos professores na cultura organizacional escolar de uma Rede Municipal de Educação.

Partindo dessa perspectiva, cabe esclarecer os conceitos substanciais que integram o nosso objeto. Para tanto, concebemos pertinente iniciarmos tratando da profissão docente, por ser uma dimensão que perpassa o debate acerca do professor iniciante. Assim, consideramos essencial explorar a partir da literatura disponível as categorias teóricas que seguem:

3.1 REFLEXÕES ENTORNO DA PROFISSÃO, PROFISSIONALIDADE E PROFISSIONALISMO DOCENTE: DIMENSÕES QUE PERPASSAM O DEBATE ACERCA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE

É importante considerar que as pessoas não passam a ser profissionais de um dia para o outro. Elas se desenvolvem profissionalmente ao longo de sua vida pessoal, sua formação acadêmica e sua prática. É nesta última, como já alertado, que se mobilizam os saberes, conhecimentos e competências necessários à atuação profissional e, nessa relação dialética, o professor se desenvolve profissionalmente e constitui sua profissionalidade. (PASSOS; TELES; GONÇALVES; REIS, 2016, p. 110)

Iniciamos a discussão com a reflexão das autoras acima por concordarmos que a constituição de um profissional emerge de um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, acadêmico e experiencial. Assim, compreendemos que o exercício profissional docente é constantemente ressignificado a partir do contexto temporal e espacial em que constitui sua profissionalidade e concomitantemente se desenvolve profissionalmente.

A partir do exposto, entendemos que para discutirmos a respeito do professor iniciante faz-se necessário refletir sobre o que compreendemos por **profissão, profissionalização, profissionalidade e profissionalismo**, considerando que se trata de processos em desenvolvimento e aprimoramento destes professores.

Todavia, destacamos conforme Cruz (2012) que os termos profissionalização, profissionalidade e profissionalismo, sendo uma derivação do termo profissão, adquirem, assim como outras terminologias, sentidos e significados diversos a depender dos contextos e referências teóricas. Gonçalves (2017, p. 39), partindo da perspectiva da sociologia das profissões, também afirma que “além destas palavras possuírem um caráter polissêmico, em muitas situações não é possível obter consenso entre os diversos autores que abordam a temática” - o que nos faz perceber que não existe uma definição única de tais termos. Sendo assim, nossa intenção aqui não é apresentarmos conceitos monossêmicos, mas refletirmos acerca dos significados e sentidos atribuídos a esses e sua relação com o processo de profissionalização dos professores iniciantes.

A partir desta perspectiva, Carlos Marcelo (2010) recorrendo à literatura sociológica, quanto ao conceito de profissão, destaca:

O conceito de profissão é o resultado de um marco sociocultural e ideológico que influi na prática laboral, já que as profissões são legitimadas pelo contexto social em que se desenvolvem. **Não existe, portanto, uma única definição de profissão por se tratar de um conceito socialmente construído,** que varia no âmbito das relações com as condições sociais e históricas de seu uso. (CARLOS MARCELO, p. 12, 2010, grifo nosso)

Entendemos, assim, que o conceito de profissão é uma construção social, marcada pelo contexto cultural e ideológico, sendo legitimada por este mesmo contexto. Ainda conforme Carlos Marcelo (2010), ao tratar especificamente da profissão docente, reitera que, como qualquer outra ocupação, ela foi desenvolvendo ao decorrer do tempo um conjunto de características que a distingue e que repercute no modo como se aprende o seu fazer e como este se aperfeiçoa.

Segundo Silva (2015, p. 27) “Diversas são as discussões teóricas que questionam se a docência caracteriza-se ou não como uma profissão, mas, além disso, compreendemos que nenhuma atividade pode ser denominada profissão ou “não” de maneira definitiva.” Nesse sentido a autora afirma que a legitimação de uma profissão se constrói a partir de processos indefinidos, não fixos, porque se relacionam a condições organizacionais e estruturais da própria prática profissional e sua relação com as necessidades sociais, visto que essas se modificam, são dinâmicas. Assim, refletir sobre o conceito de profissão pressupõe compreendê-lo a partir das relações com a sociedade e o contexto histórico.

Nesta perspectiva, ainda de acordo com Silva (2015) é um desafio delinear um conceito fechado de profissão, pois não existem definições fechadas, tendo em vista que o conceito de profissão é uma construção permeada por especificidades a depender do contexto

e percurso social. Considerando esses destaques, a autora afirma que compreende o conceito de profissão “pelas tarefas específicas que reivindicam e pelo caráter especial do conhecimento e competência exigidos para realizá-las” (p. 30), isto é, pelas atividades desempenhadas e saberes necessários para sua realização.

A partir desta mesma perspectiva, Melo e Carmo (2014) explicam que:

As profissões vão significando o que uma sociedade ou um grupo social, a partir de uma determinada cultura ou um tempo histórico determinado, lhe permite significar, sendo as mudanças no mundo do trabalho determinantes para compreender a dinâmica das profissões na sociedade. Assim sendo, o termo profissão carrega um conteúdo ideológico e uma carga social que, por sinalizar prestígio social maior ou menor, pode vir a influenciar a maneira como o trabalhador exerce a profissão. (MELO; CARMO, p. 3, 2014, grifo nosso)

Assim, o conceito de profissão está relacionado à construções sociais e por isso possui significados diferenciados, a depender da cultura e/ou contexto histórico. Deste modo, o conceito reflete influências ideológicas a partir de determinado grupo social, não pressupondo uma ideia universal.

Segundo Cruz (2012), a especialização do saber, a formação intelectual em nível superior e o ideal de serviço são três elementos de consenso quanto ao conceito de profissão. Contudo, enfatiza que este não pode ser restringido apenas a esses três elementos, pois, o conceito de profissão trata-se de um construto social que não tem como ser compreendido de forma isolada das diversas mudanças sociais, uma vez que assume diferente significado social a depender dos contextos. Por isso a profissão reflete um movimento de disputas políticas intrínsecas ao seu processo de construção e reconhecimento. Em síntese, a autora afirma que:

Uma profissão expressaria uma função social que, para se afirmar como tal, **define para si um conjunto de saberes com alto grau de especialização.** Estes saberes, por sua vez, são **estabelecidos por um processo longo de formação e pela organização de formas próprias de controle de seu exercício.** (CRUZ, p. 71, 2012, grifo nosso)

Partindo da perspectiva apresentada acima, podemos afirmar que o conceito de profissão remete a uma função social que estabelece saberes próprios e formas de controle para o trabalho.

Assim, concebemos que a profissão envolve a especificação de um ofício que determinado grupo social desenvolve, requer o domínio de saberes específicos e princípios orientadores. Pode ser entendida a partir das atividades exercidas por esse grupo para atender a determinadas necessidades da sociedade, em determinados contextos sociais. Nesse sentido:

Enxergar a docência como profissão requer muito mais que apenas anunciá-la como tal, abarcando também pensar sobre os **elementos que a constituem como atividade profissional** bem como **os mecanismos que podem contribuir e/ou garantir o seu desenvolvimento como profissão e o desenvolvimento dos seus profissionais**. (SILVA, p. 31, 2015, grifo nosso)

De acordo com a autora, caracterizada como atividade profissional, a docência possui elementos que lhes assegura o status de profissão. Nesse sentido, não podemos pensar os elementos que a constituem como atividade profissional de forma dissociada das transformações sociais. Assim, concebemos que para entendermos como **a docência foi reconhecida como profissão** precisamos compreender o seu processo de **profissionalização**. Para Libâneo (2013) a profissionalização:

(...) refere-se às **condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade**. Essas condições são: **formação inicial e formação continuada** nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; **remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho** (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão). (LIBÂNEO, 2013, p. 63, grifos nossos)

A partir desta mesma perspectiva Melo e Carmo (2014) apresentam que o conceito de profissionalização pode ser entendido como:

(...) um movimento de **valorização profissional que articula formação inicial e continuada, políticas públicas que valorizem o profissional e o reconhecimento social da categoria enquanto profissão**, tendo em vista que esta compreensão de profissão está associada ao caráter processual da mesma em relação a conquistas e ao respeito social. (MELO; CARMO, 2014, p. 5, grifo nosso)

Podemos assim inferir que tratamos de um conceito que envolve a valorização profissional quanto à garantia de formação inicial e continuada, políticas públicas específicas, e o reconhecimento social da profissão. Em face deste entendimento, conforme Gonçalves (2017):

a profissionalização não consiste em um processo único e isolado; ela implica um conjunto de dimensões que estão interligadas e que, a partir de uma relação de interdependência, constituem especificidades que fundamentam uma profissão, seu trabalho individual e coletivo, assim como as regras e princípios profissionais que regem o trabalho de um determinado grupo profissional. (GONÇALVES, 2017, p. 41, grifo nosso)

Com base nessa afirmação, apreendemos que a profissionalização docente não se caracterizou a partir de um único processo, ao contrário, tratamos de um movimento que integra diversas dimensões como as normas, leis e princípios que estabelecem a docência como profissão. Nessa mesma perspectiva Weber (2003) apresenta que a profissionalização é:

Processo que transforma uma atividade desenvolvida no mundo do trabalho mediante a circunscrição de um domínio de conhecimentos e competências específicos, como processo que, calcado nas características de profissões estabelecidas (as profissões liberais), nomeia, classifica uma ocupação como

profissão, associando-lhe imagens, representações, expectativas historicamente definidas, ou como processo de reconhecimento social de uma atividade ou ocupação, tem sido objeto de debate freqüente no âmbito da produção sociológica que pretende esclarecer os elementos centrais das sociedades contemporâneas. (WEBER, 2003, p. 1127, grifo nosso)

Como podemos perceber, tratamos do processo por qual se reconhece socialmente uma profissão pelas particularidades específicas da atividade que se realiza e que para tal necessita de conhecimentos específicos - o que demanda formação profissional própria.

Ao tratar do processo de profissionalização docente no contexto português, Nóvoa (1999) apresenta que a princípio a função docente foi sendo desenvolvida de forma secundária e não própria, constituindo uma ocupação de segundo plano de religiosos ou leigos. O autor revela assim que a origem da profissão tem início a partir de algumas congregações religiosas, que com o passar do tempo transformaram-se em congregações docentes. A partir do final do século XVIII era necessária uma autorização do Estado para ensinar, não sendo mais permitida a prática sem uma licença oficial. Neste contexto, Nóvoa (1999, p. 17, grifo nosso) afirma que **“A criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da actividade docente**, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente.” Entendemos que a exigência desta licença se constituiu em um relevante passo no reconhecimento social da profissão docente.

Já no início do século XIX a necessidade de garantir a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, revela a urgência da institucionalização de uma formação específica, conforme enfatiza Nóvoa (1999):

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. **Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível colectivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a génese de uma cultura profissional.** (NÓVOA, 1999, p. 18, grifo nosso)

Como podemos observar, com a criação de instituições responsáveis pela formação docente houve uma maior afirmação da cultura profissional. Nóvoa (1999) ressalta que ainda no século XIX surge um "novo" movimento associativo docente, isto é, a criação de associações representando a profissão a partir de seus interesses como grupo profissional, revelando-se em mais um importante processo de profissionalização.

Em síntese, Nóvoa (1999) destaca quatro etapas do processo de profissionalização: a primeira quando passam a reconhecer a atividade como um trabalho fixo, duradouro e não

passageiro; a segunda quando é estabelecida pelo Estado uma licença oficial, necessária para desempenhar a atividade, lhes confirmando a condição de profissional do ensino; a terceira caracteriza-se pela construção de instituições específicas para formação docente; e a quarta, pela criação de associações que reivindicam o reconhecimento profissional dos professores.

Para além dessas etapas, Nóvoa (1999) afirma ainda que o processo de profissionalização envolve duas dimensões: a de que os professores possuem um conjunto de saberes necessários ao exercício da atividade docente; e que pautam-se em valores éticos e normas que regem a categoria. Esse processo, no caso Português, tem ainda um eixo estruturante, que é o estatuto social e econômico da profissão.

Já no contexto brasileiro, conforme Weber (2003, p. 1130), “a função docente, no Brasil, foi sendo normatizada a partir do momento em que o Estado, para atender às necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade brasileira, avoca a si o controle da escola”. Ainda segundo a autora, um marco a ser considerado no reconhecimento da docência como profissão, dar-se pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), ao indicar e reivindicar que a atuação docente requer não apenas formação específica, mas também, pressupõe o estabelecimento de patamares mínimos de acompanhamento. Neste contexto, destacamos o significativo papel desempenhado pelos sindicatos e entidades que representam a categoria docente pela constante luta e reivindicações a favor do reconhecimento e valorização profissional.

Ainda quanto ao processo de profissionalização docente, Weber (2003) afirma que precisamos considerar três marcos:

a) a própria **constituição de associações** de âmbito nacional e a sua vinculação com o debate internacional; b) a sanção da **Lei n. 5.692/1971** preconizando remuneração do professor condizente com titulação por ele obtida; e c) a assinatura do **Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação**, primeira ação conjunta reunindo sociedade política e sociedade civil. (WEBER, 2003, p. 1145-1146, grifos nossos)

Entendemos que o processo de profissionalização, para além de envolver o reconhecimento da atividade docente como profissão, que demanda formação inicial e contínua, abrange também a organização de associações e conquistas da categoria; condições de trabalho dignas, como remuneração compatível a titulação; e valorização do magistério, de modo a assumir um lugar social de destaque, visto a relevância da profissão para a sociedade. A partir do exposto concebemos que a profissionalização está articulada ao desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo.

Para Melo e Carmo (2014, p. 07, grifo nosso) a profissionalidade docente é “(...) entendida como **a profissão do professor em ação, aquilo que o professor realiza nas especificidades da sua profissão**, estas peculiaridades giram em torno do ensino que é o cerne das atividades realizadas por este profissional.” Assim, compreendemos que envolve a mobilização de todos os saberes e conhecimentos necessários para realização do processo de ensino.

Conforme Silva (2015) assim como a noção de profissão, que não é fixa, única, a de profissionalidade também é dinâmica, considerando que o próprio processo de construção da profissionalidade docente é constante. Inicialmente, a autora apresenta que a profissionalidade tem sido abordada como competências que o docente precisa possuir e desenvolver para atender às exigências da profissão, entretanto, destaca que ela é mais abrangente, pois para além dos conhecimentos de conteúdos específicos, também compreende a formação de profissionais críticos e autônomos. Para a autora, **a profissionalidade é** “um movimento contínuo e sistemático, que estreia na formação inicial e percorre toda a vida profissional dos professores por meio das experiências cotidianas e da relação com os pares” (p. 25). Nessa perspectiva, ela se desenvolve a partir de toda a vida profissional docente e:

(...) constitui-se mediante um **processo de conhecimento transformativo**, no qual diversas lógicas são incorporadas aos processos de ensino-aprendizagem, sejam as lógicas: da transformação, da modificação e da ação transformativa do conhecimento. Essa relação se dá por meio da capacidade analítica, que envolve **técnica e criatividade Transformação Modificação Ação Transformativa Mútua Incorporação Capacidade Analítica Mobilizador e Interrogativo Meta-análise Comunicabilidade e Circulação no enfrentamento do cotidiano**, um cotidiano que exige do saber docente uma natureza mobilizadora e interrogativa diante das incertezas e desafio. (SILVA, 2015, p.45-46, grifo nosso)

Nesse sentido **a profissionalidade docente diz respeito aos saberes-fazeres específicos da profissão**, compreende um conjunto de conhecimentos necessários ao fazer docente e organização dos processos de ensino e aprendizagem.

Para Cruz (2012, p. 77) “a profissionalidade envolve os conhecimentos e as habilidades necessários ao exercício profissional, e estes são constituídos num processo conflituoso de busca de autonomia para o exercício profissional, para fins de reconhecimento e valorização.” Assim, abrange os saberes fundamentais para atuação docente, saberes esses estabelecidos a partir de um movimento de luta por condições de trabalho da classe profissional.

Ainda conforme Cruz (2012), a profissionalidade se trata também do processo de progresso das habilidades e competências próprias da profissão docente, “diz respeito à

necessidade de o professor buscar a re-configuração dos modos de desenvolver suas ações e de se colocar na profissão em virtude das demandas específicas da sala de aula, da escola, de regulação e da sociedade de maneira geral” (p. 77). Como podemos perceber compreender os saberes necessários a profissão, envolve o processo de melhorias de esses mesmos saberes. De acordo com a autora, a profissionalidade reflete um conceito em construção que:

Primeiramente caracteriza o processo inicial de socialização profissional, expressando as expectativas sociais externas através dos requerimentos para a formação e o exercício definidos pelo Estado. Esses requerimentos seriam definidos por uma profissionalidade científica ligada a uma noção de qualificação, pautada por exigências juridicamente reconhecidas através de títulos e cursos correspondentes. Expressam ainda as expectativas sociais internas do grupo de professores, que também se caracterizam por atitudes profissionais que este grupo social define para desenvolver suas atividades. Dessa forma, **constitui-se num processo de melhoria de suas capacidades e seus conhecimentos, expressando saberes, comportamentos, destrezas e valores que constroem uma identidade e uma cultura próprias, definindo um profissional diferente de outro.** (CRUZ, 2012, p. 80, grifo nosso)

Nesta perspectiva, tratamos do processo que também envolve a socialização profissional em que se encontram as expectativas sociais do grupo, os conhecimentos necessários ao exercício docente e as exigências correspondentes. Em síntese, expressa aspectos necessários ao fazer profissional, definindo e constituindo características próprias a profissão.

Neste contexto, Cruz (2012) ainda discute a profissionalidade docente por três ângulos: Primeiro como modelos sociais para a profissão de professor, sendo esses construídos historicamente a partir de necessidades sociais postas para a profissão ao longo dos tempos (professor como um profissional técnico; o professor como profissional reflexivo; e o professor como um profissional crítico); segundo como um processo de aprendizagem profissional, isto é, articulado diretamente à formação docente (formação inicial e continuada); e terceiro como processo de construção da identidade profissional, as influências sociais e culturais da trajetória social nos diversos espaços de socialização.

Partilhando das perspectivas apresentadas até então, quanto ao conceito de profissionalidade, Gonçalves (2017) afirma:

(...) a profissionalidade, pode ser definida como um conjunto de saberes e fazeres próprios da ação docente. Reportamo-nos a esta dimensão como sendo a materialização do saber através da prática, visto que ao agir pautado no desenvolvimento da profissionalidade, o profissional estará organizando os saberes próprios de sua profissão, **apreendidos desde a formação inicial, para atuar em seu espaço profissional.** (GONÇALVES, 2017, p. 41, grifo nosso)

Segundo a autora, esse conjunto de conhecimentos próprios para o exercício da profissão docente, que constitui a profissionalidade, começa a ser desenvolvido a partir da formação inicial. Compartilhando dessa perspectiva, acrescentamos ainda que esse início também pode apresentar momentos anteriores à formação inicial, visto que em nossa própria trajetória escolar, na vivência com os nossos professores, construímos certa aprendizagem sobre a docência. Todavia, é sim na formação inicial que tomamos consciência desses saberes, construindo conhecimentos profissionais essenciais, mas que também não são apreendidos de uma só vez apenas na formação inicial, trata-se de uma aprendizagem que se desenvolve a partir de uma formação contínua e também da experiência docente cotidiana em sala de aula e com os pares. Assim como a profissionalidade, concebemos que o profissionalismo se desenvolve nos mesmos contextos.

Para Libâneo (2013), o profissionalismo refere-se ao:

(...) desempenho competente e compromissado dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional. Na prática, isso significa domínio da matéria e dos métodos de ensino, dedicação ao trabalho, participação na construção coletiva do projeto pedagógico, respeito à cultura de origem dos alunos, assiduidade, rigor no preparo e na condução das aulas, compromisso com um projeto político democrático. (LIBÂNEO, 2013, p. 64, grifo nosso)

Na compreensão do autor, o profissionalismo docente corresponde ao exercício da profissão com compromisso, ciente das atribuições e agindo com discernimento e seriedade. A partir dessa perspectiva para além de possuir um corpo de conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem, o professor precisa participar da organização escolar, respeitar os aspectos culturais dos estudantes e desenvolver seu trabalho com dedicação, empenho e responsabilidade.

O profissionalismo, na acepção de Silva (2015), são os valores, normas e regras de uma profissão. Compartilhando desta mesma perspectiva, Gonçalves (2017, p. 42) apresenta que pode ser entendido como “a adesão às normas, princípios e saberes que regem a profissão”. Ainda conforme a autora, o profissionalismo está articulado diretamente à autonomia docente, bem como aos saberes profissionais próprios, seus direitos e reconhecimento profissional, precisando ser entendido a partir de seu **caráter coletivo e corporativo**, isto é, não se limitando a atitudes específicas de forma isolada, **considerando que ele caracteriza a identidade profissional de um grupo a partir dos princípios que seguem e defendem.**

Conforme Cruz (2012) o profissionalismo e a profissionalidade possuem uma relação dialética, visto que as maneiras de viver e praticar a docência, seja de maneira individual e/ou coletiva, constituem uma íntima relação com as conjunturas sociais e institucionais postas à profissão. Assim, a autora pondera que essa relação é construída e constrói a organização escolar em que a profissão docente se desenvolve.

A partir do exposto, referenciadas no conjunto de autores tratados, concebemos a profissão como a especificação de um ofício que determinado grupo social desenvolve, requerendo o domínio de saberes próprios e princípios orientadores para o seu desenvolvimento. Emerge a partir de necessidades sociais específicas para atender a determinadas exigências da sociedade, a partir de certos contextos e períodos históricos.

Entendemos a profissionalização docente como o processo de reconhecimento da profissão professor, como meio socializador da profissionalidade e profissionalismo, referindo-se assim às condições necessárias para possibilitar a atividade profissional com propriedade, excelência e qualidade. Demanda, ainda, formação inicial e continuada, valorização profissional e condições de trabalho dignas para o exercício da profissão - o que inclui recursos materiais e imateriais, bem como um clima de trabalho favorável ao desenvolvimento profissional.

Compreendemos a profissionalidade e o profissionalismo como processos que se articulam, que emergem e alimentam a profissionalização docente, mas que possuem particularidades. A profissionalidade é o que constitui o ser professor, aponta para a especificidade do trabalho docente, envolve o domínio dos conhecimentos e saberes necessários à profissão para organização dos processos de ensino, isto é, o conjunto de competências desenvolvidas durante a formação inicial, que continuam a se ampliar a partir da prática cotidiana na profissão. Já o profissionalismo é o conjunto de conhecimentos, princípios, valores, condutas e cultura que fornecem referenciais para entender e usar os fundamentos pedagógicos da profissão com rigor, compromisso e responsabilidade. Ademais, destacamos que compreendemos o profissional professor como protagonista na construção de sua profissionalidade e profissionalismo.

Concebemos que tais processos marcam a profissionalização docente e a constituição do “ser” professor. Tratando dos professores iniciantes esse movimento é ainda mais marcante, tendo em vista a fase de iniciação à docência, inserção à cultura profissional e organizacional das redes de Educação. Nesse contexto, concebemos que processos de acolhimento, orientação e acompanhamento são fundamentais para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores iniciantes.

Diante do exposto, torna-se evidente a necessidade de conhecer e estudar os contextos de início de docência desses profissionais. Afinal, como afirma Carlos Marcelo (2010, p. 27): “Existe um prolongado debate em relação à caracterização da docência como profissão. Uma das chaves desse debate se refere à forma como a própria profissão cuida ou não da inserção de novos membros”. Partindo desse entendimento, daremos continuidade à discussão, tratando na próxima categoria especificamente acerca do professor iniciante e seu início na profissão.

3.2 PROFESSORES INICIANTE: DA FORMAÇÃO INICIAL AO INÍCIO DA DOCÊNCIA

É neste tempo entre-dois que, verdadeiramente, nos tornamos professores, que adquirimos uma pele profissional que se enxerta na nossa pele pessoal. Uma nova concepção da formação de professores deve privilegiar este tempo entre-dois, a indução profissional (...) um tempo que é estruturante do desenvolvimento profissional docente. (NÓVOA, 2019, p. 207)

Iniciamos nossa discussão com um pensamento de Nóvoa porque concordamos que é neste tempo entre dois, isto é, entre a formação inicial e o início da profissão que nos tornamos professores. Partindo deste entendimento reconhecemos o quanto os professores iniciantes precisam de atenção nesse período de transição.

Assim, é importante discutir a respeito do professor iniciante e seu início na docência. Todavia, concebemos necessário explorarmos, inicialmente, o que se compreende pela profissão professor. Começaremos, pois, tratando sobre o **conceito de professor**, depois discutiremos a respeito de sua **formação inicial**. Por fim, exploraremos o que a literatura apresenta por **professor iniciante** e o **início da docência**.

Segundo Libâneo (2013) o professor é um profissional cuja sua responsabilidade e atividade principal é o ensino. Sua formação inicial tem por objetivo lhe proporcionar os saberes necessários à prática de sua profissão, isto é, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Nesse sentido, compreendemos que o professor representa uma profissão necessária e fundamental para a sociedade, pois é responsável pela formação dos cidadãos.

Pimenta e Anastasiou (2002) apresentam que a profissão de professor, como qualquer outra, surge como resposta às necessidades apresentadas pela sociedade em um dado contexto

de um período histórico. Acompanhando as necessidades e demandas sociais, algumas profissões deixam de existir, enquanto outras se transformam e adquirem novas características. Assim, a profissão de professor configura-se a partir destas considerações, por isso o caráter dinâmico que caracteriza a **profissão docente como prática social**. Libâneo (2013) também compartilha deste entendimento ao destacar que a **profissão de professor** vai assumindo determinadas características isto é, determinada identidade, conforme necessidades educacionais colocadas em cada contexto social.

Nesse sentido, quanto ao caráter dinâmico da profissão, de acordo com Rabelo e Monteiro (2019):

É fato que ser professor no século XXI não é igual a ser professor no século XIX nem no XX, ou seja, **as estratégias existentes no passado não dão conta da atividade docente nos dias atuais** e, para formular novas estratégias, é preciso cada vez mais uma maior reflexão sobre a prática pedagógica. (RABELO; MONTEIRO, p. 08, grifo nosso)

Com base nessa afirmação entendemos que a profissão de professor é movida por objetivos e finalidades diversas que se constituem a partir das necessidades de cada época e contexto social.

A partir desta mesma perspectiva, Gonçalves (2016) afirma que a profissão docente é um ofício complexo. Ser professor não é uma tarefa simples, principalmente em nossa atualidade, pois:

(...) **junto à função de ensinar, os docentes tem que assumir outras atividades inerentes a docência:** planejar, avaliar, organizar a classe, preparar material didático, escolher estratégias de ensino, conhecer o conteúdo, conhecer os alunos e motivá-los, participar de reuniões, cuidar da disciplina da classe, atender aos pais, colaborar em atividades que envolvem toda a escola, seguir regras, cumprir horários extras, gerir problema individuais dos alunos, educar, formar, ensinar valores e outras atividades. (CONÇALVES, 2016, p. 59, grifo nosso)

Como podemos observar, a profissão docente demanda uma diversidade de tarefas às quais os professores precisam dar conta para responder as responsabilidades de sua função. A partir dessa diversidade de tarefas, inerentes a docência, pode-se inferir que não tratamos de uma profissão a qual podemos caracterizar como simples.

Se ser professor não é uma tarefa simples, Gonçalves (2016) destaca que ser professor iniciante é mais complexo ainda, considerando-se que logo ao ingressar nas escolas e assumir a responsabilidade pelo ensino, precisa atender a todas essas incumbências, e por vezes sem ter a quem recorrer diante das incertezas e desafios que se apresentam ao longo desse período.

Príncipe e André (2019) também compartilham desta perspectiva ao afirmarem que de fato ser professor é uma tarefa complexa, principalmente hoje em dia com as transformações sociais e as mudanças constantes que ocorrem no sistema de educação. Nesse contexto, de

acordo com as autoras, para além da tarefa de ensinar, elemento caracterizador da ação docente, que exige o domínio pleno de conteúdos e adaptação ao nível de desenvolvimento, conhecimento e realidade dos estudantes, bem como metodologias e formas de avaliação, o docente pode se deparar com situações que colocam em crise a sua identidade. Nesse sentido, as autoras questionam que se para um professor com “experiência” lidar com tantas demandas é complicado, que possamos imaginar então para o professor que acaba de concluir uma licenciatura e que ao chegar à escola se depara com todas as demandas da profissão e eventuais desafios, além do movimento de ter que aprender a ensinar.

Gonçalves (2016), Pesce e André (2012) também destacam que a docência é uma atividade desafiadora e complexa, o que exige do professor uma constante disposição para aprender sobre como e por que ensinar. Nesse sentido, podemos inferir que o professor tem como **compromisso principal o ensinar, mas também o aprender de forma constante e contínua**. Acrescentamos, ainda, que ser professor é constituir-se enquanto um profissional que acredita e se mobiliza frente às possibilidades de transformação das relações humanas e sociais. Nesse cenário, o professor iniciante também está a assumir tais responsabilidades.

Ademais, concebemos que o professor é um profissional que tem como principal papel o ensinar, mas não se limita a este, pois além do ensino desempenha outras funções ao mesmo tempo em que faz do seu conhecimento ensinamento, ser um professor também significa participar da emancipação humana. Assim, ser professor é assumir uma profissão que para atender às responsabilidades de sua função necessita de um domínio teórico-prático, isto é, de saberes específicos, saberes esses que podem começar a ser aprendidos a partir da formação inicial.

Segundo Pesce e André (2012, p. 40) “A formação inicial deve proporcionar ao professor conhecimentos para saber lidar com a complexidade da profissão, preparando-o para entender a realidade, dar respostas e projetar ações que favoreçam a aprendizagem”. Para as autoras, a formação inicial se configura como um processo por meio do qual se desenvolve o futuro professor para assumir a docência, atividade que, como já mencionamos, exige saberes específicos.

Vaillant e Carlos Marcelo (2012) destacam que a formação inicial ao longo da história foi oferecida por instituições específicas, mediante uma grade curricular que estabelece os conteúdos do programa formativo. Conforme os autores, as instituições de formação inicial de professores cumprem três funções:

Em primeiro lugar, a **preparação dos futuros docentes**, de maneira que assegure um desempenho adequado em sala de aula; em segundo, a instituição formativa tem a função do controle da certificação ou **permissão para poder exercer a profissão docente**; e em terceiro lugar, a instituição de formação docente exerce a **função de socialização** e reprodução da cultura dominante. (VAILLANT; CARLOS MARCELO, p.64, grifo nosso)

Ainda conforme a acepção de Vaillant e Carlos Marcelo (2012), na formação inicial de professores são os formadores de formadores os profissionais responsáveis por desenvolver um currículo que inclua os componentes necessários para o processo de aprender a ensinar aos futuros docentes. Todavia, ainda de acordo com os autores mencionados, aprender a ensinar é um processo que não se finaliza com a formação inicial, tendo mais a ver com a aprendizagem experiencial do que com a imitação e/ou aplicação de destrezas. Oportuno destacar que compartilhamos desta perspectiva ao entendermos que, de fato, aprendemos a ser professores quando capazes de desenvolvermos uma prática docente consciente, crítica, refletindo constantemente sobre a mesma.

A partir do exposto, concebemos a formação inicial de professores como o processo pelo qual se começa a aprender saberes teórico-práticos necessários para o ofício da profissão; é o período em que começa, de forma sistematizada e institucionalizada, a profissionalidade docente. Trata-se, pois, de um processo de crescimento e por isso mesmo, apesar de possuir um período para conclusão, é **inconclusiva** no sentido de que o professor ao sair da formação inicial ainda continua a aprender e, assim, formando-se continuamente. Portanto, consideramos que apenas a formação inicial não atende por completo **o processo de profissionalização** dos professores, visto que se trata de um processo que envolve o constante aprender, corroborando com a relevância de uma formação contínua.

No Brasil, a formação inicial de professores para atuar na Educação Básica é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

Art. 62 – **A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior**, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Lei 9.394/96, p. 20, grifo nosso)

Como podemos verificar a partir da formação inicial o professor inicia seu processo de formação, desenvolvendo os saberes e conhecimentos necessários à prática docente. Ressaltamos que o processo da formação inicial pode ser considerado o marco para o desenvolvimento, ampliação e experimentação de conhecimento, mas não o único.

Nesse contexto, segundo Vaillant e Carlos Marcelo (2012) **os estudantes que concluem a formação inicial e iniciam no exercício da profissão docente, fazendo a transição de estudantes a docentes, podem ser caracterizados como professores iniciantes.** Nesse sentido, a condição de iniciante é dada ao docente que está em fase de iniciação à carreira docente.

Conforme Nascimento, Flores e Xavier (2019), o professor iniciante é aquele que acabou de assumir a docência, o qual continua sendo assim considerado por até três anos de atuação. Nesse sentido, compreende-se que todos os professores que ingressam na carreira tornam-se professores iniciantes e passam por esse período.

Dragone e Giovanni (2014) consideram como professores iniciantes aqueles vindos diretamente da graduação, ou seja, jovens profissionais recém-graduados com formação acadêmica básica oferecida pelos cursos de graduação e com experiência prática em geral limitada aos estágios de observação e de atuação em sala de aula. Ainda conforme as autoras, esses professores carregam consigo histórias de vida e valores pessoais diversificados, nem sempre correspondentes aos valores que encontram nas salas de aula.

Cruz, Farias e Hobold (2020) caracterizam os professores iniciantes como recém-licenciados e certificados profissionalmente, que estão em período de inserção na docência; estes, por possuírem um repertório de conhecimento experiencial em sala de aula ainda limitado, tendem a empregar mais energia, tempo e concentração na continuidade do processo de aprender a ensinar, dedicando-se com maior entusiasmo na ampliação de seus conhecimentos profissionais. É justamente nesse movimento de crescimento do repertório de saberes experienciais que o professor iniciante se desenvolve profissionalmente.

Ainda conforme as autoras:

Os termos **professores iniciantes e professores principiantes** como sinônimos, entendendo que **eles se referem àqueles que iniciam a carreira profissional não mais na condição de estudante. Trata-se, portanto, daqueles professores que se encontram recém-licenciados e certificados profissionalmente. São professores iniciantes ou principiantes aqueles que se encontram no auge da fase do aprender a ensinar**, situando-se no período em que se faz a passagem de estudantes a professores. (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 04, grifo nosso)

De acordo com as autoras, o professor iniciante ou principiante corresponde ao recém-graduado que está iniciando no exercício profissional, isto é, em seus primeiros anos na docência.

Quanto ao período que determina o início a docência, Carlos Marcelo (1999, p. 113) já afirmava que “(...) no primeiro ano os professores são principiantes e, em muitos casos, no segundo e terceiro anos podem estar ainda a lutar para estabelecer a sua própria identidade

peçoal e profissional”. Como podemos perceber, o autor denomina de principiantes os **professores com até três anos de docência**, e que esses primeiros anos são significativos para construção de sua identidade.

Compartilhando do mesmo entendimento, Gabardo (2012) caracteriza o professor iniciante como o docente que se encontra no início de exercício do magistério, ou seja, no início de carreira que, segundo a autora, trata-se do período correspondente aos três primeiros anos de docência.

Concordamos com Sousa, Rocha, Oliveira e Franco (2020) ao defenderem que o importante não é determinar um número exato de anos para que um docente seja considerado iniciante ou não, mas sim, construir espaços de acolhimento para esses profissionais e oferecer-lhes o apoio necessário. Contudo, **o professor iniciante é aqui por nós concebido como o profissional que se encontra no início da docência, em seus primeiros anos de experiência em sala de aula, período que como apresentado pela literatura não há um consenso, mas pode corresponder de um até três anos de experiência docente - período em que este profissional está a internalizar pela primeira vez a cultura profissional e organizacional da escola**. O professor iniciante a que nos referimos neste estudo corresponde àquele profissional que se encontra em seus primeiros anos de experiência docente, especificamente na educação básica.

Quanto aos primeiros anos como professores iniciantes, Nóvoa (2019) destaca:

Os primeiros anos como professores iniciantes ou principiantes são os mais decisivos na vida profissional docente, pois marcam, de muitas maneiras, a nossa relação com os alunos, com os colegas e com a profissão. É o tempo mais importante na nossa constituição como professores, na construção da nossa identidade profissional. (NÓVOA, 2019, p. 199, grifo nosso)

Desse modo, entendemos que o período correspondente ao início na docência é um tempo importante por decidir os rumos da profissão, isto é, são nos primeiros anos em exercício que o professor inicia a constituição de sua identidade profissional docente.

Carlos Marcelo (2010) destaca que neste período os professores iniciantes precisam dispor de um conjunto de ideias e habilidades críticas, bem como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino de tal maneira que possam melhorar continuamente como docentes. O autor afirma ainda que esse período apresenta características próprias, constituindo um momento fundamental na constituição da docência. Trata-se de um período da profissão balizador, pois é quando há a maior aproximação do docente com o seu ambiente

de trabalho, sendo o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais estes sujeitos realizarão a transição de estudantes para professores.

Quanto ao período de iniciação à docência, uma das referências mais significativas até os dias atuais, ao se tratar do processo de inserção dos professores na profissão, são os estudos de Huberman (1995) a respeito do ciclo vital dos professores. Ele apresenta que a vida profissional dos professores pode ser representada a partir de um ciclo composto por cinco fases, a saber: 1- entrada (primeiros três anos); 2- estabilização (dos quatro aos seis anos); 3- de diversificação (dos sete aos vinte e cinco anos); 4- serenidade (dos vinte e cinco aos trinta e cinco); e 5- desinvestimento (dos trinta e cinco anos à diante).

Segundo o autor, **a primeira fase, chamada de “entrada” corresponde aos três primeiros anos de docência e é caracterizada como um período de sobrevivência e descobertas.** Nesse contexto:

O aspecto da “**sobrevivência**” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a agüentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc. (...) Em contrapartida, o aspecto da “**descoberta**” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. (HUBERMAN, 1995, p. 39, grifo nosso)

Como podemos observar, o aspecto da “sobrevivência” corresponde ao que popularmente se tem chamado de “choque de realidade”. Esse choque emerge da distância entre os ideais que são construídos durante a formação inicial e a realidade do cotidiano profissional. Trata-se, assim, de uma expressão utilizada por muitos professores iniciantes ao se depararem com a complexidade de uma sala de sala a qual se traduz em um contexto diferente daquele o qual haviam imaginado e idealizado. Assim, esse “choque de realidade” representa o sentimento que emerge da diferença entre o ideal e o real.

Já o aspecto da “descoberta” relaciona-se à satisfação de pertencer a um primeiro e/ou novo grupo profissional. Concebemos que se relaciona assim, aos sentimentos de euforia e exaltação, responsáveis pelo entusiasmo e desejo de explorar o ambiente e a recente responsabilidade assumida, a qual traduz o prazer pessoal de finalmente, após um longo percurso de formação inicial, poder começar a atuar na profissão docente. Conforme Huberman (1995) é esse segundo aspecto que possibilita ao professor iniciante um equilíbrio que faz com que possa permanecer na profissão.

Nesta perspectiva, a inserção na profissão docente representa por um lado, o entusiasmo e encantamento frente ao compromisso com uma “primeira turma” e, por outro, a insegurança frente aos desafios que se apresentam no cotidiano da profissão. Entende-se assim, que a **entrada na profissão representa uma fase significativa para o professor, que além de uma fase de transição e aprendizagem é marcada também por situações e sentimentos por vezes contraditórios.**

Vaillant e Carlos Marcelo (2012) definem a inserção profissional como:

O período obrigatório de transição entre a formação inicial do docente e sua incorporação ao mundo trabalhista (...). **A fase de inserção na docência pode durar vários anos** e é o momento em que o professor novato tem que **desenvolver sua identidade** como docente e assumir um papel concreto dentro do contexto de uma escola específica (VAILLANT; CARLOS MARCELO, 2012, p. 123, grifo nosso)

Compreende-se, assim, que tratamos de uma fase imprescindível a vida profissional dos professores, uma vez que, ao concluírem a formação inicial e ingressarem na profissão, todos precisam lidar com ela para tornar-se professor. Ainda conforme Vaillant e Carlos Marcelo (2012), a inserção à docência é um período intensivo de tensões e aprendizagens em contextos desconhecidos pelos quais os professores iniciantes precisam adquirir conhecimento profissional em um breve período de tempo e, em geral, na maior das solidões.

De acordo com Papi e Martins (2010) é no período de iniciação profissional que o professor iniciante se depara com a realidade a qual precisa se integrar e com as contradições que nem sempre estará apto a resolver. É nesse período que seus saberes profissionais são colocados “em xeque” e a postura que assume pode ir desde reproduções, por vezes pouco críticas, a uma postura autônoma e inovadora. Ainda segundo as autoras, os primeiros anos que marcam o início da docência representam um período basilar para a configuração de ações profissionais futuras e principalmente para a própria permanência na profissão. Nesse contexto, os primeiros anos de exercício profissional docente:

Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, **dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho**, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem **como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional.** (PAPI; MARTINS, 2010, p. 43, grifo nosso)

Em conformidade com o exposto, concebemos que as condições do ambiente em que o professor iniciante está a se integrar, realmente muito irão influenciá-lo, pois deparar-se com

um ambiente de trabalho que não dispõe das condições e recursos básicos para atuar poderá desestimular este professor iniciante.

Ainda no período de iniciação à docência, os professores ensinam **ao mesmo tempo em que aprendem a ensinar**, conforme se afirma:

Os docentes iniciantes têm duas tarefas a cumprir: **devem ensinar e devem aprender a ensinar** (TALIS, 2008). Independentemente da qualidade do programa de formação inicial que têm cursado, existem competências que somente se aprendem na prática, e isso repercute para que este primeiro ano seja um ano de supervivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição (CARLOS MARCELO; MURILLO; GALLEGU-DOMINGUEZ, 2016, p. 306, grifo nosso)

Nesse sentido, os professores iniciantes assumem a responsabilidade pelo ensino e de forma integrada a responsabilidade de continuar a aprender o ofício docente. Isso porque, como destaca os autores, independentemente da formação inicial recebida há competências profissionais que só podem ser aprendidas a partir da prática cotidiana em sala de aula. Destacamos que a noção de competência aqui por nós assumida corresponde aquela que é compreendida no bojo de uma ação contextualizada, definindo-se como um saber agir e reagir (VEIGA, 2009).

