



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

MARCIA BATISTA DA SILVA

**A PRODUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA CONTINGÊNCIA PEDAGÓGICA:  
necessidades formativas e a indução profissional de professores iniciantes**

**CARUARU**

**2023**

MARCIA BATISTA DA SILVA

**A PRODUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA CONTINGÊNCIA PEDAGÓGICA:  
necessidades formativas e a indução profissional de professores iniciantes**

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

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Joselma do Nascimento Franco

CARUARU

2023

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

S586p Silva, Marcia Batista da.  
A produção dos saberes docentes na contingência pedagógica: necessidades formativas e a indução profissional de professores iniciantes. / Marcia Batista da Silva. – 2023.  
165 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Maria Joselma do Nascimento Franco.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós- Graduação em Educação Contemporânea, 2023.  
Inclui Referências.

1. Conhecimento e aprendizagem. 2. Professores - Formação. 3. Contingência (Filosofia). 4. Indução (Lógica). 5. Avaliação de necessidades. 6. Professores iniciantes. I. Franco, Maria Joselma do Nascimento (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2023-002)

MARCIA BATISTA DA SILVA

**A PRODUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA CONTINGÊNCIA PEDAGÓGICA:  
necessidades formativas e a indução profissional de professores iniciantes**

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

Área de concentração: Educação

Aprovada em: 05/ 01/ 2023.

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Joselma do Nascimento Franco (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco–UFPE

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco–UFPE

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marli Amélia Lucas de Oliveira (Examinadora Externa)  
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais–IFSUDESTE

“Tudo posso naquele que me fortalece” (A BÍBLIA, N.T., Filipenses, 4:13)<sup>1</sup>.

Dedico esta dissertação primeiramente a Deus, por me conceder saúde, coragem, persistência, e não me deixar desistir, diante dos desafios que surgiram durante sua produção. Esse Deus que sempre me guiou para lutar pelos meus sonhos, sempre me direcionando no caminho do bem e me possibilitando momentos de crescimento profissional, mas, sobretudo, humano.

Em segundo, dedico em especial para uma estrelinha, a minha amada vizinha Sofia Maria da Conceição (*in memoriam*), com quem aprendi, de maneira significativa, as lições de vida. Mulher humilde, forte, vigorosa e honrada, provida de muita sabedoria, fruto de sua experiência de 88 anos. Ela foi e sempre será mais que uma avó; 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 ser forte, a não desistir dos meus sonhos frente aos desafios da vida, a plantar sempre as sementes do bem, amando o próximo, independentemente de seus erros, a ser humilde, a ter fé (ser também devota de Nossa Senhora), a gostar de animais (principalmente gatos), a ser teimosa, a gostar de ir de mãos dadas para o médico dentro do ônibus, a batalhar na vida, a ser tagarela e a ser grata por tudo. Em todos os momentos de minha vida, lembrarei de ti, dos teus carinhos, conselhos e amor. Como te amo vó! Imensa saudade!

E por fim, dedico a todos os profissionais da educação, com ênfase nos professores e professoras do contexto regional, exclusivamente os docentes da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe, com quem pude aprender – e continuo aprendendo – muito sobre a profissão. Para esses profissionais, minha singela admiração e respeito, por contribuírem tão bem com a formação do ser.

---

<sup>1</sup> BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**: Novo Testamento. Tradução de Padre Fábio Meira. São Paulo: Inove, 2014.

## AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a Deus, por todo o cuidado e todas as bênçãos em minha vida, chegando à conclusão deste trabalho com o sentimento de gratidão, por me acolher nos teus braços, durante momentos em que me senti tão só e pensei que não conseguiria. Obrigada por não me deixar desistir, em decorrência das dificuldades da vida pessoal. Para ti, santo digno, todo meu amor, louvor e adoração.

Agradecer a minha amada mãe, que nunca negou esforços para me proporcionar o melhor; mesmo com todos os desafios que já enfrentou, ela nunca deixou faltar nada para mim e para minhas irmãs, sendo uma verdadeira mãe e, por muitos momentos, pai também para nós. Ao meu pai José Horácio, pelo carinho e amor conosco; hoje o considero um amigo com que posso contar todas as horas.

Às minhas irmãs, que amo muito – Mariza Batista e Mônica Batista –, pelo apoio e admiração, por acreditarem em minha capacidade. Obrigada pelas “arengas” de irmãs, pelas alegrias vividas e por partilharem cada sentimento junto comigo. Como amo vocês! Durante essa minha vida acadêmica, passei por situações na vida pessoal, e suas palavras de encorajamento me fortaleceram e me fizeram enxergar a grande mulher que sou.

Em particular, gostaria de agradecer a minha orientadora, a professora Dr<sup>a</sup> Maria Joselma do Nascimento Franco. Obrigada por me ensinar tanto, pelo compromisso e seriedade com os quais me orientou nesta caminhada. Sou grata por ter me convidado a vivenciar essa 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. Eu a admiro muito.

A todos os professores, em especial a Conceição Gislane e Marli Amélia, pelas contribuições significativas e respeitadas para com minha produção; como profissionais, mulheres e pessoas, eu tenho uma profunda admiração e carinho.

A todos os meus amigos, em especial àqueles da Pós-Graduação: Antônio Severino (minha “pareia” do mestrado), Jessica Villiana, Claudianderson Nogueira e Vannessa Rebeca, pelas aprendizagens e alegrias compartilhadas durante essa etapa acadêmica, pela torcida, por minhas conquistas e por todos os momentos vividos.

A todas as pessoas especiais, que fizeram parte de minha vida, durante esse percurso formativo, sempre torcendo por mim, fazendo-me ter ânimo a continuar e concluir com maestria essa formação. A todos vocês, de coração, meu muito obrigada!

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2020a, p. 30).

“Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988, p. [1], ART. 206, § 2º).

## RESUMO

A pesquisa situa-se nas discussões acerca da formação de professores iniciantes. Tomamos como objeto de estudo “os saberes docentes emergentes da contingência pedagógica, advindos das necessidades formativas dos professores iniciantes e alimentadores da indução profissional” desenvolvido no PPGEduc/UFPE-CAA. Como questão de pesquisa: quais os saberes docentes emergentes da contingência advindos das necessidades formativas dos professores iniciantes que contribuem para a indução profissional? E o objetivo geral: Analisar os saberes docentes emergentes da contingência pedagógica, advindos das necessidades formativas dos iniciantes, que contribuem para a indução profissional. Fundamentamos para discutir os saberes docentes em Tardif (2014), Gauthier (2006), Borges (2004) e Cunha (2007); contingência pedagógica a concebemos enquanto o movimento de imprevisibilidade experienciado no contexto escolar, formação cognitiva-inventiva com Dias (2009); necessidades formativas conforme Ramalho e Núñez (2011), Bandeira (2014), Sousa, Rocha, Oliveira e Franco (2020); indução profissional em Wong (2020), Roldão (2012), Cruz, Farias e Hobold (2020); e professores iniciantes com Carlos Marcelo (1999), Mendonça (2019), Huberman (1995), Almeida, Reis, Gomboeff e André (2020) e Silva (2021). A metodologia pautou-se na abordagem qualitativa (LUDKE e ANDRÉ, 2018). Os procedimentos para a produção dos dados deram-se a partir da análise documental, do questionário via google formulário (GIL, 2008), do grupo de discussão (MEINERZ, 2011) e das sessões de intervenção (GOUVEIA, 2020). Os dados foram analisados na perspectiva da análise de conteúdo, via categorização (MORAES, 1999). Os resultados, a partir do objetivo de “identificar os saberes docentes emergentes da contingência pedagógica, advindos das necessidades formativas dos iniciantes”, são: “o diálogo, a conscientização, o ensino com vistas à autonomia, a versatilidade em alternar materiais didáticos, o despertar a vontade de aprender por meio de estratégias pessoais dos professores, em que esses saberes se manifestam também através de atividades que instiguem a criatividade, a conscientização e a humanização dos estudantes”. Quanto a “descrever as necessidades formativas dos professores iniciantes”, estas são: “falta de conhecimento sobre a tecnologia, ausência de acompanhamento dos responsáveis e devolutiva de atividades, o choque de realidade com a docência, inexistência de internet e ambiente propício ao estudo, a exclusão digital e a busca de estratégias para cativar os estudantes às aulas”. E em relação a “contribuir com as proposições de ações alimentadoras da indução profissional de iniciantes no contexto da rede”, estas se expressam nas “sessões de formação que mobilizaram a retomar os elementos desafiadores de ingresso e permanência na profissão, potencializando a criticidade, reflexão, capacidade auto formativa e a reinvenção das participantes”. Diante do exposto, explicitamos a inexistência de política de indução profissional na rede para os iniciantes. Nesta ausência, estes profissionais vão alimentando, em processo solo, suas imersões na docência, sem um projeto formativo que subsidie seus fazeres, com vistas à consolidação da política de formação continuada municipal. Logo, os saberes produzidos na contingência pedagógica mostraram-se fomentadores de mobilizações para o desenvolvimento profissional, quando emergiram, enquanto respostas, ao enfretamento das necessidades formativas, bem como nutriram a expertise destes professores iniciantes.

**Palavras-chave:** saberes docentes; contingência pedagógica; indução profissional; necessidades formativas; professores iniciantes.

## ABSTRACT

The research is situated in the discussions about the training of beginning teachers. We took as our object of study “the teaching knowledge emerging from the pedagogical contingency, arising from the training needs of beginning teachers and feeders of professional induction” developed at PPGEduc/UFPE-CAA. As a research question: what teaching knowledge emerges from the contingency arising from the training needs of beginning teachers that contribute to professional induction? And the general objective: To analyze the teaching knowledge emerging from the pedagogical contingency, arising from the training needs of beginners, which contribute to professional induction. We base to discuss the teaching knowledge in Tardif (2014), Gauthier (2006), Borges (2004) and Cunha (2007); pedagogical contingency we conceive it as the movement of unpredictability experienced in the school context, cognitive-inventive training with Dias (2009); training needs according to Ramalho and Núñez (2011), Bandeira (2014), Sousa, Rocha, Oliveira and Franco (2020); professional induction in Wong (2020), Roldão (2012), Cruz, Farias and Hobold (2020); and beginning teachers with Carlos Marcelo (1999), Mendonça (2019), Huberman (1995), Almeida, Reis, Gomboeff and André (2020) and Silva (2021). The methodology was based on the qualitative approach (LUDKE and ANDRÉ, 2018). The procedures for data production were based on document analysis, the questionnaire via google form (GIL, 2008), the discussion group (MEINERZ, 2011) and intervention sessions (GOUVEIA, 2020). Data were analyzed from the perspective of content analysis, via categorization (MORAES, 1999). The results, from the objective of “identifying the teaching knowledge emerging from the pedagogical contingency, arising from the training needs of beginners”, are: “dialogue, awareness, teaching with a view to autonomy, versatility in alternating teaching materials, the arouse the will to learn through personal strategies of teachers, in which this knowledge is also manifested through activities that instigate creativity, awareness and humanization of students”. As for “describing the training needs of beginning teachers”, these are: “lack of knowledge about technology, lack of monitoring by those responsible and feedback on activities, the shock of reality with teaching, lack of internet and an environment conducive to study, digital exclusion and the search for strategies to attract students to classes”. And in relation to “contributing to the propositions of actions that feed the professional induction of beginners in the context of the network”, these are expressed in the “training sessions that mobilized to resume the challenging elements of entry and permanence in the profession, enhancing criticality, reflection, self-training capacity and the reinvention of the participants”. In view of the above, we explain the lack of a professional induction policy in the network for beginners. In this absence, these professionals feed, in a solo process, their immersions in teaching, without a training project that subsidizes their actions, with a view to consolidating the municipal continuing education policy. Therefore, the knowledge produced in the pedagogical contingency proved to be promoters of mobilizations for professional development, when they emerged, as responses, to the confrontation of training needs, as well as nourished the expertise of these beginning teachers.

**Keywords:** teaching knowledge; pedagogical contingency; professional induction; training needs; novice teachers.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Cidade de Santa Cruz do Capibaribe.....	70
Figura 2 –	Moda Center Santa Cruz do Capibaribe.....	71

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Levantamento das dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco-PPGEduc .....	26
Quadro 2 –	Levantamento das dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco-PPGEdu .....	28
Quadro 3 –	Levantamento dos trabalhos publicados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, no GT 8 “Formação de Professores” .....	30
Quadro 4 –	Levantamento das dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES .....	34
Quadro 5 –	Quantidade de professores ingressantes na Rede Municipal de Santa Cruz do Capibaribe-PE .....	73
Quadro 6 –	Caracterização dos professores iniciantes participantes da pesquisa .....	75
Quadro 7 –	Caracterização das professoras iniciantes participantes das sessões de formação.....	76
Quadro 8 –	Cronograma do grupo de discussão com as professoras iniciantes .....	79
Quadro 9 –	Cronograma das sessões de intervenção com as professoras iniciantes .....	81
Quadro 10 –	Fases da análise de conteúdo.....	85
Quadro 11 –	Saberes docentes utilizados pelos professores iniciantes..	91

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
D	Dissertação
F	Feminino
GPENAPE	Grupo de Pesquisa, Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSUDESTE-MG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
M	Masculino
MEC	Ministério da Educação
NE	Nordeste
ONU	Organização das Nações Unidas
P	Professor/a
PENSSAN	Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SCC	Santa Cruz do Capibaribe
SEDUC	Secretaria de Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
SP	São Paulo
T	Teses

UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>MAPEAMENTO E ESTUDO DAS PESQUISAS CORRELATAS .....</b>	<b>24</b>
<b>3</b>	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>46</b>
3.1	SABERES DOCENTES NA CONTINGÊNCIA PEDAGÓGICA .....	46
3.2	NECESSIDADES FORMATIVAS E A INDUÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES .....	53
3.3	PROFESSORES INICIANTES NOS CONTEXTOS DAS REDES DE ENSINO .....	60
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA .....</b>	<b>69</b>
4.1	A PESQUISA .....	69
4.2	CONTEXTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE-PE .....	70
4.3	OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO .....	73
4.4	PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS .....	76
4.5	PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS .....	84
<b>5</b>	<b>CATEGORIAS DE ANÁLISES .....</b>	<b>87</b>
5.1	SABERES DOCENTES EMERGENTES DA CONTINGÊNCIA PEDAGÓGICA, ADVINDOS DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES INICIANTES: DIÁLOGO, CONSCIENTIZAÇÃO, REFLEXÃO HUMANIZADA, A BUSCA PELA TECNOLOGIA E O (RE) INVENTAR-SE DIANTE DAS DESIGUALDADES SOCIAIS.....	87
5.2	MOBILIZAÇÕES PROPICIADORAS DO ACOLHIMENTO, ORIENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DOS PROFESSORES INICIANTES: REFLEXIVIDADE, (RE) INVENÇÃO, FORMAÇÃO CIENTÍFICA, AUTO AVALIAÇÃO, FORMAÇÃO ESPECÍFICA E A IMERSÃO NA PROFISSÃO.....	113
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>139</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>148</b>

<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE .....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE MAPEAMENTO DOS PARTICIPANTES .....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SÓCIO PROFISSIONAL DO PROFESSOR INICIANTE .....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE MEMORIAL FORMATIVO .....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO A – MEMORIAIS FORMATIVOS DE PROFESSORES/AS INICIANTE APRESENTADOS NAS SESSÕES DE FORMAÇÃO .....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO B – MEMORIAIS FORMATIVOS ELABORADOS PELAS PROFESSORAS INICIANTE PARTICIPANTES DAS SESSÕES DE FORMAÇÃO .....</b>	<b>162</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada “a produção dos saberes docentes na contingência pedagógica: necessidades formativas e a indução profissional de professores iniciantes”, insere-se na discussão acerca da formação continuada de professores<sup>2</sup> em início da docência.

A discussão sobre a formação continuada de professores iniciantes vem sendo ampliada gradativamente, tendo em vista ser um tema pertinente ao contexto atual, em que maioria dos programas educacionais são praticistas, pacotes prontos e acabados, e as políticas de formação em atuação não consideram o conhecimento autoral dos professores, além de não contribuírem para sua constituição docente.

Em contrapartida a essa perspectiva de formação normatizada, pelos interesses da educação bancária, sob influência do sistema capitalista, compreendemos a formação continuada de professores a partir da acepção de Nóvoa (1992): esta não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas através de um trabalho reflexivo e crítico sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, a formação, enquanto movimento, construindo-se num processo de relações de compreensão, de saber, de fazer e de acontecer.

Assim, compreendemos, a partir de Pimenta (1999, p. 18) que a identidade pessoal “é um processo de construção do sujeito historicamente situado”, não é uma característica pessoal pré-determinada e permanente, mas um desenvolvimento humano contínuo. A identidade profissional se constrói através da significação social da profissão, da revisão perante as tradições e da reafirmação de práticas consagradas histórica e socialmente na docência, bem como na condição de produtores de conhecimento e nas relações com os pares de profissão (PIMENTA, 1999).

Pensamos a formação, no presente contexto social, durante o desenvolvimento desta pesquisa, a partir de dois pilares fundamentais, a inter-relação entre teoria-prática, num movimento contínuo de aprendizagem docente, em que uma não se sobressai à outra, não se distanciam perante a produção do conhecimento do professor, mas são interdependentes, complementares na condução da formação, seja esta formação inicial ou continuada. Nessa perspectiva, também salientamos o valor da formação inicial para com a inserção dos professores na docência, do formar profissionalmente para assegurar um professorado comprometido e “qualificado” em seu exercício. Uma formação que não é carente dos aspectos

---

<sup>2</sup> Ressaltamos que, embora estejamos escrevendo “professores”, leia-se “professores e professoras”.

pedagógicos, curriculares, políticos e reflexivos, que não deixa carências ou lacunas do saber para o professor, tendo em vista que os desafios vividos pelos professores, no contexto de suas atuações, emergem por meio das experiências do cotidiano, e que a formação inicial fornece a base para seu lidar, ajudando-lhes durante o percurso de inserção ao ensino em uma determinada rede ou escola.

Em consonância com esta acepção de formação, Freire (2020b, p. 55) afirma que “onde há vida, há inacabamento”. Assim, deparamo-nos com nosso inacabamento, existimos no mundo como seres inconclusos até o fim da vida, estamos realizando trocas uns com os outros, aprendendo, ensinando e nos relacionando cotidianamente e jamais nos concluímos. Nesse sentido não é diferente com os professores em início de docência, ou seja, aqueles egressos da formação inicial, iniciantes na profissão e que ingressam na formação continuada, pois estão no centro do processo educativo de forma permanente, como iniciantes e depois como experientes, enquanto desempenharem a profissão docente.

Nesse contexto de inacabamento formativo dos professores, nossa pesquisa contribui para repensar e ressignificar as políticas formativas profissionais dos sistemas educacionais de ensino, especificamente da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe, por compreendermos que os saberes docentes são constituídos pelos professores, desde a formação inicial com os clássicos (TARDIF, 2014; GUITIHEIR, 2006) até a formação continuada com os novos saberes plurais (BORGES, 2004) exigidos pelo contexto, e a necessidade de ensino são marcadores fundamentais para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes.

Nessa perspectiva e levando em consideração a formação de professores iniciantes em exercício de sua profissão, assumimos pensar a formação para além da proposta de adquirir “competências gerais e específicas docentes” e índice de avaliação quantitativa, como é proposto inicialmente pelas diretrizes da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica<sup>3</sup>. A formação é concentrada sob um viés de competências restritas ao conhecimento, à prática e ao engajamento profissional do professor. Compreendemos e defendemos em nossa pesquisa uma formação que considere o sujeito-professor como autor e participante da construção de sua própria formação, uma formação crítica, teórica, prática e reflexiva, que traz ao debate os conhecimentos profissionais, humanos,

---

<sup>3</sup> A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 20 DE DEZEMBRO DE 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ressaltamos nosso posicionamento frente a esta resolução, no que se refere ao conservadorismo que carrega em sua estruturação, trazendo objetivos pré-escritos que desconsideram algumas temáticas importantes, como, por exemplo, a discussão sobre as questões de gênero na formação.

éticos e políticos para o desenvolvimento da docência, distanciando-se da proposta mercadológica de formação e indução neoliberal<sup>4</sup>.

Tratamos a concepção de indução defendida enquanto reconfiguração da formação pela via da contingência pedagógica, fundamentada sob a dimensão do acolhimento, da orientação e acompanhamento do professor, por meio de uma política de formação sistemática, construída a partir das bases de uma rede ou sistema de ensino.

Desta maneira, este estudo busca aprofundar questões sobre a atuação dos professores iniciantes, a partir de seus saberes, em uma determinada rede de ensino, que suscita a necessidade de formação para lidar com os dilemas vividos no período delicado que é o início da profissão; principalmente porque, em cada contexto específico de ensino, emergem desafios pedagógicos que carecem ser tratados com o devido valor e assim fomentar seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, esta pesquisa toma como **objeto de estudo** saberes docentes emergentes da contingência pedagógica, advindos das necessidades formativas dos professores iniciantes e alimentadores da indução profissional.

Por isso compreendemos **os saberes docentes** como diversos, plurais, coletivos, classificando-os em profissionais da formação, curriculares, experienciais e disciplinares, (TARDIF, 2014), além dos individuais, advindos do contexto de atuação docente (BORGES, 2004). Esses saberes individuais, concebemos enquanto conhecimentos que o professor constrói durante o desenvolvimento de sua trajetória formativa e a experiência docente no cotidiano da escola, para lidar com proficiência dos desafios, urgências e incertezas na profissão.

Entendemos as **necessidades formativas docentes**, de acordo com Bandeira (2014), como a falta de aperfeiçoamento, habilidade ou conhecimento para resolver ou lidar com as demandas que a docência abrange, estas compreendidas enquanto “necessidades de formação para os professores” ou “necessidades formativas docentes”, que emergem a partir de suas

---

<sup>4</sup> Nosso posicionamento político e formativo na elaboração desta pesquisa situa-se em desencontro com a proposta lançada pela portaria nº 412, de 17 de junho de 2021, que institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares. Ressaltamos que, no atual contexto social e político governamental em que foi lançada essa proposta para a formação de professores, vêm sendo instaurados, no âmbito da educação pública, interesses, por parte de instituições privadas, com o intuito viril de consequentemente privatizar o ensino de nosso país. Nessa direção, consideramos que a proposta desta resolução traz, em seu sentido, uma formação técnico-instrumental, que tem como centralidade a concepção restrita de competências alinhadas à estruturação da BNC (Nº 1, de 27 de outubro de 2020), baseadas no discurso do “direito à aprendizagem”, que reduzem fortemente a luta histórica dos profissionais da educação pelo “direito à educação”, fundado no princípio da educação como um direito humano e condição essencial para a vida social e democrática. Consideramos que se trata de um discurso atrativo, quando visto superficialmente, oferecendo parcerias entre o público e o privado, mas que carrega uma intencionalidade econômica a descaracterizar as conquistas formativas até então adquiridas pelas associações, como, por exemplo, a ANFOPE.

práticas no trabalho, dos contextos de atuação e imersão na profissão, bem como advindas de formações insuficientes com vista a realidade escolar.

Por **professores iniciantes** entendemos, a partir de Garcia (1999), como aquele que realiza a transição de estudante para professor/a, sendo egresso da formação inicial, ingressa em uma rede educacional, sob um período de tensões e aprendizagens intensivas da docência. O professor iniciante é caracterizado a partir de três elementos, que o diferenciam dos demais professores: o primeiro diz respeito àquele que se encontra nos seus primeiros anos de experiência na docência, ou seja, no período configurado pela entrada na profissão; o segundo aspecto direcionado às primeiras compreensões da instituição escolar, em que há o reconhecimento do ambiente de trabalho; e o último aspecto caracteriza-se pela busca do pertencimento ao grupo profissional em que o professor se esforça para contribuir com a categoria docente de determinada escola, e, conseqüentemente, permanecer na profissão (HUBERMAN, 1995).

Pensando a dinâmica pedagógica do contexto escolar no início da profissão docente e refletindo sobre as urgências e instabilidades que emergem no interior da escola, estes movimentos se situam enquanto imprevisibilidades e merecem um tratamento pedagógico, porque não são previsíveis nos planejamentos de ensino ou incluídos nos descritores da BNC-formação docente. Nesta perspectiva, apresentamos em nossa dissertação a construção do conceito teórico nomeado por contingência pedagógica, que configura-se enquanto acontecimentos inesperados. Assim, no contexto da educação, a **contingência pedagógica** se revela pela via de fatores internos e externos ao ambiente escolar, por nós concebida enquanto o movimento de imprevisibilidade vivido na sala de aula ou no espaço escolar como um todo, ou seja as experiências vividas pedagogicamente, as nuances de complexidade inseridas no processo de ensino e aprendizagem, através da relação professor- estudante e professor-comunidade escolar (gestão, familiares, pares de profissão e sociedade civil) na educação e a *trans-formação* face ao desenvolvimento da formação humana pautada pela docência para com os estudantes.

A **indução profissional**, enquanto política, consiste no acompanhamento dos professores iniciantes, gerando experiências formativas, com vistas à compreensão teórica e aprimoramento da prática pedagógica, visando responder às exigências da profissão e as demandas dos municípios, aproximando-os das realidades educacionais (ANDRÉ, 2012); e a indução profissional enquanto processo formativo de acolhimento, orientação e acompanhamento sistemático e intencional, direcionada especificamente para e com os professores iniciantes em exercício (SILVA, 2021). Em nossa compreensão, é um processo de

acompanhamento pedagógico formativo, desenvolvido pela rede de ensino, nos três primeiros anos de atuação profissional, após a formação inicial, que auxilia seus participantes no ritual de passagem de professores iniciantes para experientes, que tem por objetivo integrá-los profissionalmente à cultura organizacional da rede na qual estão atuando.