Conforme Príncipe e André (2019) o início na docência é o período que marca a entrada no ambiente profissional, após a conclusão da formação inicial. Este período, segundo as autoras, corresponde aos três primeiros anos de exercício docente e é uma das fases do processo de desenvolvimento profissional, isto é, configura-se como uma das etapas do processo de desenvolvimento profissional, que emerge das experiências acumuladas pelos sujeitos, enquanto estudantes, nos muitos anos escolares frequentados - período no qual são criadas representações de docência, do que é ensinar e do como ensinar. As autoras destacam ainda que o início da docência é um período extremamente desafiador no qual o professor precisa, além de aprender a ensinar, se integrar às regras de um sistema de ensino e da escola, ao mesmo tempo em que organiza o trabalho pedagógico; a gestão da disciplina; a motivação dos estudantes; o atendimento aos pais e etc.

Entende-se, assim, que os primeiros anos de docência não só caracterizam um momento de aprendizagem do “ofício” do ensino, mas representam, também, um momento de socialização profissional. É durante a inserção profissional, ou seja, os primeiros anos de docência, que os professores iniciantes começam a conhecer a cultura escolar, aprendendo e interiorizando as normas, valores e condutas que alimentam e caracterizam a **cultura organizacional da escola**, cultura essa a qual se integram (CARLOS MARCELO, 2010). É nesse sentido que a iniciação na docência pode ser caracterizada como um período diferenciado no percurso de tornar-se professor - pois é o período que corresponde ao início

de novas aprendizagens e principalmente de socialização da profissão, isto é, o contato mais efetivo com outros professores, com os estudantes, com as normas, valores e condutas.

Ainda segundo Carlos Marcelo (1999, p. 20) “os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão”. O autor também se refere aos primeiros anos de docência como um período de tensões e de aprendizagens intensivas, porém destaca que é uma das etapas mais desassistidas do processo de tornar-se professor.

Ainda quanto ao início da docência ser um período desassistido e de tensões, destaca-se que:

Ao contrário de outras profissões, ao docente principiante, muitas vezes, cabe o exercício profissional em contextos complexos e exigentes na sua dimensão político-social e pedagógica. O abandono da profissão é particularmente alto em escolas interiorizadas e de zonas desfavorecidas, pois os docentes principiantes esmorecem frente às dificuldades e as inseguranças próprias de sua condição. Os ambientes de trabalho são precários e a valorização profissional muito relativa. Muitas vezes exige-se uma maturidade profissional que os novos ainda não alcançaram e esse fato reduz a confiança que colocam no seu desenvolvimento profissional. (CUNHA; BRACCINE; FELDKERCHER, 2015, p. 80-81, grifo nosso)

Como podemos perceber as condições do ambiente de trabalho precisam ser consideradas, principalmente para a inserção dos professores iniciantes, uma vez que, como destacado pelos autores, o abandono da docência no início da profissão é significativo frente aos desafios e às inseguranças próprias de sua condição e a **um ambiente que não é acolhedor**, isto é, a falta de apoio e assistência por parte da escola para com os professores iniciantes.

Nesse sentido, concebemos ser essencial uma parceria entre os professores iniciantes, sua escola e rede de educação a qual fazem parte para criação de uma cultura organizacional que proporcione espaços para indução profissional, pois, ao sistematizar o que abordamos nesta categoria teórica é possível perceber que o referencial em que nos fundamentamos aponta a necessidade de atenção com professores iniciantes, bem como considera que o início da docência corresponde a um período que apresenta especificidades e necessidades próprias, o que demanda apoio e formação específica para tal fase. Como se afirma:

(...) a inserção na carreira é marcada por um intenso processo de aprendizado, já que os professores iniciantes devem executar tarefas e assumir responsabilidades típicas da profissão docente e, **que por serem específicas de cada contexto e situação de trabalho, não são abordadas na formação inicial.** (RIGOLON; PRÍNCEPE; PEREIRA, 2020, p. 10, grifo nosso)

Nesse sentido, por mais que sejamos preparados na formação inicial para assumir a profissão de forma efetiva, não podemos esquecer que há aprendizagens próprias de cada

contexto social. Assim, compreendemos que os primeiros anos de docência caracterizam um período significativo de adaptações e aprendizagens que podem ser mediadas a partir da indução profissional - conceito que trataremos a seguir.

3.3 A INDUÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES: UMA POSSIBILIDADE PARA COM A SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS, PERMANÊNCIA NA PROFISSÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Pode-se estabelecer uma analogia do início da docência com a primeira infância. É preciso cuidar do professor iniciante, do mesmo modo que se passou a dar maior importância para a primeira infância e sua relevância para o desenvolvimento integral da pessoa. A qualidade do que se vive nos primeiros anos de vida poderá ser determinante para a vida adulta. (PRÍNCEPE; ANDRÉ, 2019, p. 77)

Iniciamos a discussão desta categoria teórica com a epígrafe de Príncipe e André (2019), porque concordamos com as autoras quanto ao fato de o início na profissão docente constituir um período significativo para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes. Reconhecemos a necessidade de apoio a esses durante toda a sua vida profissional, mas, sobretudo, nos primeiros anos.

Pesquisadores de referência na área de formação de professores (CARLOS MARCELO, 1999; VAILLANT e CARLOS MARCELO, 2012; ANDRÉ, 2018; PRÍNCEPE e ANDRÉ, 2019; NÓVOA, 2019; CUNHA, 2015; REIS 2015) vêm destacando o valor do início da docência como um período de aprendizagem para a profissão. Nesse sentido, destacam a necessidade de um cuidado especial com os professores iniciantes.

Segundo Vaillant e Carlos Marcelo (2012) a realidade atual dos professores iniciantes indica que muitos destes vêm abandonando a educação pelo fato de não saberem como lidar com os diversos desafios presentes no início da carreira docente, que somada à falta de apoio neste período acaba por desenvolver o sentimento de insatisfação com seu trabalho e, conseqüentemente, o abandono da profissão. Ainda que os professores iniciantes não abandonem a docência, um começo de carreira marcada por dificuldades pode diminuir sua confiança na profissão e formação.

Em face do exposto, ainda segundo Vaillant e Carlos Marcelo (2012, p. 134-135), os sistemas educativos têm apresentado dois problemas: “como conseguir que a docência seja uma profissão atrativa? E como conseguir manter na docência o maior número possível de

bons professores?” A partir desses questionamentos podemos observar que os autores apresentam preocupação com o início da profissão docente. É a partir deste contexto que trataremos do conceito de indução profissional, conceito que apresenta diversos sentidos a partir do olhar de diferentes autores, os quais passaremos a apresentar.

Segundo Roldão, Reis e Costa (2012), a literatura sobre a indução de professores tem atribuído diferentes significados a este termo. Frequentemente, o termo é usado para referir-se à fase da vida e do desenvolvimento dos professores iniciantes, isto é, correspondente aos primeiros anos de atividade docente. De acordo com os autores, “a indução passou a ser entendida como **parte de um contínuo** desenvolvimento profissional, ou seja, a extensão lógica da formação inicial e o início de um programa de desenvolvimento profissional ao longo de toda uma carreira” (p.443, grifo nosso). Compreende-se assim que a indução profissional de professores é o elo articulador entre a formação inicial e a formação continuada.

Ainda segundo Roldão, Reis e Costa (2012), durante as últimas três décadas, o termo indução passa também a **referir-se a políticas** que pretendem proporcionar uma continuidade entre as experiências de formação inicial e os primeiros anos em que o professor assume a responsabilidade total pelo ensino de uma turma. Essas políticas **envolvem um processo de orientação, planejamento e organização dos professores em início de carreira**. Nesse contexto apresenta-se que:

A indução é **um programa planejado que pretende proporcionar um apoio sistemático e contínuo aos professores** em início de carreira durante, pelo menos, um ano letivo. Esta definição coloca ênfase no **apoio ao longo do primeiro ano de profissão** e distingue os programas de indução dos seminários de orientação - que não tem um carácter sistemático nem contínuo - e os programas formais de avaliação dos docentes - cujo objetivo principal é avaliar e não apoiar. (ROLDÃO; REIS; COSTA, 2012, p. 445, grifo nosso).

Nesta perspectiva, entende-se que a indução possibilita orientação de forma planejada e sistemática aos professores iniciantes por no mínimo um ano. Deste modo, tal processo de indução é contínuo, o que o diferencia dos seminários e tem por finalidade o apoio a esses professores e não a avaliação, diferenciando-se, assim, de programas de avaliação. Para além disso, considera-se que atualmente:

A indução mais eficaz é assegurada através de um processo sistemático, embebido num clima de escola saudável, que **responde as necessidades pessoais** (de natureza psicológica: autoconfiança, autoestima e autoeficácia) e **profissionais** (práticas de natureza técnica, colegial e reflexiva) dos novos professores (ROLDÃO; REIS; COSTA, 2012, p. 446, grifo nosso)

Isto significa que bons processos de indução fazem-se a partir de um clima de escola saudável, ou seja, parte do atendimento as reais necessidades da escola e especificamente dos professores iniciantes.

Segundo Carlos Marcelo, Murillo e Gallego-Dominguez (2016) a indução profissional de professores é o período de tempo que envolve os primeiros anos, nos quais os docentes têm de realizar a transição de estudantes a educadores. Compreende um período marcado por tensões e aprendizagens intensivas. **A fase de indução é uma fase diferenciada na trajetória docente, não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação contínua, mas sim possui um caráter distintivo.** Esse caráter distintivo corresponde as suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão (ANDRÉ, 2012). Isso significa que os processos de acolhimento e acompanhamento aos professores iniciantes precisam atender a esse caráter distintivo de fase de transição.

Conforme Príncipe e André (2019) a indução é a fase que marca a entrada no campo profissional, isto é, na escola após a conclusão da formação inicial, trata-se de um período que corresponde aos três primeiros anos de exercício docente. Ainda de acordo com as autoras, a indução **compreende uma das fases do processo de desenvolvimento profissional, comportando tanto a experiência acumulada durante a passagem pela educação básica, quanto à formação inicial e, também, a formação continuada** realizada nas escolas, nas redes de ensino ou buscada pelos professores em centros de formação, universidades e outros.

Para Almeida, Costa, Pinho e Pipa (2018) a indução profissional também é considerada uma fase do desenvolvimento profissional. Para as autoras, **a indução também possibilita processos de socialização entre os pares no contexto da escola, possibilitando a apropriação da cultura organizacional escolar, bem como a assimilação de um determinado perfil profissional.** Ainda conforme as autoras, processos de indução de qualidade podem antecipar o crescimento profissional dos professores nas dimensões do ser, do saber e do agir. Assim, também defendemos o desenvolvimento de processos de indução no interior das organizações escolares, que levem em consideração as necessidades formativas de seus professores iniciantes.

Ainda quanto ao conceito de indução profissional de professores, temos que:

É um processo de **formação e apoio sistemático, coerente e abrangente**, que continua por 2 a 3 anos e se torna parte do **programa de desenvolvimento profissional** de um distrito para **manter os novos professores ensinando e se aperfeiçoando no sentido de melhorar sua efetividade.** (WONG, 2004, p. 02, grifo nosso)

Conforme o autor, a indução é um processo, abrangente, consistente e detalhado de desenvolvimento profissional contínuo, organizado por uma rede escolar para formar, apoiar e manter os professores iniciantes, bem como os possibilitar progredirem quanto à construção de sua profissionalidade. O autor trata também da relação entre mentoria, indução e desenvolvimento profissional. Para ele, a mentoria é um componente da indução, que por sua vez é um componente do desenvolvimento profissional. Percebe-se, assim, a necessidade da existência de um facilitador para coordenar os processos de acompanhamento e apoio aos iniciantes. Concebemos que esse papel tanto pode ser assumido por formadores, como também pelos próprios coordenadores pedagógicos das escolas, de modo que esses possam prestar auxílio aos seus professores no processo de integração à docência e ingresso na cultura organizacional escolar.

Nessa perspectiva, segundo Wong (2004) a indução é um processo abrangente e plurianual delineado para habilitar e aculturar os professores iniciantes nos modelos acadêmicos e nos fins de cada rede de ensino. A partir de seu ponto de vista, não existe dois programas de indução exatamente idênticos, uma vez que cada um busca atender à cultura própria e às necessidades particulares de cada escola e sua rede de educação. O autor aponta ainda alguns elementos que podem compor ações e/ou programas de indução, os quais apresentamos no quadro abaixo.

Quadro 4- Elementos que podem compor ações e/ou programas de indução conforme Wong (2004)

Elementos que podem compor ações e/ou programas de indução	
1	Tem início quatro ou cinco dias antes da estreia dos professores iniciantes na escola, a partir de seminários, por exemplo;
2	Oferece um continuum de desenvolvimento profissional por meio de formações sistemáticas durante 2 ou 3 anos;
3	Formam redes e grupos de estudo em que os professores iniciantes podem se relacionar e trocar experiências;
4	Possuem a figura de um mentor ou facilitador;
5	Fornecem oportunidades para os professores iniciantes visitarem salas de demonstração e assistam aulas de professores experientes;
6	Constituem círculos e comunidades de aprendizagem;

Fonte: A Autora, 2020.

Nota: Elaborado a partir dos estudos de Wong (2004).

Como podemos observar as ações, programas e/ou políticas de acompanhamento e apoio aos professores iniciantes podem abranger seminários, grupos de estudo, observatórios e comunidades de aprendizagem. Elementos como estes podem compor a indução, desde que planejados sistematicamente para o início a profissão docente, visando atender às necessidades específicas dos professores iniciantes.

Em consonância com os autores já mencionados, Reis (2015) apresenta que o conceito de indução:

É utilizado para denominar a fase da vida e do **desenvolvimento dos professores que corresponde aos primeiros três anos de atividade docente**. (...) A indução é, muitas vezes, entendida como um tempo e um processo de transição entre a formação inicial e a prática, ou seja, **como um processo de socialização dos professores em início de carreira numa comunidade escolar específica e numa cultura profissional** (REIS, 2015, p. 284, grifo nosso)

Nesse sentido, também representam espaços em que os professores iniciantes podem compartilhar suas inquietações, socializar experiências, saberes e construir conhecimentos sobre a profissão que estão a integrar-se.

Ainda de acordo com Reis (2015, p. 284, grifo nosso) a indução pode ser compreendida e caracterizada como “um processo de socialização: **a) algo passivo, de aprendizagem e interação, mediante o qual os novos professores são “induzidos” nos diferentes aspectos da sua área disciplinar; (...) ou b) mais dinâmico, de contínuo desenvolvimento e expressão das normas, identidades e competências**”. Neste contexto, Reis (2015) declara que a indução pode abranger tanto processos informais, ou seja, interações sociais vivenciadas no contexto em que acontece a atividade profissional docente; como processos formais, isto é, apoiada por uma política formal.

A autora ainda ressalta a necessidade de implementação de processos de indução como parte de um *contínuo* de desenvolvimento profissional. Este contínuo de desenvolvimento profissional deverá, pois, corresponder à extensão da formação inicial e ao início do desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira docente.

Para que isso aconteça, Reis (2015) propõe uma união entre a escola e as instituições de ensino superior responsáveis pela formação inicial dos professores. Uma maior ligação entre as escolas e as instituições de ensino superior poderá possibilitar processos de indução que sigam uma sequência de aprendizagem e o desenvolvimento de um trabalho de reflexão e de parceria que proporcione uma melhor formação para os professores, atendendo as suas

necessidades, uma melhoria do funcionamento das instituições escolares e, consequentemente, da qualidade do ensino.

Desta forma, a indução de professores poderá ser entendida como “um processo de desenvolvimento profissional sistemático e prolongado no tempo, de natureza colaborativa (implicando uma rede de professores iniciantes e especialistas) e centrado no contexto escolar, na promoção das aprendizagens dos estudantes e no desenvolvimento do sistema educativo” (REIS, 2015, p. 289). Assim como a autora, também defendemos processos de acolhimento, orientação e acompanhamento que tenham por finalidade o desenvolvimento profissional de forma colaborativa entre professores iniciantes e professores com mais tempo de experiência na docência; entre iniciantes e seus coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino, formadores especialistas e pesquisadores da área; juntos com o mesmo propósito, partindo da articulação entre a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada.

Nóvoa (2017) também destaca a necessidade de construirmos modelos de formação de professores que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Para tanto, precisa-se valorizar o que ele denomina de *continuum* profissional, isto é, pensar a formação inicial em relação à indução profissional e à formação continuada. Em face disso, entendemos a necessidade de se compreender a articulação entre esses três momentos da profissão docente e que o início da carreira constitui, então, um dos momentos desse continuum.

Conforme Nóvoa (2019) a indução compreende um período em que o professor iniciante começa a adquirir a sua identidade profissional docente. Para tal, o autor destaca que precisamos superar três silêncios que têm marcado o período de indução profissional:

- o **silêncio das instituições universitárias de formação de professores**, que pouca atenção têm dedicado a este período, considerando que o seu trabalho fica concluído com a entrega do diploma de conclusão do curso de licenciatura; - o **silêncio das políticas educativas**, que não têm conseguido definir os necessários processos de escolha dos candidatos ao magistério, de acesso à profissão e de acompanhamento dos jovens professores nas escolas; - o **silêncio da própria profissão docente**, isto é, dos professores em exercício, mais experientes, e que deveriam assumir um maior compromisso com a formação dos seus jovens colegas. (NÓVOA, 2019, p. 200-201, grifo nosso)

A partir do exposto, entendemos que esses três silêncios apontados pelo autor, precisam tomar voz, isto é, precisam reconhecer que a formação docente demanda uma continuidade e que esta necessita ser assistida de forma constante.

Ainda de acordo com Nóvoa (2019), a indução profissional de professores necessita que estes três vértices do triângulo: “as instituições universitárias de formação de

professores”; “as políticas educativas”; e os “professores de educação básica”, possam se fazer presentes e permaneçam articulados de forma consistente e equilibrada nas estratégias de apoio aos iniciantes. A nosso ver é, de fato, a partir do vínculo entre esses três elementos, isto é, da construção de uma parceria entre si, que poderemos desenvolver efetivas ações voltadas ao acompanhamento dos professores iniciantes em seu início na profissão.

Destacamos que essas ações de acompanhamento, projetos, programas e políticas sejam efetivamente desenhadas para a indução profissional dos professores iniciantes, período que apesar de fazer parte do contínuo (o qual já tratamos parágrafos acima neste capítulo) **se distingue da formação inicial e continuada pelas suas especificidades, principalmente no tocante à transição de estudantes a professores, bem como à integração na cultura docente e organizacional das instituições escolares e redes de ensino.**

Retomando a literatura tratada até então, é possível observar que o conceito de indução profissional é comumente referido de forma associada ao conceito de inserção profissional, o que pressupomos justificar-se pela íntima relação entre ambos, pois os dois estão articulados ao período de entrada em uma profissão e, neste caso, especificamente ao início da docência. Nesse sentido, os dois conceitos estão intimamente interligados por se referirem ao mesmo sujeito, isto é, aos professores iniciantes. Todavia, compreendemos que o conceito de indução e o de inserção não se constitui como sinônimos. Conforme se afirma:

(...) entendemos que a **inserção profissional é o momento inicial em que o professor assume a docência**, sendo considerado iniciante o professor com até três anos de atuação (HUBERMAN, 2000). Todos os professores que ingressam na carreira passam por esse momento. Por outro lado, **a indução é o acompanhamento sistemático, intencional e institucionalizado que se faz desse professor.** (NASCIMENTO; FLORES; XAVIER, 2019, p. 155, grifo nosso)

A partir desta perspectiva, o conceito de inserção e indução profissional docente não diz respeito ao mesmo fenômeno. O primeiro corresponde ao período inicial que marca a entrada na profissão docente, já o segundo refere-se a ações sistemáticas e intencionais de acompanhamento aos professores iniciantes.

A partir desse mesmo entendimento, quanto ao conceito de inserção e indução, se reforça que:

São conceitos com **estreita articulação, embora distintos**. O primeiro faz referência ao **período de socialização profissional que envolve as primeiras aprendizagens dos fazeres da docência**. O segundo reporta-se a **ações sistematizadas de acompanhamento ao trabalho do professor no início da carreira** (programas de indução por meio de políticas públicas ou outras ações voltadas para essa finalidade). (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 11, grifo nosso)

Em concordância com as autoras, **a indução profissional é por nós assumida como processos formativos de acolhimento, orientação e acompanhamento sistemático e intencional, que se faz especificamente para e com os professores iniciantes. Compreende, ainda, ações, processos, programas ou políticas que se pautam no acompanhamento desse professor iniciante, apoiando-o na sua inserção e colaborando com seu desenvolvimento profissional. Portanto, envolve a construção coletiva de propostas específicas para uma etapa que é diferente, tanto da formação inicial, como da formação continuada.**

A partir do exposto nesta categoria, compreendemos **a indução profissional como ações, práticas e processos intencionais desenvolvidos de forma sistemática para o acolhimento, acompanhamento, apoio e desenvolvimento profissional de professores iniciantes, podendo se realizar a partir de uma política institucional ou também no interior das próprias escolas por meio da mobilização dos seus gestores e coordenadores pedagógicos, fazendo-se presente na cultura organizacional das instituições.**

Concebemos, pois, que a indução profissional ao estar relacionada diretamente à inserção dos professores na docência, pode possibilitar a superação dos desafios próprios deste período, assegurando a permanência na profissão e um efetivo processo de desenvolvimento profissional. Todavia, importante destacar que:

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. 06-07, grifo nosso)

Assim, consideramos que a indução profissional é o início de um longo e permanente percurso formativo do professor. Nesse sentido, as práticas que envolvem a indução de professores iniciantes, configuram-se como possibilidades para que, desde o início do período de inserção, esses professores possam antecipar o seu processo de desenvolvimento profissional nas suas diversas dimensões.

A partir do exposto nesta categoria é possível perceber que, apesar dos diferentes sentidos atribuídos ao conceito de indução profissional, há um consenso entre os autores em torno da consideração de que as primeiras experiências profissionais dos professores iniciantes são decisivas para a sua permanência na profissão e conseqüentemente seu desenvolvimento profissional.

Segundo Vaillant e Carlos Marcelo (2012) o conceito de desenvolvimento profissional docente é utilizado com frequência a partir de diversos sentidos, os quais variam conforme diferentes contextos. Contudo, os autores afirmam que “o desenvolvimento profissional docente tem a ver com a aprendizagem: remete ao trabalho; trata de um trajeto; inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática; relaciona-se com a formação dos docentes” (p. 169); isto é, implica aprendizagem para um aperfeiçoamento na profissão.

Ainda conforme Vaillant e Carlos Marcelo (2012) o desenvolvimento profissional docente pressupõe um diálogo, isto é, uma articulação, com o contexto temporal e espacial. O contexto temporal é aquele que influi, que exerce uma influência na atitude, que se adota frente ao desenvolvimento profissional a depender do momento temporal. Já o contexto espacial corresponde ao ambiente social no qual o trabalho docente se realiza - local onde se constroem constantemente múltiplas interações entre os diversos membros da comunidade escolar. Nesse contexto espacial as condições de trabalho influenciam no **desenvolvimento profissional docente**, de forma a promovê-lo ou inibi-lo.

De acordo com Príncipe e André (2019), a denominação “desenvolvimento profissional” corresponde a um movimento de transformação, constituição e aperfeiçoamento em uma comunidade profissional. Apresenta uma conotação de evolução e continuidade, que pressupõe uma abordagem da formação de professores pautada na valorização do caráter contextual e organizacional. O processo de desenvolvimento profissional visa à promoção de mudanças a partir do auxílio aos docentes no aprendizado da docência para que estes possam responder adequadamente às demandas e desafios com os quais se deparam em seus contextos de trabalho.

Assim como Vaillant e Carlos Marcelo (2012), Príncipe e André (2019) também destacam que as condições de trabalho docente podem se tornar elementos favorecedores ou limitadores do desenvolvimento profissional. Ressaltamos que as condições favoráveis de profissão: plano de carreira; permanência numa única escola; número de estudantes por turma; jornada de trabalho; uso do tempo destinado ao trabalho coletivo e qualidade de uso; a infraestrutura da escola; os materiais disponíveis para o trabalho e a cultura escolar; precisam ser consideradas, pois são elementos fundamentais e indispensáveis para que os professores não sejam responsabilizados de forma individual pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Ainda de acordo com as autoras, a melhoria dos processos que envolvem o trabalho docente, sejam eles relacionados às condições materiais de trabalho, condições de carreira e, também, as oportunidades formativas se refletem diretamente no desenvolvimento profissional docente, bem como também na aprendizagem dos estudantes.

Em estudo recente, em que problematizam a relação existente entre as condições de trabalho e a inserção profissional de professores iniciantes, Rigolon, Príncipe e Pereira (2020) reafirmam que precisamos considerar as condições de trabalho docente para analisarmos os processos de transformações vivenciados na profissão, principalmente pelos professores iniciantes, uma vez que se encontram em uma fase importante da constituição da identidade docente, bem como do desenvolvimento profissional, e as condições de trabalho acabam por refletir de forma direta ou indiretamente nesses processos. Os autores explicam ainda que:

O termo “condições de trabalho” **tem uma conotação quantitativa**, pois diz respeito a **aspectos que podem ser mensuráveis como a infraestrutura escolar e, também, as condições de emprego**. Tais aspectos estão relacionados à maneira como um determinado sistema de ensino organiza o trabalho docente por meio de “planos de carreira” ou de decretos, leis, portarias e outros. Por outro lado, **também comporta um aspecto mais subjetivo e que não é possível quantificar, como os “apoios” necessários a realização da prática pedagógica**. Esses apoios dizem respeito, por exemplo, ao acolhimento dos docentes iniciantes por parte dos sistemas de ensino, da gestão das escolas e de outros professores com mais tempo na carreira. (RIGOLON; PRÍNCIPE; PEREIRA, 2020, p. 03, grifo nosso)

Nesse sentido, ressaltamos que quando falamos sobre condições de trabalho também nos referimos ao apoio pedagógico intencional aos professores, essencial, sobretudo, no período de inserção à profissão.

Assim, se desejamos facilitar e auxiliar o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes precisamos atentar para as condições postas a estes no início da profissão, o qual vem sendo caracterizado como “o período de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional” (CARLOS MARCELO, 1999, p. 28), isto é, onde se tem maior contato com o conjunto das realidades da vida docente, um período repleto de tensões, ajustes, desequilíbrios, e adequações, mas também, de aprendizagens que podem ajudar na superação dos desafios com os quais se deparam.

Em síntese, podemos dizer que é nesse período que o professor desenvolve maiores capacidades e habilidades práticas necessárias à rotina diária da profissão. O fato é que a entrada no mundo do trabalho nunca é fácil e neste contexto:

Para professores recém-formados essa entrada tem se tornado cada vez mais assustadora, desgastante, gerando um sentimento de que se encontram sozinhos e despreparados para a realidade que se apresenta. **Apesar de já terem estagiado na sua formação inicial, quando os docentes iniciam a sua atividade profissional enfrentarão a realidade diária de trabalho como professores qualificados, responsáveis pela sala de aula**. (RABELO; MONTEIRO, 2019, p. 05-06, grifo nosso)

Com base na afirmação acima, inferimos que o início no exercício da docência é um período marcado por desafios que desencadeiam o sentimento de insegurança nos professores

iniciantes, mesmo estes tendo participado dos momentos de estágios e práticas constantes durante a formação inicial.

Quanto à qualidade da formação, compreendemos, assim como Gatti, Barreto e André (2011), que a formação dos professores ainda é um dos desafios que se apresentam, mas não o único, tendo em vista que:

Há outros elementos igualmente importantes – como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira – **que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes.** (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011, p. 15, grifo nosso)

Como as autoras destacam precisamos considerar outros fatores que vão além da formação dos professores, assim, esta não pode ser responsabilizada de forma única. Nesse sentido, fica evidente que a qualidade da educação está diretamente articulada a um projeto maior de políticas públicas.

Partindo desta perspectiva e nos fundamentando nos estudos e pesquisas desenvolvidas por Vaillant e Carlos Marcelo (2012), Mariano (2012), Gonçalves (2016) e Teles (2019) sistematizamos no quadro abaixo, os principais desafios vivenciados no início da docência por professores iniciantes.

Quadro 5- Principais desafios vivenciados no início da docência por professores iniciantes

Principais desafios vivenciados no início da docência por professores iniciantes	
Quanto ao ingresso no ambiente de trabalho:	Geralmente os professores iniciantes são encaminhados para as “piores escolas”, para assumirem as “piores salas de aula”; Infraestrutura das escolas e falta de recursos materiais para o trabalho; O nível de exigência equipara-se aos professores experientes, sem que se considere as especificidades como professores iniciantes; Falta de apoio e assistência por parte da gestão perante as exigências.
Quanto ao desenvolvimento de sua prática docente	Medo, insegurança e ansiedade: diante das adversidades do cotidiano e o não saber como agir, o professor é levado a um desespero inicial e sentimento de impotência; Relação teoria-prática: os professores em início de carreira não conseguem associar teoria e prática, não percebem que ambas caminham juntas;

	O presente sentimento de insegurança que decorre ao deparar-se com situações antes não trabalhadas durante sua formação inicial; O gerenciamento da sala de aula; Gestão da disciplina na sala de aula; A adequação do currículo ao contexto dos estudantes; Planejamento: para alguns professores o planejamento é visto na perspectiva da racionalidade técnica; O relacionamento com os estudantes e com os pais dos estudantes.
Quanto ao contato com os estudantes	Por vezes se difere daquele estudante idealizado, refletindo em dificuldades para lidar com diversidade econômica, cultural e social dos mesmos.
Quanto à cultura organizacional	As escolas não se dispõem a apresentar as normas institucionais; Aos professores iniciantes lhes é imposto um status de inferior, lhes é apresentado uma cultura do autoritarismo, do silêncio e da obediência.
Quanto à cultura profissional	Dificuldades para desenvolver o sentimento de pertença ao grupo; A exclusão e o isolamento dos colegas perante o novato; Há uma hierarquia nos segmentos de ensino que dificulta momentos de socialização e aprendizagens entre os pares.
Quanto à valorização profissional	Desprestígio da profissão docente; Baixa remuneração.

Fonte: A Autora, 2020.

Nota: Elaborado a partir dos estudos de Vaillant e Carlos Marcelo (2012), Mariano (2012), Gonçalves (2016), e Teles (2019).

Como podemos perceber a partir do quadro acima, os professores iniciantes precisam passar por uma “prova de fogo” para continuar na profissão diante desses desafios. Todavia, destacamos, conforme Vaillant e Carlos Marcelo (2012), que os desafios podem ser os mesmos nos diferentes períodos da carreira docente, isto é, fazendo-se presente no cotidiano de professores já experientes.

Nesse sentido, entendemos que todo início de carreira é desafiador e com a docência não é diferente, uma vez que essa assume uma posição ainda recente. Destacamos que apesar dos desafios acima mencionados, não significa que os professores iniciantes nada sabem, ao contrário, consideramos que eles refletem tanto quanto outros. São, portanto, profissionais que ao concluírem a formação inicial e iniciarem a docência levam para o contexto de atuação um

movimento de inovação e reflexão extremamente significativo que, por vezes, o professor experiente que ali se encontra ainda não alcançou.

Entretanto, os professores iniciantes se defrontam com os desafios com maiores incertezas e inseguranças, pelo fato de ainda terem menos referências e mecanismos disponíveis para superação dos mesmos, - o que não significa que não sejam capazes de dispor de estratégias para superação de tais desafios. Alias, é preciso que como profissionais da educação em constante formação, possamos de forma processual superar o estranhamento ao novo e construir novos caminhos. A partir desta perspectiva, entendemos que refletir e propor ações de acompanhamento aos professores iniciantes ajuda a superar os desafios vivenciados, bem como a reconhecer que o apoio recebido nessa fase avança na direção do desenvolvimento profissional.

Segundo André (2018), assumir que a formação docente não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas precisa continuar ao longo da profissão, é um passo e um movimento importante para que o professor iniciante não desanime frente aos desafios e possa buscar recursos e orientação necessária, possibilitando-o dar continuidade em seu processo de desenvolvimento profissional. Ainda de acordo com a autora, esse movimento não deve ficar limitado à iniciativa pessoal desses professores, mas sim, precisa advir das redes de ensino e das políticas educacionais.

Compartilhando essa mesma perspectiva, Gatti, Barreto e André apontam:

Se as maiores taxas de evasão dos docentes ocorrem nos primeiros anos de magistério, se esse 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” (MARCELO, 2011, p. 9), **torna-se essencial o delineamento de medidas – e preferencialmente de políticas – de apoio e acompanhamento aos professores no início da carreira.** (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 213. grifo nosso)

Nesse sentido, concerne aos gestores públicos elaborarem políticas específicas para os professores iniciantes ou possibilitarem recursos para que as redes de ensino e instituições escolares possam criar projetos ou ações que oportunizem o apoio na transição de estudantes a professores.

Em estudo recente Nascimento, Flores e Xavier (2019) destacam que o desenvolvimento de processos de indução profissional em países da Europa, Ásia e América do Norte teve início desde a década de 1980, enquanto que na América Latina só iniciou nos anos 2000. Talvez por esse início tardio, a indução profissional e o acompanhamento de

professores iniciantes no nosso país, ainda se constituem como um desafio para a maioria dos sistemas de ensino.

A partir da discussão exposta acima, quanto aos desafios presentes no início da docência, que defendemos o conceito de indução ao concebermos que ele também está diretamente relacionado às possibilidades de enfrentamento e superação de tais desafios. É, pois, com base nessa discussão que desejamos afirmar a necessidade de processos de indução profissional de professores iniciantes na cultura organizacional das escolas e redes de ensino.

Conforme Carlos Marcelo e Vaillant (2017), a cultura organizacional das escolas é importante porque determina o êxito da indução profissional dos professores, visto que uma estrutura adequada aos processos de indução é uma condição necessária, mas não o suficiente, pois sem uma cultura escolar que apoie o desenvolvimento profissional e o trabalho dos professores, o sucesso da indução está em risco. É a partir dessa perspectiva que entendemos a dimensão da cultura organizacional escolar na consolidação de processos de indução, por isso passaremos a tratá-la na categoria a seguir.

3.4 A CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR E O ACOLHIMENTO AOS PROFESSORES INICIANTE

À medida que se considera uma organização como uma unidade social formada por grupos humanos intencionalmente constituídos, ganham importância as interações entre as pessoas e com o contexto social mais amplo, implicando aí os aspectos culturais no sentido que apontamos. (LIBÂNEO, 2013, p. 83-84)

Iniciamos a discussão desta categoria com a reflexão acima porque compreendemos a instituição escolar como organização social, que revela intencionalidades, produz política e possui características próprias.

Sabemos que a cultura perpassa tudo o que é social e assume um papel de destaque na compreensão das práticas sociais. Nós construímos culturas que permitem nos relacionarmos com os outros e que orientam nossas ações em sociedade. Nas organizações escolares não é diferente, elas também desenvolvem formas culturais que compõem sua cultura organizacional a qual as diferenciam umas das outras (GARCIA, 2008). Assim, há uma cultura no âmbito escolar que norteia as ações e relações de todos os integrantes da organização.

No Brasil os estudos acerca da cultura nas organizações escolares ainda são poucos, mas vêm se revelando um campo de pesquisa promissor para compreensão das ações praticadas pelos sujeitos no interior das organizações, como afirmam Garcia (2008) e Oliveira (2019). Concordamos com os autores mencionados primeiro, porque encontramos poucas produções na busca de referências para com o trato do tema; segundo, porque entendemos que a cultura organizacional escolar de fato se constitui elemento fundamental no estudo das condutas assumidas pelas organizações no âmbito da educação.

Conforme Garcia (2008), tal fato pode se justificar porque a literatura referente à cultura organizacional tenha se desenvolvido inicialmente nas empresas e só no final da década de 1980 é que a noção de cultura organizacional foi incorporada às investigações na área da educação na Europa; em geral, associadas à eficácia, à qualidade e à excelência escolar. Contudo, novas abordagens da realidade organizacional, baseadas nos pressupostos teóricos e metodológicos oriundos da fenomenologia, possibilitaram a compreensão da realidade escolar em que as relações humanas assumem centralidade. Nesse sentido, a cultura organizacional é compreendida como “um conjunto de crenças, valores e pressupostos básicos construídos e compartilhados pelos sujeitos para orientar as ações individuais e coletivas” (GARCIA, 2008, p. 82), ou seja, um conjunto de condutas e procedimentos adotados por um coletivo e que caracterizam uma organização.

Ainda conforme Garcia (2008), embora submetidas aos mesmos regulamentos burocráticos provenientes do poder público, as organizações escolares constroem uma dinâmica particular e racionalidades específicas provenientes da integração dos seus membros. Assim, a cultura organizacional se refere ao modo como as coisas são feitas no interior das organizações, de forma que todas desenvolvem culturas específicas que se diferenciam das demais, o que as tornam únicas. Deste modo, a cultura organizacional escolar norteia o comportamento individual e resulta da influência do contexto social, das diretrizes do sistema educacional, bem como daquilo que provém das pessoas que fazem parte da organização. Pode-se afirmar que:

É a partir dessa multiplicidade de pessoas e de racionalidades que se constrói a cultura organizacional, **que se compartilham significados, desenvolvendo padrões de comportamento para estabilizar as ações interpessoais.** Assim, quando o grupo tem múltiplas vivências e desenvolve experiências em comum, consolida culturas, tanto no que se refere à organização como um todo quanto no que diz respeito aos seus diversos departamentos e grupos funcionais. (GARCIA, 2008, p. 84, grifo nosso).

Ressalta-se, assim, que a cultura organizacional escolar se constitui a partir de

diferentes segmentos, isto é, não só a partir da própria organização e dos departamentos que do interior dela fazem parte, mas também carrega marcas da legislação escolar. Essa cultura é consolidada para orientar as ações interpessoais e precisa ser logo internalizada por aqueles que acabam de chegar à organização, processo que nem sempre acontece de forma tranquila:

A chegada de novos membros na organização escolar implica a construção de consensos e de significados cujo processo é marcado por conflitos de diversas ordens. **Diante da importância da cultura para a sobrevivência de uma organização, torna-se fundamental que ela seja socializada, ou seja, transmitida e aprendida pelos sujeitos que participam dos processos organizacionais.** (GARCIA, 2008, p. 88, grifo nosso)

Nesse contexto, ao se integrar a uma organização, a primeira tarefa do novo membro constitui-se em aprender a sua cultura, decifrar as normas e os pressupostos que a orientam. Nesse movimento, Garcia (2008) destaca ainda que, ao chegar a uma organização o novo membro vivencia tanto relações de poder para que aprenda a cultura local, quanto este influencia os demais. Para que compreendam e compartilhem as concepções do novo grupo, os participantes experientes podem ajudar ou pode-se analisar a proposta educativa da organização que no caso das escolas é expressa no projeto político-pedagógico - este documento é composto a partir da cultura organizacional, assim, apresenta marcas da mesma.

A segunda perspectiva de cultura organizacional escolar aqui adotada é apresentada por Libâneo (2013). Para o autor, a cultura organizacional escolar representa hoje um elemento indissociável das práticas de organização e gestão da educação ao lado de outros como a estrutura organizacional, a tecnologia (recursos e técnicas), as relações de trabalho, e as formas de participação. Para este autor:

A cultura organizacional (também chamada "cultura da escola") **diz respeito ao conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular.** Isso significa, tratando-se da escola, que para além daquelas diretrizes, normas, procedimentos operacionais, rotinas administrativas, há aspectos de natureza cultural que as diferenciam umas das outras, sendo que a maior parte deles não são claramente perceptíveis nem explícitos. (LIBÂNEO, 2013, p.82-83, grifo nosso)

Percebe-se que a cultura organizacional é que determina as práticas das pessoas que de uma organização fazem parte. Tratando especificamente de uma organização escolar, para além dos procedimentos padrões estabelecidos pelas constituições e aportes legais, cada uma desenvolve marcas culturais próprias às quais as caracterizam e diferenciam uma das outras.

Ainda conforme Libâneo (2013), a cultura organizacional se forma a partir da interação entre os diversos segmentos e membros da comunidade escolar, isto é, diretores,

coordenadores pedagógicos, professores, funcionários e estudantes. É a partir dessa interação que a escola vai desenvolvendo e adquirindo, na vivência de cada dia, traços culturais próprios, formando crenças, valores, significados, modos de agir e práticas específicas. Todos esses elementos acabam por constituir uma cultura específica que vai sendo internalizada pelas pessoas, gerando um estilo coletivo próprio de perceber as coisas, de pensar os problemas e de encontrar soluções.

Além disso, a cultura organizacional escolar se reflete em todos os segmentos das escolas e em todas as suas práticas, das mais complexas as mais simples, isto é, nas reuniões, nas normas disciplinares, na relação dos professores com os estudantes na aula, nas formas de tratamento com os pais, na metodologia de aula, na cantina, nos corredores, na preparação dos alimentos e distribuição da merenda (LIBÂNEO, 2013). Entende-se, assim, que essa cultura que é construída pelas pessoas de determinada organização, passa a orientar as mesmas em todas as suas práticas e atividades do cotidiano.

A partir da cultura organizacional escolar é possível identificar e entender o processo de funcionamento da instituição, ou seja, tudo o que acontece nela. Todavia, oportuno destacar que do mesmo modo que essa cultura é constituída pelos membros que integram uma instituição, ela também pode ser modificada por essas mesmas pessoas (LIBÂNEO, 2013). Isso significa que a cultura organizacional escolar não é estanque, mas mutável, isto é, também assume um caráter dinâmico a depender do contexto histórico e dos objetivos educacionais que se deseja alcançar. Em outras palavras, podemos dizer que uma organização que assume específicas maneiras de proceder diante de determinadas situações, o que configura sua cultura organizacional atual, com o tempo pode vir a mudar essas maneiras de agir, modificando e construindo novas orientações, renovando sua cultura.

Conforme Nóvoa (1999), as organizações escolares, ainda que estejam ligadas a um contexto cultural maior, criam uma cultura interna que lhes é própria e que retrata os valores e as crenças que os membros de uma organização compartilham - a chamada cultura organizacional, que é composta por influências externas e internas. As influências externas representam as variáveis culturais existentes no contexto da organização, que interferem na definição da sua própria identidade; já as influências internas são o conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos membros de uma organização. Percebe-se, assim, que a cultura organizacional é construída por aspectos externos, presentes no contexto social a qual a organização esta situada, e por aspectos internos, aqueles que já fazem parte das condutas individuais das pessoas.