A produção deste estudo **justifica-se** a partir de três relevâncias centrais: o primeiro interesse pela temática, enquanto relevância social, é justificado pela possibilidade de contribuir com esta produção como um instrumento para os formuladores de políticas de formação docente no Agreste Pernambucano, e no respectivo campo da pesquisa, pois, sabendo da fragilidade existente nas políticas de autoria de formação docente nos municípios da região em que se modificam as propostas de formação a cada gestão, após o período eleitoral, em que se constitui sempre um novo intuito de formação, sem diretrizes específicas para a formação de professores nas respectivas Redes, o que incide na vulnerabilidade social dos docentes que nelas atuam, com repercussões para a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, o desenvolvimento desta pesquisa traz dados precisos e significativos sobre a dimensão e a influência da formação pautada pela realidade pedagógica na Rede de Santa Cruz do Capibaribe, além de questionar os próprios formuladores e as redes de ensino municipais acerca da necessidade de uma formação específica aos professores iniciantes, considerando as ausências formativas que se diferenciam dos iniciantes.

A relevância acadêmica justifica-se pela possibilidade de nosso objeto de estudo ser produzido e lapidado no ambiente universitário, articulado às demandas das redes públicas municipais, de onde emergem os debates sobre os saberes e necessidades de formação dos professores iniciantes, personagens por vezes desconsiderados, nos eixos de formação continuada. No âmbito da Universidade Federal de Pernambuco, lugar de produção do conhecimento científico, esses personagens são enfatizados nas pesquisas do GPENAPE<sup>5</sup>, que tem o professor iniciante como foco de produção do conhecimento, com vistas a contribuir, através de seus escritos, para o desenvolvimento profissional dos professores da região.

O interesse em pesquisar este objeto de estudo inicia-se desde meus<sup>6</sup> primeiros contatos com a pesquisa científica na graduação, uma vez que, sempre exercendo a docência, buscava investigar temáticas que estivessem presentes no meu dia a dia enquanto professora de escola pública. Assim, no segundo semestre do curso de Pedagogia, na UFPE, comecei a adentrar nos espaços escolares para a iniciação científica, instigada pela provocativa do componente

---

<sup>5</sup> Grupo de Pesquisa, Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos.

<sup>6</sup> A partir deste trecho da justificativa, passarei a tratar a discussão da pesquisa na primeira pessoa do singular, ao longo do relato de minha trajetória de experiência acadêmica e profissional.

curricular Pesquisa e Prática Pedagógica I, em que trabalhamos com “A metodologia de professores no uso dos gêneros textuais no ensino fundamental”, sendo nosso primeiro contato investigativo em campo.

Prosseguindo com minha formação acadêmica, participei do PIBIC, no terceiro período do curso, tendo como projeto para pesquisa “O desenvolvimento do Profissionalismo de Professoras de Ensino Fundamental” (2016 a 2017). Logo em seguida, a partir do terceiro período do curso, fui convidada pela Prof<sup>a</sup>. Joselma a ingressar no PIBID, na área campesina, possibilidade esta que, para além de proporcionar a aquisição de experiência com o ambiente escolar e seus personagens, também me direcionou à produção de pesquisas, por meio de nossas intervenções. Um exemplo é o estudo “A alfabetização e o letramento na educação do campo através de jogos didáticos”, publicado em evento e em revista científica (ISSN: 2448-0215).

Nesse sentido, comecei também a frequentar o grupo de estudos coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Joselma Franco – a qual tornou-se minha orientadora –, iniciando o contato com leituras de pesquisas desenvolvidas sobre a formação de professores, retirando dúvidas, contribuindo durante os encontros com os trabalhos dos colegas e, conseqüentemente, adquirindo conhecimentos sobre a pesquisa.

Ressalto também minha participação, junto a minha orientadora, em uma pesquisa intitulada “Inserção Profissional de Egressos de Programas de Iniciação à Docência”, entre 2017 e 2018, coordenada nacionalmente pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marli André (Edital Universal CNPq – Processo nº 445429/2014-3), em que realizamos um estudo de caso na rede de Santa Cruz, e pertencendo atualmente ao quadro de professores efetivos desta rede. Esse interesse foi reconfigurado a partir da produção do trabalho de conclusão de curso, em 2019, intitulado “As contribuições dos saberes docentes à indução profissional de professores iniciantes: um estudo a partir das egressas do curso de pedagogia da UFPE/CAA”, como também pela minha participação em eventos científicos, tanto no âmbito da UFPE quanto nos mais diversos espaços de divulgação do conhecimento, que tratavam da formação do professor, sua profissionalização, perspectivas, desafios, políticas, práticas e autoria docente.

Minha trajetória na Pós-Graduação em Nível de Mestrado da UFPE, que nos mobiliza na produção do conhecimento científico, a partir de uma formação continuada pautada na pesquisa enquanto instrumento fomentador do conhecimento, objetivando a reflexão e ação, a partir de uma devolutiva por parte das investigações realizadas, representou escolhas e oportunidades formativas que foram direcionando meu olhar para a formação dos professores, para pensar seus saberes, refletir sobre a produção que realizam constantemente durante o ano

letivo, na sua contingência visando à resolução de demandas e lidando com as necessidades formativas em contextos em que não há a indução profissional para eles assegurada.

O terceiro interesse pela temática, enquanto relevância profissional, surgiu durante o desenvolvimento da graduação em Pedagogia, enquanto estudante de licenciatura e professora em formação, que sempre atuou no espaço escolar, possuindo determinada experiência no ensino, e conseguindo fazer relações dos conhecimentos aprendidos no âmbito acadêmico com o exercício docente. Inquietávamos o debate sobre a formação de professores e como estes faziam uso de seus saberes, construídos na academia e no cotidiano da sala de aula, para alimentar o desenvolvimento profissional, suprimindo ausências formativas, quando preciso, das redes que atuam. Estas ausências formativas, de certa maneira, também foram sentidas por mim, ao ingressar na Rede de Santa Cruz do Capibaribe.

Embora não me classificasse como professora iniciante na profissão, era ingressante na rede, o que exigiu um esforço maior para me familiarizar com o sistema de ensino municipal e suas demandas, uma vez que, ao tomar posse do concurso público, em 2019, fui direcionada para uma instituição escolar, a fim de atuar na educação infantil, na especificidade creche, com uma turma do maternal, com crianças bem pequenas, movimento de docência que eu ainda não tinha experienciado até então.

Ao afirmar que não me concebia enquanto professora iniciante, esta afirmativa é justificada pelo fato de possuir, ou melhor, ser formada, de 2010 a 2014, no Normal Médio, modalidade Magistério (de acordo com o artigo 30, alínea “a”, e 16, combinado com os artigos 4º e 6º da Lei Federal 5692/71 e com as modificações nela introduzidas pela Lei Federal 7.044/82 e Artigo 24, Inciso VII da Lei Federal nº 9.394/96) que garantia o desenvolvimento da docência para professores dos anos iniciais<sup>7</sup>. Durante o ano de 2015, ingressei na Universidade Federal de Pernambuco, no curso de Pedagogia, onde participei continuamente de ações formativas, tanto no interior da instituição quanto nos projetos de extensão que ampliam a formação do graduando no ensino superior, em uma universidade pública referenciada.

Durante esse percurso formativo, prestei o concurso em Santa Cruz e fui convocada a assumir, relacionando a docência à pesquisa científica. Instigada pela atuação na Rede desenvolvo meu trabalho de conclusão de curso tendo como campo empírico o município, no intervalo de tempo que concluo este trabalho de conclusão também faço seleção para o

---

<sup>7</sup> Este curso, atualmente, direciona-se à extinção, devido aos arts. 62 e 63, da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação de docentes para atuar na educação básica.

programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea e sou aprovada na linha “docência, ensino e aprendizagem” dando continuidade à trajetória formativa pautada nas aspirações da pesquisa.

Em síntese, o interesse por pesquisar essa problemática teve origem a partir da minha própria indagação, decorrente da prática profissional, e enquanto pesquisadora sobre elementos da formação docente, bem como em consonância com a continuidade de pesquisas anteriores, dando ênfase ao trabalho de conclusão de curso, que me suscitou novos questionamentos a serem respondidos.

Dessa maneira, apresentamos como **questão problema**: Quais os saberes docentes emergentes da contingência pedagógica, advindos das necessidades formativas dos professores iniciantes, são alimentadores da indução profissional?

Partimos do **pressuposto** de que, na Rede Municipal de Ensino de Santa Cruz do Capibaribe-PE, não há uma política de indução profissional direcionada aos professores iniciantes, que enfrentam diversos desafios ao adentrar na profissão e na rede, somando-se à ausência de acolhimento a formação específica para esse ingresso na cultura educacional já posta.

Nesse sentido, os professores iniciantes possuem necessidades formativas, como a ausência de formação para as problemáticas da escola, estudos que perspectivem a reflexão para o desenvolvimento da autonomia docente, falta de compreensão sobre preenchimento de frequência *online*, dificuldades para ministrar aulas remotas (gravar, editar e enviar vídeo), desafios acerca do lidar com a indisciplina dos estudantes, ausência dialógica com os familiares, estudos sobre a atual BNCC, conhecimento sobre materiais didáticos para uso com estudantes deficientes, dentre outras necessidades não contempladas nos processos formativos.

Vivenciam a docência, apesar dos muitos obstáculos, mesmo estes professores iniciantes produzindo saberes docentes, sendo esses saberes do ensino, incentivo ao estudo, cognitivos, o trato na relação família-escola, saberes direcionados aos direitos e deveres dos estudantes, o investimento em trabalhar perspectivas de vida, os saberes da motricidade global e fina da criança, aprendizagem significativa (FRANCO e SILVA, 2020), a partir da contingência pedagógica durante sua atuação, quais saberes podem ser auxiliares e alimentadores, mesmo que incipientes, da indução profissional no município.

Para responder nossa inquietação de pesquisa, tomamos como **objetivo geral**: Analisar os saberes docentes emergentes da contingência pedagógica, advindos das necessidades formativas dos professores iniciantes, que contribuem para a indução profissional. E como desdobramento deste, delimitamos os **objetivos específicos**:

- Identificar os saberes docentes emergentes da contingência pedagógica, advindos das necessidades formativas dos professores iniciantes.
- Descrever as necessidades formativas dos professores iniciantes da rede.
- Contribuir com a proposições de ações alimentadoras da indução profissional de professores iniciantes no contexto da rede.

Nossa pesquisa está organizada pela respectiva introdução, seguida, no segundo capítulo, pelo mapeamento e estudo das pesquisas correlatas, trazendo as aproximações da produção do conhecimento, quanto ao nosso objeto de estudo. Prosseguimos, no terceiro capítulo, com a discussão do referencial teórico utilizado, em que tratamos do conceito de saberes docentes na contingência pedagógica, o processo da indução profissional e as necessidades formativas, bem como o conceito de professores iniciantes, no contexto das redes de ensino. Em seguida, abordamos, no quarto capítulo, a metodologia, tratando da natureza da pesquisa qualitativa, a caracterização do nosso campo de investigação, os critérios para seleção dos participantes, os procedimentos adotados para a produção dos dados e para analisá-los qualitativamente.

A seguir, temos a discussão dos achados, em que os analisamos a partir de duas categorias de análises desenvolvidas, a saber: a) saberes docentes emergentes da contingência pedagógica, advindos das necessidades formativas dos professores iniciantes: diálogo, conscientização, reflexão humanizada, busca pela tecnologia e o reinventar-se diante das desigualdades sociais; e b) mobilizações propiciadoras do acolhimento, orientação e acompanhamento dos professores iniciantes: reflexividade, reinvenção, formação científica, auto avaliação, formação específica e a imersão na profissão. Por último, apresentamos nossas considerações a respeito das inquietações que nos mobilizaram para a pesquisa, à luz dos referenciais em que a fundamentamos, contribuindo assim com a produção do conhecimento acadêmico, no contexto da educação contemporânea.

## 2 MAPEAMENTO E ESTUDO DAS PESQUISAS CORRELATAS

Para desenvolver com proficiência nossa pesquisa, tendo como objeto de estudo “saberes docentes emergentes da contingência pedagógica, advindos das necessidades formativas dos professores iniciantes e alimentadores da indução profissional”, fez-se necessário um levantamento dos contextos epistêmicos a seguir, acerca das produções que se relacionam e dialogam com nosso objeto, verificando as aproximações, bem como as necessidades de avanço na produção acadêmico-científica.

O levantamento foi realizado no PPGEDUC, no PPGEDU, na ANPED e na CAPES, estabelecendo um marco temporal de dez anos, entre 2010 e 2020. A escolha desse tempo cronológico justifica-se pelo fato de querermos saber sobre o que vem sendo produzido na última década em torno do nosso objeto de estudo, permitindo-nos obter um panorama amplo, histórico e ao mesmo tempo atual, diante das produções acadêmicas que nos provocam a reflexão, os questionamentos sobre como esse conhecimento está sendo elaborado e vivenciado pelos diferentes pesquisadores e profissionais da educação.

A escolha do repositório digital do PPGEDUC-UFPE, enquanto contexto epistêmico, justifica-se por ser sede do próprio desenvolvimento da presente pesquisa, em que objetivamos verificar o que se tem produzido cientificamente em nosso território, essencialmente no nosso campus acadêmico, pois, até então, este é o único programa de Pós-Graduação em Nível de Mestrado e Doutorado, no Agreste pernambucano.

Além disso, o PPGEDU-UFPE contribui para o entendimento e melhoria da educação, por suas pesquisas serem desenvolvidas e reconhecidas em âmbito nacional, através da própria historicidade e existência do programa mantido com êxito pela Universidade Federal de Pernambuco, uma das melhores do país<sup>8</sup>. Isso nos instigou a verificar a produção das temáticas relacionadas com nosso objeto de estudo.

A escolha da ANPED justifica-se por ser uma entidade comprometida com a produção científica, através da realização de eventos formativos e divulgação de conhecimentos. Além de fortalecer a pesquisa nas Pós-Graduações em todo o país, pelas lutas junto aos docentes, sejam estas lutas em prol da valorização do magistério, de melhores condições para a pesquisa em educação ou pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil, na medida em

---

<sup>8</sup> O Academic Ranking of World Universities 2020, mais conhecido como Ranking de Shanghai, organizado pela consultoria chinesa Shanghai Ranking Consultancy, posicionou a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) como a melhor do Nordeste e na faixa de 13<sup>a</sup> a 17<sup>a</sup> melhor instituição de ensino superior do País (disponível em << <https://www.folhape.com.br/noticias/ranking-posiciona-ufpe-como-a-melhor-universidade-do-nordeste/151453/>>> Acesso em 22 de fevereiro 2021).

que oferece um debate democrático e reflexivo sobre o papel ético, político e social, no contexto da formação entre os pesquisadores, o que nos provocou a analisar o que se tem produzido sobre nosso objeto, em âmbito nacional.

O catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foi escolhido por ser este um órgão federal que fomenta e avalia os programas de pós-graduação, e que oferece, em relação a outros contextos epistêmicos, um maior número de produção de pesquisas com qualidade, construídas a partir do rigor científico necessário à produção acadêmica, e advindas de diferentes programas nacionais, possibilitando contribuições amplas, por meio de seus estudos, para o desenvolvimento do conhecimento científico, o que nos inquietou a conhecer mais sobre nosso objeto de estudo por todo o território brasileiro.

Desse modo, realizamos um levantamento quantitativo das produções nos quatro contextos epistêmicos. Em seguida, fizemos uma análise qualitativa, com a intenção de verificar nessas produções quais os trabalhos que se aproximam do nosso objeto de estudo, para isso procedendo um levantamento a partir dos títulos dos trabalhos. Tomamos como descritores conceituais: **“saberes docentes, contingência pedagógica, necessidades formativas, indução profissional e professores iniciantes na educação básica”**.

Após essa seleção, realizamos a leitura de seus resumos e palavras-chave, quando necessário debruçamo-nos sobre a introdução dos trabalhos, objetivando filtrar precisamente os que contribuem para a construção de nosso estudo. A seguir, apresentamos os contextos epistêmicos pesquisados e os quadros do referido levantamento, seguindo-se as discussões sobre as produções encontradas.

Nosso primeiro levantamento foi realizado no PPGEDUC/CAA, o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste, fundado em 2011, com o curso de Mestrado, passando, em 2020, a oferecer também o Doutorado. É um programa de formação *stricto sensu*, organizado sob duas linhas de pesquisa – “educação e diversidade; docência, ensino e aprendizagem” –, que tem por objetivo formar profissionais para atuar na educação escolar e não escolar, além de visar à ampliação do ensino superior, na respectiva educação. Este programa abarca discussões sobre várias modalidades de ensino e dos fenômenos educativos em sociedade, direcionando reflexões e proposições que subsidiem o enfrentamento aos desafios presentes no sistema educacional e paradigmas científicos, atingindo e fomentando diretamente a educação, e, conseqüentemente, as práticas nela desenvolvidas.

Nesse contexto epistêmico, fizemos o levantamento de cento e doze trabalhos, obedecendo ao marco temporal estabelecido, tomando como critério de análise o **título**,

**resumo, palavras-chave e introdução.** No entanto, não encontramos muitas produções que se aproximassem do nosso objeto (saberes docentes emergentes da contingência pedagógica, advindos das necessidades formativas dos professores iniciantes e alimentadores da indução profissional).

Identificamos que, apesar de o PPGEDUC/UFPE ser um programa de Pós-Graduação com dez anos de existência, na cidade de Caruaru, no Agreste pernambucano, com uma vasta produção científica no campo da formação de professores, há pouca produção em relação ao nosso objeto de estudo, o que indica a necessidade de avanço nesse campo do saber, e, consequentemente, divulgação das leituras para o público alvo na região.

Apresentamos a seguir o conjunto de dissertações do PPGEDUC, produzidas de 2013 a 2020, havendo apenas uma produção que se aproxima do nosso objeto de estudo:

Quadro 1 – Levantamento das dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – PPGEduc

<b>PPGEDUC/UFPE (Dissertações)</b>		
<b>Ano</b>	<b>Nº Trabalhos</b>	<b>Nº Trabalhos encontrados</b>
2010	–	–
2011	–	–
2012	–	–
2013	06	–
2014	11	–
2015	14	–
2016	12	–
2017	24	–
2018	20	–
2019	10	–
2020	15	1 Dissertação - Casos de Ensino com Professores Iniciantes: caminhos de imersão na docência e desenvolvimento profissional. Autora: Raylla Walleska Santos Ferreira Gouveia (Linha de Pesquisa: Docência, Ensino e Aprendizagem PPGEDUC/UFPE; Orientadora: Profa. Dra Maria Joselma do Nascimento Franco)
<b>Total de anos: 10</b>	<b>Total de trabalhos: 112 Dissertações</b>	<b>Total de trabalhos encontrados: 1</b>

Fonte: A Autora, 2020.

Nota: Quadro produzido a partir dos dados levantados no contexto epistêmico da UFPE no período de 2010 a 2020, disponível em << <https://www.ufpe.br/ppgeduc>>> Acesso em 01 de outubro de 2020.

A partir das informações do referido quadro e refletindo sobre estas, inferimos que nossa pesquisa acaba tomando uma relevância no contexto de estudo, no que diz respeito à produção

científica, para o banco de dados do programa, como também ao considerarmos o desenvolvimento de concursos públicos municipais, nos últimos anos, nas cidades de Santa Cruz do Capibaribe, Toritama, Taquaritinga do Norte, Vertentes, e uma seleção simplificada em Caruaru, para provimento de cargos de professor, em que profissionais se candidatam, destes alguns tendem a ser professores iniciantes na profissão classificando-se enquanto participantes de nossa discussão; como também contribui com os formuladores de políticas de formação na região.

A pesquisa encontrada foi produzida recentemente, em 2020, pela pesquisadora Raylla Walleska Santos Ferreira Gouveia, tendo por título “Casos de Ensino com Professores Iniciantes: caminhos de imersão na docência e desenvolvimento profissional”, e como questão de pesquisa: como os casos de ensino, enquanto caminhos de imersão profissional e reflexão sobre a prática, podem contribuir para o desenvolvimento de professores iniciantes? O objetivo geral é compreender os casos de ensino enquanto caminhos de reflexão sobre a prática que podem contribuir para a imersão na docência e o desenvolvimento profissional de professores iniciantes. Enquanto procedimentos de produção de dados, foi utilizado um questionário para estratificar os professores iniciantes; em seguida, com estes docentes foi desenvolvido o grupo de discussão em consonância com sessões de intervenção, por meio de casos de ensino.

Como resultados, a pesquisa apontou que os casos de ensino contribuem para a imersão na docência, reflexão da prática e desenvolvimento profissional, na medida em que se configuram como estratégias que propiciam o mergulho na cultura da docência, evidenciando a práxis. Foi identificado que, por meio deles, os diferentes elementos de desenvolvimento profissional, tais como os desafios da prática, o compromisso social e a sensibilidade, puderam ser exercitados, fomentando assim para a imersão na docência.

Essa produção dialoga com nosso objeto de estudo no que diz respeito à discussão sobre os professores iniciantes e as estratégias formativas possíveis, com materiais reflexivos que ajudam o professorado em início de carreira no seu desenvolvimento profissional, no aperfeiçoamento da prática enquanto aprendizagem contínua. Também se aproxima quando traz em seus achados que os saberes constituem a expertise da profissão docente, ou seja, os saberes produzidos por estes profissionais vão contribuindo para sua melhora, tanto no ofício cotidiano quanto em relação ao compromisso com a profissão e a educação.

O levantamento realizado no contexto epistêmico PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação –, fundado em 1978, com o curso de Mestrado, e em 2002 passando a ofertar também o Doutorado. O programa comporta as linhas de pesquisa: “teoria e história da educação; política educacional planejamento e gestão da educação;

educação e espiritualidade; educação e linguagem; subjetividades coletivas, movimentos sociais e educação popular; formação de professores e práticas pedagógicas; didática de conteúdos específicos”. O objetivo do programa é a formação de profissionais qualificados para atuar na educação, sendo essa formação pautada em atividades de ensino, pesquisa, estudos, orientação, com a finalidade de fortalecer o processo de democratização da educação brasileira, a partir de reflexões e práticas construtivas, e assim também a sociedade.

Nesse contexto epistêmico, analisamos seiscentos trabalhos, sendo trezentos e noventa e nove dissertações de mestrado, e duzentas e uma teses de doutorado, atingindo o resultado encontrado de uma dissertação de mestrado. Embora tenhamos localizado várias produções que tratassem sobre alguns de nossos conceitos centrais, como, por exemplo, os saberes docentes, nestas produções, estes saberes dos professores estavam direcionados para o ensino superior ou tratavam de discussões sobre professores com muitos anos de experiência na docência, algo que não contempla nosso objeto de estudo.

Quadro 2 – Levantamento das dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – PPGEDU

<b>PPGEDU/ UFPE (Dissertações e Teses)</b>		
<b>Ano</b>	<b>Nº Trabalhos</b>	<b>Nº Trabalho encontrados</b>
2010	46 D / 17 T	–
2011	45 D / 17 T	–
2012	27 D / 20 T	–
2013	56 D / 07 T	–
2014	32 D / 16 T	–
2015	49 D / 19 T	–
2016	44 D / 27 T	–
2017	48 D / 28 T	–
2018	25 D / 22 T	–
2019	26 D / 26 T	1 Dissertação: “Saberes Mobilizados por Professores de Geografia em Início de Carreira”. Autora: Larissa Katarina Mendonça (Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica, PPGEDU/UFPE, Orientadora: Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Laêda Bezerra Machado)
2020	01 D / 02 T	–
<b>Total de anos: 10</b>	<b>Total de trabalhos: 399 Dissertações + 201 Teses = 600 trabalhos</b>	<b>Total de trabalhos encontrados: 1 Dissertação</b>

Fonte: A Autora, 2020.

Nota: Quadro produzido a partir dos dados levantados no contexto epistêmico da UFPE no período de 2010 a 2020, disponível em << <https://www.ufpe.br/ppgedu> >> Acesso em 10 de outubro de 2020.

A produção encontrada possui autoria da pesquisadora Larissa Katarina Mendonça, sendo desenvolvida recentemente, em 2019, tendo por título “Saberes Mobilizados por Professores de Geografia em Início de Carreira”, e como objeto de estudo saberes docentes de professores de Geografia em início de carreira; seu problema de pesquisa é: quais saberes são mobilizados pelo professor de Geografia em início de carreira e que dificuldades ou desafios permeiam sua prática docente? O objetivo geral: analisar os saberes mobilizados por professores iniciantes de Geografia e os possíveis obstáculos no exercício profissional docente. Utilizou como procedimentos de coleta de dados o questionário socioeconômico, observação participante da prática docente e entrevista semiestruturada, com três professores que atuavam em turmas dos anos finais do ensino fundamental e médio.

Os resultados desta produção apontam que os saberes adquiridos durante a formação expressaram-se no modo como os professores planejavam, no uso de metodologias, recursos didáticos e na gestão da sala de aula. Prevaleram em suas práticas investidas contrárias às características tradicionais de ensino, principalmente por valorizar o estudante como um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. O repertório de saberes experienciais se manifestou de modo mais explícito, e as dificuldades vivenciadas pelos três professores se relacionaram à organização escolar e à gestão da sala de aula, ratificando a entrada na carreira como um período conflituoso, carregado de obstáculos. Isso confirma que professores iniciantes de geografia mobilizam um conjunto de múltiplos saberes para desenvolver suas práticas nessa inserção à docência.