A cultura organizacional escolar possui ainda alguns elementos que constituem bases conceituais e pressupostos invisíveis, a saber: os valores, as crenças e as ideologias. A totalidade desses elementos da cultura organizacional tem de ser considerada na sua interioridade e nas inter-relações com a comunidade envolvente, ou seja, manifestam-se nas organizações por meio de usos verbais, visuais, simbólicos e comportamentais (NÓVOA, 1999). Isso significa que há elementos presentes nas culturas organizacionais escolares que podem ser facilmente observados, mas há também aqueles invisíveis, ou seja, que nem sempre podem ser percebidos de forma imediata.

A quarta perspectiva adotada neste estudo sobre a cultura organizacional escolar é apresentada por Oliveira (2019). Para o autor (2019, p. 181) trata-se de “um conjunto de aspectos, normativos, culturais, simbólicos dentre outros, tanto de ordem material como imaterial tomado por uma determinada instituição com objetivo de garantir o desenvolvimento de suas ações.” São assim, aspectos concretos e abstratos que compõem e expressam a cultura de determinada organização. Ainda conforme Oliveira (2019), a cultura organizacional é uma instância essencial para compreensão dos processos de socialização dos sujeitos, pois ela define e influencia tanto as práticas pedagógicas quanto as políticas educativas no cotidiano da escola. Nesse sentido, consideramos que ela assume um importante papel na consolidação da indução profissional de professores iniciantes.

A partir das perspectivas apresentadas até então, consideramos que a cultura organizacional escolar refere-se a um sistema de significados que distingue uma organização das demais. Isto é, ela diz respeito a um conjunto de costumes, crenças e determinadas formas de agir, estabelecidas a partir de valores e normas (cujas finalidades variam historicamente), que são compartilhados por todos aqueles que fazem parte de uma organização.

A cultura organizacional escolar de uma rede de educação influencia os processos de desenvolvimento profissional docente, pois o tipo de cultura existente:

Facilita ou dificulta o **desenvolvimento de processos de formação autônomos baseados na escola, colaborativos**; facilita ou dificulta a **implicação dos professores**; facilita ou dificulta a **disponibilidade de recursos humanos e materiais**; facilita ou dificulta a **criação de um clima de confiança e compromisso**; fomenta ou limita o **desenvolvimento de projetos**. (CARLOS MARCELO, 1999, p. 194, grifo nosso)

Nesse contexto, concebemos que a cultura organizacional no âmbito escolar define a forma e os processos de indução profissional, isto é, de acolhimento, orientação e acompanhamento aos professores iniciantes; considerando que tais processos implicam o

desenvolvimento de formações centradas na escola, pautadas no clima de confiança e em um movimento colaborativo entre professores.

Segundo Vaillant e Carlos Marcelo (2012), o professor iniciante precisa adaptar-se ao ambiente social em que realizará sua atividade docente; essa adaptação pode ser caracterizada como fácil ou difícil, a depender justamente da cultura local. Nesse sentido destacam que “Não há duas escolas iguais e cada contexto tem suas próprias peculiaridades, no entanto, é possível identificar uma série de fatores que podem facilitar ou obstaculizar a etapa de inserção” (VAILLANT; CARLOS MARCELO, 2012, p. 123). Como podemos perceber, cada escola possui uma cultura própria que a configura, identifica e a caracteriza. Essa cultura marca, principalmente, os professores iniciantes, pois são esses que precisam se inserir ao novo ambiente, uma vez que chegam a um espaço já constituído. Desse modo, defendemos que o acolhimento aos professores iniciantes nas escolas seja planejado para que aproximação desses professores com a cultura organizacional da instituição seja realizada de forma acompanhada, para que ele não se sinta sozinho e essa etapa não se torne um desafio no início da docência.

Nesse sentido, Almeida, Costa, Pinho e Pipa (2018) discutem sobre a necessidade de processos de indução nas culturas organizacionais e nas preocupações de quem tem a seu cargo a liderança pedagógica da escola, isto é, a gestão escolar. Para as autoras, precisa-se desenvolver uma cultura organizacional escolar que seja capaz de perceber o processo mediante o qual os professores iniciantes crescem profissionalmente, bem como as condições que ajudam e promovem esse crescimento e, desse modo, facilitem o seu desenvolvimento profissional a partir de processos de indução. Ainda conforme as autoras, em um contexto de inexistência de sistemas formais de indução de professores, a gestão escolar precisa assumir.

Como podemos perceber, torna-se evidente a responsabilidade dos gestores educacionais em promover uma cultura organizacional capaz de apoiar os professores iniciantes a partir de processos de indução profissional.

Condicionadas pelas compreensões apresentadas no referencial teórico abordado, e na busca dos marcadores de indução profissional dos professores iniciantes na cultura organizacional escolar de uma rede municipal de educação no Agreste pernambucano, apresentamos no capítulo que segue a metodologia que foi utilizada nesta pesquisa, descrevendo os caminhos pelos quais percorremos.

4 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

“É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” (FREIRE, 1992, p. 79). Recorremos às reflexões Freirianas que tratam a respeito do caminhar para apresentar o percurso teórico-metodológico utilizado nesta pesquisa, pois concebemos que este é um caminho que de fato se faz caminhando.

Sabemos que em um processo investigativo se faz necessário apresentar detalhadamente nossas escolhas teórico-metodológicas; assim, neste capítulo, procuramos explicar nossas opções e caminho metodológico que percorreremos em busca de atendermos o objetivo de analisar os marcadores de indução profissional dos professores iniciantes, subsidiando a fomentação de apontamentos para a política de acolhimento, orientação e acompanhamento para o desenvolvimento profissional de professores na cultura organizacional escolar de uma Rede Pública Municipal de Educação.

4.1 JUSTIFICATIVA PARA A ESCOLHA DA ABORDAGEM DA PESQUISA

Concebemos que o objeto de estudo que tomamos nesta pesquisa “a indução profissional de professores iniciantes” nos direciona para uma investigação alicerçada na abordagem qualitativa. Isso porque entendemos que os conhecimentos em torno dele estão intrinsecamente associados às especificidades dos professores iniciantes e dos contextos sociais que os envolvem. Assim, para sua compreensão faz-se necessário uma perspectiva interpretativa que considere os sentimentos, sentidos e significados em suas dimensões mais singulares.

Deste modo, justificamos a utilização da abordagem qualitativa porque no âmbito de uma pesquisa educacional, compreendemos que esta pode melhor nos auxiliar na contextualização, descrição e compreensão dos dados, considerando que ela acolhe uma perspectiva interpretativa que permite mais de uma leitura e o importante é a sua preocupação com os significados (LUDKE; ANDRÉ, 2013). A partir desta perspectiva:

(...) as pesquisas chamadas de qualitativas, vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. **Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador de pesquisado**, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – pelos seus comportamentos, pelas suas respostas, falas, discursos, narrativas, etc, traduzidas em classificações rígidas ou números - numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais. (GATTI; ANDRÉ, 2010, p.04, grifo nosso)

A pesquisa qualitativa considera, pois, a integração entre pesquisador e pesquisado, bem como a realidade como possível de transformação, atendendo a dinamicidade do campo educacional. Segundo Ludke e André (2013, p. 5) “um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica”. Como podemos perceber, este tipo de pesquisa compreende os objetos de forma contextualizada e historicamente situada. Nesse sentido, compreendendo a dinamicidade do nosso objeto de estudo, ele nos conduz à abordagem qualitativa por essa melhor nos aproximar da realidade a ser investigada e lidar com objetos educacionais complexos, tratando os fenômenos sociais e suas relações de forma mais profunda.

Partindo desta perspectiva, assumimos que a pesquisa em educação na produção do conhecimento, busca também, a relação, a participação ativa e a compreensão que tanto pesquisador quanto pesquisado tem. Deste modo, entendemos que a abordagem qualitativa compreende o universo dos significados em que as ações e as relações humanas não se concentram em dados estatísticos, mas corresponde a estudos de natureza interpretativa, que ao trabalhar de forma direta e intensiva, com interpretações e reflexões sobre os fenômenos sociais, melhor nos auxilia ao considerar os detalhes do contexto, dando ênfase às questões mais singulares para compreensão do objeto de estudo a que nos propomos investigar.

4.2 DEFINIÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA E CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Como lócus de realização da pesquisa temos uma rede pública municipal de educação. A escolha por este campo se justifica pela expansão do seu setor educacional, isto é, pela

recente ampliação de sua rede educativa, a partir da construção de novas escolas; pelo discurso de uma gestão que vem tomando como princípio o apoio e valorização do trabalho docente; e pela realização de concurso público (2018) para efetivação de novos professores, o que nos possibilitou a aproximação com professores iniciantes.

Assim, como participantes da pesquisa temos:

23 professores iniciantes, tomando como critério de seleção: a) os que possuem até três anos de atuação docente; b) ingressantes na rede no período de 2019 e 2020. Ressaltamos que foram identificados a partir de questionário de caracterização aplicado aos 252 professores efetivos da rede.

4 técnicos formadores da Secretaria Municipal de Educação, um representante do segmento da Educação Infantil, um dos Anos iniciais e um dos Anos finais, além de um da modalidade EJA. Para escolha destes foram tomados como critérios: a) função que ocupa na rede, considerando o atendimento formativo aos profissionais dos segmentos e modalidades de ensino pelas quais é responsável; e b) tempo de atuação. Chegamos a esses a partir de questionário aplicado aos 8 técnicos formadores da rede.

4 coordenadores pedagógicos, por serem responsáveis pela articulação da dimensão formativa dos professores nas escolas, sendo um representante do segmento da Educação Infantil, um dos Anos iniciais e um dos Anos finais, além de um da modalidade EJA. Para chegarmos a esses representantes, que foram indicados pelos Técnicos formadores, tomamos como critérios: a) aquele que possui um significativo repertório de conhecimento entorno do segmento/modalidade de ensino e seja reconhecido pelos seus pares como profissional de referência na rede em seu segmento/modalidade; b) Para além do repertório de conhecimento, este precisa ser aquele que o disponibiliza colaborativamente para com seus pares, contribuindo para o desenvolvimento da coletividade na cultura organizacional da rede.

Esses dois últimos são caracterizados como formadores escolares em nível de sistema e escola. Ambrosetti, Lima, Signorelli e Calil (2020) destacam que são profissionais que têm como um dos pressupostos de sua função a integração, articulação, apoio e acolhimento aos professores iniciantes ingressantes nas redes e nas escolas. Ainda segundo as autoras (2020):

Os formadores de professores revelam-se figuras essenciais nos processos de indução de professores novatos, tendo sob sua responsabilidade o desenvolvimento de **ações de acolhimento e apoio necessários aos iniciantes**, de forma a favorecer a inserção gradativa na cultura e no grupo profissional. (AMBROSETTI; LIMA; SIGNORELLI; CALIL, 2020, p. 01, grifo nosso)

Em concordância com as autoras reconhecemos o significativo papel do formador escolar enquanto articulador de práticas de acolhimento, orientação e acompanhamento dos professores iniciantes.

A partir dessa perspectiva, a decisão de termos como participantes desta pesquisa os técnicos formadores da Secretaria Municipal de Educação e os coordenadores pedagógicos, fundamenta-se também em Lotta (2014), à medida que compreendemo-los como profissionais da linha de frente que trabalham diretamente com as pessoas que utilizam os serviços públicos, responsáveis pela mobilização e manutenção das políticas públicas. A partir desta perspectiva entendemos a relevância do papel destes profissionais na condução das políticas na rede pública municipal de Educação.

Nesse contexto esses profissionais **“ainda conseguem ter autonomia para decidir como aplicá-las e inseri-las nas práticas da implementação.** É, em parte, no exercício da discricionariedade dos agentes implementadores que as políticas públicas são alteradas e reconstruídas.” (LOTTA, 2014, p. 191, grifo nosso) Nesse sentido, responsáveis por articular a dimensão formativa dos professores, eles possuem um significativo papel nos processos de implementação de políticas, conduzindo-as e mobilizando ações adequadas para o seu desenvolvimento e efetivação.

4.3 DEFINIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO DOS DADOS

Tomando por base os objetivos a que nos propomos nesta pesquisa e considerando o atual contexto de pandemia por causa do Novo Corona Vírus (COVID-19), em que as escolas da Rede Municipal de Educação no Agreste Pernambucano suspenderam as atividades presenciais amparadas no Decreto Estadual nº 48.810, de 16 de março de 2020, como forma de prevenção à infecção humana, atendendo assim o distanciamento social recomendado pela Organização Mundial de Saúde para prevenir a propagação do vírus, elencamos procedimentos acompanhados de instrumentos de produção de dados realizados virtualmente.

Assim, para atender o primeiro e segundo objetivos específicos, a saber: descrever como os professores iniciantes são acolhidos, orientados e acompanhados no início da docência na cultura organizacional escolar da rede; e identificar os marcadores de indução profissional dos professores iniciantes da rede que podem alimentar uma política de acolhimento, orientação e

acompanhamento; utilizamos como instrumento de produção de dados o questionário via *Google Forms*.

Para atender o terceiro objetivo específico: criar condições, a partir dos marcadores de indução, que ressignifiquem o olhar dos formadores para com a fomentação da política de indução com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores iniciantes na cultura organizacional escolar da rede; utilizamos como procedimento metodológico o grupo de discussão, articulado posteriormente a sessões de intervenção com produção de diário reflexivo como estratégia formativa. As datas dos encontros foram pensadas e definidas com os participantes de maneira democrática.

Tais procedimentos se realizaram por meio da plataforma *Google Hangouts Meet*; na qual criamos uma sala específica, que pôde ser acessada pelos participantes via *link*. Essa ferramenta possibilita gravar todo o encontro online e revisitar quantas vezes seja necessário. Assim, salientamos que com a autorização prévia de todos os participantes realizamos a gravação do grupo de discussão e sessões de intervenção.

Destacamos que também realizamos levantamento de dados a partir de plataforma virtual, Página da Secretaria Municipal de Educação e *Website* da Prefeitura. Embora não seja este um procedimento metodológico para responder aos objetivos específicos da pesquisa, por indicação do Setor de Coordenação de Recursos Humanos e Diretoria de Apoio ao Ensino da própria Secretaria, o utilizamos com a finalidade de caracterizar a cidade e sua rede de ensino. Conforme Severino (2007) os *Websites* são plataformas virtuais, criadas e mantidas por organizações, instituições e pessoas, que armazenam milhares de informações, representando um extraordinário acervo de dados, disponível a todos os interessados, possível de ser acessado com facilidade, tornando-se indispensável fonte de pesquisa para os diversos campos de conhecimento.

Perante o exposto, a seguir descrevemos de forma detalhada a escolha e utilização do questionário, grupo de discussão e sessões de intervenção formativas com o diário reflexivo.

4.4 O QUESTIONÁRIO

Como afirma Severino (2007), o questionário trata-se de um instrumento que apresenta um conjunto de questões sistematicamente articuladas, com vistas a levantar informações escritas pertinentes ao objeto em estudo. Entendemos a relevância desse

instrumento de produção de dados para nossa pesquisa, uma vez que por meio dele pudemos obter respostas mais objetivas para com os questionamentos que aos participantes foram apresentados.

Conforme Marconi e Lakatos (2003), o questionário apresenta uma série de vantagens, entre as quais podemos citar: economiza tempo e obtém grande número de dados; atinge maior número de pessoas simultaneamente; obtém respostas mais rápidas e mais precisas; há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; há mais tempo para responder e em hora mais favorável. Assim, optou-se pelo questionário, entendendo que por meio dele alcançamos o maior número de professores (252 efetivos da rede) de onde extraímos 33 iniciantes do concurso (2018) em um curto espaço de tempo (30 dias, outubro, 2020), possibilitando a coleta de informações específicas e atendendo, também, às orientações de distanciamento social recomendadas pela Organização Mundial de Saúde.

Oportuno destacar que utilizamos dois questionários: o primeiro para seleção e caracterização dos professores iniciantes participantes da pesquisa. Esse questionário foi aplicado a todos os 252 professores da rede para identificar quais destes possuem até três anos de docência, sendo estruturado com vistas à idade, sexo, tempo de docência, tipo de vínculo empregatício, modalidade de ensino e informações sobre sua formação.

Para descrever como os professores iniciantes são acolhidos, orientados e acompanhados no início da docência na cultura organizacional escolar da rede pública de educação municipal; e identificar os marcadores de indução profissional dos professores iniciantes da rede que podem alimentar uma política de acolhimento, orientação e acompanhamento; utilizamos um segundo questionário. Este se encontra estruturado a partir de eixos que respondem aos objetivos específicos da pesquisa, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 6- Articulação entre os objetivos específicos da pesquisa e os eixos do questionário aplicado aos professores iniciantes

Objetivos específicos da pesquisa	Eixos do questionário para os professores iniciantes
1- Descrever como os professores iniciantes são acolhidos, orientados e acompanhados no início da docência na cultura organizacional escolar da rede pública de educação	Por quem e como são recebidos na escola; Como foi o primeiro dia de aula; As primeiras orientações recebidas na escola; Elementos desafiadores/facilitadores no início da docência; Formações/orientações/apoio enquanto professor iniciante; A quem recorrem quando precisam de ajuda/orientação.

municipal;	
2- Identificar os marcadores de indução profissional dos professores iniciantes da rede que podem alimentar uma política de acolhimento, orientação e acompanhamento.	Experiências significativas desenvolvidas na escola; O que sentem falta nas experiências profissionais; Necessidades formativas que poderiam ser atendidas pela escola; Ações que ajudariam no desenvolvimento profissional docente; Prioridades ao receber novos professores; Atividades para um ambiente acolhedor e de socialização de aprendizagens para a docência.

Fonte: A Autora, 2019.

4.5 O GRUPO DE DISCUSSÃO

Segundo Meinerz (2011) o grupo de discussão é um procedimento metodológico que busca informações para compreender uma realidade, capaz de reconhecer aspectos do *habitus* de um determinado grupo social. O seu objetivo principal é elaborar um discurso social a partir da interação entre os sujeitos participantes. Ainda conforme a autora, em pesquisas qualitativas, o grupo de discussão representa um importante procedimento de produção de dados, pois proporciona um profundo estudo de práticas sociais a partir da possibilidade da escuta, o que aponta para a compreensão de que pesquisador e pesquisados são sujeitos em processo, os quais podem transformar-se no decorrer da pesquisa. Nesse sentido, Meinerz (2011) destaca, ainda, que uma investigação que faz uso desse procedimento poderá mobilizar práticas de autorreflexão, conduzindo a mudanças.

Contudo, destacamos como afirma Meinerz (2011) e Weller (2006), que esse procedimento metodológico não despreza o rigor científico, ao contrário, exige conhecer suas bases teóricas para relacioná-las entre si e com o objeto em estudo para só, então, fazer uso do hibridismo de diversas estratégias formativas que o grupo de discussão possibilita utilizar.

Segundo Weller (2006), os grupos de discussão representam um procedimento por meio do qual o pesquisador constitui uma via de acesso que permite a análise de **fenômenos relacionados ao meio social**, ao **contexto geracional** e às **experiências de um coletivo**. Essa possibilidade de inserção do pesquisador no contexto dos sujeitos minimiza o perigo de interpretações fora de contexto. Ainda conforme a autora, os grupos de discussão, como

procedimento de pesquisa, possibilita a reconstrução dos contextos sociais e dos princípios que orientam as ações dos sujeitos.

A dinâmica de um grupo de discussão necessariamente não precisa ser seguida tal qual, mas isso não significa que não existam critérios claros para a condução do mesmo, nesse contexto, o pesquisador poderá:

Estabelecer um contato recíproco com os entrevistados e proporcionar uma base de confiança mútua; Dirigir a pergunta ao grupo como um todo e não a um integrante específico; Iniciar a discussão com uma pergunta vaga, que estimule a participação e interação entre os integrantes. (WELLER, p. 249, 2006, grifo nosso)

Nessa perspectiva, a partir da interação que se constrói entre os sujeitos pesquisados, consideramos um importante procedimento para produção de dados. Assim, optamos pelo grupo de discussão tendo por finalidade atender ao terceiro objetivo da pesquisa: criar condições, a partir dos marcadores de indução, que ressignifiquem o olhar dos formadores para com a fomentação da política de indução com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores iniciantes na cultura organizacional escolar da rede. O grupo de discussão foi realizado com os técnicos formadores e coordenadores pedagógicos, considerando que estes são os responsáveis por articular a dimensão formativa dos professores.

Justificamos a escolha do grupo de discussão como procedimento para produção dos dados de nossa pesquisa ao considerarmos que para além de ser condizente com a abordagem que trabalhamos, possibilita a inserção do pesquisador no universo dos participantes e ao convidá-los a refletirem e expressarem suas opiniões livremente sobre variados temas, conforme destaca Weller (2006), podemos entender as ações e detalhes do convívio social de determinado grupo, evitando visões distorcidas, que não refletem a realidade socialmente compartilhada, assim como os sentidos que envolvem o coletivo.

Assim, compreendemos que os Grupos de Discussão permitem a apreensão de diferentes sentidos partilhados por determinado coletivo, revelando o fio condutor que os une. Neste contexto, ao trabalharmos com um grupo de formadores de professores inseridos em uma mesma rede, ao promover o diálogo e a interação entre eles, pudemos melhor compreender as experiências e sentidos coletivos que partilham. Ademais, concebemos que os grupos de discussão, enquanto procedimento de pesquisa revela-se como uma estratégia que pode transformar tanto os participantes como os próprios pesquisadores.

Segundo Weller (2006) para que o trabalho com os Grupos de Discussão ocorra com o rigor científico, faz-se necessário que sejam construídos “tópicos-guia” para conduzir as

discussões. Ainda conforme a autora, este não precisa ser um roteiro fixo, fechado, a ser seguido à risca, que não possa ser introduzido novas questões a depender do caminhar da discussão, mas representa um roteiro de orientação. Nesse sentido, recomenda-se que se inicie a discussão com perguntas vagas que possam mobilizar a participação e interação de todos os participantes; definir perguntas que gerem narrativas, evitando iniciar com o “por que” e sim com o “como”; tentar fazer com que a discussão seja conduzida pelos próprios participantes, de modo a intervir o mínimo possível, isto é, somente quando solicitado ou quando para manter a interação dos participantes, seja preciso apresentar outra questão.

Assim, para orientar a discussão definimos nosso tópico-guia a partir de questões problematizadoras. Com o propósito de que nossos participantes pudessem **analisar o papel do formador na condução de processos de acolhimento, orientação e acompanhamento a professores iniciantes**, começamos solicitando que **relatassem um pouco sobre o seu papel enquanto formadores na rede**.

Seguimos **perguntando a respeito da compreensão acerca do professor iniciante** e qual seria **o lugar das formações continuadas de professores para esses profissionais**. Finalizamos, provocando uma reflexão sobre **como poderiam contribuir para um início de docência menos tenso para os professores iniciantes**. Vejamos o roteiro do grupo de discussão apresentado no quadro abaixo:

Quadro 7- Roteiro do grupo de discussão

DATA/ HORÁRIO	PAUTA	QUESTÕES MOBILIZADORAS	OBJETIVO
Grupo de discussão 03/12/2020 Das 14h30 às 17h	-Apresentações dos participantes; -Conversa inicial sobre a proposição da formação; -Contextualizando: os professores iniciantes da rede de ensino; - Discussão sobre o papel do formador na condução de processos de acolhimento, orientação e acompanhamento a professores iniciantes. - Encaminhamentos para próxima sessão: apresentação de estratégias formativas para professores iniciantes	Contextualizando: -Conversa inicial para mobilizar os formadores quanto a relevância da formação. (slides) Aquecimento: - Vocês poderiam relatar um pouco sobre o papel de vocês enquanto formadores escolares na rede? Desenvolvimento: - Para vocês o que é ser um professor iniciante? - Na compreensão de vocês qual o lugar das formações continuadas para os professores iniciantes? Fechamento: - Enquanto formador, como	Analisar o papel do formador na condução de processos de acolhimento, orientação e acompanhamento a professores iniciantes.

		poderiam contribuir para um início de docência menos tenso? Considerações: Que aprendizagens foram construídas nesta sessão?	
--	--	---	--

Fonte: A Autora, 2020.

Buscamos no grupo de discussão estabelecer o exercício da escuta, da partilha de experiências, construindo um espaço de diálogo e compartilhamento de experiências profissionais para os formadores. Nesse contexto, iniciamos o **primeiro encontro** a partir de apresentação pessoal e profissional, onde pudemos melhor conhecer uns aos outros. Logo, conversamos a respeito da proposição da formação, contextualizando acerca dos professores iniciantes da rede. De início, os participantes se mostraram tímidos, mas aos poucos fomos construindo uma relação de confiança mútua, a qual possibilitou a partilha de experiências, aprendizagens e sentimentos que nos ajudaram na construção de proposições para com as sessões seguintes.

Foi pautada nessa relação de confiabilidade que verificamos o **entendimento dos formadores quanto ao professor iniciante** a partir de duas perspectivas: possui uma **significativa carga teórica, no entanto, não possui experiência**, logo não consegue desenvolver-se bem em sala de aula; não possui experiência em sala de aula, mas está **disposto a aprender a partir da prática cotidiana** da profissão.

Ao tratarmos do **lugar das formações continuadas para os professores iniciantes**, vimos que os participantes as compreendem como espaços que possibilitam os professores **aproximarem as teorias das práticas**. Eles deixam claro que **não existe prática sem teoria e vice-versa**, mas que os professores iniciantes, por ainda não terem muita experiência em sala de aula, têm um domínio maior das teorias, e por isso mesmo, as formações continuadas assumem a função de evidenciar a articulação entre teoria e prática, confrontando-as a partir da realidade presente em cada contexto, entendendo a **formação continuada como um direito** de todo professor.

Ainda tratando sobre o **lugar das formações continuadas para os professores iniciantes**, os participantes revelam estar “engatinhando” nesse sentido, destacando que os últimos anos na rede foram tumultuados por causa do concurso e que os trâmites desse processo tomaram muito tempo, justificando a ausência de **formações pensadas especificamente para os professores iniciantes**.

Como encaminhamento para a primeira sessão de intervenção, no sentido de que é possível avançar no que se refere à formação continuada e ações de acolhimento, orientação e

acompanhamento a professores iniciantes, tratamos de **estratégias formativas** que podem ser utilizadas nesse processo, **apresentando o diário reflexivo como uma delas.**

4.6 O DIÁRIO REFLEXIVO

Nas sessões de intervenção, as quais descrevemos no próximo item, utilizamos o diário reflexivo como estratégia formativa, concebendo-o como um instrumento de registro diário, em que pode ser relatado impressões sobre o que se vivencia em determinado contexto. Assim, o mesmo é produtor de uma riqueza informativa sobre experiências, tendo um impacto formativo à medida que permite fazer uma leitura reflexiva capaz de analisar a evolução dos fatos, sendo um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional, conforme afirma Zabalza (2007). Entendemos, pois, que os diários contribuem para o desenvolvimento de um processo de autoanálise e reflexão sobre práticas.

Existem diferentes denominações para referir-se ao mesmo instrumento. O próprio Zabalza (2007) opta por chamar diários de aula, mas destaca que também há outras, como: histórias de aula, registros de incidentes, diários de formação e diários de aprendizagem. Todavia, optamos aqui adotar “diário reflexivo”, primeiro por concebermos a reflexividade um princípio intrínseco dos diários e, segundo, por considerarmos mais condizente com a proposição das sessões de intervenção apresentadas neste trabalho.

Quanto ao uso dos diários em pesquisas, revela-se que:

No diário se integram três posições complementares: **a do ator** (que provoca as ações narradas no diário ou participa nelas); **a do narrador** (o que a conta, situando-se fora da ação) e **a do pesquisador** (o que se aproxima dos fatos com espírito de busca, com hipóteses a comprovar, com um esquema conceitual e operativo que lhe permita ler, analisar, avaliar e melhorar as ações narradas). Por isso, todos nós que trabalhamos com diários, insistimos reiteradamente que **são muito úteis para provocar a reflexão e o melhor conhecimento de nós mesmos e de nossas ações.** (ZABALZA, 2007, p. 26, grifo nosso)

Entendemos assim que os diários podem ser utilizados a partir de diversas possibilidades e além de torna-se documento para produção de dados em uma pesquisa, inclui o papel de ator e do narrador. Isto é, podemos construir um movimento formativo a partir de diários produzidos pelos próprios profissionais participantes de uma pesquisa, no qual eles assumem o papel de atores; ou usar diários produzidos por outros profissionais, no qual

nossos participantes assumem o papel de narradores. Em ambas as situações se podem construir reflexões sobre as ações profissionais desenvolvidas.

Segundo Zabalza (2007), os diários tanto podem assumir uma finalidade mais investigadora, quanto mais orientada para o processo de desenvolvimento pessoal e/ou profissional, uma vez que se tornam uma ponte de acesso ao mundo latente, explicitam dilemas, promovendo avaliação e reajustes de processos. Nesse contexto, eles permitem aos profissionais da educação “revisar elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho.” (ZABALZA, 2007, p. 17) Assim, possibilita enxergar aspectos dos acontecimentos e experiências, que acabam não sendo percebidos se não há esse movimento de leitura reflexiva.

Zabalza (2007) destaca ainda a dimensão dos diários nos processos de revisão e análise da própria prática profissional. Conforme o autor:

A redação dos diários leva consigo todo um conjunto de fases sucessivas que facilitam o estabelecimento de um processo de aprendizagem baseado em um dupla categoria de fenômenos: (a) o processo de se tornar consciente da própria atuação ao ter que identificar seus componentes para narrá-los e **(b) o processo de recodificar essa atuação** (transformar a ação em texto), o possibilita a racionalização das práticas e sua transformação em fenômenos modificáveis (e, portanto, possíveis de melhorar). (ZABALZA, 2007, p. 27, grifo nosso)

Como podemos observar, o movimento de escrita e leitura de diários desenvolve um processo de conscientização das práticas e consequentemente de resignificação das mesmas.

Em síntese, Zabalza (2007) afirma que por meio da utilização dos diários torna-se possível um processo de aprendizagem constituído de cinco momentos que se articulam, a saber: o profissional toma **consciência de suas práticas**; realiza um movimento de **análise dessas práticas**; busca **apreender** de forma mais profunda o **sentido, significado de cada uma delas**; reflete-se sobre a **construção de iniciativas de melhorias**; surge o começo de um **novo ciclo profissional**. Compreendemos, a partir do exposto, que os diários reflexivos tornam-se relevantes estratégias formativas à medida que possibilitam a reconstrução e melhorias das práticas profissionais.

André e Pontin (2010) corroboram que o diário reflexivo possibilita a conscientização das próprias aprendizagens, levando o profissional ao pensar de forma crítica e logo às mudanças significativas em seu trabalho. Portanto, é um instrumento potente a ser utilizado em processos formativos, especialmente para o desenvolvimento de um profissional reflexivo.

Pautadas nesta perspectiva utilizamos o diário reflexivo durante as sessões de intervenção como instrumento produtor de reflexão e autoformação, conforme descrito a seguir.

4.7 SESSÕES DE INTERVENÇÃO E A UTILIZAÇÃO DO DIÁRIO REFLEXIVO COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA

Para além do Grupo de Discussão, ainda em atendimento ao nosso terceiro objetivo específico; criar condições, a partir de marcadores de indução, que ressignifiquem o olhar dos formadores para com a fomentação da política de indução com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores iniciantes na cultura organizacional escolar da rede; desenvolvemos sessões de intervenção formativas enquanto procedimento de reflexão e produção dos dados, utilizando o diário reflexivo como estratégia formativa.

Dessa forma, como afirma Gouveia (2020) quanto à utilização de sessões de intervenção em pesquisa, estas se configuram enquanto procedimento metodológico de formação e produção de dados, por meio do qual se pode não apenas pensar e discutir sobre determinados assuntos, mas construir conhecimentos por meio deles e, principalmente, produzir de forma coletiva elementos que possam ser incorporados às atuações profissionais. Assim, realizamos quatro sessões de intervenção formativas, conforme roteiro apresentado no quadro a seguir:

Quadro 8- Roteiro das sessões de intervenção formativas

DATA/HORÁRIO	PAUTA	QUESTÕES MOBILIZADORAS / ROTEIRO DE ATIVIDADES	OBJETIVO / MARCADORES CONTEMPLADOS
1ª Sessão 07/12/2020 Das 14h30 às 17h	-Rememorar a sessão anterior; -Apresentação de diários reflexivos (levados pelas pesquisadoras) Diário reflexivo A - Fonte: FERREIRA, Fernanda Beatriz. Primeira experiência em sala de aula como professora de	Questões mobilizadoras: Que aprendizagens quanto ao início da docência, o papel do formador na condução de formações continuadas e as estratégias formativas para professores iniciantes foram construídas na sessão anterior? No primeiro relato é possível perceber o valor que assume o	Objetivo: Reconhecer o diálogo, apoio da gestão, sentimento de pertença, coletividade e troca de experiências entre professores experientes e iniciantes enquanto condutores em processos de indução profissional

	geografia: superando expectativas ruins. R. Ens. Geogr., Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 63-67, jan./jun. 2011. Diário reflexivo B - Fonte: Ruy, Fabiana Alessandra Fonsaca Retratos do início da carreira docente: nas experiências vividas, revelações da constituição do professor / Fabiana Alessandra Fonsaca Ruy. -- Rio Claro, 2018. -Análises e discussões sobre o conteúdo dos diários -Solicitação aos participantes a construção de diários reflexivos sobre seu primeiro dia/início na docência.	diálogo e o apoio da gestão e comunidade escolar a professora iniciante para a boa experiência de primeiro dia de docência vivenciado por ela. Diante do exposto, como vocês compreendem esses elementos e sua relação com o acolhimento, orientação e acompanhamento a professores iniciantes? No segundo relato apresentam-se alguns desafios vivenciados neste período de iniciação como a falta de pertença, ausência de uma gestão democrática, coletividade e trocas de experiências entre professores experientes e iniciantes. Diante do exposto, como vocês compreendem esses elementos e sua relação com o acolhimento, orientação e acompanhamento a professores iniciantes? Roteiro para construção dos diários (ZABALZA, 2007) - Quem sou, de onde venho, o que me impulsionou na escolha da profissão; - Por quem e como foi recebido na escola; - Quais as primeiras orientações recebidas; - Que elementos foram desafiadores/facilitadores no início da docência; - Se recebeu algum tipo de formações/orientações/apoio enquanto professor iniciante. Considerações: Que aprendizagens foram construídas nesta sessão?	docente. Marcadores contemplados: <i>Valor do diálogo, apoio da gestão e comunidade escolar aos professores iniciantes;</i> <i>o sentimento de pertença, gestão democrática, coletividade, troca de experiências entre professores experientes e iniciantes.</i>
2ª Sessão 10/12/2020 Das 14h30 às 17h	-Rememorar a sessão anterior; -Socialização dos diários reflexivos produzidos pelos coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa: diário reflexivo sobre seu primeiro dia/início na docência. -Socialização dos diários reflexivos produzidos pelos técnicos pedagógicos	Questões mobilizadoras: Que aprendizagens foram construídas nas sessões anteriores? Quais questões relatadas a partir da exposição dos diários reflexivos dos colegas de profissão lhes chamaram atenção? Hoje enquanto formadores escolares em nível de sistema e	Objetivo: Analisar a partir dos relatos dos coordenadores e técnicos as experiências adversas vivenciadas por eles no período de iniciação à docência.

	participantes da pesquisa: diário reflexivo sobre seu primeiro dia/início na docência. -Discussão coletiva sobre os marcadores de indução que surgem dos relatos dos diários dos coordenadores. - Encaminhamentos para próxima sessão: discussão sobre diretrizes nas políticas de formação continuada -Solicitar aos participantes proposições de diretrizes tomando como referência o contexto da rede.	escola, como vocês compreendem essas experiências vivenciadas no início da docência? Se estivessem no lugar dos coordenadores e técnicos dessas instituições escolares que vivenciaram suas primeiras experiências enquanto professores iniciantes, que atitudes adotariam em relação aos iniciantes e o período de inserção? Considerações: Tomando como referência o contexto da rede, quais diretrizes podemos construir para a educação municipal de Toritama em termos de formação docente, de modo a contemplar ações próprias para os professores iniciantes?	
3ª Sessão 14/12/2020 Das 14h30 às 17h	-Rememorar a sessão anterior; -Apresentação de exemplos de diretrizes (pelas pesquisadoras); -Discussão e sistematização das proposições de diretrizes construídas pelos participantes; -Solicitar que nos disponibilizem proposição de plano anual de formação com os professores da rede, considerando as diretrizes construídas e especificidades dos professores iniciantes da rede.	Questões mobilizadoras: Quais diretrizes podemos construir para a educação municipal da rede em termos de formação docente, de modo a contemplar ações próprias para os professores iniciantes? Roteiro para construção do plano (FRANCO; ALMEIDA, 2020) • Público alvo • Justificativa • Objetivos • Conteúdos • Estratégias Metodológicas • Avaliação • Cronograma • Recursos • Referências Considerações: Tomando as diretrizes construídas e a partir do contexto da rede, que elementos/ações devemos considerar/desenvolver para construção de um plano anual de formação de professores voltado ao desenvolvimento profissional docente da rede?	Objetivo: Construir apontamentos de diretrizes para formação continuada de professores, incluindo ações específicas para os professores iniciantes, de modo a promover o desenvolvimento profissional docente de toda a rede.

4ª Sessão 21/12/2020 Das 14h30 às 17h	-Rememorar a sessão anterior; -Apresentação e discussão sobre os planos de trabalhos produzidos e sugestões. -Fechamento das atividades, em que realizaremos uma avaliação e reflexão coletiva sobre as possibilidades dos nossos encontros formativos.	Questões mobilizadoras: Como vivenciaram o processo de construção dos planos de trabalhos? Em que a formação colaborou para sua prática enquanto técnico formador da rede e coordenador pedagógico das escolas?	Objetivo: Analisar as contribuições das sessões em relação à viabilidade de ações promotoras do acolhimento, orientação e acompanhamento a professores iniciantes na cultura organizacional da rede enquanto política autoral de formação de professores.
---	---	--	---

Fonte: A Autora, 2020.

Na **primeira sessão de intervenção**, dando continuidade ao que iniciamos no grupo de discussão (quanto à possibilidade de avançar no que se refere à formação continuada e ações de acolhimento, orientação e acompanhamento a professores iniciantes; a partir de **estratégias formativas**), apresentamos extratos de diários reflexivos sobre o início da carreira docente para análise e discussão. A escolha destes se justifica pelo seu conteúdo, pois ao tratar do primeiro dia de aula de professores, trazem em seu contexto elementos relacionados à realidade dos participantes e alguns dos marcadores de indução que foram sinalizados pelos iniciantes da rede pesquisada. Assim, o propósito foi que os formadores viessem a **reconhecer o valor do diálogo, apoio da gestão, sentimento de pertença, coletividade e troca de experiências entre professores experientes e iniciantes como elementos essenciais em processos de indução**.

Ainda nessa sessão, considerando o diário reflexivo um instrumento que mobiliza o pensar de forma crítica e a ressignificação de práticas profissionais, conforme destaca Zabala (2007) e André e Pontin (2010), orientamos os participantes para elaboração de seus próprios diários reflexivos, não de maneira prescritiva, mas de modo que pudessem exercitar a escrita e autoria ao falar sobre si mesmos, sobre sua própria trajetória e experiências enquanto professores iniciantes. Assim, solicitamos que rememorasse o passado para produção de diário reflexivo sobre seu primeiro dia/início da docência, ou seja, período em que ainda eram professores iniciantes.

Na **segunda sessão de intervenção** socializamos diários reflexivos produzidos pelos participantes da pesquisa, sobre o seu primeiro dia/início na docência, construindo uma discussão coletiva sobre os marcadores de indução. O intuito foi **analisar, a partir dos relatos dos coordenadores e técnicos, as experiências adversas vivenciadas por eles no**

período de iniciação à docência, com a intenção de desenvolver uma relação de empatia ao se colocar novamente no lugar de professor iniciante. A partir desse movimento, todos tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências e exercitar, também, a escuta do outro, construindo uma significativa discussão acerca do período de iniciação à docência e do apoio que este necessita.

Ainda nessa sessão, tratamos do papel das diretrizes nas políticas educacionais e solicitamos aos participantes a reflexão sobre as necessidades da rede para o exercício de pensar proposições de diretrizes para formação continuada dos professores da mesma. Assim, propusemos o movimento de exercitar a escrita a partir do rascunhar de diretrizes.

Na **terceira sessão**, houve a discussão e sistematização das proposições de diretrizes produzidas pelos participantes. **A finalidade foi construir apontamentos de diretrizes para formação continuada de professores, incluindo ações específicas para os professores iniciantes, de modo a promover o desenvolvimento profissional docente de toda a rede.** Contudo, a discussão foi sendo ampliada e em um movimento de autoria, os participantes produziram bem mais que o esperado, construindo diretrizes que atendiam não apenas diretrizes para a política de formação continuada dos professores, mas para a rede como um todo.

Ainda nessa sessão, orientamos os participantes para elaboração de planos de trabalho anual, tomando o contexto da rede, as necessidades dos professores e as diretrizes a pouco produzidas, de modo que novamente puderam exercitar a autoria.

Assim, **na quarta sessão** realizamos a apresentação e discussão de planos de trabalhos pensados e produzidos pelos participantes, expondo sugestões para sua continuidade posteriormente. Realizamos o fechamento das atividades com uma avaliação e reflexão coletiva sobre as possibilidades das discussões construídas a partir dos encontros nas sessões formativas. O propósito foi analisar as contribuições das sessões em relação à viabilidade de ações promotoras do acolhimento, orientação e acompanhamento a professores iniciantes na cultura organizacional da rede enquanto política autoral de formação de professores.

Destacamos que, para além do atendimento a nosso terceiro objetivo específico da pesquisa, o que nos mobilizou no planejamento e organização das sessões foi o propósito de entender os sentidos atribuídos ao seu exercício profissional, de maneira que as experiências vivenciadas e a consciência de seu papel enquanto formadores e facilitadores de processos de indução a professores iniciantes, possam reverberar em suas práticas cotidianas.

Após a conclusão do processo de produção dos dados por meio do questionário, grupo de discussão e sessões de intervenção com a produção de diário reflexivo, partimos para organização do material e análise dos dados, conforme apresentado no próximo item.