Essa produção dialoga com nosso objeto de estudo no sentido de tratar dos saberes docentes do professor da educação básica, mesmo sendo daqueles que desenvolvem a docência enquanto especialistas de um componente curricular específico, nos anos finais do ensino fundamental e médio, esclarecendo que tais saberes são diversos e subjetivos, construídos no âmbito da formação e como são materializados no cotidiano da função docente, utilizando destes saberes para atuar, visando a uma educação comprometida com estudantes participativos e conscientes de sua formação, sendo autores de sua aprendizagem significativa, mas também por considerar, enquanto participantes da pesquisa, os professores iniciantes, que vivenciam dilemas e incertezas, no ingresso à profissão, muitos destes desafios e nuances presentes no desenvolvimento de ações na própria sala de aula, bem como no interior da instituição escolar, o que entendemos ser a contingência pedagógica vivida, na qual os professores usam de seus saberes constituídos para atuarem na docência.

A produção se distancia do nosso objeto de estudo quando não traz a discussão sobre as necessidades formativas desses professores, já que são iniciantes e vivenciam desafios inerentes

ao exercício docente em determinada função e carecem de acompanhamento e formação pedagógica para seu enfretoamento. Também há distanciamento tendo em vista que o objeto de estudo da pesquisa relatada não contempla o processo da indução profissional muitas vezes desenvolvida pelos professores iniciantes de determinado município, enquanto política permanente de formação continuada.

O terceiro levantamento foi realizado na ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –, fundada em 1978, um órgão sem fins lucrativos, que reúne os programas de pós-graduação do país, seus docentes e estudantes, através de reuniões científicas nacionais e regionais, com o intuito e compromisso de lutar, a partir desses integrantes, pela ampliação com qualidade e desenvolvimento da educação no Brasil. Tem por objetivo maior fortalecer o desenvolvimento científico, cultural e político educacional, através da pós-graduação e da pesquisa em educação, considerando os princípios democráticos a seguir: a participação, a liberdade e a justiça social.

A análise deu-se da 33ª à 39ª reunião da ANPED, de 2010 a 2020<sup>9</sup>, especificamente no GT 08 - Formação de Professores, a partir dos descritores “**saberes docentes, contingência pedagógica, necessidades formativas, indução profissional e professores iniciantes na educação básica**”, totalizando cento e cinquenta e dois trabalhos, levantados em formato de artigo. Neste contexto epistêmico, fizemos novamente um levantamento pelos títulos dos trabalhos e alguns apresentaram indícios de aproximação com nosso estudo; assim os selecionamos e, em seguida, realizamos a leitura de seus resumos, palavras-chave e, quando não foi suficiente, fomos à introdução. Essa leitura minuciosa resultou na identificação de dois trabalhos que possuem aproximação com nosso objeto de estudo; realizamos a leitura por completo destes dois trabalhos e apresentamos posteriormente o levantamento e a discussão.

Quadro 3 – Levantamento dos trabalhos publicados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, no GT 8 “Formação de Professores”

<b>ANPED/ GT 08: FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>		
<b>Ano – Nº da Reunião</b>	<b>Nº Trabalhos do GT</b>	<b>Nº Trabalhos encontrados</b>
2010 - 33ª reunião	21	–
2011 - 34ª reunião	22	1 artigo: “Professoras Iniciantes Bem-Sucedidas: Elementos de Seu Desenvolvimento Profissional” (UEPG)
2012 - 35ª reunião	22	–
2013 - 36ª reunião	18	–

<sup>9</sup> Até o ano de 2013, as reuniões da ANPED eram realizadas anualmente e após 2014 foram desenvolvidas a cada dois anos.

2014 - –	–	–
2015 - 37ª reunião	23	–
2016 - –	–	–
2017 - 38ª reunião	23	–
2018 - –	–	–
2019 - 39ª reunião	23	1 artigo: “Os Sentidos Políticos Atribuídos à Função Social da Escola pelos Professores Iniciantes na Carreira” (UFPel)
2020 - –	–	–
<b>Total de reuniões: 7</b>	Total de trabalhos do GT: 152	Total de trabalhos encontrados: 2

Fonte: A Autora, 2020.

Nota: Quadro produzido a partir dos dados levantados no contexto epistêmico da ANPED, no período de 2010 a 2020, disponível em << <http://www.anped.org.br/> >> Acesso em 20 de outubro de 2020.

O primeiro artigo encontrado possui autoria da pesquisadora Silmara de Oliveira Gomes Papi, tendo por título “Professoras Iniciantes Bem-Sucedidas: Elementos de Seu Desenvolvimento Profissional”, apresentado na 34ª reunião da ANPED, no ano de 2011. Esse trabalho discute dados a partir de uma pesquisa maior, tem por objeto de estudo o desenvolvimento profissional de professores iniciantes considerados como bem-sucedidos; problema de pesquisa: como se constitui o desenvolvimento profissional de professores iniciantes considerados como professores bem-sucedidos no exercício da profissão? Objetivos: sistematizar o conceito de professor bem-sucedido; apreender elementos constitutivos do desenvolvimento profissional de professores; apontar necessidades formativas de professores iniciantes. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados o grupo focal e a entrevista semiestruturada com pedagogas, diretoras das escolas selecionadas e representantes de Secretaria Municipal de Educação.

É visto, nos resultados desta produção, que o desenvolvimento profissional se efetiva e que as professoras são submetidas a múltiplos condicionantes; elas tanto atendem às exigências quanto demonstram iniciativas para romper com o controle normativo dos programas, na educação do sistema capitalista vigente. Isso é possível graças à ascensão social representada pelo acesso à profissão, somada ao incentivo materno para a opção pela docência. Nos achados, percebemos a influência de professoras dos anos iniciais da educação básica, na prática pedagógica destas professoras iniciantes. Além disso, não há um projeto institucional, por parte da Secretaria de Educação, para estas profissionais, ficando esse processo sujeito às condições e entendimento da própria escola. Por isso desenvolvem algumas iniciativas, como, por exemplo, o questionamento ao instituído, como formas de ação contra o proposto pelo sistema, e revelam necessidades em seu processo de desenvolvimento profissional.

Esse artigo dialoga com nosso estudo principalmente por deixar claro em seus achados inferências sobre as necessidades formativas necessárias aos professores iniciantes participantes, como também por apresentar que os professores iniciantes trazem consigo saberes aprendidos enquanto estudantes e que são ressignificados para saberes docentes utilizados no desenvolvimento de suas práticas. Entretanto, distancia-se na medida em que não há discussão sobre a construção de saberes docentes, especificamente no contexto da contingência pedagógica, além da ausência da discussão sobre o processo da indução profissional, já que o estudo mostra dados sobre a ausência de formação ao professorado em início de carreira.

O segundo artigo encontrado é de autoria da pesquisadora Deise Ramos da Rocha, foi construído e apresentado recentemente, na 39ª reunião da ANPED, em 2019, possuindo por título “Os Sentidos Políticos Atribuídos à Função Social da Escola pelos Professores Iniciantes na Carreira”. O referido texto tem por objeto de estudo o professor iniciante na carreira e os sentidos políticos atribuídos à função da escola por estes docentes; problema de pesquisa: quais os sentidos políticos atribuídos à função da escola pelos professores iniciantes na carreira docente, objetivando entender esses sentidos políticos atribuídos à função da escola por estes profissionais? Enquanto procedimento para coleta dos dados, foi utilizada a entrevista e o questionário com professores iniciantes-pedagogos e professores licenciados em áreas específicas, tanto do sexo masculino quanto feminino, no período entre 2014 e 2015.

Nesse contexto, os resultados apresentaram à empiria de sentidos políticos revelados pelos professores iniciantes de maneiras diversas, como tradicional humanista, construtivista, otimista, reflexivo, insurgente, crítico e interventivo. Estes sentidos identificam-se em distintos projetos de escola, materializados nas atividades por ela desenvolvida, e subsidiam o exercício desses profissionais. A constituição do sentido político atribuído à função social da escola reflete no sentido de ser professor, ou seja, o trabalho constitui o sujeito e o projeto de escola, e a forma como lida com as adversidades das descobertas e desafios do início da carreira. Há um sentido para a escola, ora desenvolvido como luta coletiva, ora como uma “tarefa” social natural da sociedade organizada. Percebemos que os sentidos imprimem razão ao fazer docente, os quais se somam à política de educação. É na atividade do professor iniciante que disputam duas dimensões importantes para a manutenção da estrutura social: o saber educacional, disciplinar ou intelectual; e o saber político, sectário ou dogmático, presente no contexto da política de formação quando ministrada a estes, como também presente no sistema educacional.

Este trabalho se aproxima do nosso objeto de estudo no sentido das discussões sobre saberes docentes, mesmo que este artigo avance um pouco mais na discussão acerca dos saberes

docentes que norteiam e são norteadores das políticas, desenvolvidos pelos professores iniciantes conduzindo seu trabalho e conseqüentemente o projeto da escola. Também pensamos que há relação quando se discute sobre a função social do ensino atrelada à discussão da função social da escola, na medida em que a proposta político-pedagógica defendida por este interfere naquela. A educação e a política se interpenetram e não estão isentas uma da outra, porque toda prática educativa carrega um sentido político quando compreendida, e assim exercida em relação ao todo, ou seja, os membros da sociedade civil, além de apontar como é a postura dos professores iniciantes imersos no sistema político da educação e nele desempenhando seu trabalho (com seus saberes), em direção a vivenciarem as descobertas, enfrentarem as adversidades e obstáculos do início da carreira.

O quarto e último levantamento foi realizado no contexto epistêmico da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –, criada no início do segundo governo Vargas, em 1951, é uma fundação mantida pelo Ministério da Educação (MEC). Possui como princípio expandir e consolidar a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) nacionalmente. É a entidade que efetua a avaliação de todos os cursos de Pós-Graduação no país.

No catálogo da CAPES, que reúne dissertações e teses nacionais recebidas dos diversos programas existentes nos Estados brasileiros, encontramos uma significativa quantidade de trabalhos que possuem aproximação com nosso objeto. Pela dimensão de trabalhos disponíveis nessa plataforma, nosso levantamento foi realizado de maneira cuidadosa, respeitando os dez anos estipulados (2010 a 2020), verificando ano a ano, refinando as produções a partir de áreas e sub áreas, para obtenção de resultados mais precisos. Debruçamo-nos sobre as produções, inicialmente, utilizando dos nossos cinco descritores conceituais (**saberes docentes, contingência pedagógica, necessidades formativas, indução profissional e professores iniciantes na educação básica**), observando seus **títulos**, e aquelas que aparentavam semelhança foram separadas. Em seguida, lemos o seu **resumo**, incluindo as **palavras-chave** e, em algumas, também a **introdução**. Como resultado, sete produções foram selecionadas, sendo cinco dissertações de mestrado e duas teses de doutorado, apresentadas no quadro baixo e comentadas posteriormente:

Quadro 4 – Levantamento das dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

<b>CAPES (Dissertações e Teses)</b>		
<b>Grande Área de Conhecimento: Ciências Humanas</b>		
<b>Área de Conhecimento e Avaliação: Educação</b>		
<b>Área Concentração: Educação</b>		
<b>Sub área: Formação Docente</b>		
<b>Ano</b>	<b>Nº Trabalhos</b>	<b>Nº Trabalho encontrados</b>
2010	1179	–
2011	1799	1 Dissertação: “Necessidades Formativas dos Professores dos Anos Iniciais na sua Inserção no Exercício da Docência”. Autora: Naiara Mendonça Leone (Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores, PPGE/UNESP. Orientadora: Profª. Drª. Yoshie Ussami Ferrari Leite)  1 Tese: “Professoras Iniciantes Bem-Sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional”. Autora: Silmara de Oliveira Gomes Papi (Linha de Pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, PPGE/PUCPR. Orientadora: Profª. Drª. Pura Lúcia Oliver Martins)
2012	1470	–
2013	1418	–
2014	1983	1 Tese: “Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades”. Autora: Hilda Maria Martins Bandeira (Linha de Pesquisa: não encontrada, PPGEd / UFPI. Orientadora: Profª. Drª. Ivana Maria Lopes de Melo)
2015	1279	–
2016	1785	1 Dissertação: “Professores Iniciantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos: ingresso profissional, expectativas e possibilidades”. Autora: Andreia Dias Pires Ferreira (Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, PPGEDH/UNITAU-SP. Orientadora: Profª. Drª. Mariana Aranha de Souza)  1 Dissertação: “Professores Iniciantes da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos: inserção, desafios e necessidades”. Autora: Joseane Amancio Pinto (Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, PPGEDH/UNITAU-SP. Orientadora: Profª. Drª. Ana Maria Gimenez Corrêa Calil)
2017	1146	1 Dissertação: “O Professor Iniciante da Escola do Campo e sua Formação: por entre espelhos”. Autor: Oldair José Tavares Pereira (Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, PPGEdU/UFMT. Orientadora: Profª. Drª. Simone Albuquerque da Rocha)
2018	1328	–
2019	1130	1 Dissertação: “Formação Docente Centrada na Escola: uma construção a partir das necessidades formativas de professores de 1º ao 5º ano”. Autora: Aparecida Daniele Nascimento Bitencourt (Linha de Pesquisa: Formação de Formadores, Mestrado Profissional/PUC- SP.

		Orientadora: Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Marli Eliza Dalmazo Afonso de André)
2020	1012	–
<b>Total de anos: 10</b>	Total de trabalhos: 15.529	Total de trabalhos encontrados: 07 (05 Dissertações e 02 Teses)

Fonte: A Autora, 2020.

Nota: Quadro produzido a partir dos dados levantados no contexto epistêmico da CAPES no período de 2010 a 2020, disponível em << <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>>> Acesso em 25 de novembro de 2020.

A primeira dissertação possui autoria da pesquisadora Naiara Mendonça Leone, tendo por título “Necessidades Formativas dos Professores dos Anos Iniciais na sua Inserção no Exercício da Docência” e como objeto de estudo as necessidades formativas de professores em início de carreira. Foi elaborada a partir da seguinte questão norteadora: como o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental vivencia o período inicial da docência, em escolas públicas da rede municipal de Rancharia-SP? E, nesse contexto, quais são as suas necessidades de formação contínua? O objetivo do trabalho é investigar as necessidades formativas de professores em início de carreira, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas públicas da rede municipal de Rancharia-SP. A coleta dos dados da pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira, houve a aplicação de questionário ao conjunto dos professores iniciantes, com a finalidade de obter informações de identificação. Já na segunda etapa foram realizadas entrevistas semiestruturadas de grupo, com quatro professoras iniciantes.

Os resultados da pesquisa indicaram a necessidade de desenvolvimento de ações voltadas à inserção profissional dos professores recém-formados, as quais se dariam em duas direções: de um lado, uma atenção suficiente e explícita, na formação inicial, para preparar o futuro professor para o seu ingresso no magistério. Por outro lado, o compromisso e a responsabilidade das agências formadoras e das instituições escolares, sobretudo na construção de políticas de apoio aos novos docentes, que lhes assegurem assessoria e formação, de maneira estruturada e sistemática, desde os seus primeiros dias de profissão, auxiliando-os na socialização com a cultura escolar e no enfrentamento dos problemas que caracterizam o início da carreira docente.

A referida dissertação se aproxima do nosso objeto de estudo por tratar de dois de nossos conceitos centrais, “necessidades formativas e professores iniciantes”, e possui relação na medida que o trato com as necessidades formativas nesta produção não é apenas enquanto uma proposta descritiva de sistematização, se ultrapassa essa fase inicial da pesquisa e a torna instrumento para se pensar uma formação para esse determinado público de professores. Uma

formação que se respalde em ações de reflexão, discussão e trabalhadas a partir do que os próprios professores iniciantes indicam como essenciais aos seus aprendizados com e para o desenvolvimento da profissão em início de carreira.

Todavia, embora no texto a autora dê uma atenção peculiar à formação inicial e não esteja explícito e fundamentada teoricamente a categoria indução profissional, que se configura enquanto ações da formação continuada, nas discussões através dos dados coletados percebe-se que o processo de indução é discutido e almejado pelos professores, enquanto fundamental para seus desenvolvimentos profissionais e para se manterem na função docente. Porém, percebemos que essa dissertação se distancia por não tratar especificamente de saberes desses professores iniciantes, bem como do conceito de contingência pedagógica, elemento que está intrínseco às necessidades formativas do professor iniciante, porque é a partir do vivido na sala de aula, da cultura pedagógica, que o docente, mesmo no ingresso à profissão, toma para si anseios de formação, através da dúvida e dos desafios originados em determinada situação de trabalho.

A segunda dissertação, “Professores Iniciantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos: ingresso profissional, expectativas e possibilidades”, é de autoria da pesquisadora Andreia Dias Pires Ferreira, possui como objeto de estudo os desafios que os professores iniciantes enfrentam nos primeiros anos da docência. Foi elaborada a partir da seguinte indagação de pesquisa: como ocorre o ingresso dos professores iniciantes na Educação Infantil? O trabalho objetiva analisar as ações de formação continuada, acolhida e integração desses professores, de forma a identificar os desafios encontrados no início da carreira docente. Utilizaram-se, como procedimento de coleta de dados, um questionário e dois encontros de grupos focais, dos quais participaram dez professoras da educação infantil, que ingressaram na Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos entre os anos de 2012 e 2014, sendo quatro no primeiro encontro e seis no segundo.

Os achados apontam que a totalidade das professoras ingressantes na Educação Infantil da Rede de Ensino em questão tem curso superior completo e, em sua maioria, são ingressantes na Rede de Ensino, mas não iniciantes na profissão. Constatou-se que a inserção dessas professoras na carreira foi marcada por momentos de descoberta da profissão e de sobrevivência aos momentos difíceis. Os relatos desse trabalho apontaram que a formação inicial não consegue atender à complexidade que envolve a prática docente e que os primeiros contatos do docente com a profissão são marcados pela necessidade de acolhimento por parte da escola, de políticas de formação que pensem o cotidiano escolar a partir da perspectiva do docente que

ingressa na escola, priorizando, inclusive a possibilidade da existência de um mentor que acompanhe este docente em suas atividades.

A referida dissertação aproxima-se do nosso objeto de estudo quando discute os saberes docentes e, mesmo que indiretamente, o processo de indução profissional; apesar de não trazer uma discussão propriamente dita sobre esse conceito, traz nos achados argumentações dos participantes, que detalham uma compreensão acerca de processos e ações de indução voltadas ao professorado. Para além disso, fomenta uma proposta de formação a ser consolidada na cidade de São José dos Campos, pois houve, não só a coleta de dados, mas a realização de encontro com grupos focais de professores, em que se dispuseram, junto à pesquisadora, a refletir e questionar criticamente os dilemas docentes por elas vividos.

Entretanto, se distancia na medida em que traz, desde seu título, o trato com o conceito “professores iniciantes”, mas seus participantes não são propriamente professores iniciantes na profissão, mas apenas no segmento que lecionam, ou seja, na educação infantil e na referida Rede de Ensino. Com o andar da discussão, verifica-se que a autora os reconhece enquanto ingressantes no segmento e na Rede, considerando as experiências anteriores na docência dos participantes, o que é afirmando na caracterização dos professores e nos achados da pesquisa.

Por um lado, outro elemento desta pesquisa que se distancia do nosso objeto diz respeito à delimitação do segmento de ensino dos participantes, uma vez que nossa pesquisa não busca realizar essa especificação. Por outro lado, mesmo trazendo a discussão de professor iniciante / ingressante na Rede, os achados permitiram verificar que muitos dos dilemas do início na profissão repetem-se ao adentrar em um novo sistema de ensino, pois as aprendizagens, enquanto professor experiente, foram formadas para determinada cultura e não para outras, de forma padronizada, o que implica a necessidade de formação contínua. O texto também não traz à tona a discussão a que nos propomos sobre a contingência pedagógica vivida pelos professores iniciantes.

A terceira dissertação possui por título “Professores Iniciantes da Rede Municipal de Ensino São José dos Campos: inserção, desafios e necessidades”, possui como autora a pesquisadora Joseane Amancio Pinto, e como objeto de estudo a iniciação profissional de professores iniciantes. Esta pesquisa está estruturada em torno da seguinte questão: quais os desafios enfrentados por professores iniciantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São José dos Campos? Teve por objetivo analisar os desafios enfrentados pelos professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos. Como instrumentos de coleta de dados, utilizaram-se o questionário (respondido por 68 professores em geral) e um grupo focal com

cinco professores participantes, todos com até três anos de inserção profissional na Rede Municipal de Ensino.

Os resultados obtidos apresentam que a rede pesquisada não oferece atendimento específico aos iniciantes, que este período se apresenta como um momento de desafios e aprendizagens, as condições de trabalho implicam o desejo de continuar ou não na carreira. Há necessidade de ter uma formação específica para os iniciantes, e o horário de trabalho coletivo pode ser melhor aproveitado, enquanto estratégia de formação contínua. Além disso, relataram os desafios que emergem constantemente e precisam ser considerados na formação. Contudo, o diferencial desta pesquisa são as sugestões (como: assegurar um momento de troca de experiências entre os professores; um espaço para as orientações e as regras de funcionamento da escola; que haja acolhida e apoio dos gestores como rotina e não quando solicitado; e seja criado um trabalho de formação específico aos iniciantes) que as professoras deram para tornar este período mais tranquilo.

A referida dissertação se aproxima do nosso objeto de estudo por tratar do ser professor iniciante tanto na profissão quanto na própria rede de ensino, bem como por discutir os saberes necessários aos professores iniciantes, mesmo que estes não estejam apresentados e discutidos como produto da contingência pedagógica, pois os professores iniciantes no início da profissão estão se habituando com o contexto de trabalho, indagando-se onde e a quem ensinar, tendo a capacidade de saber o conhecimento sobre o aluno – são saberes próprios de sua identidade. Além disso, esta pesquisa avança ainda mais na discussão acerca da aprendizagem da docência, mediada por estes saberes dos professores iniciantes.

Há relação também com nosso objeto de estudo quando discute as “necessidades aos professores”, aqui entendidas enquanto as necessidades formativas, pois estas partem da realidade dos docentes iniciantes. Já as “sugestões” que os professores disponibilizam, enquanto dados, em seus relatos, são, mesmo que incipientes, compreensões acerca de ações de indução, que seriam necessárias e propícias ao município. Porém, essa categoria não é defendida na respectiva pesquisa e, por isso, esse elemento torna-se aspecto que se distancia de nosso objeto de estudo.

A quarta dissertação, intitulada “O Professor Iniciante da Escola do Campo e sua Formação: por entre espelhos”, possui autoria do pesquisador Oldair José Tavares Pereira, e tem por objeto de estudo a formação do professor iniciante da escola do campo, estando inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis (UFMT). Esta dissertação tem como questão-problema: como os professores iniciantes do Campo se manifestam, percebem e atribuem

significados à formação continuada voltada para as suas necessidades formativas, no início da docência? Tem por objetivo investigar essa formação, sua organização e contribuição aos professores iniciantes, a partir de suas necessidades. Enquanto procedimento de coleta de dados, foram utilizados entrevistas e memoriais de formação (autobiografia) com seis professores iniciantes, que atuam em escolas do campo e participam do projeto de formação desenvolvido pelo PPGEdU da Universidade Federal de Mato Grosso.

Os resultados dessa dissertação revelam que os professores têm consciência de que necessitam de formação contínua, para diminuir os impactos provocados no início de carreira, e que esta formação, quando acontece via política pública do sistema de ensino, não tem atendido às expectativas dos docentes. Revelam ainda que a formação continuada de que os professores participam no projeto da Universidade Federal do Mato Grosso, ainda que não seja específica para a educação do campo, tem lhes auxiliado a compreender os dilemas da/na prática docente e a criar estratégias para se manterem na profissão.

A referida dissertação se aproxima porque trata especificamente de professores iniciantes na profissão, destacando-se por considerar um marco temporal de docência maior que o nosso, classificando-os como professores iniciantes com até cinco anos de docência, bem como trazendo à tona as necessidades formativas destes profissionais. Contudo, a discussão sobre essas necessidades não parte apenas de uma ausência de formação, mas sobre a existência desta, com sérias deficiências, perante sua organização e conteúdo, visto que as ações de formação direcionadas pelos órgãos educacionais a esses professores iniciantes têm menos êxito do que as ações formativas vindas de suas participações no programa do PPGEdU.

Mas esta dissertação se distancia de nosso objeto de estudo ao delimitar uma modalidade própria de educação, ou, dito melhor, de ensino – educação do campo –, um contexto específico de atuação desses professores iniciantes, e por isso uma formação direcionada para tal. Por isso, as exigências da realidade docente desses profissionais em início de carreira possuem suas próprias especificidades. Ademais, esta pesquisa toma distância de nossa proposta por não tratar da discussão de saberes docentes, visto que considera a docência no campo, mas não explora os conhecimentos que ali seus professores produzem, além de não debater sobre a produção destes saberes, na contingência pedagógica e da indução profissional, mesmo trazendo um discurso sobre a importância de ações específicas de formação para o âmbito em que atuam, principalmente nos primeiros anos de trabalho.