4.8 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

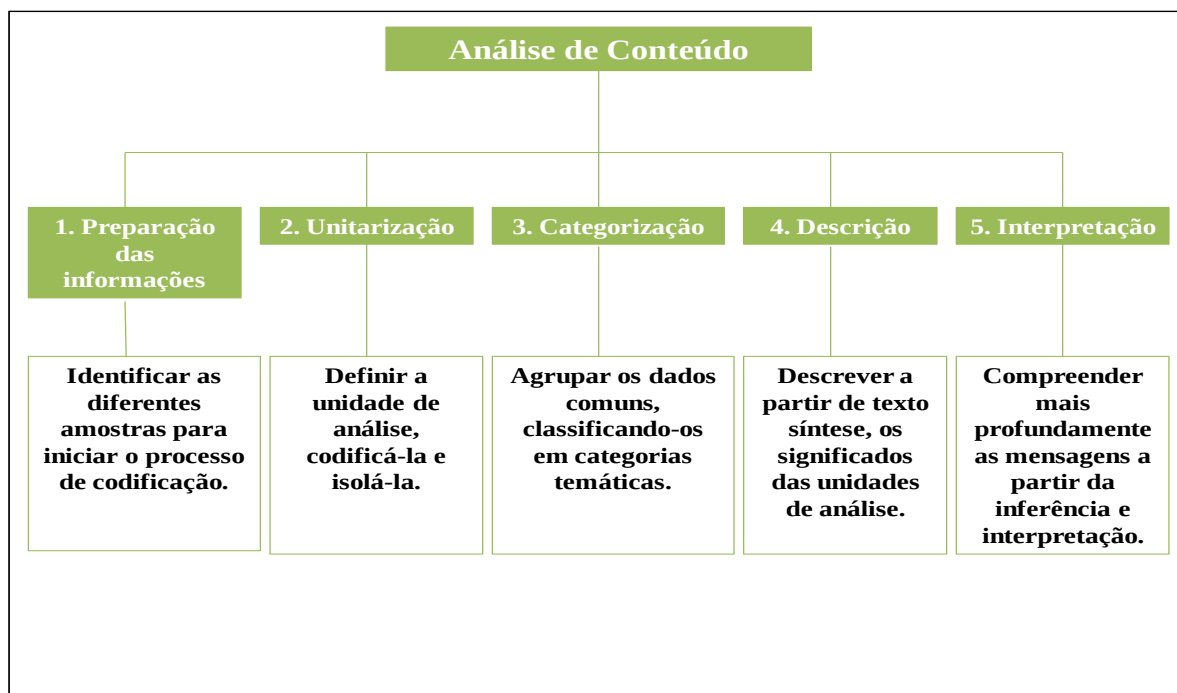
Quanto à análise dos dados utilizamos a **Análise de Conteúdo** na acepção de Moraes (1999), por concebermos que por meio desta perspectiva pudemos melhor explorar e discutir os dados produzidos, uma vez que ela busca compreender criticamente o sentido dos conteúdos e suas significações, como nos apresenta o autor:

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a **reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum**. Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. **Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias** (MORAES, 1999, p. 02, grifo nosso).

Como podemos observar, a análise de conteúdo é uma abordagem metodológica que possui características próprias, possibilita a leitura e interpretação do conteúdo de diferentes documentos, e uma compreensão profunda de seus significados. Ainda conforme Moraes (1999), a análise de conteúdo, em sua abordagem qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, na análise de um texto, fornecem suporte para compreender seu sentido simbólico - o qual nem sempre está explícito e o seu significado também não é único. Isso quer dizer que há múltiplos significados, o que pressupõe um trabalho árduo e profundo de **compreensão, interpretação e inferências**.

Moraes (1999) apresenta uma perspectiva de análise de conteúdo em que há consideração de diferentes fenômenos acerca do objeto de estudo, possibilitando ir além da técnica, ajudando-nos a refletir e compreender os significados dos dados produzidos, a partir das fases apresentadas a seguir:

Fluxograma 1- Fases da análise de conteúdo conforme Moraes (1999)



Fonte: A Autora

Nota: Elaborado a partir dos estudos de Moraes (1999).

Como podemos observar, utilizando a metodologia da análise de conteúdo proposta por Moraes (1999) iniciamos a análise a partir da primeira fase: “preparação das informações”, que consiste em identificar as diferentes amostras a serem analisadas e iniciar o processo de codificação dos materiais. Para isso, Moraes (1999) recomenda uma leitura de todos os materiais com a finalidade de tomar uma primeira decisão sobre quais deles atendem os objetivos da pesquisa. Após isso é necessário estabelecer um código que possibilite identificar rapidamente cada elemento da amostra que está sendo analisado.

Depois se segue para a segunda fase “**unitarização**”, que conforme Moraes (1999) consiste em definir a **unidade de análise e de contexto**. Para isso é preciso reler atentamente os materiais com o objetivo de definir a **unidade de análise**, ou seja, o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação; **as unidades de análise podem ser palavras, frases, temas ou os próprios documentos em sua forma integral**.

Feito isso, inicia-se a terceira fase “**categorização**” onde se agrupa os dados em comum. De acordo com Moraes (1999, p. 6) “Classifica-se por **semelhança ou analogia**, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo”. A partir deste

procedimento, constroem-se as **categorias temáticas**, que representam o resultado de um esforço **de síntese de uma comunicação**, destacando neste processo seus aspectos mais importantes. A construção das categorias temáticas facilita a análise das informações e por isso mesmo é a mais trabalhosa. (MORAES, 1999).

Depois, segue-se com a quarta fase a “**descrição**”, pois uma vez definidas as categorias temáticas e identificado o material constituinte de cada uma delas, é preciso **comunicar o resultado** deste trabalho. Segundo Moraes (1999) em uma pesquisa de abordagem qualitativa para cada uma das categorias temáticas é produzido um **texto síntese** em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise, recomenda-se o uso intensivo de “**citações diretas**” dos dados originais.

Por fim, na quinta e última fase, a “**interpretação**”, produzem-se as **inferências e interpretações a respeito do conteúdo das mensagens analisadas**. Moraes (1999) explica que nesse movimento interpretativo podem-se salientar **duas vertentes**: em uma delas a interpretação é feita por meio de uma **exploração dos significados** expressos nas categorias em uma constatação com **fundamentação teórica** claramente explicitada a priori; na outra vertente, a **teoria é construída com base nos dados** e nas categorias da análise, ou seja, a própria **construção da teoria é uma interpretação**.

Conforme apresentado, a análise de conteúdo, via procedimento da categorização, possibilita um minucioso detalhamento das informações adquiridas, visando à compreensão do objeto de estudo. Assim, com base nas sequências para o desenvolvimento da análise de conteúdo apresentadas por Moraes (1999) realizamos a análise dos dados a partir dos instrumentos: **questionário, das transcrições das filmagens do grupo de discussão e sessões de intervenção**, os **diários reflexivos** e **planos de trabalhos** produzidos pelos formadores; constituindo o *corpus* de nossa pesquisa.

Na *preparação das informações*, para responder ao primeiro e segundo objetivos específicos: descrever como os professores iniciantes são acolhidos, orientados e acompanhados no início da docência na cultura organizacional escolar da rede; e identificar os marcadores de indução profissional dos professores iniciantes da rede que podem alimentar uma política de acolhimento, orientação e acompanhamento; consideramos os dados produzidos a partir do questionário aplicado aos professores iniciantes. Para análise do terceiro objetivo específico: criar condições, a partir dos marcadores de indução, que ressignifiquem o olhar dos formadores para com a fomentação da política de indução com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores iniciantes na cultura organizacional escolar da rede; consideramos os dados produzidos a partir das transcrições das filmagens do

grupo de discussão e sessões de intervenção formativas, bem como os diários reflexivos e planos de trabalhos produzidos pelos formadores.

Assim, organizamos as respostas do questionário em uma grelha de dados, destacando quais questões respondiam ao primeiro objetivo específico e quais respondiam ao segundo. Em resposta ao terceiro objetivo específico organizamos as transcrições das filmagens do grupo de discussão e sessões de intervenção formativas, bem como os diários reflexivos e os planos de trabalho produzidos. Em seguida, realizamos uma primeira leitura de todo o material a fim de nos apropriarmos dos conteúdos dos mesmos e já ir identificando nas respostas e relatos apresentados pelos participantes às exigências do solicitado nos objetivos específicos tratados.

Seguimos para a *unitarização* na qual realizamos uma segunda leitura dos dados apresentados na grelha e nas transcrições de forma mais intensa e exaustiva, tomando por base o núcleo dos objetivos específicos e observando as recorrências das temáticas que se apresentaram nas discussões, buscando destacar as unidades de análise a partir do estabelecimento de foco nas respostas do questionário quanto aos eixos do primeiro objetivo: **“acolhidos, orientados e acompanhados no início da docência”** e do segundo objetivo: **“marcadores de indução profissional”**; assim também fizemos a partir das transcrições das sessões de intervenção formativas, cujos focos de análise dos dados foram os **“marcadores e a fomentação da política de indução”**. Nos diários, a unidade de análise foi o **“início na docência”** e nos planos de trabalho, a **“indução profissional”**. Nesse movimento, para realçar os focos utilizamos diferentes cores nas fontes do texto.

Após essa fase prosseguimos para *categorização*, na qual buscamos em consonância com os objetivos da pesquisa, os elementos e significados trazidos pelos participantes nos instrumentos de produção de dados utilizados. Dessa forma, tomando como referência os núcleos de cada objetivo em articulação com as temáticas recorrentes que emergiram dos dados expressos no questionário, grupo de discussão e nas sessões de intervenção formativas, nos diários e planos de trabalho, chegamos à definição de três categorias de análise: a) Alternativas construídas pelos professores iniciantes para superação dos desafios encontrados na rede quanto à ausência de acolhimento, orientação e acompanhamento: as tensões e construção de um movimento coletivo de aprendizagem-formação com os pares e professores experientes; b) marcadores de indução profissional dos professores iniciantes da rede: sentimento de pertença, coletividade, apoio da gestão, gestão democrática, e compartilhamento de experiências entre professores experientes e iniciantes – apontamentos para política de acolhimento, orientação e acompanhamento; c) Os marcadores de indução e a

ressignificação do olhar dos formadores na construção das diretrizes para política educacional da rede que mobiliza a formação com professores iniciantes: o diário reflexivo enquanto estratégia fomentadora do desenvolvimento profissional.

A partir das categorias de análise construídas seguimos para a *descrição* das mesmas, isto é, retomamos os conceitos a partir dos eixos da categoria, realizamos a apresentação de sínteses (utilizando extratos das respostas e relatos dos participantes dispostas nos instrumentos) para expressar o conteúdo e significado das unidades de análise que constituíram as categorias. Assim, descrevemos os dados expressando os significados por nós apreendidos.

Por fim, realizamos a *interpretação*, na qual buscamos analisar os dados estabelecendo um diálogo com o coletivo de autores em que nos fundamentamos a priori ou durante a própria análise, afim de uma compreensão mais profunda dos dados produzidos a partir do movimento de inferência e interpretação, evidenciando os achados da pesquisa.

A partir do exposto, concluímos a apresentação de nosso percurso teórico-metodológico destacando conforme apresenta Moraes (1999, p. 3), que “de certo modo a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação”. Assim, entendemos que o estudo de um objeto e/ou fenômeno apresenta múltiplos significados e diversas possibilidades de análise, as quais se relacionam intimamente com as subjetividades e contexto dos pesquisadores.

4.9 O CONTATO COM A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O contato com o Secretário Municipal de Educação foi intermediado pela orientadora desta pesquisa. Ela fez um primeiro contato, apresentando em linhas gerais a pesquisa e recebendo um retorno de que seria possível realizar o estudo na referida Rede de Educação. O Secretário nos recebeu na Secretaria Municipal de Educação no dia vinte de dezembro de 2019 e mostrou-se extremamente receptivo e disposto a colaborar com o acesso às informações necessárias e desenvolvimento da formação. Preenchemos um termo de consentimento, contendo esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa e a garantia de confidencialidade dos participantes. Em seguida, o Secretário nos direcionou aos departamentos responsáveis com indicação dos profissionais que poderiam nos prestar auxílio para com o levantamento dos

dados necessários da Rede e dos professores iniciantes.

Assim, por intermédio dos responsáveis pelo Setor de Coordenação de Recursos Humanos e Diretoria de Apoio ao Ensino iniciamos o levantamento de informação para o mapeamento da rede, em que nos foi indicada também a visita ao *Website* da Prefeitura do Município, considerando que este apresenta dados históricos e recentes sobre o mesmo e suas Secretarias.

4.9.1 Caracterização do Lócus da pesquisa e sua Rede Municipal de Educação

A cidade lócus da pesquisa se localiza as margens do Rio Cabibaribe e é integrante do polo de confecção conhecido nacionalmente. Sendo o menor município do Estado de Pernambuco, está localizado no Agreste Setentrional, há 167 km da capital, fazendo divisa com as cidades de Caruaru, Vertentes e Taquaritinga do Norte. Segundo os dados do Censo (IBGE, 2018), possui uma área de 25,704 km e população estimada em aproximadamente 44, 254 habitantes. (PREFEITURA DE TORITAMA, 2019).

Mapa 1- Mapa de localização da cidade de Toritama-PE



Fonte: Google imagens. Acesso em 14 de fevereiro de 2020.

A história da constituição da cidade de Toritama tem início a partir da Fazenda Torres - propriedade de João Barbosa. Essa fazenda possuía uma grande criação de gado que ficava situada na margem esquerda do Rio Capibaribe. Antes não havia muitas casas, o povoamento começou a ocorrer após a construção da capela em homenagem a Nossa Senhora da Conceição, à qual o proprietário da fazenda doou parte de suas terras (PREFEITURA DE TORITAMA, 2019)

Ainda conforme a Prefeitura de Toritama (2019), a cidade era distrito de Vertentes e Taquaritinga do Norte até o ano 1953, quando o município emancipou-se. O primeiro prefeito eleito foi José Jota de Araújo, que só foi escolhido três anos e meio depois da emancipação política, ocorrida em 29 de dezembro de 1953, quando foi elevada à cidade. Quanto à origem do nome, segundo o Portal dos Municípios, *tori* significaria pedra, e *tama*, região, em alusão às pedras com cerca de 30 metros de altura que dão a impressão de uma torre à margem direita do rio Capibaribe.

No que se refere à economia, Toritama hoje se destaca pela produção e venda de roupas, principalmente as feitas de jeans. O desfavorecimento do solo para a agricultura e a presença de um rio apenas temporário, isto é, cheio apenas na época das chuvas, fizeram com que a população buscasse a sobrevivência em outras atividades, principalmente a industrial. Assim, em 1970, com a fabricação de calçados de couro o município tornou-se um polo calçadista de destaque na região. Todavia, a atividade declinou-se em decorrência da grande concorrência da indústria na confecção de tênis e calçados de plástico. A população procurou então outra forma de trabalho, optando pela fabricação e confecção de jeans. A atividade proliferou rapidamente, e hoje, segundo o Sindicato das Indústrias do Vestuário do Estado de Pernambuco (SINDIVEST), cerca de 15% das confecções feitas com jeans produzido no Brasil vem de Toritama (PREFEITURA DE TORITAMA, 2019).

4.9.2 A Rede Municipal de Educação de Toritama

A Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia da cidade de Toritama é responsável pela promoção e execução das políticas educacionais do município, levando em consideração o planejamento das normas administrativas e pedagógicas, abarcando a realidade do município em consonância das diretrizes constitucionais e as teorias da educação vigentes, competindo-lhe as seguintes atribuições:

Assessoramento nos assuntos relacionados com a Educação, Ciência e Tecnologia, como órgão gestor do Sistema Municipal de Educação; promover prioritariamente o Ensino Fundamental de qualidade; ofertar a Educação Infantil em creches e pré-escolas; incentivar e apoiar o Ensino Médio e Superior no Município; promover a **formação continuada dos professores** da Rede Municipal de Ensino (...) (PREFEITURA DE TORITAMA, 2019, grifo nosso)

Segundo o Coordenador de Recursos Humanos e a Diretora de Apoio ao Ensino, a Secretaria Municipal de Educação de Toritama atende atualmente cerca de 7.714 estudantes, sendo esses distribuídos na Educação Infantil, Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Para esse atendimento, conta com 252 docentes e uma estrutura de 16 unidades escolares.

Tabela 2- Síntese do quantitativo de estudantes da rede municipal de educação de Toritama

ESTUDANTES	Educação Infantil	1.336
	Ensino Fundamental anos iniciais	3.237
	Ensino Fundamental anos finais	2.699
	EJA	442
TOTAL DE ESTUDANTES		7.714

Fonte: A Autora, 2019.

Nota: Elaborada a partir de dados fornecidos pelo Setor de Coordenação de Recursos Humanos e Diretoria de Apoio ao Ensino (2019).

Tabela 3- Síntese do quantitativo de professores da rede municipal de educação de Toritama

PROFESSORES	Educação Infantil	53
	Ensino Fundamental anos iniciais	109
	Ensino Fundamental anos finais	90
TOTAL DE PROFESSORES		252

Fonte: A Autora, 2019.

Nota: Elaborada a partir de dados fornecidos pelo Setor de Coordenação de Recursos Humanos e Diretoria de Apoio ao Ensino (2019).

Como podemos perceber, tratamos de uma Rede Municipal de Educação de pequeno porte. A seguir passaremos a apresentar os dados levantados em relação os participantes da pesquisa.

4.10 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

4.10.1 Os professores iniciantes

A partir dos 252 questionários de caracterização distribuídos a todos os professores efetivos da rede, obtivemos uma devolutiva dos 252 e, na análise realizada, verificamos o total de 33 professores iniciantes, considerando os que possuem até três anos de atuação docente e ingressantes na rede no período de 2019 e 2020. Enviamos o questionário de produção de dados para todos eles e obtivemos a devolutiva de 23, constituindo assim o conjunto de professores iniciantes participantes da pesquisa.

A fim de preservar a identidade destes professores iniciantes de quaisquer exposições destacamos que neste estudo são tratados como Professor Iniciante 1 (PI1), Professor Iniciante 2 (PI2) e assim sucessivamente. Segue, portanto, a caracterização destes participantes.

Quadro 9- Caracterização dos professores iniciantes participantes da pesquisa

Identificação	Gênero /idade	Cidade/P E	Nível de escolaridade/formação o ensino superior	IES / formato	Área de atuação	Atividade que trabalhava antes de exercer a profissão docente
PI 1	F/28	Toritama	Pós-Graduação Especialização / Pedagogia	Universidade Federal de Campina Grande / Presencial	Educação Infantil	Auxiliar de professor
PI 2	F/32	Caruaru	Pós-Graduação Especialização / Pedagogia	Universidade Federal de Pernambuco / Presencial	Educação Infantil	Auxiliar administrativo
PI 3	F/27	Toritama	Pós-Graduação Especialização / Matemática	Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde / Presencial	Ensino Fundamental Anos Finais - EJA III IV	Fiscal
PI 4	M/25	Recife	Ensino superior Educação física	Universidade Federal de Pernambuco / Presencial	Ensino Fundamental Anos Iniciais - EJA I II	Analista de desempenho - NEXT; professor/pesquisador em projeto de extensão da UFPE.
PI 5	F/27	Santa	Pós-Graduação	Universidade	Educação	Comércio

		Cruz do Capibaribe	Especialização / Pedagogia	Federal de Campina Grande / Presencial	Infantil	
PI 6	F/28	Joaquim Nabuco	Pós-Graduação – Mestrado / Pedagogia	Universidade Federal de Pernambuco / Presencial	Educação Infantil	Cabeleireira
PI 7	M/34	Caruaru	Pós-Graduação – Mestrado / Pedagogia	Universidade Federal de Pernambuco / Presencial	Ensino Fundamental Anos Iniciais - EJA I I	Funcionário público contratado no IBGE
PI 8	F/28	Caruaru	Pós-Graduação – Mestrado / Pedagogia	Universidade Federal de Pernambuco / Presencial	Ensino Fundamental Anos Iniciais - EJA I II	Auxiliar bibliotecária
PI 9	F/29	Surubim	Pós-Graduação – Especialização / Letras	Universidade de Pernambuco / Distância	Ensino Fundamental Anos Finais - EJA III IV	Analista fiscal
PI 10	F/32	Caruaru	Pós-Graduação – Especialização / Pedagogia	Faculdade Adventista da Bahia / Presencial	Ensino Fundamental Anos Iniciais - EJA I II	Gestão de processos acadêmicos, secretaria e coordenação
PI 11	F/27	Belo Jardim	Pós-Graduação – Especialização / Pedagogia	Autarquia Educacional do Belo Jardim / Presencial	Educação Infantil	Vendedora
PI 12	M/48	Gravatá	Pós-Graduação – Especialização / Letras	Universidade de Pernambuco / Distância	Ensino Fundamental Anos Finais - EJA III IV	Auxiliar administrativo
PI 13	M/30	Recife	Pós-Graduação – Mestrado / História	Universidade Federal de Pernambuco / Presencial	Ensino Fundamental Anos Finais - EJA III IV	Pesquisador de museus
PI 14	F/27	Lagoa dos Gatos	Pós-Graduação – Especialização / Pedagogia	Instituto Superior de Educação de Floresta / Semi-presencial	Educação Infantil	Balconista
PI 15	F/22	Garanhuns	Ensino Superior – Letras	Universidade Federal Rural de Pernambuco / Presencial	Ensino Fundamental Anos Finais - EJA III IV	Auxiliar de serviços gerais
PI 16	F/28	Caruaru	Ensino Superior / Engenharia de Minas	Universidade Federal de Campina Grande / Presencial	Educação infantil	Agente Censitário Supervisor/Municipal pelo IBGE
PI 17	F/35	Caruaru	Pós-Graduação – Mestrado / Pedagogia	Universidade Federal de Pernambuco / Presencial	Ensino Fundamental Anos Iniciais -	Operadora de Telemarketing

					EJA I II	
PI 18	M/36	Surubim	Pós-Graduação – Especialização / Letras	Universidade de Pernambuco / Distância	Ensino Fundamental Anos Finais - EJA III IV	Correios - Agente de Correios (Carteiro)
PI 19	F/27	Campina Grande	Pós-Graduação – Especialização / Letras	Universidade Federal de Campina Grande / Presencial	Ensino Fundamental Anos Finais - EJA III IV	Estudante
PI 20	F/33	Campina Grande	Pós-Graduação – Doutorado / Química	Universidade Estadual da Paraíba / Presencial	Ensino Fundamental Anos Finais - EJA III IV	Estudante
PI 21	F/41	Caruaru	Pós-Graduação – Especialização / Pedagogia	Universidade Federal de Rural de Pernambuco / Presencial	Educação infantil	Auxiliar administrativo
PI 22	M/37	Campina Grande	Pós-Graduação – Doutorado / Ciências biológicas	Universidade Estadual da Paraíba / Presencial	Ensino Fundamental Anos Finais - EJA III IV	Laboratorista
PI 23	F/25	Brejo da Madre de Deus	Ensino Superior - Pedagogia	Universidade Federal de Pernambuco / Presencial	Educação infantil	Estagiária da coordenação pedagógica

Fonte: A Autora, 2020.

Nota: Construído a partir de questionário respondido pelos participantes da pesquisa em agosto/setembro de 2020.

Ressaltamos que todos esses professores iniciantes são professores efetivos, cuja forma de contratação se realizou via concurso público. De acordo com Rigolon, Príncipe e Pereira (2020), diferentemente dos contratos temporários, o acesso por concurso público concebe maior estabilidade, ampliando a perspectiva de professores iniciantes permanecerem na profissão. Porém, os autores enfatizam que apesar de melhores condições, o estágio probatório também representa um período desafiador.

Quanto à faixa etária dos professores iniciantes participantes da pesquisa, podemos perceber no quadro acima, que varia entre vinte e dois e quarenta e oito anos de idade, sendo dezessete professores do gênero feminino e seis masculino. Em face deste dado, quanto ao gênero, podemos destacar a feminização da profissão, que conforme Melo e Carmo (2014) representa um aspecto que ainda dificulta o processo de profissionalização docente.

Em relação à localidade, os professores iniciantes são residentes nas cidades de Caruaru, Recife, Garanhuns, Campina Grande, Santa Cruz do Capibaribe, Belo Jardim, Lagoa dos Gatos, Brejo da Madre de Deus, Joaquim Nabuco, Surubim, Gravatá, e também na própria cidade de Toritama. Como podemos verificar, a rede é composta por um corpo de

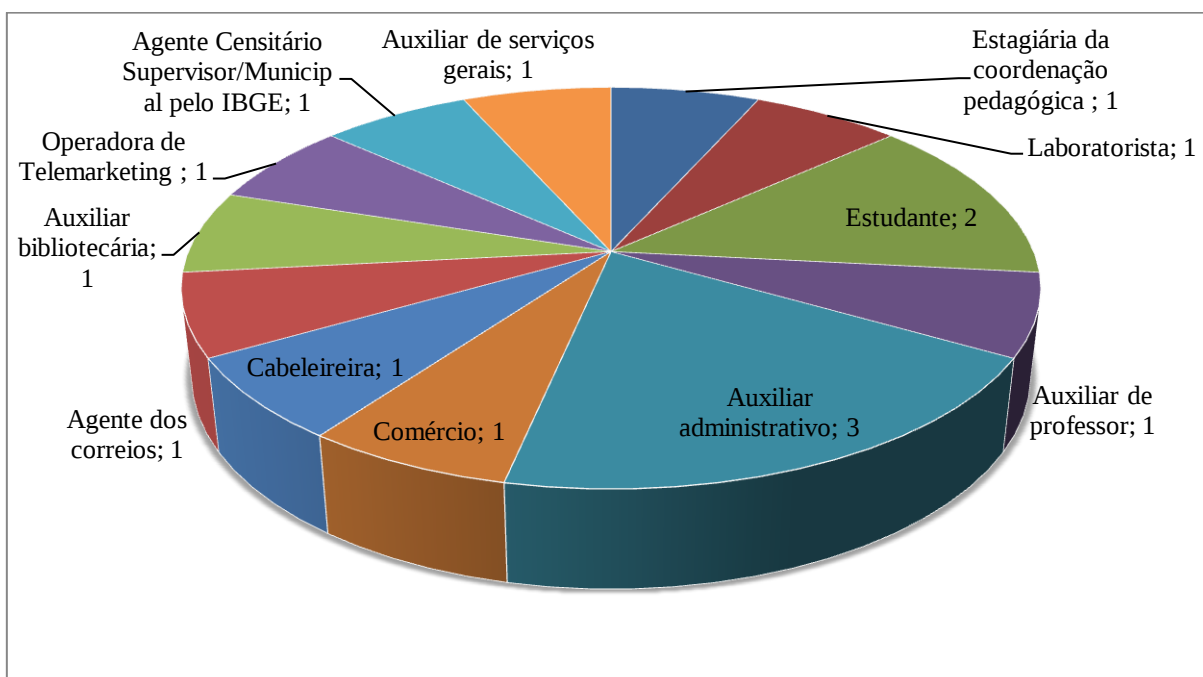
professores de origem territorial diversificada, cuja maioria advém de cidades circunvizinhas, em que a mais próxima (Santa Cruz do Capibaribe) se encontra em um raio de 20 km e a mais distante (Recife) se encontra a 170 km. Nesse contexto, pressupomos ser por meio da indução profissional um caminho para aproximar os professores iniciantes dos aspectos culturais do espaço que estão a se integrar.

No que se refere ao nível de escolaridade destes professores, quatro possuem Ensino Superior (licenciatura/bacharelado); doze possuem Pós-Graduação Especialização; cinco possuem Pós-Graduação Mestrado; e dois possuem Pós-Graduação Doutorado, totalizando vinte e três professores. Destes, nove lecionam na Educação infantil, cinco no Ensino Fundamental Anos Iniciais e/ou EJA I II e nove no Ensino Fundamental Anos Finais e/ou EJA III IV.

Desses professores iniciantes dezoito realizaram o curso superior de forma presencial, havendo a predominância de doze formados no curso de Pedagogia, sendo dezesseis em instituições públicas de ensino, circulando entre os Estados de Pernambuco e Paraíba.

Antes de exercer a profissão docente os participantes desempenhavam as seguintes atividades:

Gráfico 1 – Atividades que os professores iniciantes desempenhavam antes de exercerem a profissão docente



Fonte: A Autora, 2020.

Nota: Construído a partir de questionário respondido pelos participantes da pesquisa em agosto/setembro de 2020.

Como podemos observar a maioria das atividades desempenhadas pelos professores iniciantes antes de assumirem a profissão docente encontra em contextos variados, sendo predominante as distantes do contexto educativo. Dado que nos faz inferir acerca do repertório de conhecimento experiencial desses profissionais e, nesse contexto, a necessidade de práticas de indução profissional de professores iniciantes no período de iniciação à docência.

4.10.2 Os técnicos formadores

Como já mencionado anteriormente, além dos professores iniciantes, temos como participantes os técnicos formadores e coordenadores pedagógicos, considerando a relevância do papel destes profissionais na condução das políticas de formação docente na rede de Educação de Toritama.

A partir de questionário aplicado aos 8 técnicos formadores da rede, optou-se por um representante do segmento da Educação Infantil, um dos Anos iniciais e um dos Anos finais, além de um da modalidade EJA; considerando a função que ocupa na rede, isto é, o atendimento aos níveis e modalidades de ensino pelas quais é responsável; e o tempo de atuação na rede.

Com a intenção de preservar a identidade destes de quaisquer exposições enfatizamos que serão tratados como Técnico Formador da Educação Infantil (TFEI), Técnico Formador dos Anos Iniciais (TFAI), Técnico Formador dos Anos Finais (TFAF), e Técnico Formador da EJA (TFEJA). Assim, segue a caracterização desses participantes da pesquisa.

Quadro 10- Caracterização dos técnicos formadores participantes da pesquisa

Identificação	Gênero/idade	Formação	IES e ano de conclusão	Função e área de atuação	Regime de trabalho	Tempo de atuação na rede
TF Educação Infantil	F/42	Pedagogia	Instituto Superior de	Coordenador a de apoio ao	Efetivo	19 anos

		Especialização em Educação Infantil	Educação de Floresta / 2005	ensino Educação infantil		
TF Anos Iniciais	F/32	Pedagogia	UniversoEAD / 2016	Diretora de Apoio ao Ensino Ensino fundamental Anos iniciais	Comissionado	10 anos
TF Anos Finais	F/44	Matemática Especialização em matemática e gestão escolar	Faculdade de Belo Jardim / 2007	Coordenador a Anos Finais e de avaliação externas	Comissionado	3 anos
TF EJA	M/47	História e pedagogia Especialização em Psicopedagogia e Educação de Jovens e Adultos.	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru / 1995	Coordenador do 3º anos (anos iniciais) e coordenador da modalidade EJA	Efetivo	19 anos

Fonte: A Autora, 2020.

Nota: Construído a partir de questionário respondido pelos participantes da pesquisa em maio de 2020.

Conforme apresenta o quadro acima, a faixa etária dos técnicos formadores varia entre trinta e dois e quarenta e sete anos de idade. Sendo três do gênero feminino e um masculino. Quanto à formação acadêmica, três desses profissionais possuem graduação em Pedagogia e um em matemática. Ainda no que se refere à formação, três deles possuem especialização correspondente à função e segmento ou modalidade por qual é responsável.

Quanto ao regime de trabalho, dois são efetivos e os outros dois possuem vínculo comissionado. O tempo de atuação na rede varia entre três e dezenove anos.

4.10.3 Os coordenadores pedagógicos

Concebemos a relevância do papel desses profissionais por serem responsáveis pela articulação da dimensão formativa dos professores no interior das escolas. Assim, novamente optou-se por um representante do segmento da Educação Infantil, um dos Anos iniciais e um dos Anos finais do Ensino Fundamental, além de um da modalidade EJA. Esses foram

indicados pelos técnicos formadores a partir de critérios pré-estabelecidos, como já expostos anteriormente.

Novamente, com o propósito de preservar a identidade destes profissionais de quaisquer exposições ressaltamos que serão tratados como Coordenador Pedagógico da Educação Infantil (CPEI), Coordenador Pedagógico dos Anos Iniciais (CPAI), Coordenador Pedagógico dos Anos Finais (CPAF), e Coordenador Pedagógico da EJA (CPEJA). Portanto, segue a caracterização desses participantes da pesquisa.

Quadro 11- Caracterização dos coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa

Identificação	Gênero /idade	Formação	IES e ano de conclusão	Função e área de atuação	Regime de trabalho	Tempo de atuação na rede
CP Educação Infantil	F/38	Pedagogia / Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Educação Infantil	Instituto Superior de Educação de Floresta – ISEF (2016)	Coordenadora Pedagógica / Creche e Pré-escola	Contrato	10 anos
CP Anos Iniciais	F/27	Pedagogia / Especialização em Psicopedagogia	Fafica (2016) Pós (2018)	Coordenadora Pedagógica / Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais	Contrato	4 anos
CP Anos Finais	F/29	Pedagogia / Especialização em Gestão e supervisão escolar	Instituto Superior de Educação de Floresta – ISEF 2016	Coordenadora Pedagógica / Anos finais e EJA .	Contrato	4 anos
CP EJA	F/44	Direito e Geografia / Especialização em Paisagem e Turismo	UPE - licenciatura (2001) especialização (2004); FAVIP - graduação em direito (2012)	Coordenadora Pedagógica / EJA: fases I, II, III e IV	Efetivo	19 anos

Fonte: A Autora, 2020.

Nota: Construído a partir de questionário respondido pelos participantes da pesquisa em setembro/outubro de 2020.

Conforme exposto no quadro acima, a faixa etária das coordenadoras pedagógicas varia entre vinte e sete e quarenta e quatro anos de idade. Quanto à formação acadêmica, três possuem graduação em Pedagogia e uma em Geografia e Direito. Ainda no que se refere à formação, todas possuem especialização.

Quanto ao regime de trabalho, uma é efetiva e as demais desenvolvem a função na condição de contratadas. O tempo de atuação na rede varia entre quatro e dezenove anos.

Trilhando esse caminho, apresentamos a seguir as categorias analíticas.

5 MARCADORES DE INDUÇÃO PROFISSIONAL: TECENDO APONTAMENTOS PARA POLÍTICA DE ACOLHIMENTO, ORIENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DOS PROFESSORES INICIANTES COM VISTAS AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR DA REDE

Tomando como objeto de estudo a indução profissional de professores iniciantes, em que nos propomos a responder o objetivo de analisar os marcadores de indução profissional dos professores iniciantes, subsidiando a fomentação de apontamentos para a política de acolhimento, orientação e acompanhamento para o desenvolvimento profissional dos professores na cultura organizacional escolar de uma Rede Municipal de Educação; buscamos: i) Descrever como os professores iniciantes são acolhidos, orientados e acompanhados no início da docência na cultura organizacional escolar da rede; ii) Identificar os marcadores de indução profissional dos professores iniciantes da rede que possam alimentar uma política de acolhimento, orientação e acompanhamento; e iii) Criar condições, a partir dos marcadores de indução, que ressignifiquem o olhar dos formadores para com a fomentação da política de indução com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores iniciantes na cultura organizacional escolar da rede.

Para tanto, tivemos como participantes da pesquisa 23 professores iniciantes, aqui identificados como: PI1, PI2, PI3, PI4, e assim sucessivamente; 4 técnicos formadores da secretaria de Educação, TF1, TF2, TF3 e TF4; e 4 coordenadores pedagógicos, identificados como CP1, CP2, CP3 e CP4.

Por meio do tratamento dos dados produzidos a partir dos objetivos específicos, expressos nos instrumentos que materializaram os dados, emergiram as seguintes categorias de análise: i) Alternativas construídas pelos professores iniciantes para superação dos desafios encontrados na rede quanto à ausência de acolhimento, orientação e acompanhamento: as tensões e construção de um movimento coletivo de aprendizagem-formação com os pares e professores mais experientes; ii) marcadores de indução profissional dos professores iniciantes da rede: sentimento de pertença, coletividade, apoio da gestão, gestão democrática, e compartilhamento de experiências entre professores experientes e iniciantes – enquanto apontamentos para política de acolhimento, orientação e acompanhamento; e iii) Os marcadores de indução e a ressignificação do olhar dos formadores na construção das diretrizes para política educacional da rede que mobiliza a formação com professores iniciantes: o diário

reflexivo enquanto estratégia fomentadora do desenvolvimento profissional; às quais passaremos a discutir a seguir.

5.1 ALTERNATIVAS CONSTRUÍDAS PELOS PROFESSORES INICIANTES PARA SUPERAÇÃO DOS DESAFIOS ENCONTRADOS NA REDE QUANTO À AUSÊNCIA DE ACOLHIMENTO, ORIENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO: AS TENSÕES E CONSTRUÇÃO DE UM MOVIMENTO COLETIVO DE APRENDIZAGEM-FORMAÇÃO COM OS PARES E PROFESSORES MAIS EXPERIENTES

Nesta categoria de análise buscamos responder ao primeiro objetivo específico da pesquisa: descrever como os professores iniciantes são acolhidos, orientados e acompanhados no início da docência na cultura organizacional escolar da rede, tomando como referência os dados produzidos a partir do questionário respondido pelos professores iniciantes da rede.

Para tratar os dados estamos concebendo por indução profissional os processos formativos de acolhimento, orientação e acompanhamento sistemático e intencional que se faz especificamente com os professores iniciantes, compreendendo ações e políticas que se pautam no acompanhamento desse professor, apoiando-o na sua inserção e colaborando com seu desenvolvimento profissional, conforme apresenta Nascimento, Flores e Xavier (2019). Estamos concebendo por tensões a “oposição de ideias, sentimentos e ações, que resultaram em dúvidas, dilemas, divergências, desacordos, conflitos individuais e grupais.” (REALI; TANGREDI; MIZUKAMI, 2016, p. 122). Assim, entendemos as tensões enquanto comoções que podem ser vivenciadas no início da docência, causadas por situações e circunstâncias que geram reações divergentes e conflitantes consigo mesmo e/ou nas relações sociais.

Compreendemos o **movimento coletivo de aprendizagem-formação com os pares e professores mais experientes** nos referenciando em Lima, Corsi, Mariano, Monteiro, Pizzo, Rocha e Silveira (2007) ao tratar das “**redes de ajuda**” - conceito utilizado para se referir às práticas de troca e aprendizagem com os pares, em que mesmo sem o suporte institucional, os professores iniciantes buscam apoio e orientação em colegas. Essas partilhas e trocas de ideias e experiências com os colegas professores contribuem para a formação dos iniciantes.

Também nos referenciamos em Cremasco e Lohr (2014) que abordam a “**cultura de trocas**”, isto é, as trocas entre professores iniciantes e experientes, em que os docentes mais

experientes auxiliam através de conversas os que estão iniciando e esse movimento transforma-se em aprendizagem. Conforme as autoras, ouvir os professores com mais tempo de atuação profissional traz grande benefício aos iniciantes que entram na escola sem a experiência na mesma, pois facilita o caminho para que se alcance êxito em sala de aula.

Em estudo recente, Passos, Andrade, Aparício e Costa (2020) abordam esse movimento como “**comunidades de pares**”, na qual os professores iniciantes contam com a ajuda dos colegas experientes na construção de saberes para o desenvolvimento de sua prática docente.

Referenciando-nos nesse conjunto de autores, concebemos o **movimento coletivo de aprendizagem-formação com os pares e professores mais experientes**, enquanto um caminho construído por professores iniciantes para o desenvolvimento coletivo de aprendizagens acerca do exercício da profissão, envolvendo ações de trocas e apoio de colegas. Tais experiências contribuem para a formação profissional à medida que partilham de uma relação de ajuda, não apenas advinda dos professores experientes, mas dos próprios iniciantes que compartilham dúvidas, inquietações e estratégias, se associando para contornar os desafios e realizar atividades em comum.

Esclarecidos os conceitos de indução profissional, tensões e movimento coletivo de aprendizagem-formação, relevante retomarmos, como apresentado na caracterização dos professores iniciantes da rede, a diversidade do perfil desses profissionais, os quais eram pessoas que estavam trabalhando em diferentes atividades, parte delas distante da área da educação. Nesse contexto compreendemos a relevância da presença de práticas de indução profissional de professores iniciantes, entendida por nós como ações de acolhimento, orientação e acompanhamento no período de iniciação à docência.

Retomando o cenário da pesquisa, a partir dos duzentos e cinquenta e dois questionários de caracterização distribuídos e recolhidos enquanto devolutiva de todos os professores efetivos da rede, verificamos o total de trinta e três professores iniciantes (considerando os que possuem até três anos de atuação docente, ingressantes na rede no período de 2019 e 2020) para os quais enviamos o questionário de produção de dados e obtivemos uma devolutiva de vinte e três, constituindo nosso conjunto de sujeitos.

Assim, no que se refere ao acolhimento aos professores iniciantes, em relação à por quem foram recebidos nas escolas, dos vinte e três participantes, dezoito afirmam que pela gestão, três pelos coordenadores, um pelos professores, e um explica que pelos pais dos estudantes. Quanto a como foram recebidos, percebe-se a ausência de um acolhimento

pensado especialmente para os professores iniciantes, que relatam tratar apenas de questões administrativas e instrumentais, conforme segue:

No dia de nossa recepção em Toritama, fui recebida na escola, que atuo até hoje, **pela gestora**. Ela se apresentou, fez uma breve reunião sobre **aspectos estruturais da escola** e nos deu as boas vindas. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI6, OUTUBRO, 2020)

Minha **recepção se deu pela equipe gestora** em meio a uma reunião, que já havia sido iniciada com as demais professoras da escola. Na condição de ingresso na rede após concurso público, **recebi a carta de apresentação à escola e, com a carta em mãos, dirigi-me à escola**. Ao chegar, deparei-me, inicialmente, com pintores e pedreiros que faziam os últimos ajustes no prédio da escola, pois, o ano letivo iniciaria logo em seguida (acredito que no dia seguinte ou após o fim de semana). Encontrando as professoras em reunião, juntei-me às mesmas, apresentando-me e conhecendo-as muito ligeiramente. Obtive também **informações quanto aos horários de entrada, saída e intervalo, aos dias de entrega de planejamento de aula, etc.** A turma que assumiria já havia sido definida ao pegar a carta de apresentação na Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI8, OUTUBRO, 2020)

No primeiro momento **fui recebido pela Diretora**, que recebeu a carta de apresentação e **falou um pouco sobre as turmas e horários da Escola**. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI12, OUTUBRO, 2020)

Como podemos observar nos depoimentos, os professores iniciantes são encaminhados às escolas logo após a entrega da carta de apresentação profissional. Nas escolas são recepcionados pela equipe gestora e recebem apenas informações administrativas e instrumentais, como os horários de entrada, saída, intervalo e os dias de entrega de planejamento de aula. Isto é, não há um acolhimento planejado, organizado especialmente aos professores iniciantes; de modo a conhecê-los profissionalmente, sua formação, trajetória na carreira, dúvidas, angústias, anseios, necessidades.