A quinta e última dissertação, intitulada “Formação Docente Centrada na Escola: uma construção a partir das necessidades formativas de professores de 1º ao 5º ano”, de autoria da pesquisadora Aparecida Daniele Nascimento Bitencourt, tem como objeto de estudo as

necessidades formativas de professores. Buscou-se nessa pesquisa desenvolver um projeto formativo com agentes escolares. Está estruturada através do seguinte problema: quais as necessidades formativas dos professores (promovendo um espaço de reflexão crítica e de trabalho colaborativo, com foco no contexto escolar, com vistas ao desenvolvimento e melhoria da prática em sala de aula)? Teve como objetivo desenvolver, com professores e coordenadores pedagógicos da escola, um processo de formação centrado na reflexão sobre a prática pedagógica e nas necessidades formativas dos agentes escolares.

A pesquisa está vinculada ao contexto de atuação da pesquisadora, que trabalha como gestora escolar, e contou com a participação de dez professoras, que compõem o quadro de docentes do ensino fundamental dos anos iniciais. Os dados foram obtidos por meio de um instrumento de diagnóstico formativo da instituição SESI-SP e de três encontros reflexivos, momentos em que foram discutidas questões relativas às necessidades formativas do grupo, para a elaboração de um projeto formativo personalizado.

Os resultados indicam que a formação pautada em discussões reflexivas sobre a prática e sobre as necessidades formativas contribuem para a conscientização do professor em relação as suas atitudes e tomadas de decisão dentro da sala de aula. Revelam ainda que a formação centrada na escola posiciona o professor como um agente de mudanças, o que ficou evidenciado pelo envolvimento do grupo nas discussões coletivas e na proposição conjunta de uma pauta formativa, calcada nas necessidades prioritárias. Além disso, o compartilhamento dos êxitos e incertezas nos relatos das professoras durante os encontros formativos fornecem indícios de que esse grupo estava se constituindo como uma comunidade de aprendizagem, entre outros achados encontrados.

A referida dissertação se aproxima do nosso objeto de estudo porque trata das necessidades formativas de professores, a partir dos desafios e possibilidades presentes no chão da sala de aula, o que compreendemos enquanto a contingência pedagógica por eles vividos; além de se inserir na discussão acerca da formação continuada de professores, com vistas a uma formação singular permanente, com os próprios sujeitos do processo escolar, desde os professores, passando pelos coordenadores, até os demais funcionários da escola.

Distancia-se na medida em que não discute o conceito de “professor iniciante”, nem os participantes da pesquisa são propriamente iniciantes na profissão, são profissionais já experientes na docência, que também necessitam de formação, pois a educação é movimento, e estar nela é aderir ao aprender constantemente, para assim ensinar. Também se distancia por não trazer uma discussão consolidada sobre a indução profissional enquanto ações de incentivo, acompanhamento e acolhimento na profissão, embora a pesquisa possua uma vertente

formativa, uma vez que se desenvolve a partir de encontros reflexivos, momentos de aprendizagens com os professores.

Por último, a produção não aborda os saberes docentes enquanto categoria e conhecimento indispensável ao exercício da docência, independentemente do lugar de atuação, eles subsidiam o trabalho docente de professores iniciantes, como também dos mais experientes na profissão. O que a produção apresenta é uma argumentação e achados concisos sobre formação, e está centrada na escola, como meio de ações colaborativas entre os pares, que constituem uma aprendizagem de longo prazo e significativa perante suas práticas e o desenvolvimento profissional.

Em síntese, essas cinco produções apontam para uma preocupação com vistas à formação dos professores, em especial os iniciantes, quando verificamos que, além da sistematização dos dados a partir da inquietação de pesquisa, todas estas produções carregam uma vertente de formação contínua, pois os próprios participantes das produções deixam claras suas necessidades e ausências formativas, que emergem a partir da atuação profissional, ou seja, das condições presentes no cotidiano escolar. Nas cinco dissertações, é possível ver que seus procedimentos para a produção de dados não se limitam apenas ao instrumento de coleta, mas proporcionam aprendizagens, tanto para os pesquisadores quanto para os próprios participantes das pesquisas. Os professores são considerados como ativos e autores de sua formação, quando esta não é saciada pelo sistema educacional ou pela própria formação desenvolvida pela rede de ensino.

Passaremos a analisar agora duas Teses de doutorado, que também contribuem com nosso objeto de estudo: saberes docentes emergentes da contingência pedagógica, advindos das necessidades formativas dos professores iniciantes e alimentadores da indução profissional.

A primeira tese de doutorado, intitulada “Professoras Iniciantes Bem-Sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional”, foi elaborada pela pesquisadora Silmara de Oliveira Gomes Papi, tendo como objeto de estudo professores em início de carreira com até cinco anos de exercício profissional, considerados bem-sucedidos na profissão. Está estruturada a partir da seguinte questão-problema: como se constitui o desenvolvimento profissional de professores iniciantes considerados como professores bem-sucedidos no exercício da profissão? Possui como objetivo compreender o desenvolvimento profissional de professores iniciantes bem-sucedidos.

Como procedimento de coleta de dados, foram utilizados o grupo focal, a entrevista semiestruturada e a observação, tendo, como participantes da pesquisa, pedagogas, gestoras em nível escolar e de secretaria municipal e professoras, buscando valorizar o campo da prática das

professoras consideradas bem-sucedidas e privilegiar as relações nele estabelecidas. Enquanto resultados, os dados permitiram verificar que o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes se efetiva a partir de elementos contraditórios e expressa uma prática social historicamente situada, sujeitando-se a múltiplos determinantes, consoantes com o momento histórico vivido por elas. Possibilitaram também constatar que esse desenvolvimento está estreitamente relacionado a quatro eixos interdependentes, quais sejam: formação profissional, aspectos da dinâmica da organização pedagógica da escola, desafios da prática pedagógica e políticas de descentralização. Nesse processo, as professoras estão submetidas a múltiplos condicionantes e, antagonicamente, tanto atendem às exigências existentes quanto demonstram iniciativas para romper com o sistema vigente.

A referida tese se aproxima do nosso objeto de estudo porque traz uma discussão sobre professores iniciantes e faz deles participantes de sua pesquisa, embora avance no que diz respeito aos iniciantes considerados bem-sucedidos, e, conseqüentemente, ao seu desenvolvimento profissional. Nesta pesquisa também são apontadas as necessidades e possibilidades formativas de professores iniciantes. Além disso, apesar de não escrever propriamente sobre os saberes docentes desses professores, durante a análise dos dados estes saberes emergem nas falas, ou melhor, nas percepções das pedagogas sobre as professoras consideradas bem-sucedidas. Vejamos os seguintes extratos desta tese: “P1- (...) ela está sempre pesquisando, ela está sempre discutindo com a gente o que fazer” (PAPI, 2011b, p.72); “P7- (...) elas compartilham, são criativas” (IDEM, p. 72). Ou seja, enquanto discurso, ou melhor, categoria implícita, diferencia-se positivamente das demais professoras, subsidiando o percurso docente com proficiência no início da profissão.

A referida tese se distancia na medida em que não trata da produção desses saberes na contingência pedagógica – como propomos em nosso objeto –, que contribuem para a indução profissional. Esta última também não é trabalhada na produção, porque o desenvolvimento destes professores considerados bem-sucedidos é tido e discutido a partir da formação profissional, políticas de descentralização e aspectos da dinâmica organizacional da escola, e não como projeto ou política própria de indução profissional.

A segunda tese de doutorado, intitulada “Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades”, com autoria da pesquisadora Hilda Maria Martins Bandeira, possui como objeto de estudo necessidades formativas de professores iniciantes, e como questão norteadora: qual a relação entre as necessidades formativas de professores iniciantes e o desenvolvimento da práxis? Tem o objetivo geral de investigar a relação entre as necessidades formativas de professores iniciantes e o desenvolvimento da

práxis. Como procedimento de coleta de dados, foram utilizadas narrativas em diários e entrevistas com o processo de colaboração e de observação da prática docente de seis professores iniciantes (sendo quatro do ensino fundamental, uma graduanda e uma doutoranda) de escolas públicas na cidade de Teresina-PI.

Os resultados mostram que a condição de ser e de estar iniciando na docência coloca exigências de materialização dos conhecimentos procedentes da formação inicial e de seu confronto com a prática docente real, perante as necessidades presentes, em que o professor iniciante é exigido a produzir a unidade teoria e prática, e buscar estabelecer a referida relação. Ou seja, com a formação inicial, a existência sócio-histórica dos professores, por si mesma, não garante práxis. A relação é construída entre necessidades formativas e práxis quando os professores iniciantes são motivados a agir no (des)encontro de projetos individuais e coletivos, surgindo sob determinadas condições da realidade, sendo investigadores e pesquisadores de sua auto prática, como em ações de desenvolvimento que envolvam a teoria e prática, planejamento, condições de trabalho e compartilhamento entre os pares.

A referida tese se aproxima do nosso objeto de estudo porque discute com proficiência o conceito de necessidade formativa, como aquela falta de domínio formativo, e conseqüentemente prático, para resolver dificuldades advindas do contexto da sala de aula ou da escola como um todo, como também distingue os professores iniciantes dos demais, através de suas características próprias, como aqueles que estão passando pela fase de estudante para profissional responsável por ensinar outro estudante, de estar construindo o saber do ensino mediante muitos obstáculos no início da profissão. Também faz menção ao valor da formação contínua, ao processo de familiarização dos professores iniciantes na profissão e na própria escola para o desenvolvimento da práxis, mesmo quando esta formação é desenvolvida de forma voluntária, pelos professores, sem um projeto específico direcionado pela rede, escola ou sistema.

No que se refere ao nosso objeto de estudo, esta pesquisa se distancia por dois aspectos. O primeiro, na medida em que não buscou analisar e discutir saberes docentes, emergentes da contingência pedagógica, outro conceito não abordado nesta produção, que são produzidos pelos professores iniciantes enquanto conhecimentos para o enfrentamento das necessidades formativas, advindas após cursar a formação inicial, pois emergem por meio da realidade por eles vivenciada, dos dilemas do cotidiano escolar. O segundo aspecto de distanciamento diz respeito à ausência de discussão, bem como de defesa do conceito “indução profissional”, que trazemos em nosso objeto de estudo. O desenvolvimento da práxis pontuada nesta produção não foi fermentado diretamente por um projeto de indução, mas através do compartilhamento

por meio da colaboração e da reflexão crítica dos professores iniciantes, perante as necessidades formativas.

Em síntese, essas duas produções de doutorado despertam a atenção para a pesquisa com professores iniciantes e suas necessidades formativas, como indicadores para se pensar formações específicas para estes profissionais, visto que, ao aderir aos contextos de trabalho, deparam-se com situações não previstas no percurso da formação inicial, e por isso inferimos a necessidade de se pensar o fortalecimento e ingresso destes docentes na formação continuada e assim se manterem atuantes no ofício escolhido.

Ressaltamos que as discussões mencionadas sobre os resultados das pesquisas são decorrentes da interpretação dos seus participantes, professores iniciantes e suas concepções a respeito das formações por eles recebidas e desejadas, nos seus primeiros contatos com o ofício. Nessa perspectiva, com referência a esta produção científica, posicionamo-nos a respeito do valor da formação inicial desenvolvida sob o aspecto da humanidade e ética profissional para com os novos professores, da sua elementar contribuição formativa para direcionar estes profissionais ao campo de trabalho, bem como da continuidade dessa caminhada por meio da formação continuada, trazendo outras aprendizagens, estratégias e conhecimentos aos professores iniciantes, perante as primeiras experienciais no ensino.

Com esse levantamento, o resultado apontou, a partir dos quatro contextos epistêmicos visitados, para uma aproximação de onze produções com nosso objeto de estudo, sendo uma dissertação no PPGEDUC-UFPE, outra no PPGEDU-UFPE, dois artigos da ANPED e sete pesquisas da CAPES (cinco dissertações e duas teses). Nestes contextos epistêmicos analisados e seguindo as delimitações das áreas e sub-áreas de refinamento do levantamento, destacam-se três aspectos importantes sobre a pesquisa científica no campo da formação de professores iniciantes. O primeiro diz respeito ao avanço de produções sobre conceitos centrais, como **necessidades formativas, saberes docentes e professores iniciantes**, cujos estudos são fundamentais para a área da educação, bem como para os profissionais que nela atuam; e a ausência de produção sobre o processo da **indução profissional** desses professores iniciantes, bem como não encontramos nenhuma discussão consolidada conceitual e teoricamente sobre a **contingência pedagógica** vivida por estes.

O segundo aspecto considerável nas produções encontradas diz respeito ao lugar acadêmico de desenvolvimento dessas pesquisas, pois verificamos que existe um maior número de pesquisas desta natureza no Estado de São Paulo, com predominância de quatro produções que dão visibilidade a essa Unidade da Federação, em torno do desenvolvimento de pesquisas que tratam da formação docente de professores iniciantes e contribuem com os formadores de

políticas formativas a pensar sobre tais questões, levando em consideração os conceitos (**saberes docentes, contingência pedagógica, necessidades formativas, indução profissional e professores iniciantes na educação básica**), aqui abordados, e que contemplam nosso objeto de estudo; seguem-se os Estados de Pernambuco e do Paraná, com duas produções cada; Piauí, Mato Grosso e o Rio Grande do Sul, com apenas uma produção encontrada.

Concluimos esse levantamento nos contextos epistêmicos concebendo que nossa pesquisa tem a contribuir para essa discussão, tanto em nível nacional quanto intrínseco a nossa região, e possibilitar novos questionamentos, principalmente aos representantes das Redes Municipais de Educação e seus formuladores de políticas de formação, na medida em que, através de seus resultados e reflexões, problematiza o sentido da condução das formações continuadas, fomentando também a produção do conhecimento, como de outras novas pesquisas que envolvam o intuito da formação, da prática dos professores iniciantes e dos demais profissionais da educação, o que torna nosso objeto de estudo singular no âmbito científico e reafirma a função social da pesquisa.

### 3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Referenciamos nossa discussão a partir de autores nacionais e internacionais, tratando dos seguintes conceitos teóricos: saberes docentes com Tardif (2014), Gauthier (2006), Borges (2004) e Cunha (2007); concebemos contingência pedagógica enquanto o movimento de imprevisibilidade vivido no espaço escolar; necessidades formativas conforme Ramalho e Núñez (2011), Bandeira (2014), Sousa, Rocha, Oliveira e Franco (2020); indução profissional amparada em Wong (2020), Roldão (2012), Cruz, Farias e Hobold (2020); e para discutir professores iniciantes, tomamos Garcia (1999), Mendonça (2019), Huberman (1995), Almeida, Reis, Gomboeff e André (2020) e Silva (2021).

#### 3.1 SABERES DOCENTES NA CONTINGÊNCIA PEDAGÓGICA

O debate sobre saberes dos professores iniciou-se em 1980, tendo em vista o saber docente ter provocado os pesquisadores do mundo anglo-saxão e, mais recentemente, da Europa, propondo as mais diversas concepções a respeito do saber dos professores (TARDIF, 2014). A princípio, começou-se a pensar sobre sua importância, como, quando e por que o professor adquire e utiliza estes saberes, mediante sua atuação profissional, qual seria de fato a finalidade deles e de que forma ajudava o professorado em exercício.

Compreendemos os saberes docentes a partir da aceção de Tardif (2014, p. 36), ao concebê-los como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências”. O autor nos ajuda a compreender que os saberes docentes são um conjunto de conhecimentos diversos, adquiridos em várias etapas formativas e vivências do professor, durante sua vida, e que se relacionam entre si, sendo, portanto, complementares uns dos outros, durante o desenvolvimento da docência. Nesse sentido, grande parte dos saberes dos professores são produzidos no próprio campo de trabalho, na própria contingência pedagógica que vivencia cotidianamente, tendo em vista as demandas que lhes são apresentadas, e o professor sente-se tocado a dar conta destas e responder com compromisso o que lhe foi conferido.

Alguns desses saberes docentes são desenvolvidos no cerne da contingência pedagógica, compreendida enquanto o movimento de imprevisibilidade vivido na sala de aula ou no espaço escolar como um todo, ou seja as experiências vividas pedagogicamente, as nuances de complexidade inseridas no processo de ensino e aprendizagem, através da relação professor-

estudante e professor-comunidade escolar (gestão, familiares, pares de profissão e sociedade civil) na educação e a *trans-formação* face ao desenvolvimento da formação humana pautada pela docência para com os estudantes.

É mediante esse processo de vivência pedagógica que os saberes são moldados, adquirindo particularidades próprias, em decorrência das características e necessidades que seu autor, o docente que o produziu, possui. Para Tardif (2014, p. 18) “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas”. Os saberes são verdadeiramente conhecimentos múltiplos dos docentes, não se classificam enquanto apenas técnicas pré-elaboradas ou ações normativas, feitas pelos professores de modo geral, pois cada um desses saberes possui particularidades construídas com vistas à finalidade pedagógica que o próprio fazer docente os instigou à resolução.

É na vivência da contingência pedagógica que o professor tem que lidar com desníveis de alfabetização dos estudantes e encontrar estratégias de minimizar estes desníveis, e, ao mesmo tempo, apresentar o conteúdo curricular proposto pela Rede de Ensino, sem prejudicar um ou outro estudante. Nesse contexto de docência permeado pela contingência pedagógica, os saberes dos professores são postos à prova, no sentido de sua funcionalidade; então, segundo Tardif (2014, p. 17), justifica-se que “(...) o saber está a serviço do trabalho”. O saber, nessa perspectiva, é produzido carregado por uma intencionalidade educativa, através da mediação do docente com os estudantes, mas sobretudo traz sua função primordial – contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional do professor.

Na dinâmica da contingência pedagógica, os saberes docentes são mobilizados no contexto escolar, aproveitados e reconfigurados de acordo com os anseios do professor para uma determinada finalidade de ensino, bem como aprendizagem formativa. Entretanto, “(...) um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional” (TARDIF, 2014, p. 12). O saber profissional docente é um dos conhecimentos intrínsecos a sua prática desenvolvida no trabalho, esse saber é composto e nutrido pelas várias experiências advindas da contingência pedagógica, ou seja, das relações que os docentes constroem entre si, na direção de resolver dificuldades na realização do planejamento, de lidar com situações de indisciplina por parte de alguns grupos de estudantes ou até mesmo encontrar um acordo junto aos familiares sobre a responsabilidade de acompanhar as atividades escolares de seus filhos, tanto na intimidade do ambiente familiar quanto no espaço público da escola.

Nesse contexto, a atuação do professor se direciona ao lidar com o imprevisto vivido pedagogicamente. Para Dias (2009, p. 170) “suas estratégias abrem-se à desnaturalização e à

articulação do improviso com a invenção”, o professor vai se tornando autor de sua prática, na medida em que cria, inventa e amplia as condições do fazer docente. Segundo a perspectiva teórica da autora, o professor consegue, por meio de sua ação, fomentar uma autoformação no cotidiano do seu exercício, formação nutrida da invenção que considera a subjetividade do ser (professor) somada às experiências desenvolvidas coletivamente.

O desenvolvimento dessa autoformação inventiva só é possível graças ao exercício da “reflexividade”, alimentada pelos saberes do professor quando atua por meio de ações individuais ou coletivas. Entendemos, a partir de Gouveia (2020, p. 78), “a reflexão como subsídio para que a educação como um todo possa ser melhorada, de modo que a docência se faz e se refaz a partir de professores potentes, que pensam sobre o seu fazer e recriam suas práticas em prol da aprendizagem dos estudantes”. Nesta direção, temos uma reflexão que traz à tona o elo entre teoria e prática, quando pensamos em professores autores, pesquisadores e seres inventivos, que estão criando, a partir de suas vivências na contingência pedagógica, condições para fomentar a formação dos discentes.

Na concepção de Tardif (2014, p. 13), “(...) ensinar é agir com outros seres humanos”. Atuar na docência significa, na visão do autor, considerar também a realidade daqueles que estão a nossa volta, seja na relação direta com os estudantes em sala de aula, a partir do trato com os conteúdos curriculares propostos, seja durante as decisões e eventos formativos com outros personagens, nos demais espaços da instituição escolar.

Deste modo, o professor não produz saberes exclusivamente para a sala de aula, vai além disso; seus conhecimentos e capacidade de saber-fazer subsidiam sua atuação com a comunidade escolar como um todo, como, por exemplo, a postura do docente frente à escolha, ou melhor, à construção do projeto político pedagógico junto à gestão, os conselhos e a sociedade civil. Nesta perspectiva, se estabelecem metas e objetivos de ensino para todo o ano letivo; contudo, durante a contingência pedagógica, essas intenções são reconfiguradas aos fenômenos que emergem da realidade e isso é possível graças aos saberes que os professores formaram através das experiências vividas.

É na contingência que os saberes são desenvolvidos, pois, para além da formação inicial que o professor recebeu, o campo de sua atuação lhe provoca a criar e utilizar o novo, a repensar o velho como meio de alimentar seu desenvolvimento profissional, na direção de sanar as reais necessidades de ensino. Nas instituições escolares também se constituem os espaços de formação; uma formação inventiva, pensada por aquilo que move os professores durante os encontros, que os provoca, que o coloca diante de problemáticas educacionais, no meio das

quais há tensão e possibilidade entre os diferentes modos e formas de pensar e de fazer o conhecer, para, conseqüentemente, saber e agir (DIAS, 2009).

Os saberes docentes são conhecimentos por eles construídos, nas mais diversas fases de sua vida, porém, nesta investigação, damos ênfase àqueles saberes produzidos e/ou usados na contingência pedagógica, uma vez que “(...) um saber é sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (TARDIF, 2014, p. 15). Ou seja, os saberes docentes são caracterizados pelo ofício de ensinar, mas também pelo fenômeno do aprender enquanto se ensina – pois uma ação não está isolada da outra –, além da proposta pedagógica que norteia a escola e o sentido de educação que desejamos possuir.

Tomamos também como acepção teórica o pensamento de Gauthier (2006), ao pontuar que os professores possuem saberes coletivos, como o domínio do conteúdo para a mediação da matéria, organização do tempo na aula, adquiridos para ou no trabalho com os pares, mobilizados tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino; mas também possuem saberes individuais, como os culturais e pessoais, construídos a partir de suas experiências de vida social, estudantil e cultural, os quais servem de subsídios para implementar a docência.

Desta maneira, cada professor está imbuído de capacidades para aperfeiçoar constantemente sua prática, precisando, contudo, perceber essa condição e dela fazer uso, pois o professor que assume a posição de profissional crítico e faz uso da reflexividade pode construir saberes na prática, quando se mobiliza enquanto personagem ativo na contingência pedagógica. Desta forma, ele pode construir seu próprio saber a partir da reflexão-na-ação, fazendo uso da inventividade, improvisação e testando estratégias situacionais durante seu trabalho. Ainda nos ancorando na acepção do mesmo autor,

O professor possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria, socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente. (GAUTHIER et al, 2006, p.31).

Com base na discussão de Gauthier (*op. cit.*), percebemos que esse saber é compreendido enquanto o “saber ensinar”, que abarca de maneira ampla os demais saberes, pois eles existem na direção de subsidiar o saber específico do professor, o profissional do ensino. Nesta perspectiva, reconhecer o saber específico, ou os saberes específicos dos professores é tomada de posição para assegurar o papel dos profissionais do ensino e não de

meros funcionários. Não queremos aqui desmerecer as demais profissões, mas o intuito é de compreender a função docente, e assim, através desta, poder agir (ROLDÃO, 2005).

De acordo com Gauthier (2006, p. 34), “não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado”. Na visão do autor, existe um caminho a ser percorrido, em termos de conhecimento acerca da profissão de professor, com vistas ao seu aperfeiçoamento, e este só poderá ser percorrido e entendido seu intuito quando tomarmos como ponto de partida a compreensão do saber ensinar, além de valorizar o saber do docente nas propostas de formação desenvolvidas pelas redes de ensino, almejando, conseqüentemente, não só o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, mas também a elevação dos índices e a qualidade no ensino.

Os saberes mediados para o desenvolvimento da função docente propiciam avanços no que se refere à formação dos estudantes. Para Gauthier (2006, p. 28) “(...) é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Esta concepção teórica do autor refere-se a reservatório de saberes, enquanto um poço de conhecimentos fermentados e em constantes alterações, ressignificações e melhorias, não como uma caixa fechada, de informações prontas e acabadas, que não são refletidas de acordo com as necessidades vividas na contingência pedagógica.

Prosseguimos esta discussão dos saberes docentes e tomamos, enquanto acepção teórica, o pensamento de Borges (2004) sobre a influência dos saberes e como estes são influenciados no campo de atuação. Para a autora, os saberes “(...) são frutos das interações produzidas pelo docente no seu trabalho e em decorrência da sua atividade profissional” (BORGES, 2004, p. 86). Os saberes são construídos na parceria coletiva dos pares de profissão, mediante suas atuações, formados a partir das necessidades advindas tanto do próprio ofício quanto dos anseios de ajudar o desenvolvimento da aprendizagem de seus estudantes, bem como de cumprir determinadas exigências da rede municipal.

Na discussão de Borges (2004), percebemos uma relação com o pensamento de Gauthier (2006) sobre a importância dos saberes, considerando-os na experiência individual e na experiência coletiva de cada docente, sendo a primeira aquela que considera elementos particulares de cada sujeito, como suas crenças, valores, história de vida, personalidade, percepção de mundo, entre outros aspectos; e a segunda, a coletiva, na medida em que o sujeito está inserido num contexto, num ambiente escolar, onde partilha com outros colegas docentes os saberes ali construídos. Essa segunda experiência de produção de saberes está alinhada à realidade da contingência pedagógica, tendo em vista que é a partir do movimento vivido

cotidianamente que o professor traça metas, procura estratégias de lidar com o imprevisto, quando o que foi pontuado no planejamento ainda não foi contemplado.

Para essa tomada de ação docente, o professor utiliza de sua prática, na nova investida sobre um determinado acontecimento em sala de aula, quando sobre ela pode refletir para então adequá-la, objetivando o sucesso da aprendizagem do seu estudante, através do desenvolvimento de sua atuação, por via dos saberes constituídos. Segundo Borges (2004, p. 35) “a prática é ela mesma vista como um espaço de edificação de saberes e competências”, ou seja, por meio da prática docente orientada e exercida de maneira consciente, sob a via da reflexividade, o professor conduz seus saberes a um estado elevado, frente ao seu ofício em sala de aula. Na dinâmica da contingência, um saber produzido pode ir se fortalecendo de acordo com seu uso, frente às exigências da realidade escolar.

O professor, ao atuar na sala de aula, está produzindo, para além do ensino com os estudantes, condições propícias de pensar sobre seu fazer docente, ele tem a possibilidade, de acordo com Borges (2004, p. 69), de “(...) mobilizar uma grande variedade de conhecimentos compostos, reinventando-os no trabalho, para adaptá-los e transformá-los para e pelo trabalho”. Na visão da autora, essa possibilidade é adquirida graças ao desenvolvimento de uma atuação pautada pelos múltiplos conhecimentos, aqui entendidos enquanto saberes, criados e moldados pela prática do professor no ambiente da aula e da escola. São saberes que trazem consigo características próprias da vida pessoal do professor, da situação em que foram pensados e formulados, da precisão ao seu surgimento e do encontro com a resolução do inesperado pautado na contingência.

Os saberes são conhecimentos em constante movimento de formulação, adaptação e transformação, contribuindo com desenvolvimento profissional do professor. Este profissional do ensino os utiliza no ambiente escolar, por meio da necessidade e urgências advindas do exercício diário. Nessa perspectiva, relacionamos essa dimensão dos saberes novamente à aceção de Tardif (2014, p. 29) de que “(...) o ser humano age ao mesmo tempo em que pensa, e pensa ao mesmo tempo em que age”. Para este autor o ser, aqui enfatizando o ser professor, é um personagem ativo, que, na medida em que atua na docência, vivenciando os dilemas pedagógicos, está exercendo seu ofício, agindo de acordo com seu papel e, ao mesmo tempo, produzindo, pensando e refletindo sobre aquilo que faz – é uma incessante aprendizagem profissional.

Nossa última aceção teórica é tratada a partir da discussão dos saberes dos professores por Cunha (2007), ao considerar que o professor é um profissional que detém inúmeros saberes, advindos do desenvolvimento das diversas ações na educação, produzidos com o foco

primordial de “ensinar”, bem como “educar” crianças, jovens e adultos das várias classes populares; uma educação cuja formação não se resume apenas ao instrucional, mas também enquanto prática social.

O autor apresenta que “o saber profissional dos professores é constituído não por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o saber-fazer e o saber da experiência” (CUNHA, 2007, p. 34). Na visão do autor, o saber profissional que garante legitimidade à profissão e ao exercício docente é constituído por uma vasta gama de outros saberes e se inter-relacionam durante o desenvolvimento da função docente, pois, por exemplo, o conhecimento do saber-fazer é exercido em parceria com o conhecimento da experiência na docência.

Os saberes retratam o modo como os professores desenvolvem seus trabalhos, em meio à contingência pedagógica, porque, ao utilizá-los, promovem a aprendizagem dos estudantes, ao passo que subsidiam situações didáticas que mobilizam atividades cognitivas e intelectuais dos aprendizes. É na vivência da contingência pedagógica que os professores lidam com o planejamento e o desenvolvem, dão conta de questões burocráticas, escolhem e produzem metodologias que julgam condizentes à aprendizagem do estudante, constroem instrumentos avaliativos, entre outras ações. Nesse contexto, “(...) os professores tratam da gestão da matéria e da gestão da sala de aula e, por isso, necessitam utilizar diferentes saberes necessários à consecução dos objetivos de ensino (...)” (CUNHA, 2007, p. 34). São perceptíveis as diversas demandas por ele desenvolvidas e os saberes fomentam esta realização, tendo em vista que há o planejamento prescrito, porém, em meio ao desenvolvimento da aula, emergem questões a serem consideradas.

Durante o trabalho docente, na contingência pedagógica, não basta o professor possuir o conhecimento do componente curricular a ser mediado; esse domínio do conteúdo é uma condição necessária, entretanto não é o bastante. Ao se deparar com estudantes com impasses em cálculos e raciocínio matemático, não pode apenas ir à lousa e expor a matéria, mas repensar sua prática com vista à turma em sua totalidade.

No desenvolvimento da gestão da matéria e da sala de aula, os saberes docentes são mobilizados, como também reconstruídos, através das relações que a vivência da contingência pedagógica proporciona, seja esta relação com os próprios pares de profissão ou com os estudantes. Ainda segundo Cunha, a experiência cotidiana em aula promove modificações nos diferentes saberes:

Os saberes dos professores aprendidos durante a formação inicial (saberes das disciplinas e saberes da formação profissional), irão ser reformulados e se

reconstruindo no dia-a-dia da sala de aula, a partir dos saberes curriculares e da experiência e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional (CUNHA, 2007, p. 34).

Para o autor, os saberes são melhorados dia a dia, mesmo aqueles advindos da formação inicial são incrementados por outros aspectos apreendidos na formação contínua, eles vão sendo moldados conforme o desenvolvimento da profissão e do próprio profissional, estando sempre em constante movimentação formativa.

Em síntese, compreendemos que Tardif (2014) apresenta os saberes como plurais, constituindo-se em saber-fazer voltado à atividade docente; Gauthier (2006) pontua que são coletivos e individuais, havendo a necessidade de aprofundamento em estudo sobre esses saberes profissionais específicos à docência; Borges (2004) afirma que são frutos da interação no trabalho, sendo também coletivos e individuais e edificados na prática desenvolvida; e Cunha (2007) esclarece a diversidade de saberes que visam ao ensino, a parceria entre eles formam o saber profissional, ajudam na gestão da sala de aula e são reformulados constantemente perante a vivência das formações recebidas.

As diferentes acepções teóricas aqui citadas contribuem com nosso objeto de estudo “os saberes docentes emergentes da contingência pedagógica, advindos das necessidades formativas dos professores iniciantes e alimentadores da indução profissional”, no que diz respeito à produção dos diferentes saberes, no contexto da contingência pedagógica, lugar em que a prática é desenvolvida objetivando o ensino e lidando diariamente com as necessidades formativas sentidas no início da docência, sendo essas necessidades indicações a serem tratadas pela indução profissional em rede.

### 3.2 NECESSIDADES FORMATIVAS E A INDUÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTE

O professor iniciante durante o desenvolvimento de seu trabalho apresenta necessidades de aperfeiçoamento para melhorar a sua prática pedagógica, bem como fortalecer o seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, essas necessidades são compreendidas enquanto necessidades de formação, ou melhor, “necessidades formativas”.

Tomando como acepção teórica Ramalho e Núñez (2011, p. 76), “a primeira condição de toda atividade é uma necessidade”; agimos por querer algo e precisar de algo, assim a ação corresponde ao desejo de possuir, de sanar uma falta, uma necessidade sentida perante nossas diferentes relações.

Entretanto, é preciso entender primeiro o conceito “necessidade” para prosseguirmos com a discussão sobre as necessidades formativas. De acordo com a acepção de Bandeira (2014, p. 54) “o vocábulo necessidade pode indicar desejo, vontade, aspiração, precisar de alguma coisa ou exigência”, um querer sobre algo ou uma falta a ser contemplada, mediante investimento de ações num dado espaço de tempo histórico e cultural. As necessidades estão relacionadas ao convívio humano, às demandas sociais e profissionais que nos interpelam.

Na educação, essencialmente no contexto da formação de professores iniciantes advindos da formação inicial e ingressantes na formação continuada, as necessidades formativas são debatidas atreladas à noção de sua análise. Para Bandeira (2014, p. 56), “na medida que os professores conhecem suas necessidades parece diminuir o grau de incerteza quanto ao que deve ser feito, conduzindo, inclusive a um nível de satisfação com a situação de profissional principiante”. O fenômeno de análise das demandas e urgências vividas pelos professores revelam as reais necessidades, no desenvolvimento de seus trabalhos.

Compreendemos, a partir da acepção teórica de Sousa, Rocha, Oliveira e Franco (2020, p. 3) que o “termo ‘necessidades formativas’ é polissêmico e não pode ser compreendido sem a ele serem associados estudos sobre análises de necessidades, demandas e desafios”, porque, para esse conceito ser compreendido, cabe interpretar o contexto de seu surgimento, identificar, através de diagnóstico minucioso, carências adquiridas com a docência.

Bandeira (2014, p. 53) afirma que “a análise de necessidades é comumente empregada para demarcar fronteiras entre as reais necessidades dos professores e o que o sistema tem oferecido”. A partir desse movimento analítico, consegue-se perceber que há barreiras no que diz respeito à essência da formação, se esta chega ao chão da sala de aula e está sanando as verdadeiras necessidades; também demarca esclarecimentos sobre a confusão que se originou sobre a falácia de que coletivos de professores têm as mesmas necessidades, que elas são permanentes e que apenas advêm das condições materiais.

Quando os próprios professores são possibilitados a conhecer suas necessidades, podem refletir sobre suas atuações e tentar ressignificá-las, mas também, a partir desse movimento, os órgãos competentes adquirem dados precisos para perspectivar e desenvolver uma política de indução profissional a esse público de professores em início de carreira.

Entendemos, através da acepção teórica de Wong (2020, p. 3), a indução profissional enquanto “um processo abrangente, consistente e detalhado de desenvolvimento profissional que é organizado por um distrito escolar para formar, apoiar e reter novos professores e fazê-los progredir num programa de aprendizagem ao longo da vida”. Na visão do autor, a indução é um processo sistemático, mantido e assegurado pelas redes municipais de ensino, que visa

fortalecer a formação dos professores iniciantes, levando em consideração suas necessidades e sobre elas intervir, para que possam se manter atuando com qualidade na profissão e não se evadam dela.

Ressaltamos que, embora a indução seja expressada e comece como “programa” de desenvolvimento profissional docente em algumas redes, ele viabiliza a construção da política de indução na rede. O programa possui início, meio e fim, já a indução enquanto política pública formativa de professores é algo contínuo, que assegura a formação constante dos docentes de determinado município. Dessa maneira, nosso estudo condiz com essa perspectiva compreensiva de “programa” para adesão da “política”.

A indução profissional é também discutida a partir da acepção teórica de Roldão (2012), ao esclarecer que é a fase de desenvolvimento docente em que o professor vai dominar capacidades que ainda não possui; é um período de sobrevivência e descoberta, tendo em vista as necessidades que possui, em que as aprendizagens e as emoções atingem pontos elevados. Já de acordo com a acepção teórica de Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 6), a “indução representa o investimento de formação intencional e sistemática em torno de professores iniciantes ou principiantes durante a sua inserção profissional”. O desenvolvimento de uma formação pautada pela objetividade e coerência em ajudar os novos professores na chegada à profissão.

Nesta perspectiva, as autoras apontam que “as necessidades formativas estão em constante movimento, não são estáticas ou pré-definidas, pois são influenciadas pelas condições concretas em que as práticas docentes são realizadas e pelas relações internas e externas que ocorrem nos espaços educativos” (*op. cit.*, p. 4). As necessidades formativas se constituem e permanecem em constantes alterações, a depender de fatores sociais, culturais, políticos e filosóficos que atingem a profissão e atuação dos professores, mediante sua prática, seja esta atuação dentro da própria sala de aula ou na escola como um todo.

Estando as necessidades formativas em constante movimentação, Sousa, Rocha, Oliveira e Franco (2020, p. 5) esclarecem que podem “(...) acompanhar as demandas que vão surgindo com a modificação dos sistemas de ensino ao longo da história”, ou seja, adquirem características tanto do tempo em que o professor está vivendo na profissão, quanto das exigências e formas que a educação se organiza, do modo como cada gestão, seja na esfera municipal, estadual seja federal, articula e conduz, sob a via do currículo e políticas educacionais, sua missão e visão para com o ensino.

Para Ramalho e Núñez (2011, p. 76), “o professor, no contexto das exigências das reformas curriculares, pode sentir necessidades de melhorar sua prática profissional”. Como o sistema de ensino, e conseqüentemente, sua base curricular, modificam-se através do modelo

de sociedade que se tem, do tempo e das intenções de ensino e aprendizado dos estudantes, sejam crianças, adolescentes, adultos ou idosos, o professor tende a se preocupar em acompanhar essa trajetória, atento em adequar suas práticas e estar qualificado, enquanto desenvolve a profissão.

Desse modo, os professores iniciantes no convívio de seu trabalho, além de lidar com fatos inesperados no início da docência, também estão sujeitos à ausência de formação e acompanhamento sistemático que considerem suas necessidades; igualmente, ao receberem formação, também estão sujeitos a enxurradas de temas que não os ajudam no ofício:

Os professores, assim, sentem sua formação invadida por temas que não lhes tocam, por vezes apresentados sob a forma de palestras, cursos ou “pacotes de formação continuada” oferecidos por órgãos e/ou entidades sem vinculação com a área educacional, que pouco contribuem para sua formação (SOUSA; ROCHA; OLIVEIRA; e FRANCO 2020, p. 2).

Na visão das autoras, os professores iniciantes estão postos a receber formações, entretanto grande parte das formações oferecidas com vistas a subsidiar a atuação destes profissionais não estão tendo êxito, pois são trabalhadas temáticas distantes da realidade vivida na escola, com uma disparidade notável entre o que é experienciado na vivência da contingência pedagógica com os discursos e materiais oferecidos nos cursos e sessões de discussão. Para elas, as formações estão sendo disponibilizadas sem que haja um cuidado e sensibilidade aos professores, sem trazer a essência daquilo que estes enfrentam e precisam conhecer, questionar e solucionar no cotidiano. A formação está sendo oferecida por institutos que não são da educação, como forma de cumprir agendas e atender à responsabilidade da rede de fornece-las, mas não atendendo ao sentido primordial de “formar”.

Em contrapartida a esses modelos de formação insatisfatória, levando em consideração a iniciação ao ensino como um período de aprendizagens, descobertas e dilemas vivenciados, tratar de maneira coerente e significativa as necessidades nas formações torna esse percurso confortante e menos desesperador para os professores iniciantes. Sendo assim, Sousa, Rocha, Oliveira e Franco (2020, p. 5) apresentam que, “(...) considerando-se as particularidades dessa fase, percebe-se a pertinência da constituição de espaços formativos colaborativos, bem como da elaboração pelas redes de ensino de programas de indução (...)”. Com vistas a ressignificar vários modelos de formação e até mesmo substituí-los em prol do compromisso com a qualidade da educação, estão sendo desenvolvidos momentos e ambientes de formação nos vários espaços escolares, como também as políticas de indução estão sendo cada vez mais requisitadas, sendo elaboradas e implementadas a partir das demandas reais nas redes de ensino.

O desenvolvimento da indução fornece uma formação aos professores iniciantes pautada, não só nas demandas do município, mas também através das aspirações coletivas e pessoais dos docentes. Nesta perspectiva, de acordo com Ramalho e Núñez (2011, p.78), há “(...) dois tipos de necessidades formativas: as necessidades subjetivas referidas aos professores como pessoas e produtores da significação pessoal, e as necessidades intersubjetivas, percebidas por um grupo de professores (...)”. O primeiro tipo são aquelas advindas da prática individual do docente por meio de suas próprias especificidades e de sua turma, e o segundo tipo aquelas sentidas pelo coletivo de professores; elas são um desdobramento de um desafio maior que pode estar sendo ocasionado pelo modo como a instituição educacional conduz sua organização pedagógica.

As necessidades formativas, sejam individuais sejam coletivas, são objetos da formação desenvolvida pela indução profissional. Wong (2020, p. 3) expõe:

Indução é um processo de formação e apoio sistemático, coerente e abrangente, que continua por 2 ou 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.

Com base nesta concepção de indução, percebemos que o tempo destinado ao desenvolvimento da formação acompanha o percurso de iniciação ao ensino, objetivando assegurar aos professores iniciantes a entrada e permanência na profissão, com desenvoltura sobre os aspectos pedagógicos. Com esse desenvolvimento formativo, realizado de maneira adequada, as redes de ensino, além de construindo uma formação que visa ao desenvolvimento profissional, estarão ensaiando as diretrizes e as próprias políticas de formação para serem produzidas conseqüentemente no município.

Para Cruz, Farias e Hobold (2020), o desenvolvimento das políticas de indução possui um movimento catalisador de conhecimentos profissionais essenciais à docência, que, por vezes, passam despercebidos nos debates das demais formações, mas são basilares para aprimorar a prática e atuação dos novos professores. Para essas autoras, esse movimento catalisador de conhecimentos, organizado pela indução, funciona como mediador entre a formação inicial e a imersão no contexto do trabalho, oferecendo autonomia e desenvolvimento profissional aos professores iniciantes – algo produtivo, por ser assegurado por políticas públicas implementadas pelo sistema educacional e suas redes de ensino (CRUZ; FARIAS e HOBOLD, 2020).

A indução profissional surgiu como elemento chave no processo de desenvolvimento profissional, ou seja, com precisão da tomada de consciência da necessidade de auxiliar os docentes recém-formados; de saber que apenas com a titulação em mãos esses professores ainda

não se sentiam capazes de atuar com proficiência na profissão, de lidar com as situações inesperadas e necessidades formativas da ação docente presentes no cotidiano escolar (ROLDÃO, 2012).

Roldão discorre sobre o processo de indução profissional, identificando o seu desenvolvimento e sua realização de outras maneiras:

(...) há países, como Portugal, nos quais são os governos que criam, financiam, promovem e controlam os programas de indução. Nestes casos, o processo de indução é muito formal e os programas e estratégias utilizados são pouco flexíveis. Noutros países, a indução é descentralizada, cabendo a sua concepção e implementação às escolas, aos professores ou à comunidade educativa. Nestes casos, o programa e as estratégias são mais variadas e adequam-se às necessidades dos professores e da escola onde são desenvolvidas (ROLDÃO, 2012, p. 439).

A organização estrutural e de funcionamento do projeto de indução profissional varia muito, de acordo com os objetivos propostos desde o local ao global. Pode ser desenvolvido de maneira autoritária, através de ações rígidas impostas ao professor, considerando-o como um ser sem atribuições para incrementar, daí a indução toma contornos negativos e assemelha-se aos pacotes ou programas de ensino que veem o professor como mero reprodutor dos conteúdos; ou pode ser ministrado enquanto política pública de formação continuada de professores, trazendo elementos da realidade vivida, as necessidades dos professores iniciantes, questões emergentes na educação para discussão, temáticas para estudo e práticas valorosas.

A indução profissional é desenvolvida a partir de ações formativas que se diferenciam em objetivos, duração, organização e financiamento, a partir do modelo proposto aos professores, pois pode ser realizada com base em duas perspectivas: a primeira se limita a sessões de orientação que se resumem ao acompanhamento, explicações e monitoramento do professor (ROLDÃO, 2012); a segunda consiste em políticas de formação que envolvem a articulação de trabalho em equipe – nesta se desenvolve um trabalho articulado ao colegiado e toda a escola, a partir do trabalho colaborativo, não se resumindo apenas a um único mentor para a retirada de dúvidas (IDEM).

Nossa pesquisa está sendo desenvolvida tomando como fundamento essa perspectiva de indução profissional enquanto política formativa abrangente e sistematizada, desenvolvida a partir da dimensão do acolhimento, acompanhamento e orientação, pelos formadores, para com os professores iniciantes, com base em um trabalho colaborativo e integrado à política de formação da rede municipal de ensino.

Ressaltamos que o desenvolvimento da indução profissional difere do desenvolvimento da mentoria, como afirmam Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 9):

(...) a indução se concentra no aprendizado da carreira e requer o apoio múltiplo de profissionais e do sistema de ensino, razão pela qual requer política e programa de formação abrangente, detalhado e sustentável. Diferentemente, a mentoria tende a se concentrar no apoio ao iniciante para sobreviver ao choque de realidade, correspondendo a uma fase isolada e com recursos limitados.

A indução profissional configura-se enquanto uma formação consolidada e assegurada por meio das políticas de formação educacionais, por isso é mantida pela rede de ensino e realizada de maneira sistemática pelos profissionais da educação. Entre o desenvolvimento de seus eixos, existe o ato da mentoria como uma das várias ações exercidas para fortalecer o desenvolvimento profissional do professor, um dos componentes internos dirigidos diretamente ao professor iniciante, por meio da indução.

A indução profissional é um projeto maior de formação intencional, voltada a subsidiar os profissionais em início da docência, mas certamente não podemos descaracterizar o papel que tem a mentoria nesse processo de aprendizagem profissional, pois o professor em início de carreira talvez se sinta isolado e reprimido entre os mais experientes. Nesse aspecto Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 10) argumentam que “os professores enfrentam sozinhos a tarefa de ensinar, cabendo aos alunos serem os únicos testemunhos da ação docente”. Os estudantes são, ao mesmo tempo, público da intencionalidade didática e também ouvintes e experienciadores da ação do professor iniciante, quando não ocorre a mentoria no desenvolvimento da indução.

Esse isolamento sentido pelos professores iniciantes advém de múltiplos fatores, como a partir da estrutura física da escola, da não interação com os demais professores, da dúvida sobre a profissão, e pode ser favorecido pelo receio ao conjunto de necessidades formativas que possui.

Para Bandeira (2014), durante o desenvolvimento da docência, não se escolhe ter essa ou aquela necessidade, uma vez que é um estado que independe das escolhas próprias, elas advêm das circunstâncias práticas às quais todo ente, ou seja, também o professor nos primeiros anos de carreira, está condicionado, em face das revelações da realidade, perante o contexto vivido, as descobertas e incertezas presentes na profissão.

Nos primeiros anos da docência, a política de indução bem estruturada e desempenhada nas redes de ensino favorece o tratamento com vistas à minimização das necessidades formativas. Mais ainda, a indução profissional, bem desenvolvida pela rede e acolhida por seus profissionais formadores, pode possibilitar o sentimento de pertença entre as relações docentes e pedagógicas vividas pelos professores iniciantes, junto aos demais professores, haja vista que “(...) o programa de indução apresenta atividades de grupo de estudo colaborativo” (WONG, 2020, p. 11). A colaboração, interação e comunicação sistemática são alguns dos aspectos da

formação oferecida pela indução profissional. Os professores iniciantes, ao participarem, tendem a diminuir a sensação de solidão e até mesmo abandono, sentida em primeira instância, ao adentrarem a escola.

Aprender a ser professor e ministrar o ensino é um processo de desenvolvimento profissional que leva vários anos e necessita de investimento pessoal, de equipe e de rede. Dessa maneira, Wong (2020, p. 9) apresenta que “o importante na vida de um professor é a presença de um programa do distrito de longo termo que seja articulado, coerente e contínuo”, que esteja comprometido a assegurar uma formação que não se perca durante a dinâmica do ano letivo ou seja encerrada ao seu final, por interesses políticos partidários, fenômeno ainda influente nas instituições escolares de pequenos municípios.

Em síntese, compreendemos, com Ramalho e Núñez (2011), que, para a realização da docência, há o tratamento de necessidades, tanto coletivas quanto individuais, impostas pelo currículo e demais aspectos; Bandeira (2014) pontua que a necessidade é uma falta, uma demanda sendo reconhecida a partir de análise; Sousa, Rocha, Oliveira e Franco (2020) afirmam a importância de análise sobre as necessidades em movimento; Wong (2020) conceitua a indução como processo abrangente, de aprendizagem sistemática, que visa ao desenvolvimento profissional; Roldão (2012) aborda a indução como fase do desenvolvimento profissional docente; e Cruz, Farias e Hobold (2020) entendem a indução profissional como investimento intencional e sistemático na formação dos professores iniciantes, que difere do ato mentoria.

As diferentes acepções teóricas aqui citadas contribuem com nosso objeto de estudo “os saberes docentes emergentes da contingência pedagógica, advindos das necessidades formativas dos professores iniciantes e alimentadores da indução profissional”, no que diz respeito a pensar a noção de necessidades formativas, entende-las e identifica-las no cotidiano docente, na direção de serem objetos de formação da indução profissional. As referências também nos possibilitam conhecer e nos inteirar sobre o verdadeiro significado da indução profissional, tendo-a não como mera formação instrumentadora, mas como formação de aprendizagem profissional, que considera o professor produtor de conhecimento e que merece apoio durante sua imersão na profissão.

### 3.3 PROFESSORES INICIANTES NOS CONTEXTOS DAS REDES DE ENSINO

Ser professor iniciante é estar uma condição de aprendizado, que se diversifica constantemente por meio da experiência, a depender do contexto em que o profissional foi

inserido e acolhido. Cada rede educacional de ensino possui sua cultura pedagógica em desenvolvimento e estará afetando diretamente esse profissional inexperiente. Entendemos, a partir de Garcia (1999), a concepção de professores iniciantes como aqueles que realizaram a transição de estudantes para professores, sendo egressos da formação inicial em relação ao desenvolvimento profissional em uma rede educacional, sob um período de tensões e aprendizagens intensivas.