A partir desta perspectiva, quanto a um processo de acolhimento profissional, Príncipe (2017), expõe que a socialização profissional do iniciante com a cultura escolar não requer apenas ações que impliquem em aprendizagens relacionadas à rotina escolar, como apresentado acima nos depoimentos dos professores iniciantes, mas com todos os fatores ligados ao objeto de trabalho docente, a exemplo, a população atendida e questões relacionadas à proposta pedagógica. Neste contexto concordamos que:

(...) **não basta apenas inserir. Professores iniciantes precisam vivenciar um processo de acolhimento profissional, que possibilite iniciar o exercício da profissão de forma mediada e refletida**, mesmo diante dos embates iniciais do exercício profissional, para que assim possam mergulhar e imergir na cultura docente e continuar desenvolvendo sua profissão. (GOUVEIA, 2020, p. 53, grifo nosso)

Conforme a autora, a inserção do professor iniciante nas escolas precisa contemplar

ações de acolhimento que possam proporcionar ao profissional um início de docência mediada, de modo que aos poucos possa adentrar na cultura docente e se desenvolver profissionalmente.

Para além do que acabamos de tratar, conforme os depoimentos dos professores iniciantes a pouco apresentados, observa-se o encaminhamento imediato desses profissionais, das redes às escolas. Neste contexto, Príncipe (2017) destaca que melhor seria se ao ingressarem nas redes, antes de serem direcionados às escolas, pudessem contar com uma formação específica, onde recebessem orientações voltadas à **apresentação do currículo** da rede, à **dinâmica de organização** desta e **conhecimento da comunidade** que passará a atuar. Ainda no que se refere ao acolhimento aos professores iniciantes, estes revelam vivenciarem algumas tensões, isto é, sentimentos e ações que causam divergências, desacordos e conflitos (REALI; TANGREDI; MIZUKAMI, 2016), vejamos:

A impressão que muitos de nós tivemos é que **éramos encarados como usurpadores**. Isso porque, muitos do município não passaram no concurso de 2018, então, muitos que viram seus antigos colegas irem embora **deixou o clima muito pesado em toda rede**. Até hoje sinto que não há uma satisfação com nossa chegada, afinal, somos a maioria de fora. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI7, OUTUBRO, 2020, grifo nosso)

No começo foi um pouco complicada a recepção na escola, nós professores formos um pouco **"perseguidos"**, houve bastante assédio moral. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI3, OUTUBRO, 2020)

Considero o primeiro contato com o diretor péssimo. Havia uma preocupação em descrever os alunos como os piores seres humanos da cidade, de me **passar um senso de autoritarismo** que deveria ser uma escada, iniciando dele e terminando nos alunos. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI13, OUTUBRO, 2020)

A partir do exposto, após ingresso na rede via concurso público, os participantes revelam uma inserção profissional marcada por tensões nas relações que acabaram por desenvolver, um clima de mal-estar no período de iniciação à docência.

Em pesquisa realizada por Mollica (2014), constatou-se que a falta de receptividade na escola, de entrosamento e união entre a equipe gestora e os iniciantes compartimenta a escola, causa tensões e sentimentos desagradáveis de mal-estar nesses professores e, conseqüentemente, no exercício de sua profissão. Concordamos com a autora que para a construção de um clima e uma ambiência pedagógica acolhedora é preciso o diálogo, a parceria, o respeito e integração mútua entre toda a comunidade escolar sem a fragmentação a partir do desenvolvimento de posições hierárquicas de poder, como relatado no depoimento de PI13, pois entendemos que todos na escola são atores.

Não queremos dizer que há uma forma de evitar as tensões, mas que podem ser minimizadas a partir da construção de uma cultura organizacional pautada em um clima

escolar saudável. Roldão, Reis e Costa (2012) destacam a relevância da construção de um clima de escola saudável, na qual se desenvolve os sentimentos de confiança, autoestima e autoeficácia. Assim, entendemos que ao semearmos tais sentimentos podemos construir um espaço de trabalho produtivo e prazeroso.

Para, além disso, Giordan e Hobold (2016) ressaltam que os professores iniciantes, ao se sentirem bem acolhidos nas escolas, têm mais tranquilidade para buscar ajuda da equipe gestora para que os auxilie na formação profissional no espaço em que atuam - o que significa que o tipo de relação construída entre os profissionais da instituição escolar influencia diretamente nos processos de desenvolvimento profissional. Assim, cabe a nós, educadores, decidirmos se desejamos criar um espaço de trabalho e relações que potencialize esse desenvolvimento profissional, a partir de um clima de trabalho agradável e produtivo ou estressante e improdutivo. Portanto, a forma de acolher os professores iniciantes, ou outros profissionais, revela o tipo de cultura organizacional escolar presente na instituição. Esta influi positivamente ou negativamente no desenvolvimento pessoal e profissional.

No que se refere **às orientações oferecidas aos professores iniciantes** tratamos sobre como foi o **primeiro dia de aula** e as **primeiras orientações recebidas**. Começamos, pois, tratando a respeito do primeiro dia de aula:

Meu primeiro dia de aula foi desafiador. Afinal, era minha primeira experiência enquanto docente da Educação Infantil e **havia toda uma preocupação quanto ao como proceder diante do contexto em vista.** (...) **Estava sozinha em sala de aula** para educar/cuidar de 30 crianças que precisavam de toda minha atenção. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI6, OUTUBRO, 2020)

O primeiro dia de aula foi muito desafiador, por ser o primeiro contato com alunos e pais e também por meus alunos serem bem pequenos, mas estive com uma professora auxiliar para me ajudar nas atividades, então conseguimos concluir a aula. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI11, OUTUBRO, 2020)

Cheio de expectativas, entusiasmo e apreensão, até porque, sem contar os estágios curriculares, aquele dia representava a minha primeira experiência como Professor em uma Escola. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI12, OUTUBRO, 2020)

Os depoimentos revelam que os primeiros dias de aula foram desafiadores, cheio de ansiedade, preocupação, nervosismo e expectativas. Conforme Signorelli e André (2019) é comum que no início da profissão docente o professor seja envolvido por sentimentos de medo, insegurança e dúvidas, o que acaba por colocar em questão os seus saberes. Neste contexto as autoras destacam que os iniciantes têm que se equilibrar entre esses sentimentos para não ceder aos desafios. Para isso, necessitam de apoio institucional.

O depoimento de PI6 ao relatar o desafio de não saber como proceder diante do contexto presente em sua primeira experiência enquanto professora iniciante, ganha consonância em Mariano (2012) ao explicar que situações como essas se justificam pelo sentimento de medo, insegurança e ansiedade. O professor iniciante pode sentir qualquer um desses com maior intensidade e “são eles que causam a sensação de desespero inicial, de impotência diante das adversidades cotidianas e o “não-saber” como agir e/ou fazer” (p. 90, grifo nosso). De fato, assim como discute Príncipe e André (2019) o início da docência é marcado por uma variedade de sentimentos que podem facilitar ou deixá-lo ainda mais desafiador.

O PI6 relata, ainda, o desafio da solidão, de se ver sozinha na condução dos processos educativos em sala de aula. Desafios como esses são tratados por Mariano (2012, p. 89, grifo nosso) ao abordar que “ao ingressar em uma unidade escolar, o professor, além de ser ‘premiado’ com as turmas mais difíceis, deve responsabilizar-se, sozinho, pela sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, bem como pelo aprendizado de seus alunos”. Nesse contexto, observa-se que os professores iniciantes vivenciam no ambiente escolar experiências que podem desafiar sua atuação no início da carreira docente. Em situações como essas vimos de acordo com Mollica (2014), que ações de acolhimento, apoio e formação desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos ajudam a minimizar os desafios, criando melhores condições para uma inserção do professor iniciante e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional destes.

Quanto às primeiras orientações recebidas, dos vinte e três participantes, dezoito afirmam não terem recebido orientações e cinco declaram que receberam. Contudo, ao analisarmos os depoimentos, percebe-se que novamente são orientações de cunho administrativo e instrumental. Vejamos:

Simplesmente **me falaram à turma que eu iria trabalhar e o horário.** (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI2, OUTUBRO, 2020)

As orientações que recebi foram básicas, tipo: a turma que ia lecionar, sala que iria ficar. Orientação de currículo, cultura escolar, avaliação, coisas do tipo não recebi. Foi tudo no susto por assim dizer! (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI7, OUTUBRO, 2020)

Recebi orientações sobre **a rotina da Escola.** (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI21, OUTUBRO, 2020)

Em relação às orientações, tivemos algumas no dia da reunião mesmo, **mas nada específico em relação à docência, apenas normas do cotidiano da escola.** (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI11, OUTUBRO, 2020)

Os primeiros dias de aula aconteceram com **pouquíssimas orientações organizacionais e nenhuma orientação pedagógica**. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI8, OUTUBRO, 2020)

A partir do exposto, verifica-se no depoimento dos professores iniciantes que não houve orientações de cunho pedagógico, as orientações recebidas foram em relação a horários e rotina da escola.

Sem dúvidas as orientações sobre o funcionamento da escola são necessárias no início da carreira docente, mas não as únicas. Orientações de cunho pedagógico são igualmente essenciais. Logo, concordamos que:

O iniciante necessita do acolhimento não somente no que tange à sua **integração ao corpo docente**, mas também no que se refere à **apresentação do funcionamento geral da escola**, ao **diálogo sobre o conteúdo a ser desenvolvido**, ao **trabalho na sala de aula** e à **participação no planejamento das atividades**. (MOLLICA, 2014, p. 112, grifo nosso)

Para além do conjunto de questões acima expostas, destacamos ainda informações acerca do Projeto Político Pedagógico da instituição. Concebemos que se faz imprescindível propiciar ao professor iniciante uma acolhida coordenada, com recepção e integração, não apenas às regras da rede e escola, mas também ao projeto pedagógico pensado e vivido.

Importe destacar que nossa intenção não é culpabilizar o coordenador pedagógico, sabemos que existem outras demandas da escola que podem acabar o sobrecarregando e, como observado nos depoimentos dos professores iniciantes, não permitindo que ele desempenhe sua função legítima, que é “estar mais direcionada ao **trabalho com o corpo docente**, cuja função é de ser mediador entre ele e os diversos componentes educacionais, **agindo, sobretudo como formador, articulador e transformador**” (MOLLICA, 2014, p. 112, grifo nosso). Concebemos que muito trabalho burocrático acaba o impedindo de se dedicar as efetivas atividades de sua função. Nesse sentido, se faz necessário refletir sobre as reais atribuições dos coordenadores pedagógicos, bem como as estruturas do próprio sistema público de educação que pelo excesso de questões burocráticas e administrativas acaba impedindo-o de exercer suas verdadeiras atribuições.

No que se refere ao **acompanhamento aos professores iniciantes**, ao tratarmos do recebimento de algum tipo de **formação/acompanhamento/apoio específico** enquanto professor iniciante, dos nossos vinte e três participantes, três declaram que sim e vinte afirmam que não. Analisemos:

De todas as formações que já participei, seja desenvolvida pela escola ou pela Secretaria de Educação, **nenhuma foi voltada de forma específica para professores iniciantes**. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI16, OUTUBRO, 2020)

Enquanto professor iniciante não, as formações geralmente são para todos os professores da rede. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI11, OUTUBRO, 2020)

Não. O que houve foram alguns encontros para o pagamento das aulas atividades. Nada específico para professores iniciantes. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI14, OUTUBRO, 2020)

Não recebi e nem recebo nenhum tipo de formação, por mais que gostaria. Muitas vezes surgem dúvidas, inquietações a respeito do ensino e o início é sempre mais complicado. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI15, OUTUBRO, 2020)

Nesse contexto, a partir dos depoimentos, percebe-se que os iniciantes que afirmam terem recebido formações referem-se às comuns oferecidas a todos os professores da rede para o pagamento das aulas atividades e não de forma específica aos iniciantes. Inserções assistemáticas, como as que estamos tratando, não são favorecedoras de uma socialização profissional que seja rica para o aprendizado da docência e desenvolvimento dos professores iniciantes, conforme aborda Príncipe (2017).

A partir do exposto até o momento, quanto ao acolhimento, orientação e acompanhamento aos professores iniciantes, concebemos que não há ações de indução profissional na rede, uma vez que:

A indução se define, pois, **pelo acompanhamento orientado do professor em situação de inserção profissional** tendo por base um **projeto colaborativo de assistência, apoio e mentoria, que se traduz em estar junto e fazer-se presença durante o caminho** por meio da escuta, das trocas, das narrativas e suas análises. (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 13, grifo nosso).

Referenciando-nos neste entendimento de indução, não identificamos nos depoimentos dos professores iniciantes o desenvolvimento de um acolhimento próprio a esses profissionais, bem como orientações sistemáticas as suas necessidades e acompanhamentos institucionalizados e frequentes, além de não ser relatada nenhuma ação de assistência e/ou apoio específico aos professores que estão em período de inserção, em seus primeiros anos de docência. Isto é, processos formativos de acompanhamento sistemático e intencional que se faz especificamente com os professores iniciantes; compreendendo ações e políticas que se pautam no acompanhamento específico desse professor, apoiando-o na sua inserção e colaborando com seu desenvolvimento profissional (NASCIMENTO, FLORES E XAVIER, 2019).

Neste contexto, concebemos que se o ambiente e as condições de acolhimento e acompanhamento não forem adequados, a tendência é potencializar os possíveis desafios enfrentados por esses professores **em início de carreira, quando não abandonam a profissão.**

Por fim, ao tratarmos a quem geralmente recorrem para pedir ajuda/auxílio/orientação quando sentem dificuldade na realização de alguma atividade docente, dos nossos vinte e três participantes, cinco declaram que a equipe gestora e coordenação pedagógica e dezoito afirmam que aos pares (outros iniciantes) e professores mais experientes (estes atuantes ou não no mesmo segmento e/ou escola). Vejamos:

Com certeza as minhas colegas, professoras da Educação infantil. Pelo fato de termos uma relação horizontal, um olhar de cooperação e não de avaliação para as ideias, atividades, experiências compartilhadas. Diante dos desafios visíveis fui cotidianamente tentando superar as dificuldades, administrar a rotina, observando os horários e as particularidades das crianças, **conversando com professoras antigas e aos poucos fui desenvolvendo o trabalho com o máximo de qualidade que podia naquele contexto.** (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI6, OUTUBRO, 2020)

Quando isso ocorre, **peço ajuda a uma colega de profissão que leciona na mesma escola.** Ela foi professora de Educação infantil e sempre se mostra disponível para me ajudar com sugestões de atividades práticas, ou qualquer outra dúvida que surja, e **isso ocorre fora do ambiente escolar. Há uma outra professora, também iniciante, com a qual divido minhas dúvidas e me associo para realizar algumas atividades em comum.** (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI14, OUTUBRO, 2020)

Neste contexto os professores iniciantes constroem alternativas para superação dos desafios encontrados na rede quanto à ausência de acolhimento, orientação e acompanhamento específico ao período de iniciação à docência. **Eles revelam a construção de um** movimento coletivo de aprendizagem-formação com os pares (outros iniciantes) e professores mais experientes, **estando esses atuando na mesma escola ou não. Consideramos que iniciativas como essa revela o comprometimento com a profissão e mobilização para com o desenvolvimento da profissionalidade.**

Dentre as pesquisas correlatas que tratamos Gariglio (2015), em estudo também com professores iniciantes, revelou que o individualismo pedagógico entre esses se mostrou um empecilho no período de iniciação à docência e desenvolvimento do sentimento de pertencimento ao grupo profissional. Os dados de nossa pesquisa apontam para outro caminho, não houve esse individualismo pedagógico, ao contrário, mesmo não havendo incentivo à socialização docente por parte da rede e coordenação pedagógica das escolas, os professores iniciantes recorrem aos colegas de profissão e outros professores mais experientes que os acolhem em um movimento de ajuda e troca de saberes.

Nesse contexto, nos referenciando em Reis (2015) ao declarar que processos de indução muitas vezes tem início de ações informais, interações sociais vivenciadas no contexto em que acontece a atividade profissional docente; o movimento coletivo de aprendizagem-formação o qual a pouco tratamos, pode se revelar em um caminho à indução profissional ao ser formalizado.

Ainda quanto à construção coletiva de um **movimento de aprendizagem-formação com os pares**, os professores iniciantes revelam:

Recorro aos colegas de profissão, tenho percebido que nós precisamos cada vez mais conversar com nossos colegas sobre dificuldades no âmbito do trabalho, principalmente, no que tange ao ensino. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P17, OUTUBRO, 2020)

Peço ajuda para outras professoras que, assim como eu, estão na Educação Infantil. Percebo que no diálogo com o outro sempre aprendo novas metodologias e recursos didáticos. Além dos pares, também me oriento por minhas leituras teóricas. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P123, OUTUBRO, 2020)

Podemos observar que os participantes compreendem a relevância desse movimento, do diálogo com o outro sobre os desafios vivenciados no início da docência. A troca de experiências e ajuda é valorizada pelos professores iniciantes como um princípio importante no período de inserção profissional e consequentemente para a melhoria da prática docente. Os estudos realizados por Calil e André (2016) mostram que esse contato entre professores experientes e iniciantes é fundamental para o desenvolvimento profissional de ambos, pois dividir e compartilhar experiências é enxergar o outro como profissional que possui saberes específicos.

Neste contexto, o apoio que recebem dos pares e colegas representa uma prática significativa, na qual as trocas de experiências tornam-se fundamentais para o desenvolvimento da profissionalidade docente, pois:

É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios etc. **Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho.** (LIBÂNEO, 2013, p. 23, grifo nosso)

Assim, é também no exercício cotidiano de trabalho, a partir do compartilhamento de experiências profissionais, que os professores aprendem sobre a prática docente e produzem sua profissionalidade. Diante do exposto defendemos essa colaboração entre os pares e professores mais experientes, considerando que:

A solidão e o isolamento têm sido entendidos como aspectos complicadores da inserção profissional, **a colaboração é apontada enquanto estratégia que pode favorecer a permanência dos professores iniciantes na carreira, pois na medida em que se organizam, representam e comunicam entre os pares, possibilitam trocar experiência, permitindo que os alunos compreendam mais profundamente o conteúdo.** (CRUZ, FARIAS, HOBOLD, 2020, p. 10, grifo nosso)

A partir desta perspectiva entendemos que a colaboração dos professores mais experientes para com os iniciantes, e entre os próprios iniciantes, constitui-se em estratégia para superação dos desafios e possibilita a construção de aprendizagens significativas no início da docência.

Ao compreendermos, a partir de Garcia (1999), que o início da docência, especificamente os primeiros anos, é decisivo para um trabalho com os professores que possa desenvolver sua motivação e principalmente seu compromisso com a profissão. Faz-nos considerar que é também neste período, a partir do desenvolvimento do compromisso e socialização profissional com os demais atores escolares, que materializa-se o profissionalismo e profissionalidade docente. Portanto, os primeiros anos de docência assumem um significado ainda maior na constituição da identidade e desenvolvimento profissional.

Podemos considerar, a partir das inferências nesta categoria, que não há na rede de educação pesquisada uma política ou normativa que possibilite o acolhimento, orientação e acompanhamento dos professores iniciantes. Nesse contexto, reiteramos a necessidade de um trabalho colaborativo que explicita a parceria entre a rede de educação, as escolas, as instituições de ensino superior e os professores iniciantes, para construção de uma cultura organizacional que reconheça e considere o início da docência como um período basilar valioso, proporcionando espaços para indução profissional, de modo a oferecer acolhimento de forma efetiva, orientação sistemática e acompanhamento específico para a iniciação à docência, com vistas ao desenvolvimento de outra cultura formativa.

A partir dessa perspectiva defendemos a construção de uma cultura organizacional escolar que possibilite espaços formativos para o desenvolvimento profissional docente. Para tanto concebemos que se faz necessário que iniciativas informais possam ser institucionalizadas, uma vez que:

O acompanhamento e o apoio se mostram decisivos para a formação do iniciante e para sua permanência na carreira e, **quando organizados de forma mais sistemática, com duração estipulada e estruturado de forma institucional** (WONG, 2004), **se instala um processo de indução durante essa fase de ingresso.** Nela, iniciantes e experientes podem vivenciar juntos um processo de aprender a ensinar mobilizados por ações concretas desenvolvidas de forma compartilhada. (PASSOS; ANDRADE; APARÍCIO; COSTA, 2020, p. 07-08, grifo nosso)

Assim, consideramos que conhecer e ouvir os professores que iniciam na profissão pode indicar possibilidades para construção de políticas de indução profissional na cultura organizacional escolar das redes públicas de educação.

Até então, buscamos nesta categoria descrever como os professores iniciantes são acolhidos, orientados e acompanhados no início da docência na cultura organizacional escolar da rede pública de educação municipal. Constatamos tensões vivenciadas por esses profissionais no período de inserção, uma perspectiva de hierarquização de poderes e a inexistência de uma política de indução profissional, não havendo o acolhimento, orientação e acompanhamento de maneira específica aos professores iniciantes. Esses se confrontam a uma postura hierárquica e na busca pela horizontalização das relações revelam a construção de um movimento coletivo de aprendizagem-formação com os pares (outros iniciantes) e professores mais experientes; mesmo não havendo incentivo à socialização docente por parte da rede e coordenação pedagógica.

Assim, apesar das adversidades os professores iniciantes resistem e permanecem firmes em seus locais de trabalho, buscando formas alternativas de superação dos desafios. A exemplo, o movimento coletivo de aprendizagem-formação com os pares e professores mais experientes, o qual envolve ações de trocas e apoio dos colegas à medida que partilham de uma relação de ajuda e representa para os iniciantes um caminho para a construção coletiva de aprendizagens e desenvolvimento profissional. Consideramos, pois, que iniciativas informais como esta precisam ser formalizadas para que os professores possam dispor de tempo-espço apropriado para continuidade a essas ações de apoio, constituídas no bojo de um movimento solidário de ajuda e formação.

É a partir desse entendimento que daremos continuidade à discussão, tratando na categoria a seguir de elementos que podem alimentar ações de acolhimento, orientação e acompanhamento a professores iniciantes.

5.2 MARCADORES DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES INICIANTES DA REDE: SENTIMENTO DE PERTENÇA, COLETIVIDADE-COLABORAÇÃO, APOIO DA GESTÃO, GESTÃO DEMOCRÁTICA, E COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS ENTRE PROFESSORES EXPERIENTES E INICIANTES - APONTAMENTOS PARA POLÍTICA DE ACOLHIMENTO, ORIENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

Buscamos nesta categoria de análise responder ao segundo objetivo específico da pesquisa, identificar os marcadores de indução profissional dos professores iniciantes da rede

que podem alimentar uma política de acolhimento, orientação e acompanhamento; ainda tomando como referência os dados produzidos a partir do questionário respondido pelos professores iniciantes.

Reiteramos a nossa compreensão de indução profissional a partir de André (2012), concebendo-a por processos e/ou políticas formativas que objetivam acolher e acompanhar o professor que está em período de inserção na profissão, em seus primeiros anos de docência, prestando apoio e assistência visando lhes fornecer subsídios para adentrar na cultura profissional e organizacional, atender suas necessidades e aprimorar sua prática de maneira que possam responder as exigências da profissão.

Por **marcadores de indução, compreendemos enquanto** as temáticas, proposições, dinâmicas de diferentes natureza experimentadas ou não em contextos formativos que poderão compor e/ou alimentar ações de acolhimento e acompanhamento de professores iniciantes, atendendo suas necessidades formativas. Consideramos que estes precisam se manter ou serem incluídos aos processos de acompanhamento, orientação e acolhimento enquanto constitutivos de indução profissional que imprimem uma ambiência formativa sistemática - condição basilar para construção de uma efetiva aprendizagem da profissão e disparadora de desenvolvimento profissional.

Assim, buscando identificar os marcadores de indução profissional dos professores iniciantes da rede, ao tratarmos de **elementos que foram desafiadores no início da docência**, destacaram:

Desafios: **falta de apoio da coordenação pedagógica**, ausência de auxiliar e perseguição (por parte da gestão) por não ser do município, mas atuar na rede. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI23, OUTUBRO, 2020)

Desafiadores: **falta de ajuda** e competência técnica **dos profissionais da gestão** (coordenadores principalmente) (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI10, OUTUBRO, 2020)

A falta de apoio da gestão e um projeto ou planejamento da escola é uma dificuldade nos desafios sociais da nossa realidade. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI4, OUTUBRO, 2020)

Desafiador foi à **convivência com a gestão da escola** e "atrair" os discentes para despertar o interesse em estudar. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI3, OUTUBRO, 2020)

Podemos observar nos relatos dos professores iniciantes participantes da pesquisa, a recorrência do **apoio da gestão** como elemento desafiador no início da docência. Para Garcia (1999) apoiar significa atender às necessidades, proporcionar relações de ajuda, de afetividade e de aceitação do outro. De acordo com Rigolon, Príncipe e Pereira (2020) esse apoio compreende ações que ofereçam suporte, auxílio e assistência para que os professores possam

enfrentar as diversas situações e desafios que vierem a surgir no desenvolver de seu trabalho. Tornando-se, assim, essencial, principalmente na fase de iniciação na carreira docente. Ainda segundo os autores:

Esse apoio se volta tanto para aspectos burocráticos ligados à organização e ao funcionamento da escola (horários, usos de espaços, momentos coletivos de formação, registro do trabalho e frequência de estudantes), **como também para aspectos pedagógicos**, como o Projeto Político Pedagógico das escolas, o planejamento das aulas e atividades, o uso de materiais didáticos, as formas de comunicação com a família dos alunos, os meios de aproximação com a gestão escolar, **bem como a aprendizagem e o desenvolvimento dos discentes.** (RIGOLON; PRÍNCEPE; PEREIRA, 2020, p. 11, grifo nosso)

A partir dessa perspectiva compreendemos que apoiar o professor iniciante em sua inserção profissional significa oferecer apresentação de informações sobre a organização escolar, auxílio em relação aos aspectos pedagógicos e o constante acompanhamento de sua prática docente para amparo apropriado diante das necessidades que possam surgir.

Já tratamos na segunda categoria teórica deste estudo, a partir de Gonçalves (2016), que a profissão docente é um ofício complexo, que exige o domínio de saberes específicos para o desenvolvimento do processo de ensino; e que junto a essa função os professores também assumem outras, dentre as quais podemos citar o planejamento, a avaliação, organização dos materiais e da própria gestão da classe, participação nas reuniões, atendimento aos pais e gerenciamento de problemas individuais dos estudantes. Nesse contexto, com tantas atribuições, concebemos fundamental que os professores recebam apoio pedagógico; principalmente os iniciantes, que precisam atender a todas essas tarefas ao mesmo tempo em que estão aprendendo a ensinar, desenvolvendo sua identidade docente e se firmar na profissão. Se para um professor com muitos anos de docência esse apoio é valioso, que possamos pensar então para aqueles que estão em fase de iniciação a carreira.

Assim, conforme Ambrosetti, Lima, Signorelli e Calil (2020, p. 11) no início da docência “(...) o docente espera poder contar com o apoio e acolhimento de uma equipe que possa auxiliá-lo a superar os obstáculos e desafios, mas isso nem sempre acontece.” Sabemos que a gestão, em especial a coordenação pedagógica, é responsável pela formação de seu quadro docente, incluindo a disponibilização do apoio a que os autores e participantes se referem. Ambrosetti, Lima, Signorelli e Calil (2020) destacam ainda esse apoio pedagógico como uma das funções do coordenador enquanto formador, ressaltando que este precisa atuar como parceiro mais experiente; porém, ele nem sempre tem a formação e recursos básicos para desenvolver seu trabalho e consequentemente atender essa função - situação esta identificada em um dos relatos dos professores iniciantes:

A coordenadora sempre se mostrou disponível para ajudar, no entanto, **devido à falta de professores, a mesma estava desempenhando a função de professora nos dois períodos.** As dúvidas que surgiram foram sanadas em parte, pois não houve direcionamentos diferentes daqueles que já tinha em mente e em alguns casos não senti segurança naquilo que estava sendo informado ou respondido pela coordenação. O que eu apresentava, seja como forma de lecionar, tipo de atividades para os alunos ou vivência de algum projeto, a resposta era sempre positiva. Tudo estava bom. **Me sentia perdida.** (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI14, OUTUBRO, 2020)

Como podemos observar as muitas tarefas atribuídas aos coordenadores pedagógicos comprometem sua atuação enquanto formadores, não disponibilizando o apoio necessário aos professores, bem como aos iniciantes. Nesse contexto as autoras reforçam:

O coordenador pedagógico é o responsável, na escola, pelo **acolhimento e atendimento das demandas específicas do professor em início de carreira. Quando este profissional não encontra tempo, condições e orientação para esta tarefa, temos a situação recorrente em nossas escolas, em que o iniciante é deixado à própria sorte,** no percurso solitário em que enfrenta os desafios do período inicial da docência. (AMBROSETTI; LIMA; SIGNORELLI; CALIL, 2020, p. 09, grifo nosso)

Assim, para além do acolhimento aos professores iniciantes, os coordenadores pedagógicos são responsáveis pelo apoio e contínuo atendimento às necessidades desses professores que estão iniciando na profissão. Entretanto, por diversos fatores dentre eles o tempo, em que o coordenador é sobrecarregado ao atendimento das burocratizações, nem sempre é assim que acontece e os professores iniciantes terminam não recebendo o apoio pedagógico esperado.

Enquanto **elemento facilitador no início da docência**, os participantes destacaram:

As facilidades que encontrei foi **ter excelentes professores perto de mim que no dia a dia pude aprender ainda mais com eles.** (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI7, OUTUBRO, 2020)

Facilidades: o acolhimento dos pais e o **apoio dos pares.** (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI23, OUTUBRO, 2020)

Tive muito suporte por parte dos meus colegas professores, que me ajudaram em vários momentos, tanto profissionais como pessoais. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI19, OUTUBRO, 2020)

O elemento facilitador foi o **apoio dos meus colegas de profissão.** Busco sempre tirar dúvidas, pedir opinião à eles. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI15, OUTUBRO, 2020)

A partir dos relatos podemos identificar o **apoio e suporte que os professores iniciantes recebem dos colegas de profissão**, com os quais revelam a possibilidade de aprender e sanar dúvidas referentes ao desenvolvimento de sua prática profissional.

Concebemos que o apoio dos outros professores constitui parte do processo de socialização a cultura profissional, contribuindo para ampliação dos saberes, melhoria da prática e consequentemente profissionalidade docente.

Nesse contexto, o apoio dos colegas professores traduz uma **cultura profissional docente marcada pela parceria**. Estamos compreendendo essa cultura profissional a partir de Carlos Marcelo (2010) ao tratar sobre a integração numa profissão, os conhecimentos, valores, hábitos, símbolos e formas de fazer que são possíveis de serem aprendidas com os mais experientes. Há nesse movimento o desenvolvimento da identidade profissional do professor, assim como a adaptação do mesmo ao entorno social em que desenvolve sua atividade docente.

Por meio desta cultura, conforme Gouveia (2020, p. 148) “(...) os professores se integram, reinventam suas práticas e constroem caminhos outros em busca de superação dos desafios postos em seus contextos, em uma trajetória de imersão profissional pautada sob os princípios da autonomia e da humanização.” Assim, os professores iniciantes aprendem com os colegas de profissão e são aos poucos integrados na comunidade profissional.

No que se refere às **experiências desenvolvidas na escola que consideram significativas para constituir uma ambiência pedagógica de bem estar na profissão**, dos vinte e três participantes, doze deles afirmam a **inexistência** dessas experiências até o momento. Vejamos:

Acredito que você esteja falando dos condicionantes pra um bom ambiente de trabalho. Bem minha opinião é que **não houve a fomentação de um ambiente legal não**. Na rede, como já disse, por sermos de fora a maioria foi muito destrutada. O corpo fala, e algumas expressões corporais, silêncios, enfim, foram algumas **experiências dolorosas**. Uma colega até pediu **exoneração** e outra quase ia no mesmo caminho. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI7, OUTUBRO, 2020)

Penso que **neste aspecto ainda há muito a ser feito**. Desde o início **sinto falta de uma gestão democrática** no sentido de ouvir as partes, **considerar vozes, ideias** e fazer acontecer de forma conjunta o trabalho pedagógico, **sem pressões, sem punições, sem competitividade** e sim voltado ao pleno desenvolvimento do educando criando de fato esse bem estar na profissão. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI6, OUTUBRO, 2020)

Quanto aos participantes que revelam a **existência** de experiências na escola que consideram significativas para constituir uma ambiência pedagógica de bem estar na profissão, destacam:

Uma boa prática desenvolvida na escola é **consultar todos os professores antes da tomada de decisões**. Sempre que algo vai ser feito na escola, coordenação e direção nos consultam e pedem nossas opiniões a respeito do assunto, **nos fazendo também decisivos nas escolhas**. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI16, OUTUBRO, 2020)

Sem dúvidas, **o diálogo**, seja por meio de reuniões formais com a secretaria, seja uma conversa informal na sala dos professores no intervalo, seja uma conversa com os pais de um aluno ou com os próprios alunos. Resumindo, **uma escola sem diálogo não funciona**. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P119, OUTUBRO, 2020)

Os professores iniciantes destacam a relevância da consulta à comunidade escolar nos processos de **tomada de decisões**, ressaltando o valor que assume o **diálogo** no contexto de trabalho. Essa dimensão da dialogicidade ganha aderência em Freire (1992) ao assumir o diálogo como próprio da natureza e essência humana, por meio dele aprendemos e desenvolvemos a criticidade. Nesse contexto, torna-se necessário as relações democráticas, em que nos compreendemos, compreendemos o outro, entendemos a realidade e assim somos capazes de problematizá-la e transformá-la.

A partir dessa perspectiva, o diálogo é elemento fundamental nas relações sociais, se revelando essencial às relações pedagógicas. Para Alarcão (2011, p. 49, grifo nosso) “**este diálogo não pode quedar-se a um nível meramente descritivo**, pois seria extremamente pobre. **Tem de atingir um nível explicativo e crítico** que permita aos profissionais do ensino agir e falar com o poder da razão.” Nesse sentido, a dimensão da dialogicidade ganha relevância na perspectiva da **gestão democrática**, que conforme Libâneo (2013, p. 105, grifo nosso) “(...) **valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão**, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, do consenso.” Assim, por meio desta, todos participam e são ouvidos.

Todavia, ainda quanto às **experiências desenvolvidas na escola que consideram significativas para constituir uma ambiência pedagógica de bem estar na profissão**, identificamos que há nos relatos a predominância de uma **gestão verticalizada**, expressa pelos participantes quando destacam “experiências dolorosas”, “falta de uma gestão democrática”, a necessidade de se “considerar vozes, ideias” “sem pressões, sem punições”. Além disso, conforme tratamos, há apenas o depoimento de dois participantes que sinalizam o exercício da “consulta”, “diálogo” e “participação”. A partir do exposto, concebemos que a forma de gestão presente na escola influencia os objetivos educacionais e as relações humanas que se estabelecem na instituição.

Ademais, destacamos que defendemos a construção de uma gestão democrática, que tem sobretudo, a participação como princípio e fim, pois como trata Libâneo (2013), pela participação aprendemos a tomar decisões coletivamente, construir juntos, semear o espírito de solidariedade e assumir coletivamente a responsabilidade pela instituição escolar, de modo

a investir no desenvolvimento profissional de todos. Nesse contexto, a participação é o principal meio da gestão democrática, que se confronta a verticalização da mesma e se opõe a formas autoritárias de poder.

Ao trabalharmos com os professores iniciantes as **ausências nas experiências profissionais vividas na escola**; vejamos o que a maioria expressa:

Coletividade e um momento de discussões sobre ideias, práticas, conceitos ou até mesmo uma **construção coletiva** do planejamento anual, do currículo, etc. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI5, OUTUBRO, 2020)

De uma aproximação com a coordenação, sinto falta de um trabalho **pedagógico entre professores e coordenação**. Sinto a necessidade de termos reuniões pedagógicas, de explicar as nossas dificuldades e assim **encontrarmos soluções coletivas**. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI17, OUTUBRO, 2020)

Decisões tomadas de maneira democrática e coletiva; e momentos de formação continuada dentro da escola. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI23, OUTUBRO, 2020)

Os participantes revelam ausências no que se refere à **coletividade** nas escolas, não apenas com a dimensão docente, mas demonstram o desejo em formar com os demais colegas uma equipe que trabalhe coletivamente de modo a partilhar com a gestão suas necessidades, desafios; de participar da construção do planejamento, projeto político pedagógico, do currículo, isto é, **almejam coletividade nos processos de organização escolar**. De acordo com Libâneo (2013, p. 21, grifo nosso) “a escola pode ser organizada para funcionar ‘cada um por si’, estimulando o isolamento, a solidão e a falta de comunicação ou pode estimular o **trabalho coletivo**, solidário, negociado, compartilhado.” Assim como o autor, defendemos uma escola que estimule o envolvimento de todos em sua organização; que haja comunicação entre os diferentes sujeitos, de maneira que a escola e todos que dela fazem parte sejam movidos pelo princípio da coletividade.

Esse movimento coletivo precisa ser fomentado, pois é uma das funções do professor, conforme destacado:

Uma das funções profissionais básicas do professor é participar ativamente na gestão e organização da escola contribuindo nas decisões de cunho organizativo, administrativo e pedagógico didático. Para isso, ele precisa conhecer bem os objetivos e o funcionamento de uma escola, dominar e exercer competentemente sua profissão de professor, **trabalhar em equipe e cooperar com os outros profissionais**. (LIBÂNEO, 2013, p. 25, grifo nosso)

Nesse contexto, apreendemos o desenvolvimento de uma cultura coletiva, que pressupõe a integração e participação de todos na construção, organização e manutenção dos processos escolares. Consideramos que esse pode ser um caminho para potencializar a

integração dos professores iniciantes na cultura organizacional das escolas, caminho esse apontado por esses próprios profissionais como necessário às experiências vividas nas escolas.

Para, além disso, Passos, Andrade, Aparício e Costa (2020, p. 02) reforçam que “é no coletivo que as interações acontecem e nele que os processos de aprendizagem profissional podem ser potencializados e ter efeitos sobre o desenvolvimento profissional dos professores, gestores e demais profissionais que atuam na instituição escolar, assim como nos sistemas de ensino.” Nesse contexto, consideramos que a coletividade é um elemento fundamental em uma organização escolar, pois implica diretamente no desenvolvimento profissional de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, concebemos que a ausência de coletividade pode promover um sentimento de solidão, principalmente para os professores iniciantes.

No que se refere à **necessidade formativa**, ao questionarmos aos iniciantes se sentem alguma que poderia ser atendida pela escola e pela rede; dos vinte e três participantes, vinte e um apresentaram que sim. Importante destacar que compreendemos as necessidades formativas a partir de Sousa, Rocha, Oliveira e Franco (2020) como manifestações validadas pelos próprios professores a respeito de pressupostos, conjecturas e proposições que podem ajudar a melhorar sua prática docente e o desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, “o estudo das necessidades formativas dos professores pode contribuir para a formulação de políticas de indução que efetivamente atendam as especificidades dos docentes das redes de ensino” (SOUSA; ROCHA; OLIVEIRA; FRANCO, 2020, p. 16). Frente a este cenário, as necessidades formativas se revelam de grande valor para construção de processos de acolhimento, orientação e acompanhamento. A partir dessa perspectiva observemos o que relatam os professores iniciantes:

Sim. **Formação continuada de forma sistemática.** Toritama hoje tem um dos melhores quadros de professores no que tange a formação, sim, tem especialistas, mestres e doutores. **Será que esses professores não tem o que trocar?** (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI7, OUTUBRO, 2020)

Sim. **As formações sempre são bem-vindas**, mas me refiro às formações que nos possibilite enxergar a prática em sala de aula e não apenas discussões teóricas. **E isso pode ser discutido no chão da escola entre professores mais experientes e os que estão chegando agora**, até porque **nós professores iniciantes também temos nossa parcela de contribuição para dá**, nós mais do que nunca usamos da criatividade para mostrar nosso trabalho e assim ganhar voz no cotidiano escolar. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI11, OUTUBRO, 2020)

Quero ressaltar a necessidade de uma **conversa entre professoras, de um diálogo mediado pela troca de experiências e pela leitura sistematizada**. Pois já percebi,

em conversas com outras professoras, que aquilo que considerava ser uma dúvida e/ou dificuldade apenas minha, era uma realidade de muitas outras. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P123, OUTUBRO, 2020)

Os participantes solicitam **formações continuadas de forma sistemática, no chão da escola, que possibilitem o diálogo** e principalmente a **troca de experiência entre os professores experientes e iniciantes**. Tais aspectos são sinalizados nos relatos dos professores iniciantes como necessidades e defendem, ainda, a construção de espaços coletivos nas escolas para trocas de experiências e ampliação de conhecimentos sobre a prática e o ensino; reconhecendo que são conhecimentos que podem ser construídos no próprio cotidiano escolar.

No que se refere à necessidade de **troca de experiência entre os professores experientes e iniciantes**, concebemos que para melhor compreendermos quem são esses professores experientes é interessante definir o termo experiência. Segundo Larrosa (2002, p. 25-26) “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” A experiência para o autor é algo que nos acontece e que principalmente nos toca. Está intimamente ligada ao sujeito, ao ser, ao que acontece com cada um, isso é, com a transformação, pois o sujeito da experiência se transforma.

Para Rocha, Lorenzson e Sousa (2018), “experiência é algo que o sujeito adquiriu ao longo de sua vida profissional e pessoal a partir das interações com realidade concreta. É a capacidade de lidar com os desafios encontrados, saber dialogar com as diferenças, com os desafios impostos pelas relações humanas, é conhecer e agir dando significados aos fatos”. Nesse sentido, entendemos que experiência se constitui como resultados de vários anos de trabalho, capacidades de mobilizar saberes e conhecimentos sobre sua própria ação. Concebemos, então, que os professores experientes se revelam como significativos parceiros para os iniciantes, com os quais partilham saberes e aprendem. Nessa relação, as trocas entre esses profissionais revelam-se como valiosas no contexto escolar.