De acordo com Papi e Martins (2010), para avançarmos na discussão sobre o conceito de professor/res iniciante/es, é oportuno destacar que esse termo implica considerar também o conceito de “desenvolvimento profissional docente”, pois este não é caracterizado apenas devido ao seu processo de formação inicial, mas através do seu desenvolvimento enquanto atua, se aperfeiçoa e aprende sobre a própria profissão. Para as autoras, o termo desenvolvimento profissional docente é compreendido como o percurso profissional do professor, com vistas às etapas da formação contínua, pautadas através de ciclos e fases de desenvolvimento, em constante produção de aprendizagens e enfrentamentos dos desafios que a vida profissional propõe.

O tempo que classifica essa iniciação à docência é caracterizado pelo “(...) primeiro ano em que os professores são iniciantes e, em muitos casos, no segundo e terceiro anos podem estar ainda a lutar para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional” (GARCIA, 1999, p. 113). O professor com pouco tempo de atuação é um recém-formado com muitos sonhos em mente, planejamentos pessoais que tendem a serem transformados conforme o tempo de trabalho, e por isso necessita de amadurecimento consigo mesmo para assim amadurecer em seu ofício. Ele está na fase de construir suas próprias metodologias de ensino, mediante iniciativas reflexivas diante de questões sobre o ensino e a aprendizagem dos estudantes e da rede como um todo.

Ainda segundo Garcia (1999), é nesse período de iniciação ao ensino que o professor se depara com estudantes que possuem várias dificuldades de aprendizagem, como também se familiariza com culturas outras; relaciona-se com colegas experientes na docência e que podem contribuir com seu ofício, interagindo e compartilhando aprendizagens de suas experiências exitosas. É a partir desse início do ofício docente que o professor exercerá a docência, seja sob a via de uma hospitalidade dos demais, seja quando não se tem essa acolhida prévia. Essa acolhida, quando desempenhada pela rede de ensino, é fundamental, pois, por essa via, conseguirá acessar melhor o ambiente e sua dinâmica, podendo compreender as necessidades que apresenta, enquanto iniciante na profissão, perceber as exigências desse meio e responder com proficiência às demandas que o ofício lhe propõe.

Em consonância à acepção de Garcia (1999) sobre os professores iniciantes nas redes de ensino, Papi e Martins (2010, p. 43) afirmam:

Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. 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.

Com vistas à argumentação das autoras, inferimos que os primeiros anos de docência são fundamentais para fomentar as marcas memorísticas docentes e a decisão sobre exercer ou não a profissão de forma definitiva. Os professores não são os únicos corresponsáveis pelas suas experiências negativas com o ofício, a rede de ensino e os próprios pares de profissão também podem contribuir para essa sensação, pois quando não se há uma formação específica para tratar e assegurar com qualidade essa imersão na profissão, os demais profissionais que ali estão também são envolvidos pelo sistema, através da cultura costumeira de anos.

Todavia, “os professores iniciantes se diferenciam entre si em função dos contextos em que ensinam” (GARCIA, 1999, p. 113). Este professor assume tarefas, bem como ausências formativas diferentes, a depender do segmento de ensino que leciona, da rede em que atua e da formação que até então possui. Por exemplo, um professor iniciante, que atua na educação infantil, possui particularidades diferentes daquele que trabalha no ensino fundamental, no médio ou na educação superior. Na sua atuação, cada professor iniciante, de acordo com seu contexto de trabalho, pode construir, desconstruir e ressignificar sua prática docente, estabelecendo sua singularidade.

A fase da iniciação ao ensino merece uma atenção peculiar, no que diz respeito ao trato com esse futuro profissional da docência, porque

A iniciação ao ensino é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professores, e por isso, surgem dúvidas, tensões, sendo necessário adquirir um conhecimento e competência profissional adequados num curto espaço de tempo (GARCIA, 1999, p. 113).

Nesse período de iniciação à docência, o professor depara-se com as descobertas da profissão, começa a se perceber como o profissional que está ali não para receber de certa forma o ensino, mas ser responsável por ensinar algo com qualidade a outro alguém. Em decorrência desse compromisso que assume na profissão, o professor estará buscando meios de se profissionalizar rapidamente, uma vez que, numa perspectiva macro do sistema educacional nacional e numa perspectiva micro na própria rede de ensino ou na escola, cobra-se desse

profissional a atitude de êxito na docência; além da própria consciência pessoal do sujeito, que também o provoca e o induz a comparações perante outros colegas de profissão.

Cada rede educacional tem a possibilidade de promover ações de incentivo a esse professor iniciante, pois “os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão” (GARCIA, 1999, p. 20). Quando é desenvolvido um acompanhamento com os professores iniciantes, sua chegada na profissão bem como a permanência, tornam-se algo confortável e significativo, porque, apesar dos desafios existentes na vida escolar, enquanto docente, houve uma preparação e um auxílio formativo, que o prepararam para intervir quando preciso no contexto e desempenhar sua função.

Dessa maneira, o professor iniciante não estará só, enquanto profissional do ensino, enquanto membro de uma rede de aprendizagem e responsável pela formação do conhecimento dos estudantes. A ação educativa é uma atitude compartilhada e só tem êxito quando é abraçada por todos os envolvidos no processo educacional, a saber: pais e responsáveis, professor, a escola, a rede de ensino, bem como a própria proposta do projeto político pedagógico da instituição, que norteia as práticas pedagógicas ali desenvolvidas.

Nossa acepção teórica sobre o início da docência nas redes de ensino também é apresentada por Mendonça (2019, p. 22) como “uma fase difícil por ser o momento em que o professor vive novos desafios, podendo perceber um distanciamento entre o idealizado durante a formação inicial e a realidade encontrada no ambiente escolar, colocando em xeque seus conhecimentos”. É o momento em que o professor iniciante se depara com os desafios presentes na rede, sejam estes estruturais, organizacionais sejam formativos. Ele consegue ver que os pensamentos e suposições sobre determinado contexto escolar, que possuía antes de seu ingresso, não dão conta da ação vivida, da intimidade e suas nuances com o campo de atuação. Para lidar com esse período, utiliza de seus conhecimentos apreendidos na própria formação e quando não dão conta os produz no próprio exercício docente.

Para Mendonça (2019, p. 23) o professor iniciante “tem que aprender a situar-se, refletir sobre seu papel para assim desenvolver seu trabalho, processo esse não linear, heterogêneo, subjetivo e essencial, uma vez que o contexto estabelece relação direta com a (re)construção da identidade desses professores iniciantes”. Ou seja, estes profissionais em princípio necessitam se autocompreenderem enquanto aprendentes do ofício, um processo formativo e sistemático a ser realizado, para então adentrarem às redes de ensino, tendo em vista que assumem responsabilidades e tarefas importantes na rede, que moldarão e ressignificarão suas práticas e identidades.

Durante a atuação do professor iniciante nas redes de ensino, poderá ocorrer o impacto sobre as reais situações educacionais e uma possível desilusão sobre a profissão, ou não; isso depende do acolhimento que lhe será dirigido, de como irá contornar as situações experienciadas, se receberá apoio formativo da rede, entre outros aspectos. Esse período de iniciação vivido pelos professores, marcado pela transição entre a vida de estudante e a função exigente e responsável de profissional do ensino, torna o ciclo ainda mais complexo. Segundo Mendonça (2019, p. 23), “esse período é responsável por imprimir uma marca fundamental na construção do seu (auto)reconhecimento como docente e de sua aprendizagem profissional”. Através desse marco temporal, os professores iniciantes ingressantes nas suas respectivas redes vão construir memórias que os acompanharão por toda ou uma boa parte da atividade docente.

Os professores iniciantes adquirem demandas caracterizadas como: buscar conhecimentos sobre os estudantes, levando em consideração seus conhecimentos prévios, refletir sobre como eles aprendem e qual a melhor maneira para ensinar; entender o currículo de maneira ampla, mas também correlacionar com o currículo local, cultivando nas práticas pedagógicas em sala de aula as culturas e as artes regionais, a partir do contexto escolar; organizar os conteúdos a serem ministrados de maneira interdisciplinar, promovendo um ensino que ultrapasse a noção tradicional da educação e da aprendizagem; desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor qualificado e comprometido, nos primeiros anos de docência, mesmo quando as políticas de formação a ele direcionadas estejam favorecendo, ou não, ao enfrentamento dos elementos desafiadores que estão vindo à tona, dentro da rede em funcionamento.

Sobre esses elementos desafiadores do início da profissão nas redes de ensino, tomamos a acepção teórica de Huberman (1995), ao expor que as demandas existentes no início da docência materializam o que se entende por choque com a realidade; outros aspectos fazem parte dessa etapa, como a sobrevivência e a descoberta, no contexto da rede.

Para o autor, a descoberta ameniza as dificuldades, pois “o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus estudantes, estar ensinando), por se sentir num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 1995, p. 39), são aspectos que o podem motivar, fazendo com que vivencie esse momento de maneira positiva, permanecendo convicto e atuante na rede de ensino.

Huberman (1995) caracteriza o professor iniciante a partir de três elementos, que o diferenciam dos demais professores: o primeiro diz respeito àquele que se encontra nos seus primeiros anos de experiência na docência, ou seja, no período configurado pela entrada na profissão; o segundo aspecto é direcionado às primeiras compreensões da instituição escolar,

em que há o reconhecimento do ambiente de trabalho; e último aspecto caracteriza-se pela busca do pertencimento ao grupo profissional, em que o professor se esforça para contribuir com a categoria docente de determinada escola, e, conseqüentemente, permanecer na profissão. O professor em início da carreira vivencia um período delicado em termos de autoconfiança, experiência e de constituição da sua identidade profissional. É nos primeiros anos de docência que o professor desenvolve o seu estilo pessoal de trabalho.

Os professores iniciantes que têm a oportunidade de participar de formações que objetivam o desenvolvimento profissional acabam por avançar, no que diz respeito a uma atuação sistemática e coerente com a profissão e a realidade dos estudantes das redes de ensino. Porém, faz-se necessário esclarecer, de acordo com a aceção de Almeilda, Reis, Gomboeff e André (2020, p. 2) que “no Brasil os estudos e discussões sobre essa etapa do desenvolvimento profissional foram tardios e poucas são as iniciativas formais de apoio a docentes iniciantes”. Com base nesta compreensão, percebemos que, até os dias atuais, ainda são incipientes estudos sobre o público professores iniciantes, e ações de acompanhamento e acolhimento no início da profissão.

Quando há a existência de estudos e pesquisas sobre esses professores, verifica-se um número significativo de trabalhos voltados aos “desafios, dificuldades, conflitos entre o professorado experiente e o iniciante, evasão dos professores” e outras questões que não trazem os aspectos e ações positivas que também são desempenhadas por esse público de docentes (ALMEILDA, REIS, GOMBOEFF e ANDRÉ, 2020). Nos espaços escolares, tampouco nas discussões voltadas aos professores iniciantes em redes de ensino, não são abordados os elementos que os distinguem como professores iniciantes bem-sucedidos, não há frequência de debate sobre suas experiências exitosas, no âmbito da sala de aula, situações de descobertas positivas no percurso pedagógico da profissão que se apresentam como motivos para a satisfação profissional desses professores (IDEM).

Entendemos o conceito de professor iniciante bem-sucedido a partir dos estudos de Papi (2011a), ao argumentar que é “um professor que se relaciona bem com seus alunos, inova em sua prática pedagógica, busca constantemente a formação, tendo em vista desencadear a aprendizagem discente” (PAPI, 2011a, p. 5). Em outras palavras, é o professor que desenvolve uma metodologia afetiva para se aproximar e interagir significativamente com seu público de trabalho, traçando a criatividade em sua prática e não desconsidera a importância de ter e participar de momentos de aprendizado para contribuir com o conhecimento dos estudantes. Ainda segundo Papi (2011a), a condição de “gostar do ofício” é um elemento de destaque que caracteriza o professor considerado bem-sucedido; através dessa característica, ele toma para si

a responsabilidade do processo educacional em que está imerso, desenvolvendo sua atuação por meio de um planejamento diversificado, em que leva em conta as especificidades de cada estudante.

Nessa perspectiva, seria possível tornar visíveis as qualidades e o desenvolvimento profissional de uma maioria dos professores iniciantes, que estão se destacando em meio ao desenvolvimento de seus ofícios. Isso, de certo modo, traz junto a essa dinâmica uma produção autoral dos professores-iniciantes, que, a depender da rede de ensino, bem como das instituições escolares, poderão ser utilizadas nas formações disponibilizadas aos novos professores que vivenciam instabilidades e angústias na profissão já que essas incertezas vividas interferem no ensino dos professores iniciantes e conseqüentemente prejudicam a aprendizagem dos seus respectivos estudantes, sujeitos principais no processo educacional.

Nessa linha de raciocínio, as redes de ensino, enquanto instâncias maiores da educação nos distritos, têm a possibilidade de averiguar melhor suas formas de desenvolver formações aos professores iniciantes. Em consonância, as instituições educacionais, as escolas, enquanto instâncias menores de ensino, também têm um papel decisivo no desenvolvimento das formações aos professores iniciantes. Conforme Almeida, Reis, Gomboeff e André (2020, p. 7):

As escolas se mobilizassem em busca de uma formação contínua dos professores que adentram o seu sistema a fim de promoverem o acolhimento desses novos profissionais na tentativa de não só contribuir com sua formação, mas também, favorecer a qualidade do ensino oferecido pela instituição.

Para as autoras, as escolas são os espaços de contato direto com os iniciantes, por isso têm em mãos também a tarefa de contribuir com essa proposta, na direção de fomentar o desenvolvimento profissional desses professores, não apenas no sentido de prepara-los com instrução, apresenta-los e orientá-los no início de suas funções, mas que a partir de seus trabalhos realizados, essa condução evolutiva se apresente no nível de ensino de cada instituição, fortalecendo e qualificando a proposta de educação pelo coletivo produzida.

As experiências dos professores iniciantes, tanto aquelas individuais quanto as experiências em grupo, têm alcances diversos, a depender da alteridade e subjetividade dos sujeitos, e isso corresponde a efeitos para a rede. Segundo a acepção teórica de Silva (2021, p. 62), “(...) os primeiros anos de docência não só caracterizam um momento de aprendizagem do ‘ofício’ do ensino, mas representam, também, um momento de socialização profissional”. Para esta autora, o contato com a função primordial do ser professor, do ensinar, bem como o ser que ali está posto a aprender, ganha parceiros de apoio na caminhada que lhes apresentam a cultura organizacional em desenvolvimento.

Nessa perspectiva, as primeiras experiências docentes vão garantir uma socialização profissional com os pares de profissão, e partir destes o conhecimento sobre a rede, sobre seu contexto histórico, social e formativo. Essa condição afetiva, vinda dos professores, também oportuniza o contato com os estudantes, sejam estes de suas próprias turmas ou de outras próximas à sala, sendo até parentes de seus estudantes, permitindo uma aproximação com a cultura local, compreendendo as normas da instituição, os valores e as condutas da comunidade escolar (SILVA, 2021).

De acordo com Silva (2021, p. 63) é indispensável “(...) uma parceria entre os professores iniciantes, sua escola e rede de educação à qual fazem parte para criação de uma cultura organizacional que proporcione espaços para indução profissional (...)”. A junção dessa tríade (professores-escola-rede) e a disposição em estar atuante, favorecem o desenvolvimento da dinâmica de funcionamento do município, ou seja, da cultura organizacional.

Entendemos por cultura organizacional na rede de ensino “(...) 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 (...)” (SILVA, 2021, p. 81), como uma cultura em desenvolvimento, que traz em sua essência ideologias e aspirações, por parte daqueles que dela participam. Na cultura organizacional de rede, pode-se delinear a indução profissional, por meio de ações de formação direcionadas aos docentes iniciantes, e estes contribuirão para uma educação referenciada qualitativamente nos conteúdos sistematizados, nos valores sociais e éticos e na política.

Em síntese, temos o ser professor iniciante, com Garcia (1999), como aquele que realizou a transição de estudante para professor, egresso da formação inicial, e se diferencia pelo contexto que atua; Papi e Martins (2010) afirmam que o período vivenciado por este ser é classificado como desenvolvimento profissional, sendo basilar para sua qualificação; Mendonça (2019) configura essa entrada na profissão em rede como uma fase difícil, por ter desafios e colocar à prova os conhecimentos, sendo um processo não linear em busca de reconhecimento entre os pares e com a função; Huberman (1995) aponta ser uma tomada de responsabilidade e busca de pertencimento profissional; Almeida, Reis, Gomboeff e André (2020), que os estudos sobre o professor iniciante são tardios e ressaltam a não existência de debate sobre aqueles professores iniciantes considerados bem-sucedidos; e Silva (2021), destacando que os primeiros anos de experiência no ensino favorecem à socialização profissional, ao conhecimento da cultura organizacional da rede, e esta contribui para a indução dos professores iniciantes.

Portanto, as diferentes acepções teóricas aqui citadas contribuem com nosso objeto de estudo “os saberes docentes emergentes da contingência pedagógica, advindos das necessidades formativas dos professores iniciantes e alimentadores da indução profissional”, na perspectiva de compreender as características deste professorado iniciante, como é interpretado e recebido pela rede de ensino, se há o acolhimento por via de formação, tendo em vista suas especificidades de ingresso na docência e as necessidades que possui, e precisam ser tratadas para se manter atuando na rede e desempenhando a profissão.

## **4 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**

Como afirmado por Lüdke e André (2018, p. 2) “o conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos (...)”. Compreendendo a acepção das autoras, a produção do conhecimento se constitui a partir do desenvolvimento da pesquisa científica, durante a dialética da indagação, do questionamento perante algo e sobre ele querer estudar. Nesse sentido, o pesquisador deixa o posto da ingenuidade epistemológica e, com o devido rigor metodológico, promove a divulgação das evidências e da significação para a sociedade em questão.

### **4.1 A PESQUISA**

Com o intuito de nos aprofundar sobre os saberes docentes emergentes da contingência pedagógica, advindos das necessidades formativas dos professores iniciantes e alimentadores da indução profissional, na Rede Pública Municipal de Ensino de Santa Cruz do Capibaribe-PE, realizamos um estudo de abordagem preponderantemente qualitativa, pois consideramos, a partir de nosso objeto, que esta abordagem se aproxima das aspirações requeridas, enquanto pesquisa no campo das ciências sociais, especificamente na área da educação (LÜDKE e ANDRÉ, 2018).

Selecionamos, levando em consideração nosso objeto de estudo, essa abordagem, por reconhecermos, a partir de Lüdke e André (2018), que a pesquisa qualitativa possui o ambiente natural como sua fonte direta de produção dos dados, havendo uma relação interativa e prolongada do pesquisador com o ambiente pesquisado e a situação que está sendo estudada, através de um trabalho intensivo em campo. A pesquisa qualitativa considera com detalhes cada contexto, trata de aspectos singulares, como os gestos, os sentimentos e atribui significados à realidade.

Com essa abordagem, o pesquisador tende a se aproximar do objeto pesquisado e interpretar melhor suas dimensões e interferências na vida de seus participantes, pois “(..) ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21). Esse enfoque qualitativo considera os aspectos que não podem ser meramente quantificados e enumerados, e por vezes são desconsiderados pelos procedimentos metodológicos da produção de dados, na abordagem quantitativa.

Em nossa pesquisa, as relações comunicativas dos participantes para com suas realidades sociais e seus contextos de trabalho (a rede municipal de ensino) configura-se enquanto elemento intrínseco que pode reverberar em seus desenvolvimentos profissionais. Fundamentamos nossa pesquisa na perspectiva qualitativa porque nos permitiu ter um contato direto com os dados, atentando quanto aos seus sentidos e significados, por meio das interações dos participantes.

#### 4.2 CONTEXTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE-PE

A origem da cidade de Santa Cruz do Capibaribe se situa por volta de 1750, quando um português de nome Antônio Burgos, que residia na capital pernambucana, Recife, decide procurar uma outra localidade para morar, seguindo orientações médicas, em função de questões decorrentes de um problema respiratório severo, por efeito da umidade da capital. Aconselharam-no a procurar um local de clima seco e quente; dessa maneira, o homem seguiu o leito do rio Capibaribe e ocupou um território às margens desse rio, em junção com o riacho Tapera (MOURA, 2014). Vivendo nas terras e com a ajuda de seus escravos, construiu algumas casas simples, de taipa, dentre elas uma capela, e logo em frente a esta colocou uma bela e grande cruz. Por esta razão e devido à localização da ocupação do português às margens do rio Capibaribe, denominou-se a nomenclatura da comunidade construída como Santa Cruz do Capibaribe (MOURA, 2014).

Figura 1 – Cidade de Santa Cruz do Capibaribe



Fonte: Recurso fotográfico disponível em <<<http://www.santacruzdocapibaribe.pe.gov.br>>> Acesso em 20 de dezembro de 2021.

Inicialmente, apresentamos que o referido município de Santa Cruz do Capibaribe localiza-se na bacia do rio Capibaribe, a 185,7 quilômetros de distância da capital, Recife, e sua vegetação é composta em sua maioria pela caatinga, com trechos pequenos de mata atlântica. Esta cidade possui uma população de 111.812 habitantes, sendo considerada como a terceira maior cidade do Agreste pernambucano, e, em nível estadual, o 13º município mais populoso, o 15º mais rico e o 25º em qualidade de vida (IBGE, 2021).

Santa Cruz do Capibaribe é mantida economicamente pelo polo de confecção têxtil, reunindo comerciantes de tecidos e vestuários diversos de todo território nacional no “Moda Center”, um espaço de compras e vendas próprio do município:

Figura 2 – Moda Center Santa Cruz do Capibaribe



Fonte: Recurso fotográfico disponível em <<<http://www.santacruzdocapibaribe.pe.gov.br>>> Acesso em 20 de dezembro de 2021.

Este espaço comercial da cidade é frequentado por milhares de pessoas durante todo o ano, entretanto nos últimos seis meses são intensificadas essas compras e vendas, devido às festas do Natal. O pátio do Moda Center torna-se local de interação cultural, atração turística e centro econômico importante para o município e toda a região do Agreste pernambucano.

Na Rede Pública Municipal de Ensino, há 701 professores no quadro docente e 14.762 estudantes matriculados nos diferentes segmentos de ensino: educação infantil (com creches em tempo integral), ensino fundamental – anos iniciais, ensino fundamental – anos finais (com a oferta do ensino integral em uma instituição escolar no centro da cidade), educação especial e educação de jovens e adultos (EJA). A Rede mantém 25 instituições educacionais, sendo 21

escolas no território urbano e 4 no território campesino da cidade<sup>10</sup>. Ressaltamos que embora haja 4 escolas localizadas no campo, nenhuma delas atende à modalidade de ensino da EJA, ou seja, no município não há a educação de jovens e adultos no campo, aqueles que querem estudar nesse segmento direcionam-se ao contexto urbano.

Para manter a organização e gerir a rede escolar, proporcionando o desenvolvimento do trabalho de vários funcionários da educação, dando ênfase ao ensino ofertado pelos professores e à aprendizagem construída pelos estudantes do município, trabalham cotidianamente na SEDUC: a Secretária de Educação, atuando no desenvolvimento das questões burocráticas e do interesse qualitativo da educação do município; o Secretário Adjunto Administrativo, responsável pela condução do orçamento e demais questões de organização; a Secretária Executiva Pedagógica, atuando sobre as propostas curriculares da educação; a Diretora de Ensino, que subsidia os coordenadores gerais de segmento de ensino, com ênfase na atenção aos planos de trabalho pedagógico e ensino via Rede; e os próprios coordenadores de segmento, que atuam diretamente com os coordenadores pedagógicos das escolas, tratando das orientações e formações aos professores da Rede.

As instituições educacionais (escolas e creches) do município são geridas pelo corpo pedagógico composto pelo Diretor Escolar, Diretor/a Adjunto/a, Secretário/a de Escola (administrativo), Coordenador Pedagógico Escolar, Coordenador de Biblioteca, Professor da Sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), professores<sup>11</sup>, auxiliares de sala no âmbito da educação infantil (creche e pré-escolar), cuidador pedagógico de estudantes com deficiência e auxiliar administrativo; bem como são organizadas pelo/a auxiliar de serviços gerais, merendeiro/a, porteiro e vigilante. Ressaltamos que, a depender do porte estrutural e pedagógico de cada instituição, em função do quantitativo de estudantes, o número de funcionários em determinadas funções aumenta ou é resumido, tendo em vista a demanda daquele espaço educacional. As creches, com cerca de 55 crianças, possuem apenas o Diretor/a, Diretor/a Adjunto/a, Secretário/a, Auxiliar Administrativo, os professores com seus auxiliares de sala, somado aos demais funcionários da limpeza e manutenção da instituição.

---

<sup>10</sup> Dados extraídos do Censo Escolar-2021, da Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Capibaribe. Disponível em: <<<https://www.vedu.org.br/brasil/censo-escolar>>>. Acesso em 20 de dezembro de 2021.

<sup>11</sup> Dados extraídos da Lei nº 1.885/2010 - EMENTA: Dispõe sobre reformulação da Lei Municipal N°. 1.243/1998, denominada de Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe e dá outras providências.

A Rede possui uma característica peculiar, em relação a outras redes educacionais circunvizinhas, pois nesta há um número significativo de profissionais docentes efetivos, vejamos no quadro a seguir:

Quadro 5 – Quantidade de professores ingressantes na Rede Municipal de Santa Cruz do Capibaribe-PE

Período (março a dezembro)	Ingressantes		Total	Não permaneceram na Rede	Continuaram na Rede
	Efetivo	Contrato			
2016	–	–	–	–	–
2017	–	200	200	51	149
2018	–	–	–	12	137
2019	132	15	147	13	134
2020	8	Registro inexistente	8	0	8
2021	3	101	104	1	103

Fonte: A Autora, 2021.

Nota: Quadro produzido a partir do levantamento realizado de 2019 a 2021.

De acordo com o quadro acima, a Rede apresenta indícios de desistências dos professores iniciantes, sejam estes contratados sejam efetivos, para além das demissões de finais de governos políticos municipais. Há um destaque em 2018, que, mesmo não havendo seleção para o ingresso de professor, nesse ano doze professores, que já estavam no quadro da docência, desistiram de exercer o ofício na Rede. Ressaltamos que houve seleção para o contrato de professor nos anos 2017, 2019 e 2021, como também nesse mesmo ano de 2019 houve a posse de 132 professores ingressantes via concurso público. No ano de 2020, foram chamados 8 novos professores e 3 no ano de 2021, para compor o quadro docente da Rede, todos a partir da lista de classificados do concurso recente.

#### 4.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Nosso estudo foi desenvolvido na cidade de Santa Cruz do Capibaribe-PE, tendo como participantes **professores iniciantes** na docência da rede pública municipal.

Os dados contidos na pesquisa foram coletados a partir do levantamento feito em 2019, por meio da análise documental<sup>12</sup> (LÜDKE e ANDRÉ, 2018), sobre os anos 2016 a 2019, e

<sup>12</sup> Dados extraídos dos arquivos físicos da SEDUC de Santa Cruz do Capibaribe, no ano de 2019, para desenvolvimento de relatório de pesquisa vinculado ao “Projeto Processos de Indução a Professores Iniciantes nas escolas públicas de Educação Básica: o que cabe à escola e à Secretaria de Educação?”, financiado pelo CNPq sob

foram complementados no ano de 2021 (sobre 2020 e 2021), para o desenvolvimento da presente pesquisa.

O procedimento de análise documental novamente realizado para mapear os sujeitos da pesquisa foi definido a partir do objeto de estudo e objetivos. Entendemos que esse procedimento “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LÜDKE e ANDRÉ, 2018, p. 45). Essa análise permite ao pesquisador encontrar dados evidentes sobre sua inquietação de pesquisa, sempre em condições fixas, já que documentos permanecem por um bom tempo intactos, além de possuir um custo acessível, e o material analisado ser uma fonte não reativa, ou seja, não implica a alteração do comportamento ou no ponto de vista dos participantes envolvidos na pesquisa.

Dessa forma, buscamos a partir dos arquivos físicos da SEDUC, no setor de recursos humanos, acesso às pastas de documentos pessoais, formativos e profissionais de cada professor da Rede, totalizando 701 professores. Levantamos o nome, cargo exercido, ano de ingresso e o *e-mail* para fins de comunicação.

Em continuidade ao levantamento quantitativo de professores, encaminhamos aos 701 professores da Rede um questionário simplificado, por meio do **Formulários Google**, objetivando a comprovação das informações estratificadas dos arquivos, para fins de seleção de nossos participantes. O questionário foi organizado da seguinte forma, conforme seguem os eixos: i) **informações pessoais** - nome, idade e gênero do participante; ii) **informações profissionais** - regime de trabalho, ingresso na rede, função ocupada, segmento de ensino ou área de atuação, bem como o tempo de atuação “na rede de Santa Cruz” e o “tempo geral” de atuação por meio de outras experiências.

A partir da devolutiva dos dados, com base no instrumento acima apresentado, conseguimos o retorno de 226 respondentes (professores). Destes profissionais, identificamos, através da análise dos dados sobre o instrumento, a existência de 18 professores iniciantes na profissão, 12 coordenadores de segmento de ensino e 11 coordenadores pedagógicos de escola exercendo a função. Desta maneira, estratificamos nossos participantes por meio dos critérios a seguir:

---

nº de processo 42060/2018-0, coordenado nacionalmente até 2020 pela pesquisadora Marli André – PUC/SP. Este projeto reúne 10 subprojetos, desenvolvidos por pesquisadores de 13 Instituições de Educação Superior, em diferentes contextos (diferentes municípios de diferentes Estados do país). Em Pernambuco, o projeto é coordenado pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Joselma Franco, sendo desenvolvido em 3 municípios: Caruaru, Toritama e Santa Cruz do Capibaribe, do qual faço parte. Todos os subprojetos têm um componente quantitativo, de mapeamento da situação dos professores iniciantes e um componente qualitativo, em que é desenvolvido um trabalho colaborativo com professores e/ou gestores das escolas e gestores das secretarias de educação.

**Professores Iniciais** – O primeiro critério é ter adentrado na Rede de Ensino a partir de 2019 e estar atuando no quadro de professores da Rede Pública de Santa Cruz do Capibaribe na condição de professor. E o segundo, ser professor com um tempo mínimo de 3 meses e no máximo 3 anos de docência. Este critério está ancorado na abordagem de Garcia (1999), ao defender que o professor no terceiro ano de atuação ainda permanece por estabelecer a sua própria identidade profissional, em decorrência da vivência docente, na medida em que está aprendendo enquanto trabalha.

Enviamos um segundo questionário de produção de dados para todos os 18 professores iniciantes, com os quais decidimos concentrar nossa pesquisa, oportunizando estudos futuros para os demais profissionais encontrados (coordenadores de segmento de ensino e coordenadores pedagógicos de escola). Destes, obtivemos a devolutiva de 14 respondentes, constituindo assim o conjunto de professores iniciantes participantes da pesquisa:

Quadro 6 – Caracterização dos professores iniciantes participantes da pesquisa

Identificação	Gênero / idade	Formação	Segmento de ensino em que atua	Contexto de atuação
P1	F / 23	Normal médio / Graduação em Pedagogia e Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	Educação Infantil	Campo
P2	M / 28	Licenciatura em Educação Física	Fundamental - anos finais	Urbano
P3	M / 36	Magistério / Ensino Superior em Matemática e Física / Especialização em Metodologia do Ensino da Matemática.	Fundamental - anos iniciais e finais	Urbano
P4	F / 29	Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais	Educação Infantil	Urbano
P5	M / 24	Licenciatura em Pedagogia	Fundamental - anos finais	Urbano
P6	F / 25	Licenciatura em Pedagogia	Fundamental - anos iniciais	Campo
P7	F / 22	Magistério e Licenciatura em Pedagogia	Educação Infantil	Campo
P8	M / 37	Licenciatura em Pedagogia / Bacharel em Direito e Especialização em Gestão Pública	Fundamental - anos iniciais	Urbano
P9	F / 39	Licenciatura em Pedagogia e Administração.	Educação Infantil	Urbano
P10	F / 34	Licenciatura em Ciências Biológicas	Fundamental - anos finais	Urbano

P11	F / 27	Licenciatura em Matemática	Fundamental - anos finais	Campo
P12	M / 23	Licenciatura Letras e Mestrado na área de Linguística	Fundamental - anos finais	Urbano
P13	M / 39	Licenciatura em Matemática	Fundamental - anos finais	Urbano
P14	F / 30	Licenciatura em Pedagogia e Especialização em anos iniciais	Fundamental - anos iniciais	Campo

Fonte: A Autora, 2021.

Nota: Construído a partir de questionário respondido pelos participantes da pesquisa, em novembro de 2021.

Com estes 14 professores respondentes do questionário, realizamos o convite para participarem das sessões de formação (grupo de discussão e sessões de intervenção); deste conjunto de professores, 4 deles aceitaram o pedido de maneira voluntária. Realizamos quatro encontros formativos, durante algumas segundas-feiras, entre os meses de novembro e dezembro de 2021. A seguir, apresentamos as 4 professoras iniciantes, que participaram do grupo de discussão e as sessões de intervenção:

Quadro 7 – Caracterização das professoras iniciantes participantes das sessões de formação

Identificação	Gênero / idade	Formação	Segmento de ensino em que atua	Contexto de atuação
P6	F / 25	Licenciatura em Pedagogia	Fundamental - anos iniciais	Campo
P7	F / 22	Magistério e Licenciatura em Pedagogia	Educação Infantil	Campo
P9	F / 39	Licenciatura em Pedagogia e Administração.	Educação Infantil	Urbano
P10	F / 34	Licenciatura em Ciências Biológicas	Fundamental - anos finais	Urbano

Fonte: A Autora, 2021.

Nota: Construído a partir de questionário respondido pelos participantes da pesquisa, em novembro de 2021.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

Para atender ao primeiro e segundo objetivos específicos, a saber: identificar os saberes docentes emergentes da contingência pedagógica, advindos das necessidades formativas dos professores iniciantes; e descrever as necessidades formativas dos professores iniciantes da rede; utilizamos, como procedimento para a produção dos dados, um questionário socioprofissional, pelo **Formulários Google**, tendo em vista o contexto pandêmico da Covid 19, para os **professores iniciantes**, abordando questões que, ao serem respondidas, materializavam-se os dados da pesquisa, contemplando os objetivos acima citados.

Entendemos o questionário a partir de Gil (2008) como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões direcionadas aos participantes da pesquisa, com vistas a adquirir informações sobre o objeto estudado, por meio de eixos que consideram as crenças, sentimentos, valores, interesses e a realidade sócio-histórica dos envolvidos.

Este instrumento de pesquisa foi elaborado para os **professores iniciantes**, a partir de quatro eixos. O primeiro eixo, **dados pessoais e formativos**, que contempla da primeira à terceira questão, com estrutura aberta, a caracterização dos participantes. A questão 1 solicita o nome completo; 1.1 Qual sua **idade**? 1.2 Qual seu **gênero**? 2 **Formação inicial** (magistério / graduação)? IES da formação? 2.1 **Formação Continuada** (Especialização / Mestrado / Doutorado)? IES da formação? 3 **Segmento** ou **área** de ensino em que atua? 3.1 Nome da **instituição em que atua**? 3.2 É na área do **campo** ou na **área urbana**?

O segundo eixo, **conhecimentos essenciais à docência**, contemplou da quarta à sétima questão, sobre conhecimentos essenciais à atuação docente do professor iniciante, no contexto pedagógico. A questão 4 é composta por perguntas de múltipla escolha, em que o professor deveria assinalar alguns dos conhecimentos utilizados durante sua atuação, em situações inesperadas do contexto pedagógico, ou seja, se é um professor que articula a “rigoriedade e flexibilidade” em sua prática, se faz uso do diálogo para cativar / interagir com o estudante para o desenvolvimento da confiança mútua, dentre outras perguntas para assinalar.

A quinta questão ampliava essa reflexão e questionava: Além desses **conhecimentos** apresentados que outros o professor iniciante da Rede, **considera essencial em sua atuação** e por isso utiliza cotidianamente para lidar com **situações inesperadas** no contexto pedagógico? A sexta questão perguntava ao professor iniciante: Você vivenciou alguma **situação pedagógica inesperada no contexto da rede** (na sala de aula, entre outras) que **necessitou utilizar esses conhecimentos** considerados essenciais? E a última questão desse eixo: Esses **conhecimentos essenciais** contribuem em algum aspecto para sua **permanência na profissão** e na rede?

O terceiro eixo, **necessidades formativas**, contemplava da questão oito até a dez, sobre esse período de entrada na profissão do ser docente iniciante. Na questão 8: Você pretende **continuar exercendo a docência** na Rede? ( ) Sim ( ) Não. O que o leva a isso? Na questão 9: Houve **desafios em seu ingresso e permanência na rede de ensino** (levando em consideração também o período de ensino remoto)? Quais foram? Como lidou com eles? 9.1 Quais as **aprendizagens construídas** a partir da experiência com o ensino remoto / híbrido? Explique. E na questão 10: A rede **disponibiliza formações pedagógicas** ou outro tipo de ajuda que

o “incentiva” a permanecer na profissão e na própria rede? Os professores foram questionados sobre o porquê dessa condição.

E o quarto eixo, **ações de orientação, acompanhamento e acolhimento aos professores iniciantes**, contemplava da questão onze à doze. Na questão 11: Você sente alguma **necessidade de orientação, acompanhamento, estudo** em algum tema, área ou **produção de material pedagógico**, que poderia ser contemplada nas formações pela rede? E na questão 12: Já vivenciou alguma **situação pedagógica que não soube lidar com ela**? Considera que esta deveria ser tratada em formações pela rede?<sup>13</sup>

Ainda sobre os dois primeiros objetivos específicos – “identificar os saberes docentes emergentes da contingência pedagógica, advindos das necessidades formativas dos professores iniciantes e descrever as necessidades formativas dos professores iniciantes da rede” –, realizamos o grupo de discussão com esses professores, no intuito de ouvi-los sobre a realidade presenciada na rede e como vivenciam essa imersão na profissão.

O grupo de discussão, de acordo com Meinerz (2011), é uma possibilidade metodológica diferenciada na medida em que possibilita ao pesquisador a escuta sensível e atenta sobre aspectos relacionados ao objeto estudado; essa condição de ouvir os participantes narrando questões de suas realidades favorece a análise dos dados, uma vez que se compreendem diferentes sentidos de determinado grupo coletivo através de um fio condutor que os une, e assim diminuem interpretações errôneas sobre os discursos produzidos. Com a utilização do grupo de discussão, objetiva-se a “compreensão dos fenômenos investigados no campo da dinâmica das relações sociais presentes na educação escolar” (MEINERZ, 2011, p. 502). Trata-se, então, de um procedimento metodológico que considera o cotidiano escolar por meio da constante movimentação das relações sociais e comunicativas estabelecidas pelos envolvidos.

Para que o desenvolvimento do grupo de discussão ocorra de modo a respeitar o rigor científico da pesquisa em educação, é preciso considerar alguns eixos norteadores de sua organização e condução, a seguir: I) **O espaço** - o local da reunião deve ser acolhedor, adequado às interações comunicativas e distante da realidade dos participantes; II) **O tempo** - uma reunião com aproximadamente 1 hora e 30 minutos de duração; III) **Os componentes** - pessoas selecionadas a partir de critérios com semelhança na hierarquia social e em relação ao objeto estudado; IV) **A seleção e recrutamento dos componentes** - realizada via procedimento de mapeamento, com ênfase nas evidências dos critérios pontuados e por meio de convite advindo

---

<sup>13</sup> Ver Apêndice C

do pesquisador; e V) **O moderador** - o pesquisador, o qual media a reunião, instiga os envolvidos à fala (observa e ouve) e valoriza a espontaneidade comunicativa (MEINERZ, 2011).

Nessa perspectiva de desenvolvimento do grupo de discussão e levando em consideração o contexto pandêmico vivido em 2021, desenvolvemos uma sessão para o grupo de discussão, por meio da plataforma *Google Meet*, com os **professores iniciantes da Rede**. Para tanto apresentamos a sessão no quadro a seguir:

Quadro 8 – Cronograma do grupo de discussão com as professoras iniciantes

<b>Data / Horário</b>	<b>Eixos Condutores</b>	<b>Questões Mobilizadoras</b>	<b>Objetivo a ser contemplado</b>
<b>1ª Sessão (29/11/2021) - I momento:</b>  <b>Das 08h30 às 10:00h</b>	Apresentação dos participantes  Apresentação da pesquisa  Discussão sobre o que é professor iniciante, saberes docentes na contingência pedagógica e necessidades formativas	<b>Contextualização:</b> Conversa inicial para explicar aos professores quanto à relevância da formação ( <i>slides</i> ).  <b>Aquecimento:</b> – O que compreendem por professor iniciante, reconhecem-se como tal?  <b>Desenvolvimento:</b> – Já vivenciou alguma situação inesperada na sala de aula ou nos demais espaços da escola que lhe exigiu uma resolução rápida e que não estava planejada? Como lidou com ela?	Identificar os saberes docentes emergentes da contingência pedagógica, advindos das necessidades formativas dos professores iniciantes
<b>1ª Sessão (29/11/2021) - II momento</b>  <b>Das 10:00h às 11:00h</b>	Discutir as específicas necessidades formativas vivenciadas nas atuações dos professores iniciantes  Questionar sobre alguns materiais formativos a suprir as possíveis necessidades enfrentadas pelos professores iniciantes  <b>Encaminhamentos para próxima sessão:</b> Indicação de leitura sobre materiais de registros e apresentação destes para professores iniciantes	<b>Desenvolvimento:</b> – No que se refere a formação continuada, você sente ausência de temáticas, áreas de conhecimento, produção de material didático e o preenchimento de diário, que condizem com as demandas do cotidiano?  <b>Fechamento:</b> – Você utiliza algum material de registro durante suas aulas que o/a ajuda a pensar os desafios do ofício docente?  <b>Considerações:</b> – Quais aprendizagens foram construídas a partir desse encontro?	Descrever as necessidades formativas dos professores iniciantes da rede

Fonte: A Autora, 2021.

Nota: Construído enquanto roteiro do grupo de discussão para as participantes da pesquisa, em novembro de 2021.

No encontro do grupo de discussão (primeiro momento), buscamos, através do diálogo comunicativo entre os participantes, identificar os saberes docentes emergentes da contingência pedagógica, advindos das necessidades formativas dos professores iniciantes e descrever suas necessidades formativas. Para isso, lançamos como questões norteadoras ao grupo: “O que compreendem por professor iniciante (se reconhecem como tal)? O que são saberes docentes na contingência pedagógica? Quais são suas necessidades formativas a partir das demandas do cotidiano?”. Nesse contexto, também contribuimos trazendo alguns destes conceitos, contudo ouvindo os sentidos apresentados pelos participantes no que se refere à experiência na rede, enquanto profissionais que lidam diretamente com o início do ofício, com as descobertas e dilemas da profissão.

No segundo momento do grupo de discussão, rememoramos os conceitos trabalhados anteriormente e as aprendizagens construídas por meio da conversação, bem como evidenciamos dúvidas que ainda estavam presentes no coletivo. Em seguida, instigamos os participantes a discutirem sobre as específicas necessidades formativas dos professores iniciantes, por meio da questão norteadora: “Quais desafios são enfrentados, na sala de aula ou nos demais espaços da escola”? Também os provocamos a pensarem sobre materiais que poderiam ser utilizados na direção de contribuir com suas formações, como instrumento de reflexão profissional.

Ainda para atender ao primeiro objetivo específico (identificar os saberes docentes emergentes da contingência pedagógica, advindos das necessidades formativas dos professores iniciantes), ao segundo objetivo (descrever as necessidades formativas dos professores iniciantes da rede), bem como contemplar o terceiro objetivo específico (contribuir com as proposições de ações alimentadoras da indução profissional de professores iniciantes no contexto da rede), desenvolvemos sessões de intervenção com esses professores em início de carreira e a produção de memorial formativo. Intercalamos os objetivos com os instrumentos metodológicos utilizados, de modo a contemplar nosso anseio de pesquisa, qualificando os achados e dando contextualização para toda a discussão.

As sessões de intervenção são compreendidas, a partir de Gouveia (2020), como encontros formativos, reuniões desenvolvidas enquanto procedimento metodológico de reflexão e produção de dados, nas quais, não apenas são apresentados materiais de estudo aos envolvidos, mas instiga-se a participação colaborativa, com trocas de conhecimento, fomentando uma formação auto reflexiva e crítica, que contribui para o desenvolvimento profissional dos participantes dos encontros, sejam pesquisadores/as, professores/as sejam demais profissionais da área educacional (GOUVEIA, 2020).

Durante o desenvolvimento das sessões de intervenção, apresentamos, como contribuição de material formativo para a Rede, o “memorial formativo” como ferramenta didática para o aperfeiçoamento do trabalho destes profissionais.

De acordo com Passeggi e Barbosa (2008), memorial formativo é um gênero acadêmico autobiográfico, que possibilita a escrita de si; nesta sistematização o ator/autor – professores, pesquisadores, pós-graduandos e graduandos – narram sua vida intelectual e profissional, destacando os acontecimentos ocorridos durante esse percurso histórico e analisando o que foi significativo para a sua formação profissional.

As sessões de intervenção também foram realizadas por meio da plataforma *Google Meet*, sendo quatro sessões com os professores iniciantes, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 9 – Cronograma das sessões de intervenção com as professoras iniciantes

Data / Horário	Eixos Condutores	Questões Mobilizadoras / Roteiro de Atividades	Objetivo a ser contemplado
1ª Sessão- (06/12/2021)  Das 08:30h às 11:00h	<p>Rememorar os materiais de registros citados pelos professores iniciantes</p> <p>Apresentar conceitualmente o memorial como instrumento formativo reflexivo aos professores iniciantes (PASSEGGI e BARBOSA, 2008)</p> <p>Explorar qualitativamente exemplos de memoriais construídos por professores iniciantes</p> <p>Memorial Formativo A- Memorial Formativo B-</p> <p><b>Encaminhamentos para próxima sessão:</b> Solicitar produção de Memorial a partir de roteiro de elaboração</p>	<p><b>Contextualização:</b> Pensando sobre os materiais citados na sessão anterior e a indicação de leitura, o que entendem por material de registro?</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> – O que sabem sobre Memorial Formativo? – A partir da apresentação desses dois exemplos de memoriais formativos, quais aspectos lhes chamaram a atenção? – Já tiveram oportunidade de produzir seu próprio Memorial?</p> <p><b>Roteiro para produção de Memorial</b> (PASSEGGI e BARBOSA, 2008) <b>Introdução</b> – Identificação pessoal e profissional, narrando como está sendo sua vivência inicial na profissão docente (citar a localidade de trabalho); Indicar o que o/a motivou a trabalhar nessa área; Quais aspectos da sua trajetória profissional, enquanto iniciante, gostaria de destacar? <b>Desenvolvimento</b> – Relate os desafios enfrentados no início da profissão e como conseguiu resolve-los; Como seus saberes os ajudam, ou não, perante esses desafios? Recebeu ajuda de coordenador ou colegas de profissão? (citar quais e por quem) <b>Conclusão</b> – Conclua problematizando sua trajetória na docência, enquanto iniciante, destacando seus avanços e as necessidades para a continuidade de sua</p>	<p>Contribuir com as proposições de ações alimentadoras da indução profissional de professores iniciantes no contexto da rede</p>

		<p>formação; indique expectativas com relação às políticas de formação direcionadas pela Rede, a partir das necessidades formativas por você sentidas</p> <p><b>Considerações:</b> – Quais aprendizagens foram construídas a partir desse encontro?</p>	
<p><b>2ª Sessão- (13/12/2021)</b></p> <p><b>Das 08:30h às 11:00h</b></p>	<p>Rememorar roteiro de elaboração do Memorial Formativo, citado na sessão anterior, a ser utilizado no enfrentamento das necessidades formativas dos iniciantes</p> <p>Socialização das produções dos Memoriais Formativos</p> <p><b>Encaminhamentos para próxima sessão:</b> Solicitar indicação de leitura de texto que aborda a potencialidade do Memorial Formativo e a releitura cuidadosa dos memoriais produzidos pelos professores, para sua análise na sessão seguinte; e pensar como a rede poderia trazer alguma política de formação contínua de professores iniciantes (sugestões)!</p>	<p><b>Contextualização:</b> Como vivenciou a elaboração do Memorial Formativo a partir do roteiro disponibilizado?</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> – Tempo de apresentação de cada participante: 15 minutos – Que elementos (positivos ou negativos) destaca na produção do seu Memorial, ou seja, no seu percurso profissional, que considera um marco significativo para sua iniciação na docência?</p> <p><b>Considerações:</b> Que aspectos relatados a partir da exposição dos Memoriais Formativos dos colegas de profissão lhe chamou atenção, e o que você também vivencia ou não em sua atuação?</p>	
<p><b>3ª Sessão- (20/12/2021)</b></p> <p><b>Das 08:30h às 11:00h</b></p>	<p>Rememorar a socialização das produções dos Memoriais Formativos</p> <p>Problematização sobre / análise dos Memoriais como recursos de desenvolvimento profissional</p> <p>Esboçar sistematizando sugestões para a construção de diretrizes que ajudem na elaboração da política de formação de professores iniciantes na Rede</p>	<p><b>Contextualização:</b> A escuta dos Memoriais e a reflexão sobre a sua produção trouxe alguma aprendizagem para você, enquanto iniciante na profissão?</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> – Como a produção do Memorial ajudou a refletir sobre seus primeiros passos na profissão, ou seja, na Rede? – A produção do Memorial ajudou a pensar como essa iniciação na docência também interfere na relação com seus estudantes e comunidade escolar? – No seu Memorial, você indicou expectativas com relação às políticas de formação direcionadas pela Rede, a partir de suas necessidades? (justificativa)</p>	

	Avaliação das sessões	<p><b>Considerações Finais:</b>  – Em que a formação contribuiu para sua iniciação à docência, pensando-a a partir da construção de materiais formativos e a realidade vivida no ensino da Rede?</p>	
--	-----------------------	--	--

Fonte: A Autora, 2021.

Nota: Construído enquanto roteiro das sessões de intervenção para as participantes da pesquisa, em novembro de 2021.

Para início da primeira sessão de intervenção com os professores iniciantes, objetivando “contribuir com as proposições de ações alimentadoras da indução profissional de professores iniciantes no contexto da rede”, rememoramos o encontro do grupo de discussão, no sentido de os provocar sobre o último conteúdo trabalhado (sugestões de materiais formativos para os professores iniciantes). A partir dessa reflexão, apresentamos o instrumento Memorial Formativo, trazendo para a compreensão dos envolvidos, a partir de referenciais teóricos, seu conceito e intensidade diante da trajetória formativa, explorando dois desses Memoriais construídos por professores iniciantes, em que narram, não só os desafios por eles enfrentados, mas também como lidaram com esses aspectos, através de seus saberes produzidos no âmbito da contingência pedagógica.