Cabe ressaltar que a troca de experiências entre esses profissionais no próprio contexto de trabalho é fundamental para a formação do iniciante, conforme apresenta Giordan e Hobold (2016, p. 07) ao afirmarem: “o que mais contribui para a formação dos iniciantes são as partilhas e trocas de ideias e experiências com os colegas professores. Tais aspectos permitem considerar a escola como espaço de formação por ser constituidora de saberes e fazeres docentes.” Podemos observar que as trocas e partilhas entre os professores no

ambiente escolar são aspectos significativos para ampliação de saberes sobre a prática e desenvolvimento dos profissionais, conforme ainda afirmam os professores iniciantes:

Acredito que essas **formações teriam que acontecer mais na escola mesmo, porque cada escola tem suas necessidades**, lógico que temos que participar de formações de toda a rede, é essencial discutirmos sobre várias temáticas que estão em todos os contextos, **mas conhecer os problemas da escola e propor projetos para solucioná-los torna nossa ação mais significativa**. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI11, OUTUBRO, 2020, grifo nosso)

Neste sentido concebemos a escola como lugar de aprendizagem profissional, a partir do compartilhamento das suas necessidades e desafios, contexto em que se é possível o desenvolvimento de saberes, estratégias e ações. Conforme discute Libâneo (2013, p. 35, grifo nosso), “colocar a escola como **local de aprendizagem da profissão de professor** significa entender que é na escola que o professor desenvolve os conhecimentos e as competências do ensinar, **mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo**”. Em face deste entendimento, a cultura organizacional escolar assume um significado e compromisso mais amplo, que é criar, apoiar e sustentar espaços de formação centrados na escola.

Outro aspecto apontado pelos participantes é a necessidade de serem percebidos como profissionais que têm muito a contribuir com a rede: “(...) **nós professores iniciantes também temos nossa parcela de contribuição para dá**, nós mais do que nunca usamos da criatividade para mostrar nosso trabalho e assim ganhar voz no cotidiano escolar.” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI11, OUTUBRO, 2020, grifo nosso). Nesse sentido, expõem o desejo de serem vistos, não como aqueles que nada sabem, mas como professores que, mesmo ainda iniciantes, em que sua profissionalidade está a ser ampliada a partir da prática cotidiana em sala de aula, possuem conhecimentos e saberes novos a serem compartilhados.

Nessa perspectiva, ao apresentar elementos promotores de melhores condições para as políticas de indução, Rabelo (2019, p. 85, grifo nosso) destaca a necessidade de que “(...) exista um ambiente de apoio na escola que **perceba os professores principiantes como significativos, podendo trazer idéias e perspectiva novas**”. Pressupõe-se, pois, a existência de espaços na escola em que os professores iniciantes possam ser ouvidos, tenham a possibilidade de apresentar e discutir no coletivo seus pensamentos, suas proposições e expectativas.

No que se referem às **ações que poderiam ser adotadas pela Rede que ajudariam no processo de desenvolvimento profissional docente**, os participantes revelam:

Garantir a formação continuada dos professores é um passo muito importante no processo de desenvolvimento de qualquer docente, e a Rede poderia assegurar a todos essa conquista, **ministrando formações constantes nas diversas áreas e matrículas em cursos de pós-graduação**, por exemplo. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI16, OUTUBRO, 2020)

Primeiro, **valorização profissional**. Vivo sem perspectiva, porque sei que terei dificuldades de **ampliar minha formação** aqui. As redes municipais pensam muito pequeno o fazer e o ser na educação. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI17, OUTUBRO, 2020)

Acredito que o **oferecimento de uma formação continuada específica** para as professoras da educação infantil seria um primeiro passo. Pois a partir desses espaços de conversas seria possível **compartilhar e aprender com as realidades, experiências e práticas desenvolvidas por esses profissionais**. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI23, OUTUBRO, 2020)

Os participantes anseiam garantia de **formações continuadas por diferentes segmentos da educação**, com **temas diversos**, em que possam **aprender, compartilhar as experiências e problematizar as temáticas que advêm de seus cotidianos**; assim como **valorização profissional a partir de formação numa perspectiva acadêmica que envolva a pós-graduação latu sensu e stricto sensu**.

A partir do exposto, quanto a **processos de profissionalização** sinalizados pelos professores iniciantes ao destacarem a “valorização profissional”, “ampliar minha formação”, “matrículas em cursos de pós-graduação”, estes ganham aderência em Nóvoa (2019) ao apresentar a possibilidade de as redes de educação em parceria com as instituições universitárias de formação de professores se articularem com a construção de estratégias de apoio aos iniciantes e dentre essas o incentivo a constante profissionalização. A nosso ver, é de fato a partir do vínculo entre essas instituições, da construção de uma parceria entre si, que poderemos ampliar as possibilidades de desenvolvimento profissional e profissionalização docente.

Para tanto, concebemos que o primeiro passo é não nos dar por satisfeitos apenas com a formação inicial, até porque a profissão de professor requer constante aprimoramento, estudo. Nesse contexto, concebemos preocupante o relato do professor iniciante ao destacar: “vivo sem perspectiva, porque sei que **terei dificuldades de ampliar minha formação aqui (...) a impressão é que um quadro bem formado é sinônimo de coisa ruim**.” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI17, OUTUBRO, 2020, grifo nosso). Conforme adverte Libâneo (2013), enquanto nós, profissionais da educação, nos contentarmos com níveis mínimos de profissionalização (formação mínima, descompromisso com atualizações pedagógicas, especializações), as lutas históricas de nossos antigos companheiros, que reivindicavam por

espaços específicos, nos quais hoje podemos desenvolver nossa profissionalidade, se esvaziam.

Ao questionarmos os participantes da pesquisa se estivessem **na condução dos processos educativos na rede, o que priorizariam ao receberem 30 professores iniciantes**, vejamos o que apresentam:

A primeira semana de aula deveria ser dedicada para **apresentar a cidade e as escolas aos professores**. Diferentemente da recepção que tivemos, que ocorreu em apenas um dia. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI19, OUTUBRO, 2020)

O diálogo entre os professores e coordenadores para apresentação da rede e cultura da população. Realizaria uma **avaliação diagnóstica para conhecer as experiências dos professores**, bem como para saber **quais aflições eles portam**. Com estas informações direcionaria ações para ajudar esses professores no início de carreira, principalmente **oferecendo um suporte pedagógico** que de fato funcione. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI17, OUTUBRO, 2020)

Por mais que estudemos muito na universidade, estar na escola ensinando é bem diferente, por isso, **buscaria orientar melhor àqueles professores, apresentando a cultura local e a rede de ensino**. E dependendo da necessidade, investir em **formação e capacitação para ajudá-los nesse período inicial**. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI15, OUTUBRO, 2020)

Os participantes relatam que priorizariam: **apresentação da cidade, da rede de ensino, das escolas e cultura local**; o **diálogo** entre os profissionais da instituição escolar; a realização de **avaliação diagnóstica** para tratar sobre as experiências e aflições dos professores iniciantes; e o **oferecimento de apoio pedagógico e formação específica**, prestando apoio durante todo o período de iniciação à docência.

Quanto à **dimensão cultural da comunidade**, consideramos que constitui um elemento fundamental para processos de indução, pois possibilita a familiarização dos professores iniciantes com os aspectos territoriais, conjunto de hábitos, costumes, crenças e conhecimentos da população a qual se integra profissionalmente. Assim, ser professor hoje requer estar atento aos aspectos culturais que identificam uma comunidade, pois:

(...) não há educação que não esteja imersa nas culturas da humanidade e, particularmente, do momento histórico e do contexto em que se situa. Neste sentido, **não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, em que nenhum traço cultural específico a configure. Existe uma relação intrínseca entre educação e culturas**. (CANDAU, 2014, p. 36, grifo nosso)

Desta maneira, ao conhecer e reconhecer os aspectos culturais que constituem a história local da comunidade e dos estudantes, o professor poderá desenvolver seu trabalho com base nessa identidade cultural, tornando-a central em seus planos e prática docente.

Valorizar as raízes dos estudantes é essencial para que o processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas escolas torne-se significativo para todos.

Percebe-se que o conhecimento da **cultura local, da comunidade e rede escolar** é o elemento que articula os relatos dos participantes e condiz com o que afirma Príncipe (2017) ao destacar que ao ingressarem nas redes, os professores iniciantes precisam receber orientações voltadas à apresentação do currículo da rede, à sua dinâmica de organização e conhecimento da região e comunidade que passará a atuar.

Além disso, os participantes também apontam a estratégia de realização de **diagnose do corpo docente** para capturar suas necessidades e aflições, sua trajetória, história e experiências profissionais. A partir dessa iniciativa pode-se identificar os professores iniciantes, de modo a lhes oferecer **apoio e acompanhamento sistemático**.

Seguindo a mesma perspectiva da questão anterior, perguntamos aos participantes **se estivessem na condução dos processos educativos na escola**, o que priorizariam ao receber 30 professores iniciantes, analisemos:

A apresentação da escola, sua infra-estrutura, seu PPP, sua rotina (não só diária, mas de organização mensal, anual), sua comunidade e ainda a apresentação pessoal dos profissionais da escola, possibilitando o reconhecimento do outro, o afeto pelas histórias de vida das pessoas que passarão a compartilhar a escola e o sentimento de pertença. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI8, OUTUBRO, 2020)

Primeiro, uma roda de conversa com todos eles para nos **conhecermos melhor e para que se sintam pertencentes ao grupo**. Seus nomes, de onde vieram e como chegaram até aqui, o que sabem sobre a cidade e etc. Em seguida, esclareceria alguns pontos sobre o **sistema educacional da rede de ensino, em especial, da referida escola**. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI19, OUTUBRO, 2020)

Uma apresentação da escola, do seu funcionamento (administrativo e pedagógico) e do perfil da comunidade na qual atende a instituição. Mas também, uma conversa sobre **as experiências que os professores possuem. Faria eles se integrarem, sentirem parte da equipe e da escola.** (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI23, OUTUBRO, 2020)

Identificamos nos relatos, para além da **dimensão cultural da comunidade e aspectos organizacionais da rede de educação**, já tratados na questão anterior, e que revelam o interesse dos professores iniciantes em se familiarizar com a cultura regional e organizacional escolar; também são destacados pelos participantes a **apresentação do projeto político pedagógico** da escola, dos próprios **profissionais da instituição, suas experiências, história de vida e o sentimento de pertencimento**.

No que se refere ao **Projeto político pedagógico**, concebemos essencial que os professores iniciantes possam ter acesso para que se familiarizem com as concepções

educacionais da escola, mas, sobretudo, tenham a oportunidade de participar de sua construção, entendendo que:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um **compromisso definido coletivamente**. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. (VEIGA, 1998, p. 1-2, grifo nosso)

Nesse sentido, tornam-se relevantes e indispensáveis à participação coletiva da comunidade na construção dessas propostas, em que há de se considerar os reais interesses destas, bem como dar visibilidade à cultura, às vivências, aos conhecimentos extraescolares e aprendizagens outras que advêm de um conhecimento construído e próprio da comunidade.

Outro aspecto é a **sensibilidade para com o outro e pela história de vida de cada um**, sinalizada pelos professores iniciantes ao ressaltarem o “reconhecimento do outro, o afeto pelas histórias de vida das pessoas que passarão a compartilhar a escola”, o que nos indica o desejo dos professores iniciantes de serem vistos, ouvidos e principalmente construir uma relação de empatia, afeto e respeito pela trajetória pessoal e profissional.

Nesse sentido, de acordo com André, Calil, Martins e Pereira (2017, p. 515, grifo nosso), “a **relação Eu-Outro, construída no meio escolar é bastante significativa**. A oportunidade de troca de informações e impressões entre os professores é um dos pontos fundamentais para o reconhecimento do Eu através da visão do Outro.” Em face do exposto, entendemos a necessidade de se valorizar as vivências e histórias de vida daqueles com quem atuamos, pois concebemos que as trajetórias pessoais e profissionais, se valorizadas e reconhecidas, contribuem para construção de uma ambiência saudável, socialização e aprimoramento profissional.

Diante do exposto, há ainda um elemento que articula os relatos dos professores iniciantes, que é o **sentimento de pertencimento**, ao destacarem “se sintam pertencentes ao grupo” e “faria eles se integrarem, sentirem parte da equipe e da escola” se referindo, desta forma, tanto a dimensão profissional docente, isto é ao grupo profissional, como ao espaço da organização social escolar. Ao discutir o **conceito de pertencimento no sentido de espaço social**, Sá (2005, p. 249) teoriza que ele se fundamenta em “laços pessoais de reconhecimento mútuo e no sentimento de adesão a princípios e visões de mundo comuns, que fazem com que as pessoas se sintam participantes de um espaço-tempo (origem e território) comum.” Ou seja, compreende o pertencimento como um sentimento que se constrói a partir do

desenvolvimento de laços de pertença a determinado espaço social do qual participa e se reconhece integrante.

Quanto ao **conceito de pertencimento à dimensão profissional**, entende-se a partir de Pinheiro, Jardim, Castro e Carmo (2019) como a tessitura ou não de laços de pertença a determinada profissão, está relacionado à construção da identidade profissional:

Essa construção leva em consideração **as vivências e a memória educativa** do profissional, **as relações desenvolvidas com outros docentes** nos diversos espaços sociais, bem como, **o contexto técnico-organizacional da sua prática profissional** e **as relações estabelecidas com instituições** e organismos envolvidos nos processos de ensino. (PINHEIRO; JARDIM; CASTRO; CARMO, 2019, p. 4371, grifo nosso)

Assim, o sentimento de pertencimento a um grupo profissional, no caso específico da docência, pressupõe a identificação com a profissão a partir das vivências e das relações que são construídas e se desenvolvem com os colegas nas organizações escolares. Ainda conforme os autores, a constituição de laços de pertencimento está imbricada não somente ao reconhecimento e valorização profissional, mas às experiências adquiridas no exercício da docência de forma individualizada e coletiva. Para Passos, Andrade, Aparício e Costa (2020), o sentimento de pertencimento é vital para os professores que estão iniciando na carreira, pois é o que faz com que se sintam parte de um todo, com o qual se identificam e partilham perspectivas em comum.

Nesse sentido, concebemos que a profissionalidade dos professores iniciantes pode ser ampliada e consolidada no contexto de trabalho, na vida profissional, na medida em que ele se sente acolhido e tem a consciência de pertença a uma organização escolar, a um grupo de profissionais.

Por fim, indagamos os professores iniciantes que tipo de **atividades poderiam ser desenvolvidas nas escolas de modo que propiciem um ambiente acolhedor e de socialização de aprendizagens para a docência**. Vejamos o que dizem:

Acredito muito na nossa capacidade de **trocas-formativas**. Isso é, se reconhecer e **reconhecer o outro como formador** e para isso nosso tempo no trabalho docente precisa ser bem pensado. Para que possamos ter momentos disso que chamo de trocas-formativas. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P17, OUTUBRO, 2020)

Penso em atividades de natureza mais informal, como **grupo de discussão-estudo entre os professores** de anos escolares próximos. No qual **a figura do coordenador vai ser o de mediador e animador da atividade**. Assim, **um espaço de conversa** para refletir sobre o planejamento, as atividades, os desafios vivenciado em sala, os recursos didáticos que poderiam ser criados e usados pelo coletivo, os portfólios a serem produzidos, etc. Reflito também sobre atividades de natureza mais sistematizada e para toda a escola, momentos para **troca de experiências**, criação de

projetos, leituras e discussões de textos, e reflexões sobre o desenvolvimento das atividades curriculares. (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI23, OUTUBRO, 2020)

Os participantes sinalizam a necessidade de espaços propícios para **trocas formativas**, isto é, momentos em que possam aprender com o conhecimento experiencial do outro, bem como o incentivo ao **diálogo** e a constituição de **grupos de discussão-estudo**. Consideramos que elementos como esses podem possibilitar o desenvolvimento da profissionalidade docente. Nessa direção, Alarcão (2011) aponta os grupos de discussão e círculos de estudo como espaços mobilizadores da capacidade de reflexividade e aprendizagem profissional.

Conforme também indica Wong (2004), que ao apresentar elementos/ações que podem compor políticas de indução, destaca **os grupos de estudo**, em que professores iniciantes podem se relacionar e trocar experiências. Para o autor, trata-se de uma estratégia que pode ser institucionalizada e se transformar em processo formal de indução profissional, desde que planejada de forma intencional e sistemática.

Ainda quanto a atividades **que poderiam ser desenvolvidas nas escolas de modo a proporcionar um ambiente acolhedor e de socialização de aprendizagens para a docência**, os professores iniciantes revelam: “Espaços de **reconhecimento dos avanços dos professores e da coordenação.**” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, PI17, OUTUBRO, 2020, grifo nosso). Esse relato mostra o desejo de que juntos, professores e coordenadores, possam avançar profissionalmente e, sobretudo, que esses avanços sejam reconhecidos pela comunidade escolar.

Buscamos nesta categoria de análise identificar os marcadores de indução profissional dos professores iniciantes da rede e verificamos como predominantes: o **sentimento de pertença, a coletividade-colaboração, diálogo, o apoio da gestão, a gestão democrática e o compartilhamento de experiências entre professores experientes e iniciantes** como temáticas e proposições que podem alimentar ações de acolhimento, orientação e acompanhamento aos mesmos. Para além desses marcadores, outros também foram sinalizados, como: **diagnose da equipe docente**, apresentação da **dimensão cultural da comunidade e rede de educação**, apresentação do **Projeto Político Pedagógico, formação centrada na escola, grupos de discussão e estudo**, incentivo à **profissionalização a partir da formação latu-stricto sensu**, e espaços para o **reconhecimento dos avanços dos professores iniciantes e coordenadores**.

Consideramos que estes marcadores precisam se fazer presentes nos processos de indução, os quais visam subsidiar a inserção dos novos professores ao exercício docente, pois

são sinalizados pelos iniciantes como elementos essenciais para construção de uma efetiva aprendizagem da profissão e de desenvolvimento profissional.

É a partir desta perspectiva que daremos continuidade à discussão apresentando na próxima categoria de análise ações que foram pensadas, planejadas e desenvolvidas com formadores da mesma rede de educação, a partir de alguns dos marcadores de indução aqui tratados.

5.3 OS MARCADORES DE INDUÇÃO E A RESSIGNIFICAÇÃO DO OLHAR DOS FORMADORES NA CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES PARA POLÍTICA EDUCACIONAL DA REDE QUE MOBILIZA A FORMAÇÃO COM PROFESSORES INICIANTE: O DIÁRIO REFLEXIVO ENQUANTO ESTRATÉGIA FOMENTADORA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Ao verificarmos a ausência de uma política de indução na rede de educação colaboradora da pesquisa e ao identificarmos que há marcadores que os professores iniciantes concebem como necessários em seu processo de formação, refletimos a possibilidade de desenvolvermos sessões de intervenção formativas a partir dos resultados produzidos na primeira categoria de análise, isto é, as tensões vivenciadas pelos iniciantes no período de inserção, a perspectiva de hierarquização de poderes e a inexistência de processos de acolhimento, orientação e acompanhamento intencional e sistemático, desenvolvidos de maneira específica aos professores iniciantes; e na segunda categoria de análise, ou seja, os marcadores de indução profissional sinalizados pelos professores iniciantes da rede como temáticas e proposições que podem alimentar ações de acolhimento, orientação e acompanhamento.

Nesta perspectiva, na busca de contribuir com a construção de caminhos possíveis para uma cultura organizacional escolar atenta ao período de iniciação à docência, em articulação com a Secretaria de Educação do Município, nos propusemos ao desenvolvimento de uma formação colaborativa **com os formadores** acerca da indução dos professores iniciantes na rede de ensino. Assim, nos debruçamos no planejamento das sessões, em como desenvolveríamos cada uma delas e na busca/construção dos materiais e instrumentos a serem utilizados no decorrer das mesmas.

Desta forma, esta categoria de análise busca atender ao terceiro objetivo dessa pesquisa: **criar condições, a partir dos marcadores de indução, que ressignifiquem o olhar dos formadores para com a fomentação da política de indução com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores iniciantes na cultura organizacional escolar da rede**. Tomamos como referência os dados oriundos do grupo de **discussão e sessões de intervenção**, nas quais utilizamos o **diário reflexivo** como estratégia formativa e a produção de **planos de trabalho**, realizadas com formadores em nível de sistema e escola. Para esta análise, apropriamo-nos dos elementos que foram suscitados por esses participantes no decorrer das ações propostas.

Para tal, faz-se necessário retomarmos o que estamos concebendo por **marcadores de indução**, isto é, os sinais, aspectos e necessidades apontadas pelos professores iniciantes que podem compor processos de indução. Portanto, os marcadores de indução profissional são temáticas, proposições, dinâmicas de diferentes naturezas experimentadas ou não em contextos formativos que poderão alimentar ações de acolhimento, orientação e acompanhamento de professores iniciantes, potencializando seu desenvolvimento profissional.

Por **desenvolvimento profissional** entendemos, conforme Príncipe e André (2019), como o movimento de transformação, constituição e aperfeiçoamento em uma comunidade profissional, que pressupõe uma abordagem de formação pautada na valorização do caráter contextual e organizacional. Entendemos, assim, que o processo de desenvolvimento profissional visa à promoção de aprendizado para o exercício da profissão, de modo que se possa responder adequadamente às demandas e desafios com os quais se deparam em seus contextos de trabalho. Assim, consideramos o desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem contínuo que abrange diferentes momentos da vida profissional e cada um desses momentos apresentam necessidades específicas.

No que se refere à **política educacional**, nos referenciando em Oliveira, Aguiar, Dourado, Azevedo e Amaral (2016), compreendemos o conjunto de ações planejadas e desenvolvidas por um órgão da área da educação que conduzem a processos para garantia da qualidade social da mesma. Dentre os elementos indicadores de qualidade social da educação, destacam-se os fatores socioeconômicos e socioculturais, financiamento público adequado e compromisso dos gestores com a formação de todos aqueles envolvidos no processo educativo. A partir dessa perspectiva, tratamos da política educacional em nível de sistema e concebemos a organização escolar e os profissionais do campo da educação como protagonistas sociais produtores de política.

Nesse contexto, colocar as organizações escolares no centro de construção de políticas significa, segundo Libâneo (2013, p. 20), “valorizar as ações concretas dos profissionais da escola, decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses, de suas interações (autonomia e participação) em função do interesse público dos serviços educacionais prestados sem, com isso, desobrigar o Estado de suas responsabilidades.” Assim, tomamos a escola como lugar de autoria na produção de políticas educacionais.

Esclarecidos os conceitos que substanciam essa discussão, conforme apresentamos no percurso teórico metodológico, a produção de dados desta pesquisa também se deu a partir de grupo de discussão e sessões de intervenção, nas quais lançamos mão do diário reflexivo como estratégia formativa. Nesse contexto, consideramos o diário reflexivo, a partir de Zabalza (2007), como um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional, produtor de uma riqueza informativa sobre experiências à medida que permite fazer uma leitura crítica e reflexiva da prática, possibilitando, também, a análise da evolução dos fatos. Assim, o tomamos como estratégia formativa compreendendo o seu valor para com o desenvolvimento de um processo de autoanálise e ressignificação de práticas.

Diante do exposto, planejamos cinco encontros (uma sessão de grupo de discussão, mais quatro sessões de intervenção formativa) com quatro coordenadores pedagógicos e quatro técnicos educacionais, formadores de professores da rede de educação colaboradora da pesquisa, pois se tratam de profissionais que:

(...) tem como pressuposto de suas ações uma perspectiva de **integração, articulação, apoio e acolhimento dos profissionais da escola**, notadamente os professores, considerando e reconhecendo as possibilidades de ressignificação da ação formadora **com vistas ao desenvolvimento profissional e pessoal, em especial dos professores em início de carreira**. (AMBROSETTI; LIMA; SIGNORELLI; CALIL, 2020, p. 14, grifo nosso)

Apreendemos, pois, o lugar que assume o formador na mobilização de processos de desenvolvimento profissional de professores, dentre os quais se encontram aqueles que estão nos primeiros anos de docência.

O foco de análise dos dados dessa categoria foi os marcadores e a fomentação da política de indução. Assim, com o propósito de que os formadores pudessem reconhecer o **diálogo, apoio da gestão, sentimento de pertença, coletividade e troca de experiências entre professores experientes e iniciantes** (marcadores de indução predominantes em nossa pesquisa) enquanto condutores de processos de acolhimento, orientação e acompanhamento profissional docente, realizamos a leitura para análise e discussão de dois extratos de diários reflexivos sobre o início da carreira docente, que apresentam em seu conteúdo os marcadores

de indução a pouco citados. A partir dessa dinâmica os formadores realizaram um movimento de reflexão sobre os marcadores de indução tratados, passando a analisá-los em seu próprio contexto de trabalho.

Por meio do primeiro diário reflexivo utilizado⁵ tratamos sobre **o valor** que assume **o diálogo** e o **apoio da gestão e comunidade escolar** a uma professora iniciante para uma boa experiência de primeiro dia de docência vivenciado por ela. Ao realizarmos a leitura desse diário reflexivo, questionamos os formadores como compreendiam os elementos destacados e sua relação com o acolhimento, orientação e acompanhamento a professores iniciantes. Nesse contexto, diferentes questões foram sendo sinalizadas e discutidas pelos participantes.

Assim, no que se refere ao **apoio da gestão e comunidade escolar** aos professores iniciantes, os formadores destacam:

Acho que a gente tem que partir daí, dar apoio ao professor iniciante, porque ele como qualquer outro professor é permitido errar, nenhum professor sabe tudo. A gente precisa quebrar esse conceito. **A gente ver no relato que ela tá ali cheia de dúvidas e medos, mas encontrou ali no grupo um apoio muito forte.** Eu acho que é por aí também. (TF ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2ª SESSÃO, DEZEMBRO, 2020, grifo nosso)

Que bom seria se todo iniciante fosse recebido realmente dessa forma na escola. Tudo que a gente ouviu nesse diário que foi relatado fosse dessa forma, porque aí a primeira impressão que ficou foi uma impressão boa. Muito boa. **Eu creio que ela sabe que terá dificuldades, mas que será fácil conseguir resolver essa dificuldade e conseguir melhorar a cada dia, porque ela está vendo que teve uma boa recepção e que tem pessoas ao lado dela que estão preocupadas com a melhoria dela.** Ela sente que realmente **tem pessoas dispostas a crescer com ela.** (CP EDUCAÇÃO INFANTIL, 2ª SESSÃO, DEZEMBRO, 2020, grifo nosso)

Analisando os depoimentos acima, vimos que, a partir do tratado no diário reflexivo, os formadores **compreendem que o erro faz parte da aprendizagem profissional e que por isso mesmo oferecer apoio aos professores iniciantes é fundamental** para que possam enfrentar seus medos do início do exercício profissional e, também, para que possam sanar as possíveis dúvidas que venham a existir. Assim, ele terá consciência de que, como qualquer outro profissional, o errar é parte integrante de seu desenvolvimento e diante dos desafios, adversidades e necessidades, saberá a quem recorrer.

Essa perspectiva é tratada por Giordan, Hobold e André (2014) ao abordarem que os professores nos primeiros anos na profissão, devido a pouca experiência da prática, tendem a deparar-se com desafios e dúvidas, e que por esse motivo o início na docência é um período de intensas aprendizagens que se constituem a partir de tentativas e erros na tarefa de ensinar.

⁵ FERREIRA, Fernanda Beatriz. **Primeira experiência em sala de aula como professora de geografia: superando expectativas ruins.** R. Ens. Geogr., Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 63-67, jan./jun. 2011.

Sendo assim, de acordo com as autoras apoiar o professor nesse período é um elemento crucial para seu desenvolvimento profissional.

Ainda quanto ao apoio da gestão e comunidade escolar, ao se referirem a experiência da professora iniciante descrita no diário reflexivo, os formadores afirmam que os desafios precisam ser enfrentados juntos e nesse contexto ao destacarem: “tem pessoas dispostas a crescer com ela,” entendem que acolher e oferecer apoio àqueles que estão iniciando na docência é mobilizar-se para melhoria de sua prática em um **movimento de crescimento profissional coletivo**.

No que se refere ao **diálogo**, os formadores enfatizam: “A gente observa que **o papel primordial da coordenação é acolher o professor no caminho do diálogo**. Porque se no dia a dia **a coordenação não tiver esse diálogo, não fizer esse papel então qual é o papel de uma coordenação?**” (TF EJA, 2ª SESSÃO, DEZEMBRO, 2020, grifo nosso).

Destarte, os formadores reconhecem o valor do diálogo no contexto escolar, enfatizando que é um **elemento essencial nos processos de acolhimento** aos professores. Nesse contexto, destacam a **coordenação pedagógica como esfera mobilizadora de processos formativos pautados na dialogicidade**. Esse entendimento ganha aderência em Ambrosetti, Lima, Signorelli e Calil (2020, p. 10, grifo nosso) ao afirmarem que “**o diálogo permanente entre os formadores, os professores e demais atores escolares se torna profícuo na busca por processos formativos situados e de qualidade**, em uma perspectiva de formação centrada na escola e nas necessidades formativas dos próprios professores.” Assim, apreendemos que o diálogo é um elemento indispensável nas relações que se estabelecem no contexto escolar e na construção de processos formativos que buscam atender às necessidades do corpo docente.

Não obstante, conforme adverte Alarcão (2011), a dimensão da dialogicidade que defendemos não se restringe a um nível meramente descritivo, ao contrário, ela é movida pela criticidade, que emerge da reflexividade. Nesse cenário, a autora enfatiza que os formadores de professores também são responsáveis por ajudar os docentes a desenvolver esta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente.

A partir do exposto, por meio do segundo diário reflexivo utilizado⁶, apresentamos alguns **desafios** vivenciados no período de iniciação à docência, como: **a falta de pertença, ausência de uma gestão democrática, de coletividade e de trocas de experiências entre professores experientes e iniciantes**. Ao realizarmos a leitura desse diário reflexivo,

⁶ RUY, Fabiana Alessandra Fonsaca **Retratos do início da carreira docente: nas experiências vividas, revelações da constituição do professor** / Fabiana Alessandra Fonsaca Ruy. -- Rio Claro, 2018.

novamente questionamos os formadores como compreendiam os elementos destacados e sua relação com o acolhimento, orientação e acompanhamento a professores iniciantes. A partir do contexto apresentado, os formadores revelam:

É angustiante e me parece até muito mais próximo da nossa realidade essa 2 situação. Eu vejo nesse relato o que tá mais próximo da gente, principalmente com os anos finais. (TF ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2ª SESSÃO, DEZEMBRO, 2020, grifo nosso)

Pois é. Eu **concordo que essa segunda experiência esteja muito perto da nossa.** Mesmo sabendo que a gente tem coordenadores e gestores maravilhosos, que temos pessoas boas, entretanto, esse acolhimento nem sempre é assim tão bonito como a gente imagina. A gente sabe disso porque como eu disse pra vocês tenho um acompanhamento muito próximo dos professores, a gente sentiu muito isso, o sofrimento deles com as acolhidas no ano passado. Então **o relato do primeiro diário é muito bonito, eu posso até pontuar situações dessas aqui em Toritama, mas a maioria é do segundo relato.** Mas em nenhum momento eu culpo nem os coordenadores, nem os gestores, eu acho que é uma questão mesmo de você encontrar o seu lugar e cada um se colocar no lugar do outro como a gente vem falando muito isso. Mas infelizmente quando a gente não sabe qual caminho que a gente quer chegar, qualquer caminho serve. **Infelizmente, e muitas vezes a gente se depara com essas experiências nas escolas, certos coordenadores, certos gestores, não sabem que caminho seguir.** Então o que aparecer está bom, e a gente **acaba atropelando o grande objetivo que é de levar a educação à frente com responsabilidade, comprometimento e justiça.** (TF EDUCAÇÃO INFANTIL, 2ª SESSÃO, DEZEMBRO, 2020, grifo nosso)

Os participantes reconhecem que apesar de existirem experiências que se articulam as do primeiro relato, que tratam sobre o valor que assumem o diálogo e o apoio da gestão e comunidade escolar aos professores iniciantes, é predominante uma maior aproximação da rede aos desafios apresentados neste segundo diário. Enfatizam, ainda, a ausência de uma perspectiva educacional por parte de alguns profissionais, que desconhecendo os objetivos educacionais adotados pela rede, consequentemente não sabem qual caminho seguir.

Assim, no que se refere à **coletividade e trocas de experiências entre professores experientes e iniciantes**, os formadores relatam a seguinte experiência exitosa:

Cada vez que eu escuto vocês eu **me sinto privilegiada de trabalhar com 10 professores, duas professoras que são veteranas e oito professores iniciantes**, do **respeito e entusiasmo** que tanto um como o outro tem e da **interação, das trocas que tem entre eles.** Hoje como a gente tá em aula remota essas duas professoras elas nunca pensaram em gravar vídeos, mas **recebem ajuda dos iniciantes, se ajudam** e estão gravando e isso é muito importante porque elas estão dando um show. (CP EJA, 2ª SESSÃO, DEZEMBRO, 2020, grifo nosso)

A partir do relato, percebe-se o movimento de coletividade e trocas entre os professores iniciantes e experientes, depoimento que retoma o movimento coletivo de aprendizagem-formação que tratamos na primeira categoria de análise. O formador evidencia

ainda o sentimento de satisfação para com essa interatividade profissional, destacando o respeito que há entre esses no contexto escolar.

Nesse sentido, esse movimento de coletividade e interatividade para além de representar um apoio significativo aos professores, é também reconhecido pelos formadores como fomentador de aprendizagem a partir do compartilhamento mútuo de saberes, pautando-se no respeito ao outro. Tais aspectos associam-se às concepções de Wong (2004) ao ressaltar a possibilidade da interação e trocas entre professores iniciantes e experientes que se estabelece a partir do fortalecimento de relações interpessoais baseadas na confiança e no respeito.

No que se refere ao desenvolvimento do **sentimento de pertença**, os formadores destacam:

A gente precisa construir esse sentimento de pertencimento, que muitas vezes eles não têm justamente por essa falta de reconhecimento, de saber que ali eles valem alguma coisa. Então eu acho que entre as necessidades da política de educação da nossa rede que a gente encontra, fora tudo que já foi citado, de articular os professores mais experientes com os mais novos, os iniciantes, a gente tem também essa questão. (TF ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2ª SESSÃO, DEZEMBRO, 2020, grifo nosso)

Os participantes reconhecem que precisam trabalhar e desenvolver o sentimento de pertença em seus contextos escolares e realçam ainda que tal necessidade, assim como o movimento de trocas entre professores experientes e iniciantes, precisa fazer parte de uma política de educação para a rede. Esse ponto de vista é frisado por Pinheiro, Jardim, Castro e Carmo (2019) ao apontarem que a construção de laços de pertencimento tanto a profissão como ao espaço local em que esta se realiza, não depende somente do reconhecimento e valorização profissional advindos das vivências e relações estabelecidas com os demais profissionais no contexto escolar, mas, principalmente, de políticas educacionais que incentivem tal processo e ofereçam condições dignas para desenvolvimento do trabalho.

A partir do exposto até o momento, verificamos que os formadores **realizam um movimento de reflexão sobre os marcadores de indução tratados**. A partir dessa dinâmica de discussão e reflexão com os diários, **passam a olhar para os seus contextos a partir do acolhimento, do exercício da reflexividade e da perspectiva de prospecção de suas práticas profissionais**. Esse processo pode ser constatado a partir das declarações expressas nos extratos a seguir:

O relato das duas professoras mostra o quanto **o acolhimento faz a diferença em tudo, principalmente nesse caso específico no início da carreira**. (TF ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2ª SESSÃO, DEZEMBRO, 2020, grifo nosso)

Quando a gente ver essa questão de como foi o acolhimento da primeira professora e como foi o acolhimento da segunda professora, faz a gente **repensar mesmo no nosso trabalho a cada dia. Por mais que eu tente acolher bem, mas eu tenho que tentar sempre me autoavaliar, será que realmente eu estou acolhendo bem esse professor iniciante?** Tudo a gente tem que fazer e se avaliar, porque eu acredito que com a avaliação a gente pode melhorar a cada dia e ir no nosso trabalho sempre buscando mais. (CP EDUCAÇÃO INFANTIL, 2ª SESSÃO, DEZEMBRO, 2020, grifo nosso)

Quando a gente ver essas duas experiências dos diários reflexivos a gente se ver nelas e esse movimento enriquece a nossa prática. **Esses dois relatos foram muito importantes para gente rememorar as nossas práticas e refletir sobre as nossas futuras práticas.** (TF EDUCAÇÃO INFANTIL, 2ª SESSÃO, DEZEMBRO, 2020, grifo nosso)

A partir do exposto, identificamos que os participantes foram tocados a partir das experiências até então proporcionadas, reconhecendo que o acolhimento é um processo significativo na inserção à docência, realizam um movimento de **autoavaliação e autorreflexão** acerca de suas práticas profissionais. Esse processo é enfatizado por Freire (1996, p. 44) ao tratar que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Em concordância com o autor, concebemos que refletir criticamente a respeito de nossas práticas é um movimento necessário para o nosso desenvolvimento profissional. Nesse sentido, o acolhimento, a reflexividade e a prospecção sinalizam caminhos futuros na atuação profissional.

Nesse contexto, constatamos o valor dos diários reflexivos como potencializadores de ressignificação de práticas profissionais, nesse caso em especial a dos formadores, que realizam um movimento de autoavaliação do seu papel e do seu fazer em relação à ausência de processos de acolhimento, orientação e acompanhamento aos professores iniciantes. Nesse sentido, Ambrosetti, Lima, Signorelli e Calil (2020, p. 03, grifo nosso) afirmam que “**a percepção desses agentes em relação ao seu papel nesse processo, e sua atuação enquanto articuladores das ações de acolhimento numa perspectiva colaborativa, podem fazer a diferença no desenvolvimento profissional dos professores novatos.**” Assim, dispor-se a se rever, analisando sua prática, é um processo essencial no desenvolvimento profissional.

Até então, a partir da discussão por meio dos diários reflexivos acerca do início na docência, é possível observarmos os primeiros sinais de avanços dos formadores no que se refere à sensibilização a ações de acolhimento, orientação e acompanhamento aos professores iniciantes. Conferimos que realizando o movimento de autorreflexão a respeito das experiências apresentadas e autoavaliação sobre a prática profissional, os participantes começam a compreender a inserção na docência como um período que necessita de atenção e, nesse contexto, passam a conceber os marcadores de indução enquanto elementos

fundamentais no desenvolvimento de seu trabalho cotidiano, nos processos formativos com os professores, especialmente aqueles que estão nos primeiros anos de exercício profissional.

Assim, seguindo a perspectiva do trabalho com os diários reflexivos e considerando que os formadores derivam do corpo de professores da educação básica, orientamos os participantes na elaboração de seus próprios diários. Para isso, disponibilizamos um roteiro por nós construído, tomando como referência Zabalza (2007). Este se constituiu a partir dos seguintes eixos: quem sou; de onde venho; escolha da profissão; como foi recebido na escola; primeiras orientações recebidas; elementos desafiadores/facilitadores; participação em algum tipo de formação enquanto professor iniciante. A intenção não foi prescrever um modelo, mas apresentar caminhos possíveis para que pudessem rememorar o passado e exercitar a escrita de si mesmo, sobre sua trajetória e experiências enquanto ainda eram professores iniciantes. Diante dessa proposição os participantes expõem: **“Nunca fizemos um exercício como esse, mas vamos lá, acho que vai ser interessante rememorar essas experiências passadas”**. (TF EDUCAÇÃO INFANTIL, 2ª SESSÃO, DEZEMBRO, 2020, grifo nosso)

Apreendemos que mesmo diante de uma proposição nova, isto é, o convite a rememorar as experiências passadas por meio da escrita de si, os formadores não demonstram aversão, ao contrário, **se mostram encorajados e entusiasmados** a realização da atividade. Essa atitude nos faz perceber a mobilização e disposição dos formadores para com as sessões formativas, com o envolvimento de novas experiências para com a construção de novos saberes.

Como apresentado anteriormente, oito formadores participaram das sessões; todavia, seis conseguiram realizar a produção do diário reflexivo. Cientes da inviabilidade de aqui tratarmos todos, elegemos três deles, considerando como critério maior proximidade com os marcadores de indução aqui tratados. Dessa forma, nos extratos abaixo compreendemos um pouco como se deu **o início de docência dos participantes enquanto ainda professores iniciantes**. Vejamos:

O ano foi 2006, eu aos 31 anos, no último ano da minha graduação, tive duas estréias no mesmo dia, duas escolas públicas. Uma no centro da cidade, alunos de classe média, **salas lotadas e uma recepção fria por parte da equipe gestora**. 43 alunos em sala de aula, um me fez chorar, eu chorei e eu me emociono até hoje. **Para mim foi uma experiência traumatizante** eu diria, 43 crianças no sexto ano para mim foi à visão do inferno, **eu fiquei apavorada, eu queria sair correndo**. Ainda bem que o dia tem manhã, tarde e noite de trabalho para um professor. Nesse mesmo dia, decepcionada com a experiência da manhã, sem comer, sai com a minha bolsinha jogada nas costas no sol quente de 12:30 da tarde para ir para o meu segundo turno. Neste fui mais aterrorizada ainda porque era um pouquinho mais afastado do centro a escola e na época **era a mais problemática do nosso município, alunos de baixa renda, uma estrutura precária, alunos com**

problemas com vícios e violência. Era assim que ela era definida pela população e eu a conhecia dessa forma. Mas para minha surpresa eu fui recebida por uma pessoa defensora de Paulo Freire, Dona Socorro Pereira. Ela foi de um **acolhimento**, uma **sensibilidade**, de um **compromisso**. **Ela quem me ajudou ao ver todos os meus medos**, porque eu cheguei chorando, eu tenho um choro muito frouxo nessas horas e eu já cheguei chorando apavorada com a experiência que eu tinha tido pela manhã na escola, escola que era referência bem dizer assim no nosso município. E aí **ela me acolheu**. Mas novamente **fui jogada diretamente numa sala super lotada**, tinha dia que era necessário a gente sentar no chão da sala para que a gente pudesse dar aula. Mas **ela foi incrível** minha gente, **em meio aquela situação, péssima estrutura em todos os sentidos**, mas que **me fez ficar apaixonada pelo ato de aprender e ensinar**. (TF ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, 3ª SESSÃO, DEZEMBRO, 2020, grifo nosso)

Logo após dois anos da minha formação, veio à oportunidade para atuar como professora da educação infantil em uma escola aqui mesmo em Toritama. **Não recebi formação antes de iniciar, nem mesmo uma reunião.** Então chegou o **tão sonhado dia**, fui para escola na tentativa de pôr em prática aquilo que aprendi teoricamente. (...) **Em nenhum momento nos foi perguntado sobre o tempo de experiência naquela área.** Dirigimo-nos para as salas, **as mesmas não ofereciam suportes nem para os professores, nem para os alunos.** A minha turma era de nível II, que atendia crianças de quatro anos. **Lembro perfeitamente que era uma sala muito quente, carteiras maiores que os pequenos, muitas vezes era preciso auxiliar os alunos para sentar, também tinha um chão esburacado.** Na hora da merenda eu tinha que “me virar nos trinta”, para buscar a merenda na cantina, que ficava distante. Esse momento me enchia de preocupações, torcia para que nada de ruim acontecesse com eles em quanto estava ausente, pois não contava com ajuda de um auxiliar. (...) Quanto aos gestores, foram muito simpáticos, a coordenadora muito simpática também. Porém hoje em dia, ao analisar a atuação da coordenadora, tenho a certeza que era a primeira vez que ela estava atuando na área. Creio que pela falta de experiência da mesma, **o devido apoio não foi nos dado. Não lembro nem sequer dela me pedir os planejamentos para correção.** (...) Aprendi muito nas situações difíceis. Como falei no início, **não recebi nenhuma formação como professora iniciante.** (CP ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, 3ª SESSÃO, DEZEMBRO, 2020, grifo nosso)

Comecei a lecionar em 1999, em uma escola pública, **salas super lotadas**, 60 alunos mais ou menos, lembro das salas super lotadas, escola pública do Estado. Comecei lecionando de quinta a oitava série, que hoje é sexto ao nono ano, antes era oitava série. **Não lembro de forma nenhuma ter recebido apoio enquanto iniciante**, a gestora que me recebeu, que foi a professora que me fez o convite para eu ser contratado do Estado. **Não teve formação antes, o primeiro momento foi esse, eu não lembro de nenhum apoio.** A escola tinha somente uma coordenadora, uma pessoa, **nunca pegou um planejamento para fazer a correção e nem orientar.** Mas graças a Deus durante esse ano os alunos tiveram, como se diz, um aprendizado muito bom, esperado, tudo ocorreu bem e eu ensinava a disciplina de geografia. (...) Depois ainda **Socorro Pereira**, colocou um desafio maior que foi ensinar nas turmas de Educação de Jovens e Adultos, que na época era o projeto avançar. Peguei duas turmas, eu era o único professor para todas as disciplinas. Então veja **o desafio que Socorro colocou, eu dizia não vou conseguir, mas Socorro sempre essa pessoa que apoiava.** (TF EJA, 3ª SESSÃO, DEZEMBRO, 2020, grifo nosso)

Diante do exposto, evidenciamos que a produção dos diários reflexivos consegue envolver os participantes no rememorar de suas vivências, enquanto ainda professores iniciantes, provocando o recuperar de experiências passadas que despertam **diferentes emoções**, conforme destacam: “Então chegou o tão sonhado dia”; “eu fiquei apavorada, eu queria sair correndo”; “eu dizia não vou conseguir”. Ou seja, sentimentos contraditórios.

Apreendemos que tais sentimentos retomam os aspectos caracterizados por Huberman (1995) ao tratar do início da docência como período de descobertas e sobrevivências, em que a “descoberta” se traduz no entusiasmo inicial e a “sobrevivência” no choque com situações reais com as quais não estávamos preparados a nos defrontar.

Identificamos, também, que há entrecruzamentos comuns. Um primeiro elemento comum em todos são **as precárias condições das escolas nas quais iniciam a docência**: “salas super lotadas”; “era uma sala muito quente, carteiras maiores que os pequenos”; “um chão esburacado”; “péssima estrutura em todos os sentidos”; “era a mais problemática do nosso município”. Estas são questões que nos fazem refletir acerca das precárias condições de trabalho vividas pelos professores e como essa situação pode repercutir no desenvolvimento profissional principalmente dos iniciantes.

Frente ao exposto, corroboramos com Príncipe e André (2019) ao evidenciarem que as condições de trabalho docente são elementos favorecedores ou limitadores do desenvolvimento profissional. Nesse contexto, as autoras advertem que as condições de precariedade às quais os professores são postos, para além de se traduzirem em um grande desafio a esses profissionais, por refletirem em seu próprio desenvolvimento, consequentemente repercutem, também, na aprendizagem dos estudantes.

Outro elemento comum a todos é **ausência de acolhimento, orientação e acompanhamento específico para com o período de iniciação a docência**. Ao ressaltarem: “recepção fria por parte da equipe gestora”; “o devido apoio não foi nos dado”; “Não teve formação antes”; “não recebi nenhuma formação como professora iniciante”, os participantes evidenciam que a ausência de processos de indução caminha conosco há anos. Nesse cenário, compartilhamos das reflexões de Nóvoa (2007) ao tratar que a falta de apoio aos professores iniciantes é um desafio da profissão docente e que se não conseguirmos avançar nessa direção continuaremos acentuando dinâmicas de sobrevivência nos primeiros anos da carreira.

Frente a essa conjuntura, apreendemos a necessidade de refletir acerca das formas que estamos a cuidar dos professores iniciantes. Certas de que essa não é uma responsabilidade apenas nossa, contudo, como profissionais da educação, reconhecemos que precisamos construir políticas de indução de professores iniciantes nas redes, rompendo com a perpetuação de ausência de apoio aos professores em início de carreira.

Ainda em face do exposto nos diários reflexivos, há outro elemento em comum: a menção a **Dona Socorro Pereira**, uma profissional que com afeto e atenção oferece **apoio pedagógico** aos professores. Mesmo esse apoio se materializando em momentos pontuais, os formadores reconhecem a atitude da profissional enquanto significativa para tornar o início de

docência menos tenso ao enfatizarem: “ela foi incrível, em meio aquela situação” “me fez ficar apaixonada pelo ato de aprender e ensinar” “Socorro sempre essa pessoa que apoiava”. Assim, relevante enfatizarmos o papel social que a Dona Socorro Pereira tem na vida formativa dos profissionais desta rede, uma vez que a mesma torna-se referencia para eles.

Nesse contexto, Socorro Pereira é apresentada como uma profissional que assume a teoria Freiriana em suas atitudes, acolhendo o outro com sensibilidade e humanidade, apontando possibilidades de caminhos e, sobretudo, acreditando na potencialidade que esse outro tem, fortalecendo-o diante dos desafios do início da docência. A sensibilidade, afetividade e respeito com as quais Dona Socorro Pereira acolheu os participantes sem dúvidas são valores sinalizados por Freire (1996) como fundamentais nas relações humanas, sendo assim, necessárias as vivências que estabelecemos nas organizações escolares.

A partir do exposto, apreendemos que ao propor aos participantes a escrita de si por meio do diário reflexivo, nos autoconvidamos a também realizar esse exercício. Assim, buscando em minhas vivências⁷ as lembranças acerca de minha iniciação à docência, atente-me ao quanto à discussão me envolve, o que me faz considerar impossível proceder as análises sem que possa nelas me colocar, pois as narrativas dos formadores presentes nos diários reflexivos acima tratados provocam em mim o revisitar as minhas próprias experiências e nesse movimento percebo que elas se associam as dos formadores.

No ano de 2014, ainda no início do curso de Pedagogia, fui convidada pela gestora da escola em que havia desenvolvido o meu primeiro estágio a compor o corpo docente da mesma, assumindo uma turma de 5º ano. Como já havia cursado o Normal Médio, fiquei entusiasmada a ter minha primeira turma, pensei que estava pronta e aceitei o convite.

Uma semana para o início das aulas e a gestora não mais havia entrado em contato comigo, até me ligar e solicitar que fosse a Secretaria de Educação do Município em busca da minha carta de apresentação. De posse da carta, orientou-me a levá-la comigo à escola no primeiro dia de aula. **Assim como nos relatos dos formadores, não houve sequer um momento anterior, uma reunião ou formação antes do início das aulas** e, por isso, no primeiro dia, ao me ver sozinha diante de uma turma de 40 alunos, **o sentimento de medo e insegurança predominaram em mim**. Não sabia por onde começar, não haviam me orientado em nada, nem disponibilizado nenhum material didático.

⁷ A partir de então, novamente passaremos a utilizar a 1ª pessoa do singular, considerando apresentação de experiências pessoais da pesquisadora.

Lembro-me de ter realizado uma dinâmica com os estudantes, e depois fui chamando um a um para realizar a leitura de um pequeno texto. Foi quando fiquei ainda mais aterrorizada, pois apesar de estarem no 5º ano a maioria dos estudantes ainda sequer sabia ler. Fiquei assustada com essa realidade, sem saber como iria proceder. Foi um ano desafiador, em que as únicas orientações oferecidas nas poucas e pontuais reuniões eram acerca de como preencher corretamente o diário de classe. A gestora quase nunca se encontrava na escola e o coordenador pedagógico estava sempre “correndo”, atendendo alguma questão solicitada pela Secretaria de Educação ou resolvendo questões de indisciplina dos estudantes.

Em síntese, o **sentimento de medo e insegurança**, bem como a **ausência de acolhimento, orientação e acompanhamento específico para com o período de iniciação a docência**, são elementos que articulam os relatos dos formadores as minhas experiências enquanto professora iniciante. Nessa perspectiva, em busca de contribuir com o desenvolvimento dos iniciantes, respeitando-os como pessoa e profissional, amenizando assim o medo e insegurança, sentimentos comuns ao início da docência, apontam-se como caminhos:

1) desenvolvimento de uma **política que reconheça que os professores iniciantes carecem de apoio quando iniciam sua atividade profissional**; 2) **ampliação e criação de programas de acompanhamento** e supervisão destinados a promover o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira; 3) estabelecimento **de projetos de formação específicos** que atendam as demandas do início do trabalho docente. (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013, p. 14, grifo nosso)

Em concordância com as autoras, compreendemos⁸ que tais iniciativas podem amenizar os desafios vivenciados pelos professores iniciantes durante o período de inserção à docência, pois possibilitam apoio e acompanhamento sistemático, contribuindo com o desenvolvimento profissional dos mesmos.

Diante do exposto, após a dinâmica de leitura de todos os diários reflexivos produzidos pelos formadores, a fim de mobilizá-los para o início da discussão, lançamos a seguinte questão: hoje, **enquanto formadores escolares em nível de sistema e escola**, como vocês **compreendem essas experiências vivenciadas no início da docência**? Em resposta, obtivemos:

Nunca parei assim para refletir o início né, quando tudo começou, quando eu coloquei os pés a primeira vez dentro de uma escola em seguida na sala de aula né. Mas é para gente ver o quanto é importante o apoio, eu não tive esse apoio, como eu falei no relato. Eu creio hoje que a coordenadora qual me recepcionou ela não tinha também uma formação uma experiência na área que estava atuando né. Eu

⁸ A partir de então retornamos a utilizar a 1ª pessoa do plural..

precisei passar por inúmeros desafios, situações para poder aprender, para me tornar uma pessoa mais experiente, não que eu saiba de tudo, a gente é eterno aprendiz. Mas eu também, agora depois de todos os relatos, **eu também fiquei aqui pensando no meu lugarzinho**, o quanto ficou a desejar um apoio, uma coisa maior, chegar perguntar se tava tudo certo, qual a dificuldade? Ainda bem que eu procurei ajuda com uma colega, eu pesquisei também, não me deixei ficar na mesmice né, **mas** quantas pessoas por falta de apoio não ficam ali na mesmice, até mesmo que desiste né? Então eu creio que **o apoio é fundamental e como coordenadora me fez refletir nessa questão do apoio, a procurar ajudar realmente os meus professores**, a gente sempre tem conversado, se existe alguma dificuldade a gente tenta resolver da melhor forma. (CP ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, 3ª SESSÃO, DEZEMBRO, 2020, grifo nosso)

Foi interessante rememorar esse primeiro dia de aula, porque a gente ver toda a trajetória que a gente já fez. Então quando a gente fez esse diário eu recuperei tudo isso de tudo e como eu passei, então a gente ver que é difícil. Então muito importante esses momentos que vocês fizeram conosco, então só a gratidão para você, te agradeço muito, gratidão. Porque nós, a gente não viu essa questão, não analisou. **Fez pensar no meu conceito de coordenador, de coordenação**, que eu já passei. Então é ajudar o outro, porque aprendemos independente do local que estamos porque hoje estou na secretaria, mas amanhã estou na sala de aula. **Então tudo é um aprendizado, quando a gente analisa a falta que fez o coordenador pedagógico naquela época na nossa vida, a gente ver que talvez pudessemos ter avançado muito mais.** (TF EJA, 3ª SESSÃO, DEZEMBRO, 2020, grifo nosso)

Com base nos depoimentos acima, verificamos a ênfase quanto a nunca ter refletido acerca do período de iniciação à docência, das situações e dos desafios vivenciados. Ao fazer esse movimento, o rememorar o próprio início na profissão a partir dos diários, direcionam o olhar para com a função que exercem atualmente e as atitudes nesta tomadas, analisando-as criticamente percebem **o apoio da gestão e comunidade escolar** como elemento fundamental para o desenvolvimento docente.

Esse processo de autoavaliação e aprendizagem realizado pelos formadores, ganha aderência em André e Pontin (2010, p. 29, grifo nosso) ao sinalizarem que “a escrita reflexiva, da qual o diário é portador mobiliza **reflexões, tomada de consciência e reelaboração dos conhecimentos e aprendizagens, favorecendo, portanto, a construção de novos conhecimentos.**” Assim, consideramos que os diários reflexivos possibilitaram aos formadores, participantes da pesquisa, o desenvolvimento de novos saberes .

Portanto, a partir dos dados produzidos acerca das ações realizadas com o diário reflexivo, constatamos o valor que esse assume como estratégia formativa e desenvolvimento profissional, conforme já apontava Zabalza (2007) e André e Pontin (2010). Seja por meio da autoria, a partir de sua própria escrita, ou leitura de diários produzidos por outros, o que destacamos é a potência desse instrumento como mobilizador de reflexões sobre a prática, sobre o pensar de forma crítica, e da possibilidade de autoavaliação e ressignificação do fazer profissional.

A partir do exposto, tomando como referência a dinâmica de rememorar o início da docência, refletimos sobre a possibilidade de fazermos um movimento inverso isto é, não mais olharmos para as experiências passadas, mas lançando mão delas, caminharmos para construção de perspectivas futuras pautadas no acolhimento, orientação e acompanhamento ao professor iniciante. Assim, tratamos sobre o papel das diretrizes nas políticas educacionais, debatendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e, em seguida, discutimos um exemplo de Política de Formação de Professores⁹, momento em que os formadores destacam:

Dentro das propostas desse Estado, me chamou atenção quando você leu que lá nas diretrizes deles tem **formação para os formadores**. Isso me chamou atenção porque era uma coisa que a gente discutia muito na secretaria, nós da secretaria enquanto coordenadores das escolas ou técnicos, **a gente não tem essa formação continuada**. Eu posso dizer por mim, o que eu posso compartilhar com os professores são as minhas experiências, tanto práticas como teóricas. Aquilo que a gente falou desde o início, a gente partilha e aprende com minha experiência e com a experiência deles. A gente não tem essa formação para gente poder partilhar, a gente não tem esse primeiro caminho ou essa sugestão. (TF EDUCAÇÃO INFANTIL, 4ª SESSÃO, DEZEMBRO, 2020, grifo nosso).

Acredito também que deva existir um **incentivo ainda maior pra formação dos formadores**, que a gente também já tinha trabalhado anteriormente o quanto é importante a gente **enquanto técnico e coordenador passar por formações**. Porque acaba que **muitas vezes a gente vai simplesmente pela nossa experiência, cara e coragem**. (TF ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, 4ª SESSÃO, DEZEMBRO, 2020, grifo nosso)

Realmente é uma dificuldade muito grande, eu particularmente iria gostar se tivéssemos formações. (TF ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, 4ª SESSÃO, DEZEMBRO, 2020, grifo nosso)

Tratávamos até o momento de formações para os professores da rede, no entanto, os formadores fazem uma ressalva ao revelarem **a ausência de formações para si mesmo, destacando-as como uma necessidade e desejo**. Considerando-os como profissionais que desempenham um papel fundamental para com o desenvolvimento docente, concebemos que de fato precisamos pensar na formação dos formadores para que esse processo possa se realizar com qualidade, afinal, se apreendemos que organizar processos de formação docente é uma tarefa desafiadora, será ainda mais complexa se os formadores não forem formados para tal.

Esse ponto de vista é tratado por Ambrosetti, Lima, Signorelli e Calil (2020) ao apontarem a necessidade de se investir na formação dos formadores para um trabalho efetivo

⁹ ESPÍRITO SANTO, Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. **Política de Formação de Professores do Espírito Santo**. Dezembro, 2018. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos>. Acesso em: 29 nov. 2020.

com os docentes, isto é, a criação de cursos direcionados especificamente para a formação e atuação desses profissionais, de maneira que também possam ser potencializadores dos processos de indução de professores iniciantes. Nessa perspectiva, investimentos nessa direção revelam-se como possibilidade de produção e consolidação da profissionalidade e desenvolvimento profissional dos próprios formadores de professores.

Seguindo essa perspectiva, propomos aos participantes a reflexão entorno das necessidades da rede para o exercício de sistematizar diretrizes para formação continuada dos professores da mesma. Assim, propusemos um processo de autoria a partir do rascunhar de diretrizes, no qual o objetivo foi construir apontamentos de diretrizes para formação continuada de professores, incluindo ações específicas para os professores iniciantes, de modo a promover o desenvolvimento profissional docente de toda a rede. Quanto a essa proposição, vejamos o que expressam:

A gente tem que ter um diagnóstico dessa rede que eu acho que é o que a gente vem fazendo de certa forma; ter essa visão de onde a gente quer chegar; e todos esses pontos eu acho que a gente trabalhou muito em todas essas sessões; (...) essa história de mudou o governo ai muda tudo, não dá certo. (TF ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, 4ª SESSÃO, DEZEMBRO, 2020, grifo nosso)

Os formadores se desafiam a realizar um diagnóstico das necessidades e demandas da rede, ressaltando que por meio deste é possível a construção de caminhos a serem seguidos. Destacam ainda, que esse processo de partir do real em direção ao ideal, não pode ser interrompido a cada mudança de gestão.

Nesse contexto, entendemos que uma perspectiva de continuidade se consolida a partir da construção de diretrizes para a formação continuada da rede - pressuposto que ganha aderência em Franco (2009), que em estudo realizado em uma rede de ensino, acerca da formação continuada de professores, aponta que na busca pela qualidade social da educação, considera a possibilidade de construção de uma política formativa autoral, isto é, que seja fruto da mobilização dos próprios profissionais responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. Ainda conforme a autora, a tomada de tal atitude poderá evitar a busca por projetos/programas descontínuos, que emanados por políticas externas não partem da realidade e nem se pautam nas necessidades e demandas contextuais das redes de Educação.

Em concordância com Franco (2009), concebemos que o conjunto de professores, coordenadores, gestores, e formadores em nível de escola e sistema, ao integrarem uma rede, vivenciam as necessidades e demandas cotidianas da mesma e, por isso, a conhecem melhor que qualquer outro profissional externo. Nesse contexto, precisam ser reconhecidos como autores/atores na construção de diretrizes para a política de formação de professores.

Assim, a partir da leitura e discussão das necessidades e demandas contextuais da rede municipal de educação, os participantes se desafiaram na construção de diretrizes para formação continuada de professores da rede. Não obstante, em um movimento de autoria e protagonismo, os participantes produziram mais que o esperado, construindo diretrizes que atendem não apenas à indução dos iniciantes em contexto da formação continuada dos professores, mas diretrizes que atendem às necessidades da rede como um todo. Analisemo-las:

1. Definir a **concepção de Educação que fundamenta as práticas pedagógicas**, incorporando os **princípios da democratização** e do compromisso ético na rede;
2. Pautar o desenvolvimento do trabalho na rede balizado pelo **diálogo, compartilhamento dos processos**, pela ajuda mútua, pelo respeito ao outro e a si mesmo e pelo **exercício da empatia**;
3. Criar uma cultura organizacional na rede, que se estenda a escola, fundamentada nos **princípios de humanização**;
4. Criar uma política de **formação de formadores** na rede, que envolva coordenadores pedagógicos, técnicos educacionais e gestores;
5. **Produzir uma política de formação permanente de professores e demais profissionais da educação, enquanto política de estado**, fundamentada numa concepção de formação orientadora das práticas pedagógicas, que se paute na interdisciplinaridade, nas metodologias ativas e nas temáticas contemporâneas, produzindo **estratégias formativas que potencialize o desenvolvimento profissional** e consolide a atuação dos professores da rede;
6. Produzir uma **política de educação inclusiva** na rede que se empenhe na reconfiguração curricular, formação de profissionais de apoio pedagógico as pessoas com deficiência, com vistas à inclusão escolar qualificada;
7. Tomar a prática reflexiva como balizadora do trabalho educativo/formativo desenvolvido na rede pública municipal, sobretudo no que se refere à **iniciação à docência e especificidades do professor iniciante**;
8. Desenvolver uma cultura organizacional escolar articulada à comunidade, de forma que **acolha, oriente e acompanhe os professores iniciantes sistematicamente, por um período mínimo de 3 anos, pautada numa perspectiva de emancipação pessoal e profissional**;
9. Fortalecer os processos de aprendizagem dos sujeitos educativos a partir da **coletividade, das trocas e do trabalho colaborativo, sobretudo, entre professores iniciantes e experientes**;
10. Criar espaços de **compartilhamento do conhecimento sistematizado** durante o ano letivo na escola com a comunidade local. (DIRETRIZES CONSTRUÍDAS PELOS FORMADORES, 4ª SESSÃO, DEZEMBRO, 2020, grifo nosso)

Conforme verificamos acima, os marcadores de indução sinalizados pelos professores iniciantes: “gestão democrática”; “diálogo”; “compartilhamento de processos”; “exercício da empatia”; “estratégias formativas”; “coletividade”; “trocas entre professores iniciantes e experientes”, tratados durante as sessões, foram incorporados pelos formadores nas diretrizes construídas. Para nós, isso significa que os formadores foram tocados pelas experiências proporcionadas, de tal modo a incorporarem os marcadores nas diretrizes em uma perspectiva de desenvolvimento de uma política de formação continuada de professores.

Ademais, considerando os objetivos a que nos propomos nesta pesquisa, destacamos a oitava diretriz: “Desenvolver uma cultura organizacional escolar articulada à comunidade, de

forma que **acolha, oriente e acompanhe os professores iniciantes sistematicamente, por um período mínimo de 3 anos, pautada numa perspectiva de emancipação pessoal e profissional**” (DIRETRIZ CONSTRUÍDA PELOS FORMADORES, 4ª SESSÃO, DEZEMBRO, 2020, grifo nosso). Concebemos que esta, ao emergir da ressignificação do olhar dos formadores para com a fomentação de ações de acolhimento, orientação e acompanhamento, representa uma potente perspectiva para política de indução com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores iniciantes na cultura organizacional escolar da rede. Prospectiva, esta, que ganha conformidade em Wong (2004) ao tratar que a indução profissional se materializa a partir de um processo de formação sistemático que continua por 2 a 3 anos, integrando a política geral de desenvolvimento profissional já existente.

Além dos marcadores de indução sinalizados pelos professores iniciantes, a pouco citados, também foram incorporados pelos formadores nas diretrizes: **“concepção de Educação que fundamenta as práticas pedagógicas”**; **“princípios de humanização”**; **“formação de formadores”**; **“Produzir uma política de formação permanente de professores e demais profissionais da educação, enquanto política de estado”**; **“estratégias formativas que potencialize o desenvolvimento profissional”**; **“política de educação inclusiva”**; e **“compartilhamento do conhecimento sistematizado”**. Com base nessas, ponderamos que os participantes construíram diretrizes que foram além da indução profissional de iniciantes, passando pela formação continuada de professores e indicando efetivas perspectivas para a **política educacional da rede como um todo**.

Perante o exposto, orientamos os participantes para elaboração de planos de trabalho anuais para 2021, tomando o contexto da rede, as necessidades dos professores e as diretrizes por eles produzidas, de modo que novamente pudessem exercitar o movimento de autoria. Para tal, disponibilizamos um roteiro¹⁰ para que caso sentissem necessidade, opcionalmente, pudessem utilizá-lo. Este se configura a partir dos eixos: identificação, justificativa, objetivo geral, objetivos específicos, período/cronograma, conteúdos, estratégias metodológicas, avaliação, resultados esperados, e referências. Diante da proposição de construção do plano de trabalho, os participantes destacam: **“Nós não tivemos uma cultura de organização anual com propriedade, a gente não teve isso”**. (TF EDUCAÇÃO INFATIL, 5ª SESSÃO, DEZEMBRO, 2020, grifo nosso)

¹⁰ FRANCO, M. J. N; ALMEIDA, L. A. A. Roteiro Plano de Trabalho utilizado na disciplina Coordenação Pedagógica, Orientação Educacional e Supervisão. Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, 2020.

Nesse sentido, verifica-se a ausência de uma cultura de planejamento anual para com a formação de professores, o que indica a inexistência de um plano/projeto contínuo para os mesmos, revelando um trabalho a partir de demandas pontuais e descontínuas. Franco (2016) aponta que essa questão emerge da concepção que ainda se tem da escola como espaço de pouco planejamento, assim, as atividades cotidianas acabam por ser realizadas de forma espontânea, baseadas no bom senso e muitas vezes de maneira emergencial. Ao nosso entendimento, essa situação nos distancia do estabelecimento de caminhos para avançarmos em direção à qualidade dos processos pedagógicos nas organizações escolares, dentre os quais, a formação contínua do corpo docente.

No que se refere ao processo de produção dos planos anuais de trabalho, os participantes revelam:

Nós **tivemos dificuldade na elaboração do plano**, tivemos dúvidas porque **foi sim a primeira vez que nós estávamos fazendo um trabalho como esse**. (...) Quando se falava em planejamento se cobrava apenas esse mês, daqui pra quinze dias... mas **esse planejamento a longo prazo nos deu uma visão holística**, não ficou fragmentado, com certeza abrirá portas. (TF ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, 5ª SESSÃO, DEZEMBRO, 2020, grifo nosso)

A dificuldade a gente teve, **mas foi muito gratificante a gente tentar construí-lo**. (TF EJA, 5ª SESSÃO, DEZEMBRO, 2020, grifo nosso)

Os participantes realçam que **pela primeira se debruçaram na produção de um plano de trabalho anual para com a formação de professores**, ou seja, nunca haviam feito um planejamento desta natureza. Entretanto, relatam que apesar dos desafios para a sua produção, a experiência de tentar sistematizar ações voltadas à indução profissional por meio da formação continuada de professores se mostrou satisfatória pela possibilidade de não fragmentação, apresentando um planejamento contínuo.

Contudo, concebemos que no contexto em que os formadores têm entre três e dezenove anos de experiência profissional, a ausência de construção de um plano anual de trabalho ao longo dessa trajetória explicita a ausência de cultura de planejamento na rede assentada na necessidade de construção de uma política educacional. Pois, se não há diretriz que apontem um caminho construído coletivamente para formação de professores, conseqüentemente, não haverá perspectiva de planejamento contínuo, capaz de articular e direcionar o fazer desses profissionais. Nesse âmbito, corroboramos que o planejamento:

Implica assumir um posicionamento político-pedagógico, reconhecendo que o trabalho educativo é responsabilidade coletiva, cuja essência é a relação pedagógica entre sujeitos. A elaboração de planejamentos (processo de discussão e reflexão) e de planos (registros das decisões) constitui a ação profissional docente,

tendo em vista a **organização de um trabalho intencional reconhecendo a escola como produtora de conhecimentos**. (CAMPOS, 2016, p. 83, grifo nosso)

É a partir do posicionamento político pedagógico, da responsabilidade coletiva, da cultura de planejamento, da intencionalidade e do reconhecimento da escola enquanto produtora de conhecimento, que se constitui a compreensão de que assumimos como necessário o desenvolvimento de uma cultura de formação que envolva todos esses elementos, considerando que com a ausência de uma política educacional e de diretrizes não há como avançar no referido contexto. Este entendimento implica refletir criticamente a respeito das realidades que nos cercam para construção de caminhos que nos orientem em direção às perspectivas de avanços na área educacional. Processo, esse, que representa um posicionamento político - o que demanda autonomia e se traduz em emancipação profissional.

Perante o exposto, dos oito formadores, quatro conseguiram realizar a produção do plano de trabalho - indicativo que evidencia a ausência da cultura de planejamento tratada anteriormente. Todavia, sendo essa uma primeira experiência, destacamos o esforço dos participantes em sistematizar suas atividades a partir das necessidades da rede e das diretrizes por eles produzidas.

Novamente, cientes da inviabilidade de podermos aqui tratar todos os planos de trabalho produzidos, elegemos dois deles, considerando como critério maior articulação às discussões estabelecidas durante os encontros e marcadores de indução profissional a professores iniciantes, conforme identificamos nos trechos que sublinhamos nos planos de trabalho a seguir:

Figura 2- Plano de trabalho anual de formação com os professores, produzido pela coordenadora pedagógica da educação infantil

PLANO DE TRABALHO ANUAL DE FORMAÇÃO COM OS PROFESSORES						
IDENTIFICAÇÃO:						
Plano de Trabalho Anual da: Coordenação Pedagógica Ano: 2021 Público alvo: Professores da Educação Infantil Segmento e/ou modalidade: Educação Infantil						
Justificativa: Muito se fala sobre a importância da formação continuada para professores, esse processo é uma forma de assegurar uma melhor atuação desses profissionais, preparar e capacitá-los para o trabalho diário dentro das salas de aula, no caso de professores iniciantes essas formações são necessárias para busca de novos horizontes na prática docente, onde durante as formações pode-se obter além de conhecimentos, trocas de e experiências entre formadores, professores iniciantes e professores experientes. Mesmo assim numa formação continuada o professor considerado experiente sempre ao final, sai com um novo olhar, levando consigo mais aprendizagem na bagagem. Em geral, contudo, beneficiados serão todos os profissionais e principalmente o aluno que é ou deveria ser o objetivo principal da prática da formação continuada do professor. Dessa forma a educação avança e melhora quando professores além das formações recebem acompanhamentos e apoio diário durante a sua prática em sala de aula.						
Objetivo geral: Identificar como os processos de formação continuada estão contribuindo para que os professores transformem suas práticas de modo a valorizar seus saberes e as possibilidades de reflexão e aprendizagem que possam aperfeiçoar sua prática docente.						
Objetivos específicos	Periodos Cronograma	Conteúdos	Ações estratégicas metodológicas	Avaliações	Resultados esperados	Referências
-Facilitar espaços de reflexão, participação e formação docente; -Corresponsabilizar os docentes quanto à importância da formação; -Fornecer aos docentes iniciantes elementos para sua autoformação e avanços na sua prática diária.	➤ Março à Junho ➤ Agosto à Setembro	➤ Coordenação motora fina e ampla; ➤ Nome Próprio; ➤ Identidade.	Serão desenvolvidas através de socialização, trocas de experiências pedagógicas, análise compartilhada das práticas e criação de estratégias para observação dos avanços de inovação pedagógica. E algumas práticas e melhorias desenvolvidas em sala de aula.	Avaliação será contínua por meio da participação dos professores durante as formações e pela observação dos avanços de inovação pedagógica. E algumas práticas e melhorias desenvolvidas em sala de aula.	Que a partir dessas formações e acompanhamentos em sala de aula, os professores consigam desenvolver seu trabalho de forma segura e eficaz no processo ensino-aprendizagem.	➤ BNCC ➤ Currículo de Pernambuco
Observações:						

Fonte: PLANO DE TRABALHO CP, EDUCAÇÃO INFANTIL, DEZ. (2020)

Figura 3- Plano de trabalho anual de formação com os professores, produzido pela técnica formadora dos anos iniciais do ensino fundamental

PLANO DE TRABALHO ANUAL DE FORMAÇÃO COM OS PROFESSORES						
IDENTIFICAÇÃO:						
Plano de Trabalho anual da: Técnico da SEDUC Ano: 2021 Público alvo: Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Segmento e/ou modalidade: Anos Iniciais (1º e 2º Anos) do Ensino Fundamental						
Justificativa: Levando em consideração as dúvidas frequentes que permeiam os professores iniciantes, faz-se necessário formações que criem mecanismos que promovam a aproximação dos docentes com as práticas cotidianas vividas pelos professores em seu contexto escolar.						
Objetivo geral: Propor a troca de experiências entre profissionais de educação a partir das práticas vivenciadas pelos professores iniciantes, com o objetivo de resignificar e aproximar a teoria da prática no processo de apropriação do SEA (Sistema de Escrita Alfabética).						
Objetivos específicos	Periodos Cronograma	Conteúdos	Ações estratégicas metodológicas	Avaliações	Resultados esperados	Referências
Promover a efetivação das Competências e Habilidades propostas no Currículo de Pernambuco; Elaborar planejamento a partir da leitura e discussão dos documentos norteadores; Assegurar os direitos de aprendizagem dos estudantes e as competências que foram estruturados na BNCC; Discutir as mudanças ocorridas quanto à abordagem dos TCTs (Temas Contemporâneos transversais) na BNCC; Construir práticas de alfabetização pautadas na inserção da leitura e da cultura escrita.	1º Semestre	Competências e habilidades no Currículo de Pernambuco; Competências gerais da BNCC; Temas Contemporâneos Transversais na Base Nacional Comum Curricular; Alfabetização e Letramento.	Reuniões remotas (enquanto perdurar a pandemia), ou presenciais no início do ano letivo; Acompanhamento individual das propostas didáticas trabalhadas pelos Professores; Construção de um Planejamento semestral das atividades a serem desenvolvidas; Reorganização do planejamento anual, priorizando o que antes foi trabalhado.	Reflexões a partir das observações realizadas nos encontros de Formações; Relatórios de visitas mensais em sala de aula (Se voltarmos ao presencial).	Efetivação das propostas do Currículo de Pernambuco no sentido de construir as subjetividades humanas; Compreensão das Competências Gerais da BNCC; Dissociação entre Transversalidade e interdisciplinaridade; Consolidação de práticas de alfabetização na perspectiva do alfabetizar letrando; Garantir os Direitos de Aprendizagem dos estudantes, sobre o que está posto no Currículo de Pernambuco, dentro de um planejamento alinhado com a realidade da pandemia; Formação do leitor numa perspectiva interdisciplinar.	Currículo de Pernambuco, BNCC; TCTs (Temas Contemporâneos Transversais); Almage do Programa Criança Alfabetizada.
Observações:						

Fonte: PLANO DE TRABALHO TF, ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, DEZ. (2020)

Com base nos planos de trabalho acima, verificamos na justificativa, referindo-se à formação contínua: “forma de assegurar uma melhor atuação desses profissionais (...) no caso de professores iniciantes essas formações são necessárias para busca de novos horizontes na prática docente” (EXTRATOS PLANO DE TRABALHO 1, CP, EDUCAÇÃO INFANTIL, DEZ, 2020); “faz-se necessário formações que criem mecanismos que promovam a aproximação dos docentes com as práticas cotidianas vividas pelos professores em seu contexto escolar” (EXTRATO PLANO DE TRABALHO 2, TF, ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, DEZ, 2020). Isto é, o entendimento da formação contínua para os professores como **processo coletivo que seja pautado nas necessidades vividas em sala de aula, capaz de possibilitar o aperfeiçoamento da prática docente e, nesse sentido, é considerado como fundamental para os iniciantes na profissão.**

A compreensão acima ganha consonância em Romanoski e Martins (2013) ao evidenciarem que as formações contínuas precisam tomar a realidade como ponto de partida, considerando as necessidades e demandas dos professores e, por isso, também conduzem processos de indução, isto é, ações de orientação e acompanhamento específicos aos iniciantes, tornando-se elemento essencial para desenvolvimento profissional dos mesmos.

Nos objetivos específicos destacam: “Facilitar espaços de reflexão, participação e formação docente; (...) Fornecer aos docentes iniciantes elementos para sua autoformação e avanços na sua prática diária” (EXTRATOS DO PLANO DE TRABALHO DA CP, EDUCAÇÃO INFANTIL, DEZ, 2020). “Propor a troca de experiências entre profissionais de educação a partir das práticas vivenciadas pelos professores iniciantes.” (EXTRATO PLANO DE TRABALHO 2, TF, ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, DEZ, 2020). Ou seja, apresenta-se a intenção de **promover espaços propícios para trocas formativas, reflexão, coletividade e participação, oferecendo apoio aos professores iniciantes com o propósito de que possam se desenvolver profissionalmente.**

Corroboramos com o entendimento de que a promoção de espaços que mobilizem **trocas formativas a partir da reflexividade de maneira coletiva** é um caminho para ampliação da profissionalidade dos professores iniciantes. Essa construção de espaços na organização escolar para reflexividade é enfatizada por Alarcão (2011) ao orientar que:

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, **a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas.** (ALARCÃO, 2011, p. 47, grifo nosso)

Assim, defendendo a perspectiva da formação do professor reflexivo, corroboramos com a autora quanto à necessidade de contextos que possibilitem tal processo, seja por meio de estratégias individualizadas e/ou movidas pela participação coletiva.

Quanto às ações metodológicas, apresentam: “Serão desenvolvidas através de socialização, trocas de experiências pedagógicas, análise partilhada das práticas e a criação de estratégias para inovação pedagógica; (...) identificação de professores iniciantes para que possam ter um acompanhamento e apoio mais específico”. (EXTRATOS DO PLANO DE TRABALHO DA CP, EDUCAÇÃO INFANTIL, DEZ, 2020). Isto é, reconhecem a **necessidade de se identificar os professores iniciantes para que possam os acompanhar e oferecer formação apropriada por meio de momentos de socialização e trocas de experiências entre professores, bem como análise partilhada de práticas.**

Tais elementos caracterizam marcadores que foram sinalizados pelos professores iniciantes e, conforme vimos em Wong (2004); Reis (2015); Calil e André (2016); Cruz, Farias e Hobold (2020), podem compor processos de indução, ou seja, ações de acolhimento, orientação e acompanhamento profissional docente.

Consideramos que iniciativas como as expostas nos planos de trabalho a pouco tratados, representam potentes possibilidades para melhoria da formação docente e desenvolvimento profissional não apenas dos iniciantes, mas de todos os professores da rede. Contudo, ainda no que se refere à melhoria da formação apreendemos que:

(...) é um fator importante no desenvolvimento profissional docente, mas não é o único. Fatores como salário, carreira, estruturas de poder e de decisão, assim como clima de trabalho na escola são igualmente importantes. Não se pode aceitar a explicação simplista de que basta melhorar a formação docente para que se consiga melhorar a qualidade da educação. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 196, grifo nosso)

Concordamos com as autoras ao destacarem que se faz necessário não apenas garantir formação adequada aos professores, mas também oferecer-lhes condições ideais de trabalho, dentre as quais, destacamos: a participação nos processos de tomada de decisão e clima de trabalho saudável. Ademais, há ainda outros elementos que necessitam igual atenção e investimento e que estão para além do alcance dos formadores, como o provimento de salários dignos.

A partir do exposto, no que se refere à formação dos professores iniciantes reiteramos o pensamento de Ambrosetti, Lima, Signorelli e Calil (2020, p. 14) ao abordarem que “os formadores escolares revelam-se figuras essenciais nos processos de indução de professores

novatos, tendo sob sua responsabilidade o desenvolvimento de ações de acolhimento e apoio necessários aos iniciantes, de forma a favorecer a inserção gradativa na cultura e no grupo profissional.” Concordamos com as autoras quanto ao papel dos formadores para com a mobilização de processos de indução profissional nos contextos escolares, considerando-os como agentes de mudança. Todavia, relevante ressaltarmos que esta responsabilidade não é apenas dos formadores, eles são mobilizadores nas redes e escolas, mas há, sobretudo, uma responsabilidade dos órgãos públicos do sistema educacional brasileiro como um todo, no que se refere a criar condições para que as redes possam desenvolver processos de indução que possibilitem o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, pois:

O atendimento aos contextos específicos não dispensa, entretanto, a necessidade de uma política nacional de apoio aos professores iniciantes, a qual deve conter princípios básicos da formação, integrados em um processo de desenvolvimento profissional, em que estejam definidos os atores responsáveis e suas atribuições e que seja **regulamentada sob a forma de lei**. Essas normas gerais possibilitarão a geração de políticas regionais e locais, caso contrário há sempre o risco de ações dispersas, informais e descontínuas. (ANDRÉ, 2012, p. 127, grifo nosso)

Em concordância com a autora defendemos a construção de uma política nacional de apoio aos professores iniciantes, pois concebemos que uma lei nacional solidificará as iniciativas já existentes e promoverá a criação nos demais contextos.

Por fim, os participantes revelam algumas **contribuições dos encontros de intervenção-formação**, vejamos:

Uma das atividades durante as sessões que mexeu muito comigo foi a questão do **diário reflexivo**. Porque **foi uma forma de se colocar no lugar do outro**. Porque assim, a gente dar as orientações, compreende as dificuldades que todos tem, os professores iniciantes, mas fazer esse feedback, voltar no feedback e me colocar como professora iniciante lá quando eu comecei eu **pude ter uma sensibilidade maior para compreender a situação atual dos professores iniciantes**. Achei isso muito legal. E o plano, **o planejamento anual, servirá como norte para nós**. (...) Hoje minha cabeça está cheia de ideias a partir das tardes que passamos aqui trocando experiências, para o meu planejamento. (TF ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, 5ª SESSÃO, DEZEMBRO, 2020, grifo nosso)

Almejo, caso continue na secretaria de educação, que **esses encontros permaneçam** porque nos ajudam muito. **Nos ajudam muito a olhar as nossas práticas com outros olhos, a gente repensa, a gente rever, a gente reflete as práticas e eu acho isso importante**. (TF EDUCAÇÃO INFANTIL, 5ª SESSÃO, DEZEMBRO, 2020, grifo nosso).

A partir do exposto nos extratos acima, verificamos que **os formadores reconhecem o diário reflexivo como uma significativa estratégia formativa**, por meio da qual puderam melhor compreender os desafios e tensões vivenciados no início da docência; rememorando esse período, destacando desenvolverem o **sentimento de empatia para com os professores**

iniciantes da própria rede e, nesse contexto, **o plano de trabalho produzido os ajudará no desenvolvimento de seu fazer cotidiano.**

Outro aspecto que os formadores destacam é a possibilidade das sessões de intervenção formativas terem promovido um **movimento de autoanálise** de suas práticas ao destacarem: “a gente repensa, a gente rever, a gente reflete as práticas” – processo, esse, considerado essencial pelos participantes para seu **desenvolvimento profissional.**

Ademais, os participantes ressaltam a possibilidade de **continuidade dos encontros** ao sinalizarem “que esses encontros permaneçam porque nos ajudam muito”. Nesse sentido, consideramos que construímos juntos um movimento de partilha e reflexão que foi além da pesquisa, **estreitando os vínculos entre universidade e organizações escolares no pensar de articulações futuras.** Nesse contexto concordamos:

(...) é na aproximação entre a universidade e escola, entre os professores novatos e experientes, entre docentes e estudantes, entre formadores e docentes, que se ampliam e se potencializam oportunidades de desenvolvimento profissional de todos os envolvidos na qualificação da docência e da profissão, em uma perspectiva de comunidade de aprendizagem. (AMBROSETTI; LIMA; SIGNORELLI; CALIL, 2020, p. 13, grifo nosso)

Concordamos com as autoras que é na articulação entre os diferentes espaços formativos e seus atores, mobilizados em prol do mesmo objetivo, que estaremos cada vez mais próximos da possibilidade de crescimento profissional mútuo. Portanto, reiteramos a reflexão de que pautadas no princípio da parceria entre universidade e sistemas escolares conseguiremos continuar caminhando e lutando a favor de uma formação profissional, não apenas para os professores em início de carreira, mas para todos os atores envolvidos no processo educativo.

Em síntese, nos concentramos ao longo dessa categoria nas condições criadas, a partir de alguns dos marcadores de indução sinalizados por professores iniciantes, em busca de ressignificar o olhar dos formadores para com a fomentação de apontamentos para política de indução com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores na cultura organizacional escolar da rede. Os dados produzidos revelam que, por meio dos diários reflexivos, os participantes realizaram um movimento de autoavaliação e autorreflexão sobre suas práticas profissionais, passando a reconhecer os marcadores de indução: o apoio da gestão, sentimento de pertença, coletividade, diálogo, troca de experiências entre professores, e gestão democrática; como elementos fundamentais em processos formativos.

Nesse contexto, os dados produzidos evidenciam o valor que assume o diário reflexivo como estratégia formativa, potencializando o desenvolvimento profissional dos participantes.

Esses, mobilizados pelo processo de discussão construído durante as sessões de intervenção formativas, se percebem como atores/autores essenciais na constituição de ações de acolhimento, orientação e acompanhamento aos iniciantes. No entanto, destacam a necessidade de formação também para os formadores, demanda considerada primordial para desenvolvimento profissional de ambos. Tais circunstâncias fizeram emergir nos participantes a necessidade de sistematizar essas e outras demandas da rede.

Assim, pautados nessa perspectiva, em um movimento de autoria e protagonismo, os formadores produziram diretrizes que atendem não apenas à indução profissional em contexto da formação continuada dos professores, mas às demandas da rede de educação como um todo. As diretrizes produzidas representam para os participantes as necessidades educativas da rede, a partir de sistematização de diagnóstico construído em anos de experiência e atuação na mesma. Nesse sentido, as diretrizes indicam possíveis caminhos a serem seguidos, isto é, perspectivas futuras que sinalizam apontamentos para política educacional da rede. Diante do exposto, os planos de trabalho produzidos representam um esforço de materialização dessa política, nos quais identificamos proposições de formação pautadas nas diretrizes construídas, destacando-se, também, ações pensadas especificamente para os professores iniciantes.

Ademais, consideramos que aqui construímos um movimento formativo em conjunto, balizado pela reflexão mútua entre profissionais da rede municipal de educação e Universidade, sendo um caminho possível para emancipação e desenvolvimento profissional de ambos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas considerações a partir das seguintes ponderações “Nossas pesquisas, reflexões e escritos contribuem para estabelecer um fértil diálogo universidade-escola?” (GARCIA, 2011, p. 18). Estas, caminharam conosco desde quando fez parte da bibliografia indicada para seleção no mestrado no campo da formação de professores, permanecendo conosco durante todo o percurso do curso, fazendo-nos pensar criticamente acerca do nosso papel enquanto educadoras e pesquisadoras. Assim, assumindo a compreensão de que nossas pesquisas ao emergirem do chão das organizações escolares e se materializando a partir da colaboração dos profissionais que as integram, possam a elas retornar e de alguma forma a elas beneficiar. Foi nesse ínterim, que nos debruçamos para o desenvolvimento deste estudo, tomando como objeto a indução profissional de professores iniciantes.

Vimos a partir dos resultados do mapeamento das pesquisas correlatas, que as discussões sobre os “professores iniciantes” ainda são tímidas. Isso porque dentro do recorte temporal estabelecido, com busca nos três contextos epistêmicos de produção acadêmica (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPE – PPGEdu/PPGEDuc; e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-SP do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de professores e Psicologia da Educação), foram encontrados apenas dez trabalhos, os quais concentram-se na discussão sobre o aprender a ensinar e os desafios vivenciados no início da profissão docente.

Nestes contextos, não encontramos discussões que tratassem sobre os professores iniciantes e a indução profissional ao mesmo tempo (considerando que não encontramos nenhum trabalho que apresentasse o descritor “indução profissional”) o que confere a nossa pesquisa a peculiaridade que a difere das demais produções até então. Diante desses achados, tomamos a análise das pesquisas correlatas como referência para a consolidação do nosso objeto de estudo: a indução profissional de professores iniciantes.

Tivemos como objetivo geral de pesquisa analisar os marcadores de indução profissional dos professores iniciantes, subsidiando a fomentação de apontamentos para a política de acolhimento, orientação e acompanhamento para o desenvolvimento profissional dos professores na cultura organizacional escolar de uma Rede Municipal de Educação. Salientamos que concebemos por marcadores de indução, as temáticas, proposições e dinâmicas de diferentes naturezas, experimentadas ou não em contextos formativos, as quais

necessitam se manter ou serem incluídas nos processos de acolhimento, orientação e acompanhamento profissional docente.

Doravante, referenciando-nos em autores nacionais e internacionais tratamos as seguintes categorias teóricas: i) Reflexões em torno da profissão, profissionalidade e profissionalismo docente: dimensões que perpassam o debate acerca da profissionalização do professor iniciante; ii) Professores iniciantes: da formação inicial ao início da docência; iii) A Indução profissional de professores iniciantes: uma possibilidade para com a superação dos desafios, permanência na profissão e desenvolvimento profissional docente; e iv) A Cultura organizacional escolar e o acolhimento aos professores iniciantes.

Nestas, tecemos reflexões em torno da profissão docente, tratamos a formação inicial de professores e como se dá o processo pelo qual se começa a aprender saberes teórico-práticos necessários para com o ofício da profissão. Todavia, vimos que apenas a formação inicial não atende por completo o processo de profissionalização dos professores, visto que se trata de um processo que envolve o constante aprender. Assim, destacamos a relevância de uma formação contínua, que seja capaz de perceber o processo mediante o qual os professores iniciantes crescem profissionalmente.

Nesse contexto, tomamos o professor iniciante como o profissional que se encontra no início da docência, em seus primeiros anos de experiência em sala de aula, período que pode corresponder aos três primeiros anos de experiência docente - tempo em que este profissional está a internalizar a cultura profissional e organizacional escolar.

Cabe ressaltar que apreendemos a indução profissional como processos formativos intencionais desenvolvidos de forma sistemática para o acolhimento, orientação e acompanhamento de professores iniciantes, podendo, assim, materializar-se por meio de ações específicas de apoio ao início da docência, ou através de políticas institucionalizadas. Ambas as formas objetivam colaborar para com o desenvolvimento profissional dos iniciantes na cultura organizacional escolar.

Versamos que a cultura organizacional escolar refere-se a um sistema de significados que distingue uma organização das demais. Isto é, ela diz respeito a um conjunto de costumes, crenças e formas de agir, estabelecido a partir de valores e normas (cujas finalidades variam historicamente), que são compartilhados por todos aqueles que fazem parte de uma organização. Além disso, discutimos que no âmbito escolar ela reflete a forma e os processos de acolhimento, orientação e acompanhamento profissional.

No que se refere aos procedimentos teórico-metodológicos, com vistas ao objetivo a que nos propomos nesta pesquisa, nos direcionamos pautamos em uma investigação

alicerçada na abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2013). Como lócus de realização da pesquisa tomamos uma rede pública municipal de educação e, como participantes, contamos com vinte e três professores iniciantes, quatro técnicos formadores e quatro coordenadores pedagógicos, totalizando trinta e um participantes. Utilizamos como instrumentos e procedimentos de produção de dados o questionário (SEVERINO, 2007) e o grupo de discussão (WELLER, 2006), articulado posteriormente às sessões de intervenção formativas (GOUVEIA, 2020) com produção do diário reflexivo (ZABALZA, 2007) e planos de trabalho (FRANCO; ALMEIDA, 2020).

Os dados produzidos possibilitaram a construção de três categorias analíticas: i) Alternativas construídas pelos professores iniciantes para superação dos desafios encontrados na rede quanto à ausência de acolhimento, orientação e acompanhamento: as tensões e construção de um movimento coletivo de aprendizagem-formação com os pares e professores mais experientes; ii) Marcadores de indução profissional dos professores iniciantes da rede: sentimento de pertença, coletividade, apoio da gestão, gestão democrática, e compartilhamento de experiências entre professores experientes e iniciantes – enquanto apontamentos para política de acolhimento, orientação e acompanhamento; e iii) Os marcadores de indução e a ressignificação do olhar dos formadores na construção das diretrizes para política educacional da rede que mobiliza a formação com professores iniciantes: o diário reflexivo enquanto estratégia fomentadora do desenvolvimento profissional. Por meio dessas categorias de análise buscamos responder os objetivos específicos da pesquisa.

O primeiro objetivo específico, que se articula a primeira categoria analítica, tratou de descrever como os professores iniciantes são acolhidos, orientados e acompanhados no início da docência na cultura organizacional escolar da rede. Na análise dos dados referente a esse objetivo, identificamos tensões vivenciadas pelos professores iniciantes no período de inserção, uma perspectiva de hierarquização de poderes e a inexistência de uma política de indução profissional, não havendo acolhimento, orientação e acompanhamento realizados de maneira específica para esses profissionais no início da docência.

Nesse contexto, os dados revelam que os professores iniciantes confrontam-se a uma postura hierárquica e na busca pela horizontalização das relações constroem um movimento coletivo de aprendizagem-formação com os pares (outros iniciantes) e professores mais experientes; mesmo não havendo incentivo à socialização docente por parte da rede e coordenação pedagógica. Assim, apesar das adversidades, vimos que os professores iniciantes

resistem e permanecem firmes em seus locais de trabalho, buscando formas alternativas de superação dos desafios.

A partir desse cenário, refletimos acerca da necessidade de que essa iniciativa informal de formação com os pares venha a ser formalizada para que os professores iniciantes possam dispor de tempo-espço apropriado para continuidade a esta ação de apoio, constituída no bojo de um movimento solidário de ajuda e colaboração.

O segundo objetivo específico, que se articula a segunda categoria analítica, buscou identificar os marcadores de indução profissional dos professores iniciantes da rede que podem alimentar uma política de acolhimento, orientação e acompanhamento. Os participantes revelam a necessidade de apoio da gestão para com o início na docência, pressupondo uma cultura pautada na parceria, destacando a relevância da consulta a comunidade escolar nos processos de tomadas de decisões, ressaltando o valor que assume o diálogo no contexto de trabalho.

Vimos também que os professores iniciantes solicitam formações contínuas de forma sistemática, no chão das escolas, pautadas pelo diálogo, colaboração e trocas entre pares. Além disso, anseiam por valorização profissional a partir de formação na perspectiva acadêmica que envolve a pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*.

Relatam, ainda, que se estivessem na condução dos processos educativos na rede e recebessem professores iniciantes, realizariam uma diagnose para melhor conhecê-los, ou seja, conhecer sua história de vida, experiências e aflições. Nesse contexto, priorizariam para com esses, a apresentação da cidade, da rede, das escolas e seus projetos político-pedagógicos. Tudo para que pudessem desenvolver o sentimento de pertencimento, tanto à profissão, quanto ao espaço social da organização escolar. Por fim, indicaram os grupos de discussão e estudo como possibilidades para construção de um ambiente acolhedor e mobilizador de aprendizagens.

Em síntese, sinalizados pelos professores iniciantes como temáticas e proposições necessárias para construção de uma efetiva aprendizagem da profissão e de desenvolvimento profissional, foram identificados os seguintes marcadores: o apoio da gestão, compartilhamento de experiências com os pares, participação nos processos de tomada de decisão, diálogo, gestão democrática, coletividade-colaboração, formação centrada na escola, formações sistemáticas por segmento e área de atuação, problematizações de temáticas advindas do cotidiano, profissionalização a partir da formação *lato-stricto sensu*, apresentação da dimensão cultural da comunidade e rede de educação, diagnose da equipe docente, apresentação dos profissionais da organização escolar (considerando experiência e história de

vida), apresentação do Projeto Político-pedagógico, sentimento de pertença, grupos de discussão-estudo, e espaços para o reconhecimento dos avanços dos professores iniciantes e coordenadores.

Vimos que estes marcadores precisam se fazer presentes nos processos de indução, isto é, nas ações de acolhimento, orientação e acompanhamento profissional; uma vez que podem subsidiar a inserção dos novos professores ao exercício docente, minimizando as tensões desse período. Assim, para além de apontar caminhos para construção dessas ações, o conjunto de marcadores aqui apresentados e tratados, reitera a necessidade de reconhecimento e valorização de processos formativos voltados ao desenvolvimento profissional dos professores iniciantes.

O terceiro objetivo específico, articulado a terceira categoria analítica, tratou de criar condições, a partir dos marcadores de indução, que ressignifiquem o olhar dos formadores para com a fomentação da política de indução com vistas ao desenvolvimento profissional dos professores iniciantes na cultura organizacional escolar da rede. Na análise dos dados referente a este, vimos que por meio do trabalho com o grupo de discussão e sessões de intervenção com a produção do diário reflexivo, que a pesquisa pôde se desenvolver de modo dialogado e colaborativo.

Nesse movimento, os participantes puderam não apenas construir uma discussão coletiva, mas refletir criticamente acerca dos marcadores de indução profissional e das suas próprias práticas para com os processos formativos da rede de Educação.

A produção dos diários reflexivos permitiu reviver situações do passado que foram significativas na vida dos participantes, fazendo-os repensar criticamente o contexto atual, suas práticas profissionais e processos formativos. Esse movimento não apenas promoveu revisitar o primeiro dia de aula como professores iniciantes, mas fez emergir uma conscientização acerca da necessidade de apoio no início da docência, despertando o pensar de novas possibilidades para com o futuro.

Assim, por meio dos diários reflexivos, os participantes realizaram um movimento de autoavaliação e autorreflexão sobre suas práticas profissionais, passando a reconhecer os marcadores de indução: o apoio da gestão, sentimento de pertença, coletividade, diálogo, troca de experiências entre professores, e gestão democrática; como elementos fundamentais para com ações de acolhimento, orientação e acompanhamento profissional, necessários aos processos formativos voltados aos professores iniciantes.

Nesse ínterim, os formadores se perceberam como atores-autores essenciais na constituição de ações de acolhimento, orientação e acompanhamento aos iniciantes. No

entanto, ressaltaram a necessidade de formações para consigo mesmo, para que possam melhor aprender acerca do papel do formador e das funções que lhes conferem.

Ante o exposto, os dados produzidos evidenciam o valor que assume o diário reflexivo como estratégia formativa, potencializando o desenvolvimento profissional dos participantes a partir do movimento de reflexividade sobre as próprias práticas profissionais. Logo, concebemos que ele pode se traduzir em variadas possibilidades formativas para ressignificação profissional, considerando que pensar a própria prática profissional é um desafio com o qual precisamos nos confrontar para contínua constituição de nossa profissionalidade.

Também vimos que, a partir de sistematização de diagnóstico das necessidades do contexto em que atuam, pautados em um movimento de autoria e protagonismo, os participantes produziram diretrizes. Essas, atendendo não apenas à indução profissional em contexto da formação continuada dos professores, mas às demandas da rede de educação como um todo, apresentando como ponto de partida a perspectiva de construção da concepção de Educação que fundamenta as práticas pedagógicas da mesma.

Nesse sentido, as diretrizes indicam possíveis caminhos a serem seguidos, isto é, perspectivas futuras, que sinalizam apontamentos para a produção de uma política de indução profissional por meio da construção da política de formação permanente de professores e demais profissionais da educação, enquanto política de Estado. Pressupõe, pois, tomar a prática reflexiva como balizadora do trabalho educativo/formativo desenvolvido na rede pública municipal, sobretudo no que se refere à iniciação à docência e especificidades do professor iniciante.

Diante do exposto, concebemos que uma iniciativa de materialização das diretrizes em direção à política, se configurou a partir dos planos de trabalho construídos. Estes apresentam ações pensadas especificamente para os professores iniciantes, pautadas nos marcadores de indução por esses sinalizados, a exemplo: as trocas de experiências entre professores iniciantes e professores experientes e a promoção de espaços propícios para reflexão, coletividade e participação.

Ademais, gostaríamos de destacar que, para além de atender ao terceiro objetivo específico dessa pesquisa, verificamos que os encontros realizados com os formadores assumiram um significado ainda maior. Isso porque se traduziram em um espaço onde puderam estreitar as relações uns com os outros, à medida que socializaram experiências individuais e profissionais e se ajudaram mutuamente na produção das atividades, ampliando seus conhecimentos profissionais de forma compartilhada, colaborativa. Esse movimento

também ultrapassou os próprios encontros, pois os participantes relatavam a continuidade das discussões, para além deles, em seus ambientes de trabalho.

Finalmente, atendendo a nossa questão de pesquisa, podemos afirmar que os marcadores sinalizados pelos professores iniciantes apontam caminhos possíveis a uma política de apoio aos iniciantes com vistas ao seu desenvolvimento profissional. A partir do trabalho com os marcadores, por meio da produção do diário reflexivo como estratégia formativa, os formadores ressignificaram seus olhares para com a necessidade de processos de indução no início da docência e, como fruto dessa ressignificação, emergiu a construção de diretrizes para a rede pública municipal de educação e, a partir dessas, a produção de planos de trabalho que apresentam perspectivas para formação continuada docente, mobilizando ações de indução, isto é, de acolhimento, orientação e acompanhamento profissional a professores iniciantes.

Assim, inferimos que os marcadores de indução sinalizados pelos professores iniciantes representam elementos essenciais ao desenvolvimento de processos de acolhimento e acompanhamento no período de iniciação à docência. Além disso, ao serem incorporados às diretrizes municipais de educação da rede, apontam perspectivas para criação da política de indução profissional dos iniciantes, a partir da construção da política educacional da rede municipal.

Neste contexto, inferimos por mudanças nas relações estabelecidas nas organizações escolares, as quais consequentemente poderão repercutir no desenvolvimento de uma nova cultura organizacional. Essa, tendo como princípio as diretrizes e os planos de trabalho produzidos, possibilitará a criação de diferentes processos de indução, apoiando os professores iniciantes. Concebemos que tais mudanças podem ser potentes na construção da profissionalidade dos iniciantes, repercutindo no desenvolvimento profissional não apenas de todos os professores e demais profissionais, mas da rede como um todo, considerando que há uma concomitância entre ambos.

Sabemos que para transformar uma cultura organizacional é necessária uma mobilização coletiva e, por isso, concebemos que de “grão em grão” podemos juntos construir um coletivo que pode se ampliar até que todos possam avançar. Assim, temos a expectativa de que as diretrizes construídas possam nortear o planejamento das atividades profissionais na rede e, que os planos de trabalho sistematizados, venham a se materializar nas organizações escolares, contribuindo para o desenvolvimento de ações formativas sistemáticas, intencionais e institucionais de acompanhamento e apoio aos professores iniciantes. Nossos anseios como educadoras e pesquisadoras é que esses frutos produzidos pelos participantes desta pesquisa

sejam com os demais profissionais socializados, ampliados e gerem as sementes que estão por vir.

Diante destas considerações, ao retomarmos o nosso pressuposto de que os marcadores de indução profissional de professores iniciantes materializavam-se a partir das formações desenvolvidas nas escolas da rede com as temáticas curriculares, desde o trato das disciplinas fundamentais ao trabalho de conteúdos em sala de aula (português, matemática, dentre outras), bem como as de avaliação, educação inclusiva e interdisciplinaridade; constatamos que ele foi refutado.

A referida refutação se justifica ao identificarmos a ausência de processos formativos específicos aos professores iniciantes da rede, pois vimos que os marcadores pelos professores iniciantes sinalizados correspondem às temáticas e proposições outras, necessárias não apenas ao trato das disciplinas fundamentais ao trabalho de conteúdos em sala de aula ou aspectos relacionados a **avaliação, educação inclusiva e interdisciplinaridade**, mas marcadores que, em síntese, envolvem o apoio no início da docência de um modo geral, que demandam mudança de processos formativos pautados em uma perspectiva verticalizada em direção a horizontalidade, que implicam o conhecimento, a dimensão da cultural da comunidade e rede de educação, diálogo, coletividade e valorização profissional.

Perante as discussões aqui tecidas, defendemos a necessidade de se pensar políticas voltadas aos professores iniciantes. Para isso, consideramos que é preciso compreender o contexto no qual estes professores iniciam a docência para, a partir desta análise e reflexão, tomar essa realidade como ponto de partida na construção de tais políticas articuladas aos seus atores. A partir do exposto, concebemos que conhecer o que os professores iniciantes têm a dizer quanto a sua iniciação na profissão revela possibilidades de alternativas para construção de políticas públicas direcionadas à indução dos docentes na profissão e, conseqüentemente, ao desenvolvimento profissional dos mesmos.

Nesse contexto, esperamos que esta pesquisa possa colaborar nesse processo, pois concebemos que ela apresenta contribuições à rede municipal campo da pesquisa, bem como possibilidades para outras redes que anseiam o desenvolvimento de processos de indução profissional aos professores iniciantes. Portanto, a socialização dessa pesquisa poderá ajudar na construção de diferentes perspectivas formativas.

Finalizamos nossas considerações, destacando que o desenvolvimento desta pesquisa e a elaboração deste texto germinaram o sentimento de satisfação, isso porque tivemos a oportunidade de nos aproximar de participantes corajosos, bem como de explorarmos um objeto de estudo que nos possibilitou a construção de um movimento formativo mútuo, entre

seres humanos e profissionais comprometidos e movidos por objetivos comuns, isto é, pela luta em defesa da educação.

Ademais, a pesquisa aqui desenvolvida aponta para novos caminhos, isto é, suscita novos estudos, pois é precisamente na chegada que alicerçamos uma nova partida e, como nos afirma Nóvoa (2019, p. 208), “não tenho certezas, mas tenho muitas dúvidas. Não tenho respostas, mas tenho muitas perguntas. Deixo-vos com as minhas dúvidas e as minhas perguntas. É o melhor que vos posso dar.” Nesse sentido, emergiram-nos desta pesquisa os seguintes questionamentos: Como os marcadores de indução podem ser mobilizados pela gestão escolar/coordenação pedagógica para construção de processos intencionais e sistemáticos de acolhimento, orientação e acompanhamento a professores iniciantes? Quais as necessidades formativas dos formadores de professores da educação básica? Como se constitui a identidade profissional e profissionalidade dos formadores de professores da educação básica para atuar na formação contínua? Como fomentar, a partir dos princípios nas diretrizes produzidas, a construção de uma política de formação permanente de professores e demais profissionais da educação da rede, de forma colaborativa às diferentes representatividades educativas?

Em face dos questionamentos acima anunciados, consideramos que o tema aqui pesquisado não se esgota neste estudo. Ainda há muito a se compreender, há tanto a se pesquisar.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S; J. F. OLIVEIRA; L. F. DOURADO; J. M. L. AZEVEDO; N. C. AMARAL. **Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação** – Caderno Temático 6 / Márcia Angela da S. Aguiar, João Ferreira de Oliveira, Luiz Fernandes Dourado, Janete Maria Lins de Azevedo, Nelson Cardoso Amaral – Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, Marta Mateus; COSTA, Estela; PINHO, Ana Sofia; PIPA, Joana. Atuar na indução de professores: Que implicações para os diretores escolares portugueses? In: **Revista Portuguesa de Educação**, 31(2), pp. 196-214. doi: 10.21814/rpe.14278. Universidade de Lisboa, Portugal, 2018.
- AMBROSETTI, N. B.; LIMA, F. P. M.; SIGNORELLI, G.; CALIL, A. M. G. C. Formadores escolares: perspectivas de atuação em processos de indução à docência. **Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas"**. ISSN 1982-7199|DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994263>|Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-19, e4263118, jan./dez. 2020.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica**. In: Plurais Revista Multidisciplinar. Salvador, ISSN: 2447-9373. v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016. Disponível em: www.revistas.uneb.br. Acesso em: 11 nov. 2019.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência**. *Rev. Bras. Educ.*, 2018, vol.23. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 05 Jan. 2019.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; PONTIN, Marta Maria Darsie. **O diário reflexivo, avaliação e investigação didática**. Meta: avaliação / Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 13-40, jan/abr. 2010.
- ANDRÉ, Marli. **Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil**. / Cadernos de Pesquisa, V.42 n. 145 p. 112-129, jan./abr.2012.
- ANDRÉ, Marli; CALIL, A. M. G. C; MARTINS, F. P; PEREIRA, M. A. L. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professores iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.2, p. 505-502, jun/ago, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- CAIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Uma política de formação voltada aos professores iniciantes de Sobral – CE. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.16.050.DS05> **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 891-909, out./dez. 2016.

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. A pesquisa-ação como instrumento da coordenação pedagógica: reflexões sobre o planejamento escolar. In: FRANCO, A, S. **A coordenação do trabalho pedagógico na escola** [e-book]: processos e práticas / Maria Amélia Santoro Franco, Elisabete F. Esteves Campos (Organizadoras). Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas**. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

CRUZ, Shirleide P. da S. **A construção da profissionalidade polivalente na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental: sentidos atribuídos às práticas pelos professores da Rede Municipal de Recife**. Tese de doutorado. Recife: PPGE/UFPE, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. BRACCINI, Marja Leão. FELDKERCHER, Nadiane. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. In: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015.

DRAGONE, Maria Lúcia Suzigan. GIOVANNI, Luciana Maria. O professor iniciante e a comunicação oral em sala de aula: algumas reflexões em direção a políticas de inserção profissional docente. IN: GIOVANNI, Luciana Maria. MARIN, Alda Junqueira. **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. - 1. ed. - Araraquara, SP : Junqueira&Marin, 2014.

FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. **Formação continuada de professores na Rede Pública do Agreste Pernambucano – Nordeste do Brasil: uma reelaboração necessária**. Disponível em: WWW.anpae.org.br/congressos-artigos/simpósio2009/232.pdf. Acesso em 19 de março de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GABARDO, Claudia Valéria Lopes. **O início da docência no ensino fundamental na rede municipal de ensino**. 2012, 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Joinville, 2012.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos. **O Projeto Político-Pedagógico na Perspectiva de Consolidação da Cultura Organização e da Autonomia da Escola**. 2008, 293f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Natal, 2008.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio; FOLLARI, Magda Soares Roberto A. **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GARIGLIO, José Angelo. Dilemas e aprendizagens profissionais de professores iniciantes de educação física. In: **37ª. Reunião Anual da ANPED**. Florianópolis, Santa Catarina, 2015.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. de S. e ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília : UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia de Souza. A escola como espaço de formação de professores iniciantes. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.7-25, Set./Dez. 2016.

GONÇALVES, Carlos M. **Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento**. Sociologia revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2007.

GONÇALVES, Crislainy de Lira. **Práticas avaliativas de estudantes-professoras: desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo a partir dos contextos de influência presentes no cotidiano escolar**. 2017, 230f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Caruaru, 2017.

GONÇALVES, Gláucia Signorelli de Queiroz. **Inserção profissional de egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência**. 2016, 243f. Tese. (Doutorado em educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

GOUVEIA, Ray-lla Walleska Santos Ferreira. **Casos de ensino com professores iniciantes: caminhos de imersão na docência e desenvolvimento profissional**. 2020, 188f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.

HANITA, Marília Yuka. Resistência do programa observatório da educação (OBEDUC) e desenvolvimento profissional de professores iniciantes. In: **38ª. Reunião Anual da ANPED**. São Luiz, Maranhão, 2017.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA. A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. (tradução Silvana Cobucci Leite). 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In.: **Revista Brasileira da Educação**. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_LARROSA_BONDIA.PDF. Acesso: 10 fev. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, Emília Freitas de; CORSi, Adriana Maria. MARIANO, André Luiz Sena; MONTEIRO, Hilda Maria; PIZZO, Silvia Vilhena; ROCHA, Gisele Antunes; SILVEIRA,

Maria de Fátima Lopes da. **Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos.** In: **EDUCAÇÃO & LINGUAGEM** • ANO 10 • Nº 15 • 138-160, JAN.-JUN. 2007.

LOTTA, Gabriela Spanghero. Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, [S.l.], v. 19, n. 65, jul. 2014. ISSN 2236-5710. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/10870/40890>. Acesso em: 10 Ago. 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** – São Paulo: EPU, 2013.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto Editora, LDA, 1999.

MARCELO, Carlos. MURILLO, Paulino. GALLEGU-DOMÍNGUEZ, Carmem. A indução do corpo docente iniciante na república dominicana. O programa inductio. In: **Revista Intersaberes**. vol. 11, n.23, p.304-324, maio-ago, 2016.

MARCELO, Carlos. **O professor iniciante, a prática pedagogia e o sentido da experiência.** In: *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCELO, Carlos. VAILLANT, Denise. **Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica.** *Cad. Pesqui.* [online], vol.47, n.166, p.1224-1249, 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIANO, A. L. S. **A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas?** *Revista Exitus*, v. 02, n. 01, p. 79-94, 2012.

MARTINS, Rosana Maria. SOUZA, Ana Paula Gestoso de. OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Licenciandas em pedagogia e professoras iniciantes: diálogo por meio de narrativas online. In: **38ª. Reunião Anual da ANPED.** São Luiz, Maranhão, 2017.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação.** *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011.

MIRA, M.; ROMANOWSKI, JP **Processos de inserção profissional na política de Formação: ou quais documentos você revela?** *Acta Scientiarum*, v. 38, n. 3, p. 283-292, 2016.

MOLLICA, Andrea Jamil Paiva. **O professor especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho.** 2014, 247f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NASCIMENTO, Maria das Graças. FLORES, Maria José Batista Pinto. XAVIER, Daianne Bastos. Indução profissional docente: desafios e tensões no contexto de uma política pública. In: **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 151-166, jan./abr. 2019.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. ALMEIDA, Ordalia Alves. MELIM, Ana Paula Gaspar. A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação. In: **36ª. Reunião Anual da ANPED**. Goiânia, Goiás, 2013.

NÓVOA, A. **Para uma análise das instituições escolares**. In: ANTÔNIO NÓVOA. (Coord.). As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, p. 01-08, 1999.

NÓVOA, Antonio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo: nada substitui o trabalho do professor**. Palestra. Sinpro, SP, 2006. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf,%202006. Acesso em: 20 nov. 2020.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.com.br. Acesso em: 20 nov. 2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: **Cadernos de Pesquisa**. v.47, n.166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Coleção Ciências da educação. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Mauro Antonio de. **Cultura Organizacional e desigualdade educacional em contextos de mudanças**. In: Anais do IV Seminário Internacional do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina. ISSN: 2448-1300. Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste Caruaru, dez. 2019.

PAPI, S. e MARTINS, P. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n. 03, p. 39-56, dez/2010.

PAPI, S. O. G. Professoras iniciantes bem sucedidas: elementos de seu desenvolvimento profissional. In: **34ª. Reunião Anual da ANPED**. Natal, Rio Grande do Norte, 2011.

PASSOS, L. F.; ANDRADE, M. de F. R. de; APARICIO, A. S. M.; COSTA, E. C. dos S. Comunidades de Aprendizagem e práticas colaborativas nos processos de inserção profissional. **Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas"**. ISSN 1982-7199|DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994261>|Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-18, e4261115, jan./dez. 2020.

PASSOS, Laurizete Ferragut; TELES, Nayana Cristina Gomes; GONÇALVES, Marta de Oliveira; REIS, Adriana Teixeira. Desenvolvimento profissional de formadores de professores iniciantes dos cursos de licenciatura. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.105-122, Set./Dez. 2016. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index> Acesso em: 13 mar. 2021.

PESCE, Marly Krüger de. ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, C. O; JARDIM, L. G; CASTRO, P. A; CARMO, E. M. **Identidade, pertencimento e autonomia docente: uma construção no cotidiano da prática**. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 7, n. 7, p. 4369-4381, maio, 2019.

PREFEITURA DE TORITAMA, Website. **História do Município**. Disponível em: <https://toritama.pe.gov.br/historia-do-municipio/>. Acesso em: 9 dez. 2019.

PRÍNCEPE, Lisandra M. **Condições de Trabalho e Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação**. 232 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PRÍNCEPE, Lisandra. ANDRÉ, Marli. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. 2019.

RABELO, Amanda Oliveira. MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Apresentação da seção temática “indução profissional: desafios e experiências entre formação e profissão docente”. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 5-22, jan./abr. 2019.

REBOLO, Flavinês. BROSTOLIN, Marta Regina. Os encantamentos da docência na voz de professoras iniciantes na educação infantil. In: **37ª. Reunião Anual da ANPED**. Florianópolis, Santa Catarina, 2015.

REIS, Pedro. A indução como elemento chave na formação e no acesso à profissão dos professores. In: **Formação Inicial de Professores/ Textos do Seminário realizado na Universidade do Algarve**. Edição: eletrônica, Nov. 2015.

RIGOLON, W. de O.; PRÍNCEPE, L.; PEREIRA, R. Condições de trabalho no início da docência: elementos constituintes e repercussões no desenvolvimento profissional. **Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas"**. ISSN 1982-7199|DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994195>|Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-20, e4195117, jan./dez. 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação** – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu; REIS, Pedro. COSTA, Nilza. Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação: estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. In: **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 20, núm. 76, julio-septiembre, p. 435 -457, 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. **Desafios da formação de professores iniciantes**. Páginas de Educación, v. 6, p. 75-88, 2013.

SÁ, L. M. Pertencimento. In: Luis Antonio Ferraro Júnior (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

SANTOS, Claudineide Lima Irmã. **Professor iniciante aprender a ensinar: sentimentos e emoções no início da docência**. 2014, 154f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. Revisada e atualizada, São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria Angélica da. **Sentidos de profissionalidades revelados no movimento discursivo das contribuições da didática na formação de pedagogos(as)**. 2015, 201f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Caruaru, 2015.

SOUSA, S. N.; ROCHA, S. A. da; OLIVEIRA, M. A. L. de; FRANCO, M. J. do N. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: concepções e revisão de literatura. **Dossiê “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”** ISSN 1982-7199|DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994175>|Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-20, e4175116, jan./dez. 2020.

TABOSA, Eliana Wanessa Lima. **Práticas de formação continuada no desenvolvimento profissional do (a) professor (a) em início de carreira**. 2009, 164f. Dissertação. (Mestrado em educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

TELES, Nayana Cristina Gomes. **Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da educação básica que participam de um programa de inserção profissional**. 2019, 227f. Tese (Doutorado em educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

VAILLANT, Denise. MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Edição 1. Curitiba: Ed.UTFPR, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e sociedade**. Campinas. 2003.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WONG, H. K. **Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving**. (Tradução: Adriana Teixeira Reis) NASSP Bulletin, v. 88, n. 638, March, p. 41-58, 2004.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
 Centro Acadêmico do Agreste – CAA
 Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea



QUESTIONÁRIO PARA MAPEAMENTO DA REDE MUNICIPAL DE TORITAMA					
Número total de alunos desta rede					
Número total de professores desta rede					
Número de escolas por nível de ensino	Educação Infantil				
	Ensino Fundamental – Anos Iniciais				
	Ensino Fundamental – Anos finais				
	EJA				
Número total de Alunos da rede por segmento:		EI	EF – Anos Iniciais	EF – Anos Finais	EJA
Número de professores ingressantes na rede no período entre 2016 e 2019					
ANO	TOTAL DE INGRESSANTES EFETIVOS/CONTRATADOS	QUANTIDADE DE DESISTÊNCIAS		QUANTOS CONTINUAM NA REDE	
2016					
2017					
2018					
2019					
Número de professores ingressantes na rede por nível de ensino (2016-2019)		EI	EF – Anos Iniciais	EF – Anos Finais	EJA
Total da evasão (abandono/desistência) de parte destes professores ingressantes:					
Há alguma ação específica de acompanhamento destes professores que ingressam na rede?					
Há alguma ação específica para auxílio destes professores que desistem de atuar na rede?					
Qual o sistema funcional de contratação dos professores ingressantes na rede?					
Quais as áreas/disciplinas de ingresso dos professores?					

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE PARA SELEÇÃO DOS INICIANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Prezado (a)

Sou Mônica Batista, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – PPGEduc/UFPE/CAA. Minha dissertação versa sobre a indução profissional de professores iniciantes na Rede Pública Municipal de Educação de Toritama-PE. Para produção dos dados desta pesquisa necessito de sua colaboração. A pesquisa foi autorizada pelos responsáveis da Secretaria Municipal de Educação, após garantia (por documento escrito) de que todos os professores participantes e as escolas terão suas identidades preservadas. Se você ficar em dúvida quanto ao preenchimento de alguma questão ou desejar mais esclarecimentos sobre a pesquisa, faça contato comigo pelo e-mail: monicabatista.ufpe@gmail.com; ou telefone: (81) 993029637. Agradeço imensamente a sua colaboração! Ela será fundamental para o meu estudo! Um abraço.

1. Seu nome: _____

1.1.Contato (e-mail/fone): _____ **1.2.Cidade que reside?**

1.3. Idade: _____ **1.4. Gênero:** a.() Masculino b.() Feminino c.() Outro.

1.5. Estado civil: a.() Solteiro (a) b.() Casado (a) c.() Separado(a)/Divorciado(a)
d.() Viúvo(a) e.() Outros

2. Período em que trabalha na Rede Municipal de Ensino de Toritama:

a.() Manhã b.() Tarde c.() Intermediário d.() Noturno

3.Nome das escolas que atua na Rede?

4. Marque quais as opções abaixo que melhor representa o seu nível de escolaridade?

() Normal Médio (Magistério) () Pós-Graduação - Especialização
() Ensino Superior – Pedagogia () Pós-Graduação - Mestrado
() Ensino Superior - Outros cursos () Pós-Graduação - Doutorado

Se for Licenciatura, qual o curso? _____

Se for Bacharel, qual o curso? _____

5. Qual o formato em que você realizou o curso superior?

a. () Presencial b. () Semi-presencial c. () A distância
d. () Outros _____

6. Qual instituição de Ensino você realizou o curso superior?

7. Há quanto tempo você trabalha como professor?

a.() 0 a 3 anos b.() 3 a 5 anos c.() 5 a 10 anos d.() 10 a 15 anos e.() mais de 15 anos

8. Em qual atividade trabalhava antes de exercer a profissão docente?

9. Há quanto tempo você está lecionando na Rede Municipal de Ensino de Toritama?

a. () Há menos de um ano b. () Entre um e dois anos c. () Entre dois e três anos
d. () Entre quatro anos ou mais

10. Áreas de atuação na Rede?

() Educação Infantil
() Ensino Fundamental Anos Iniciais – EJA I II
() Ensino Fundamental Anos Finais – EJA III IV

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SÓCIO PROFISSIONAL PARA OS PROFESSORES INICIANTEs

Prezada (o) Professora (o):

Sou Mônica Batista, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – PPGEduc/UFPE/CAA. Minha dissertação versa sobre a indução profissional de professores iniciantes na cultura organizacional escolar da Rede Pública Municipal de Educação de Toritama-PE. Para produção dos dados para esta pesquisa necessito da sua colaboração. A pesquisa foi autorizada pelos responsáveis da Secretaria Municipal de Educação, após garantia (por documento escrito) de que todos os professores participantes e as escolas terão suas identidades preservadas. Se você ficar em dúvida quanto ao preenchimento de alguma questão ou desejar mais esclarecimentos sobre a pesquisa, faça contato comigo pelo e-mail: monicabatista.ufpe@gmail.com ou telefone: (81) 993029637. Agradeço imensamente a sua colaboração! Ela será fundamental para o meu estudo! Um abraço.

QUESTÕES

Seu nome completo.

1. Por quem e como foi **recebido na escola**? Explique.
2. Como foi o seu **primeiro dia de aula** e as **primeiras orientações** recebidas? Explique.
3. **Durante o início de sua docência foi orientado**? Por quem? Explique.
4. Você recebeu ou recebe algum tipo de **formação/acompanhamento específico e apoio enquanto professor iniciante**? Explique.
5. Quando você sente dificuldade na realização de alguma atividade docente, geralmente a quem recorre para pedir **ajuda/auxílio/orientação**? Explique.
6. Que elementos foram **desafiadores/facilitadores no início da docência** na rede? Explique.
7. Que **experiências** foram desenvolvidas na escola que você considera **significativa** para constituir uma ambiência pedagógica de bem estar na profissão?
8. O que você **sente falta nas experiências profissionais** vividas na escola?
9. Você sente alguma **necessidade formativa que poderia ser atendida pela escola** e pela rede?
() Sim () Não. Qual? Explique.
10. Que **ações** poderiam ser adotadas pela Rede que ajudaria no seu processo **de desenvolvimento profissional docente**?
11. Se você estivesse na condução dos processos educativos na rede, o que você **priorizaria ao receber 30 professores iniciantes**?
12. E na escola, quais seriam as suas **prioridades em relação a estes mesmos professores**?
13. Que tipo de atividades podem ser desenvolvidas nas escolas de modo que propicie um **ambiente acolhedor e de socialização de aprendizagens** para a docência?

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE UM DIÁRIO REFLEXIVO SOBRE O INÍCIO NA DOCÊNCIA

Olá formador/a, com essa proposta de roteiro, a qual para constituição nos fundamentamos em Zabalza (2007), temos como objetivo ajudá-lo a construir seu próprio diário reflexivo sobre seu primeiro dia e/ou início na docência. Solicitamos que escreva de forma detalhada, do *seu* jeito, mas de forma que expresse de fato o que aconteceu. Abaixo, listamos algumas questões norteadoras que podem orientar sua escrita:

- Quem sou, de onde venho, o que me impulsionou na escolha da profissão;
- Por quem e como foi recebido na escola;
- Quais as primeiras orientações recebidas;
- Que elementos foram desafiadores/facilitadores no início da docência;
- Se recebeu algum tipo de formações/orientações/apoio enquanto professor iniciante.

Sinta-se autor de sua própria trajetória!