Para a conclusão da sessão, orientamos a produção de um Memorial de acordo com um roteiro de elaboração disponibilizado para os professores. Este roteiro foi organizado da seguinte maneira: **Introdução** – Identificação pessoal e profissional, narrando como está sendo sua vivência inicial na profissão docente (citar a localidade de trabalho); indicar o que o/a motivou a trabalhar nessa área; quais aspectos da sua trajetória profissional, enquanto iniciante, gostaria de destacar. **Desenvolvimento** – relate os desafios enfrentados e os saberes construídos no início da profissão; reflita sobre como seus saberes o/a ajudam, ou não, perante esses desafios; faça uma reflexão crítica sobre como você vê hoje sua atuação profissional; recebeu ajuda? (se sim, citar quais e por quem). **Conclusão** – Conclua problematizando sua trajetória na docência, enquanto iniciante, destacando seus avanços e as necessidades que ainda possui a suprir; indique expectativas com relação às políticas de formação direcionadas pela Rede a partir das necessidades por você sentidas<sup>14</sup>.

A segunda sessão foi disponibilizada para a socialização das produções dos Memoriais Formativos produzidos pelos participantes, tendo um tempo para a apresentação, pelo autor, e

<sup>14</sup> Ver Apêndice D

um tempo para os demais envolvidos argumentarem sobre os elementos cruciais da trajetória desse professor iniciante. Foram trazidos também para o debate tópicos que se assemelhassem e repercutissem na atualidade da rede, ou que já foram superados diante do contexto de formação de desenvolvimento do sistema de ensino do município.

Na terceira sessão, problematizamos como a revisita às memórias, na construção do Memorial, enquanto iniciante, os/as provocou a pensar sobre temáticas para formações específicas que visam seus próprios desenvolvimentos profissionais, bem como fazendo emergir a autocrítica sobre a função exercida. Nesta sessão, tratamos do Memorial como recurso auto formativo do próprio participante que o produziu, mas também como um relato que traz as especificidades do professor iniciante, destacando ações próprias de sobrevivência no período de iniciação ao ensino, que ora se repercute ora se confronta com novas questões, e merecem atenção, diante das formações propostas a esse professorado.

Na quarta e última sessão, propomos, junto aos nossos participantes, a construção de diretrizes de formação específicas para os professores iniciantes, a partir dos aspectos emergentes dos Memoraís, ou seja, através dos elementos que se destacavam como oportunos a serem tratados nas formações da rede. Enquanto os professores narravam suas contribuições, fomos sistematizando determinada indicação de formação da política para o futuro documento legal. Esses elementos constituem-se conhecimentos construídos ao longo do período de iniciação ao ensino, estratégias particulares produzidas e as necessidades de acompanhamento, orientação e acolhimento, indicadas por meio da realidade vivenciada pelos professores iniciantes da Rede. Por fim, disponibilizamos um tempo do encontro para uma breve avaliação das sessões, analisando como estas os/as ajudaram, enquanto profissionais que almejam políticas de formação efetivas na rede, objetivando a consolidação integral da imersão na profissão.

#### 4.5 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS

Para o tratamento dos dados levantados, pautamos a análise de conteúdo como procedimento de análise categorial ou temática. Esta abordagem metodológica possui características próprias e sua matéria-prima pode se constituir a partir de uma comunicação verbal ou não. Para Moraes (1999), a análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever, interpretar e analisar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, através de uma descrição sistemática e qualitativa, que ajuda a reinterpretar as mensagens

colhidas, a partir dos instrumentos de coleta, e atingir uma compreensão de seus significados, de modo que ultrapassa a condição de uma leitura comum.

A análise de conteúdo via procedimento da categorização ou tematização possibilita um minucioso detalhamento das informações qualitativas adquiridas, visando à compreensão do fenômeno estudado e uma clareza diante dos resultados. O pesquisador pode ver os dados com outros olhos e não apenas como uma mera descrição linguística e codificada, tendo em vista que eles expressam uma comunicação social e cultural. Com esse procedimento, o pesquisador realiza uma leitura e interpretação não neutra sobre as informações, construindo uma discussão coerente e significativa para o leitor.

Nessa perspectiva, seguimos as cinco fases determinadas pela análise de conteúdo, conforme Moraes (1999), para o tratamento dos dados:

Quadro 10 – Fases da análise de conteúdo

1	2	3	4	5
Preparação	Unitarização	Categorização	Descrição	Interpretação
Ler e identificar as diferentes amostras para iniciar o processo de codificação.	Definir a unidade de análise a partir das expressões qualitativas, codificá-la e isolá-la.	Agrupar os dados comuns, classificando-os em categorias temáticas.	Descrever a partir de texto síntese, os significados das unidades de análise.	Compreender detalhadamente as mensagens expressas, usando a inferência e a interpretação.

Fonte: A Autora, 2021.

Nota: Produzido a partir dos estudos de Moraes (1999)

Iniciamos o tratamento dos dados através da **preparação** proposta por Moraes (1999), a partir da qual organizamos, por meio de grelhas de dados, para melhor visualização, todo o material a ser analisado, com a retomada do núcleo dos objetivos. Foi realizada a leitura flutuante e identificação das diferentes amostras dos dados gerados através dos procedimentos metodológicos adotados, que respondiam às exigências do referido núcleo, de cada objetivo específico.

Em seguida, prosseguimos com a **unitarização**, em que intensificamos exaustivamente a leitura dos dados, destacando as unidades de análise, com base nas expressões entre os achados, ou seja, estabelecendo o foco nas expressões que lhes conotaram sentido, a partir de nossos objetivos específicos, à luz dos núcleos e do referencial teórico revisitado. Para tanto, utilizamos três cores para realçá-lo, uma para cada núcleo dos objetivos específicos (I.

Identificar os saberes docentes emergentes da contingência pedagógica, advindos das necessidades formativas dos professores iniciantes; II. Descrever as necessidades formativas dos professores iniciantes da rede; e III. Contribuir com a proposições de ações alimentadoras da indução profissional de professores iniciantes, no contexto da rede).

Dando prosseguimento ao tratamento dos dados, proposto por Morais (1999), caminhamos para a **categorização**, agrupamos as expressões ou unidades de análise por semelhança ou frequência, ou seja, agrupamos informações que são comuns entre si, apresentadas por meio de palavras ou frases comunicativas. Assim buscamos extrair delas os significados que dão conta, com validade e consistência dos dados recebidos, e conseqüentemente, constituíram nossas categorias de análise. Retomamos os achados da pesquisa, o problema e os objetivos específicos propostos, através de uma leitura exaustiva, pois esse refinamento foi preciso para responde-los com objetividade, quanto à análise realizada.

Na **descrição**, com as categorias de análise já definidas, buscamos produzir textos sintéticos, em que incluísse o conjunto de significados adquiridos por meio das unidades de análise. Para tanto, tomamos os extratos originais dos dados produzidos, que ancorados no referencial teórico, fomentaram reflexões sobre os significados encontrados, traçando condições para as inferenciais e interpretações a seguir.

Prosseguindo com a **interpretação**, procuramos desenvolver uma escrita comunicativa que ultrapassasse a mera descrição, tendo como intuito aprofundar a compreensão sobre as mensagens colhidas em campo. Constituímos a produção do conhecimento, através dos significados apresentados pelos participantes da pesquisa, em um movimento circular, com vistas à teorização e à inferência sistemática, considerando a realidade presenciada por meio dos gestos, sentidos e aspirações encontradas, enquanto elementos característicos de cada categoria analítica.

## 5 CATEGORIAS DE ANÁLISES

Desenvolvemos, a partir da organização dos dados, com base em nossos objetivos específicos, duas categorias de análise. Verificamos os saberes utilizados pelos professores diante da resolução de questões presentes no cotidiano escolar, produzidos no seio da contingência pedagógica, a partir das ausências formativas existentes. Descrevemos as ausências de formação pontuadas pelos professores, algumas consideradas semelhantes, como a falta de estudo perante as tecnologias, e outras que se diferenciam a partir do segmento de ensino dos professores e demais especificidades da profissão. Constatamos contribuições que ações mobilizadoras de formação promovem ao instigar os professores à reflexão, reinvenção e ao estudo, por meio da utilização de material formativo adequado ao autoconhecimento profissional, durante os primeiros contatos com a profissão.

### 5.1 SABERES DOCENTES EMERGENTES DA CONTINGÊNCIA PEDAGÓGICA, ADVINDOS DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES INICIANTE: DIÁLOGO, CONSCIENTIZAÇÃO, REFLEXÃO HUMANIZADA, A BUSCA PELA TECNOLOGIA E O (RE) INVENTAR-SE DIANTE DAS DESIGUALDADES SOCIAIS.

Nesta categoria de análise, buscamos responder ao primeiro e ao segundo objetivo específico da pesquisa: i) identificar os saberes docentes emergentes da contingência pedagógica, advindos das necessidades formativas dos professores iniciantes; e ii) descrever as necessidades formativas dos professores iniciantes da rede, tomando como referência os dados produzidos a partir do questionário, do grupo de discussão e das sessões de intervenção (nesta incluída o Memorial Formativo) de que participaram os professores iniciantes da rede.

Para iniciar nossa discussão na presente categoria e tratar os dados, precisamos situar nossa compreensão a respeito de dois conceitos “saberes docentes” e “conhecimentos docentes”. Para Fiorentini, Souza e Melo (1998), existe uma diferenciação nos termos, vejamos:

O conhecimento aproxima-se mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia; o saber, por outro lado, representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber e fazer relativos à prática não possuindo normas rígidas formais e validação (FIORENTINI, SOUZA e MELO, 1998, p. 312).

Para os autores, o conhecimento está relacionado ao universo acadêmico, à exigência da comprovação científica e racionalidade testável, que caracteriza e valida uma aprendizagem

adquirida. Já o saber corresponde ao aprendizado adquirido com a prática no cotidiano e por meio de vivências, experiências da vida pessoal e profissional.

Tomamos por **saberes docentes** a perspectiva de Borges (2004, p. 64), ao esclarecer que “são vistos como o resultado de disputas pela hegemonia e da luta pela afirmação de uma determinada forma de pensar, agir, definir, fazer escolhas, intervir na realidade social”. São produzidos pelo docente, que lhe são essenciais em seu ofício; em partes, dele advém e são utilizados na vivência pedagógica diária.

Com base nas perspectivas de Fiorentini, Souza e Melo (1998) e Borges (2004), entendemos os conceitos de “saberes e conhecimentos” apresentados e suas particularidades, entretanto neste estudo tomamos esses conceitos não como descrições separadas, mas enquanto interpretação de suas potencialidades, na perspectiva de relacioná-los, tendo em vista que a aprendizagem adquirida no ambiente acadêmico não desmerece a aprendizagem produzida no chão da escola; do mesmo modo, ao contrário, a prática não se faz dissociada da teoria e nem esta da outra. Nesta pesquisa, concebemos os saberes docentes enquanto conhecimentos produzidos pelos professores, ambos indissociáveis ao serem sistematizados a partir das pesquisas e validados no contexto acadêmico, legitimando a atuação docente cientificamente.

Por **contingência pedagógica** compreendemos o movimento de imprevisibilidade vivido na sala de aula ou no espaço escolar como um todo, ou seja as experiências vividas pedagogicamente, as nuances de complexidade inseridas no processo de ensino e aprendizagem através da relação professor-estudante e professor-comunidade escolar (gestão, familiares, pares de profissão e sociedade civil) na educação, e a *trans-formação* face ao desenvolvimento da formação humana pautada pela docência para com os estudantes.

As **necessidades formativas**, na perspectiva de Sousa, Rocha, Oliveira e Franco (2020, p. 3), “são constructos interpretativos que os professores manifestam ao longo de sua trajetória profissional”, considerando-as como algumas oportunidades de aprendizagem e busca pela melhoria da atuação profissional. Por outro lado, Bandeira (2014, p. 54), como já citado anteriormente, expõe que “necessidade pode indicar desejo, vontade, aspiração, precisar de alguma coisa ou exigência”, uma ausência formativa que direciona a aprendizagem ao aperfeiçoamento docente.

**Professores iniciantes** concebemos, a partir da aspiração teórica de Gouveia (2020, p. 52), como “aqueles que vêm direto da formação acadêmica, jovens profissionais recém-graduados, que chegam à escola com seus valores e crenças pessoais diversificadas, que nem sempre correspondem àquilo que encontrarão na sala de aula”. São advindos da formação inicial, dispostos a aprender, conhecer e se integrarem na cultura escolar que está em

desenvolvimento, utilizando para isso o movimento de “imersão na docência”. Para esta autora, esse movimento de imersão não é classificado de acordo com um período temporal estritamente definido, mas se pauta na disponibilidade do professor a aderir, tomar para si a profissão, através das várias experiências pedagógicas mobilizadas durante o cotidiano escolar, possibilitando a produção de saberes e estratégias de ensino que lhes vão assegurando na profissão (GOUVEIA, 2020).

Tomamos o **diálogo**, a partir da perspectiva de Freire (2020b, p. 109), “como o encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. O diálogo não apenas como fala verbalizada, mas como relação de troca, criação e reconstrução da vida humana.

Também compreendemos o conceito “**conscientização**”, através de Freire (2020b, p. 101), atrelado ao papel do sujeito no mundo “como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada”. Que lugar ocupo, como o estou ocupando e como posso contribuir humanamente diante dessa realidade permeada?

Tomamos o conceito de “**reflexão humanizada**”, em consonância com o conceito “reflexão crítica sobre a prática”, discutido por Freire (2020a, p. 39): “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Na docência, a reflexão humanizada significa atuar com o outro na perspectiva dos pares de profissão, da comunidade, dentre outros, de forma a contribuir para sua emancipação.

Em relação ao significado de “**busca pela tecnologia**”, entendendo inicialmente o conceito de tecnologia, debatido por Kenski (2008, p.18), como “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”; a tecnologia que traz à tona os instrumentos tecnológicos, mas também aquilo que o professor utiliza como inovação, reinvenção e como estratégia de aprendizagem.

Tomamos o conceito do “**(re) inventar-se**”, atrelado ao conceito de “formação inventiva” discutido por Dias (2009, p. 167), como sendo “a invenção de si e do mundo no debate que busca uma deriva do conhecer como reconhecimento ou representação”; nesse sentido, o professor está investindo em si, em sua autoria, em um movimento de imersão, na constituição de sua profissionalidade docente.

E para discutirmos as “**desigualdades sociais**”, com ênfase no território nacional, baseamo-nos na aspiração teórica de Pitombeira e Oliveira (2020, p. 2), afirmando sobre “o

recrudescimento da pobreza no país, tornando mais evidentes as diferenças de renda, gênero, raça/etnia, bem como as diferenças regionais”.

De acordo com o relatório construído pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (PENSSAN) o Brasil saiu em 2014 do mapa da fome; entretanto, em decorrência do crescimento da pobreza, o aumento da inflação nos preços dos alimentos, o desmonte de políticas públicas aos cidadãos das classes sociais menos favorecidas, somados aos impactos da pandemia do Covid-19, entre os anos de 2020 e 2021, o país volta ao pódio da miséria em pleno 2022. É crucial destacar que o Brasil retornou ao mapa da fome com 4,1% e ultrapassa os índices nacionais estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 2,5% (PENSSAN, 2022).

Em síntese, consideramos que os conceitos (**saberes docentes, contingência pedagógica, necessidades formativas, professores iniciantes, diálogo, conscientização, reflexão humanizada, busca pela tecnologia, (re) inventar-se e desigualdades sociais**) apresentados são intrínsecos ao debate na educação contemporânea, vislumbrando que os saberes docentes se caracterizam enquanto os conhecimentos, as capacidades para o desenvolvimento da profissão; a contingência pedagógica, como a essência instável da sala de aula e demais espaços escolares com que o professor necessita lidar; as necessidades formativas, enquanto ausência de precisar de alguma coisa; os professores iniciantes, como aqueles que vão fazer a imersão na docência; o diálogo, como construção da vida com o outro, por meio da fala; a conscientização caracterizada pelo papel do sujeito no mundo; a reflexão humanizada, como o pensar sobre o fazer, como fazer e o para que fazer; a busca pela tecnologia, na medida em que se lança mão de meios tecnológicos para melhorar o aprendizado; (re) inventar-se, como o investimento autoral do professor em si; e, por último, as desigualdades sociais apresentadas, como o aumento da pobreza que fortalece as injustiças sociais, de gênero e de demais questões de ordem pública. Damos ênfase, neste estudo, à desigualdade regional que impacta diretamente na renda da população da rede pública municipal em questão.

Analizamos em seguida como os saberes docentes produzidos na contingência pedagógica apresentam-se com o professorado iniciante, como essa dinâmica interfere no trato com as necessidades formativas destes profissionais que estão a caminho de mergulhar nos nuances da profissão, tomar para si o ser professor, ser aprendente e ao mesmo tempo profissional do ensino e de fato assumir a docência.

Em consonância com os autores e mobilizados a atender os anseios de nossa pesquisa, no que se refere aos **saberes docentes emergentes da contingência pedagógica**, ao

perguntarmos aos professores quais “conhecimentos são essenciais à docência”, afirmaram, conforme segue:

Quadro 11 – Saberes docentes utilizados pelos professores iniciantes

<b>Total de professores: 14 respostas</b>			
<b>Saberes Docentes</b>	<b>Professores</b>	<b>Nº de utilização</b>	<b>Porcentagem</b>
É um professor que articula a <b>rigoriedade e reflexividade</b> em sua prática.	P1 / P4 / P6 / P8 / P12	5	35, 71 %
Uso do <b>diálogo para cativar / interagir</b> com o estudante, para o desenvolvimento da confiança mútua.	P1 / P2 / P3 / P4 / P6 / P7 / P8 / P9 / P10 / P11 / P12 / P13 / P14	13	92, 86 %
Atua objetivando a <b>conscientização do estudante</b> sobre suas ações consigo e com o outro.	P1 / P2 / P3 / P4 / P6 / P7 / P8 / P9 / P10 / P11 / P13	11	78, 57 %
Ensino com vistas à <b>autonomia do estudante.</b>	P1 / P2 / P3 / P4 / P5 / P6 / P7 / P8 / P12 / P13	10	71, 42 %
<b>Responsabilização do estudante</b> sobre a devolutiva das atividades propostas na classe e em casa.	P2 / P3 / P8 / P11 / P12 / P13	6	42, 85 %
<b>Conversa direta</b> , clara e objetiva com estudante, após momento de indisciplina em sala.	P1 / P2 / P3 / P6 / P8 / P11 / P12 / P13	8	57, 14 %
<b>Escuta de relatos</b> , tanto engraçados quanto violentos, vividos e presenciados pelos estudantes.	P1 / P3 / P4 / P7 / P8 / P10 / P13	7	50, 00 %
Ensaio-erro- <b>correção-reflexão</b> -acerto-progressão-transformação da prática...	P3 / P7 / P8 / P10	4	28, 57 %
<b>Versatilidade em alternar materiais didáticos</b> postos no planejamento com os disponíveis para a aula.	P1 / P3 / P4 / P6 / P8 / P9 / P11 / P12 / P13	9	64, 28 %
<b>Organização do tempo aula</b> - explicação, correção de atividades e resolução de questões com os pais.	P1 / P2 / P6 / P7 / P8 / P11 / P12	7	50, 00 %

Fonte: A autora, 2021.

Nota: Construído a partir de questionário respondido pelos participantes da pesquisa, em novembro de 2021.

De acordo com o quadro exposto via análise temática, tratamos dos saberes mais frequentes, percebemos que a camada de professores iniciantes faz uso, em primeira instância, do diálogo, com 92,86%, para desenvolver as questões pertinentes à docência, seguido pela investida da conscientização dos estudantes sobre si e para com o outro, com 78,57%; pautam um ensino na perspectiva de impulsionar a autonomia dos educandos, com 71,42% e utilizam também, com 64,28%, do saber em alternar os materiais didáticos mediante a organização do planejamento proposto e aquilo que é disponível na escola.

No conjunto de participantes, o uso do **diálogo** (92, 86%) é proposto na perspectiva de instigar os estudantes acerca dos conteúdos apresentados, de sua relação com o meio social, de sua intencionalidade para suas próprias vidas, bem como na construção de uma relação respeitosa entre os envolvidos no processo educativo. No que diz respeito a essa temática **diálogo** especificamente, uma comunicação construída durante o ensino remoto P10 afirma<sup>15</sup>:

O lado positivo da pandemia vem da minoria, **daquele um que faz a diferença**, daquele um que liga para você de meia noite, de seis horas da manhã. Ontem mesmo, no sábado, **eu recebi uma ligação de um aluno meu, e ele tirou uma foto que ele estava fazendo um trabalho de horta**, ele está encarregado de **cultivar cenoura**, e aí **ele liga perguntando: ô professora, tá assim, tá assado, não sei o quê**; aí ele vê uma planta e independentemente do dia, do horário, **ele fotografa aquela planta e quer saber o nome, quer saber a espécie...** Então assim é essa minoria, **esse 1% é o que está dando aquele gás de combustível que de vez em quando falta**. Mas vale muito a pena, só esse um que você atinge. Lógico que os outros, a grande maioria não serem atingidos, a gente sente e sente muito. **Mas aquele 1% dá um gás imenso** (P10, GRUPO DE DISCUSSÃO, 1ª SESSÃO DE FORMAÇÃO, DEZEMBRO, 2021 - grifos nossos).

De acordo com o depoimento, o desenvolvimento do diálogo entre a professora e o estudante se pauta no movimento de contingência decorrente da organização do ensino remoto, ligações imprevistas em horários e dias que não estão disponíveis ao trabalho. Entretanto a professora faz um esforço maior e vê nessa situação uma oportunidade de tratar sobre o conteúdo ministrado. Embora reconheça o *déficit* ocasionado pela desigualdade de acesso à *internet*, esta profissional procura construir um laço de comunicação que proporcione o processo educativo do estudante por meio de orientações via telefone, revigorando seu entusiasmo pela profissão.

Conforme Freire (2020a, p. 133), “seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas”, sendo então o diálogo entre o professor e o estudante uma *ponte* de aproximação para a produção do

---

<sup>15</sup> Os depoimentos das professoras participantes passaram por uma revisão ortográfica, gramatical e textual de uma forma geral, sem que, no entanto, fossem adulteradas suas opiniões.

conhecimento. O professor disposto a indagar, criar uma comunicação aberta com os estudantes, proporciona uma aprendizagem significativa, por meio da tomada de atitude, da conversação, da observação, da escuta e da partilha oralizada.

No que concerne à temática **diálogo**, os dados expressam a potencialidade da utilização do diálogo durante o processo de formação do ser, porque, com essa dinâmica dialética desenvolvida pelo docente, via estudante, conseguiu-se instigá-lo, mediante o ensino e a aprendizagem remotamente. Essa relação comunicativa considera os detalhes de situações vividas na contingência pedagógica, o que interfere na diminuição dos impasses ocasionados pela exclusão digital vivenciada por um número considerável de estudantes das escolas públicas brasileiras, que advém de famílias com desigualdade de renda.

Como segundo saber utilizado pelos professores iniciantes, está a disponibilidade do professor perante a **conscientização dos estudantes** (78,57%), quanto as suas ações no mundo também dizem respeito à posição política e social que ele ocupa e deseja formar. Vejamos o extrato:

A gente vê o **rio Capibaribe super poluído**, é uma cidade que **a gente não vê quase arborização**, é uma **população que não tem educação ambiental...** Então, eu sempre tive essa vocação pela área de pesquisa. Mas tive um estalo, um ano atrás, que **se eu tinha intenção de modificar isso**, se isso era meu ponto de partida, **deveria iniciar exatamente com essas pessoas que têm essas atitudes incoerentes com a natureza (...).**

**A partir daí, eu tive a chance de trabalhar em sala de aula, infelizmente online por enquanto, mas eu já dei algumas aulas presenciais e a cada aula que a gente vai dando, a gente vai tendo aquele retorno. O retorno é mínimo, ainda devido às circunstâncias de internet**, do aluno não ter acesso a você, mas assim **a cada aula a gente vai vendo que o caminho é aquele que a gente tem que modificar**, que a gente tem que se esforçar, apesar das dificuldades que o professor vem a ter todos os dias (EXTRATO DO MEMORIAL, P10, 4ª SESSÃO DE FORMAÇÃO, DEZEMBRO, 2021 - grifos nossos).

Conforme explicitado, P10 utiliza da conscientização para com os estudantes, com ênfase na intervenção em seu município. Ela toma para si uma autoria, criticidade sobre a realidade vivida, reconhecendo as necessidades de preservação do meio ambiente de sua cidade, e por ter atuado com pesquisas nesse intuito, decide migrar para a docência, objetivando atingir diretamente a população em questão. Por meio de suas atividades didáticas, vem instigando a preservação da natureza, de modo contínuo, e deseja fazer com que os exemplos produzidos pelos estudantes sejam seguidos pelos pais e familiares, na direção de uma parceria saudável para os santa-cruzenses.

Não falamos aqui apenas diante da posição política decorrente de partidarismo, mas da compreensão sobre o lugar de sujeito no mundo, das ações saudáveis perante a natureza, que o educador consegue promover junto ao educando. Por certo, como nos afirma Freire (2020a, p. 75), “no mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar”, quando apreendo tomo condições para contribuir com e sobre ele (mundo).

Quanto aos depoimentos expostos sobre a temática **conscientização**, na medida em que os participantes demonstram uma reflexão/ação sobre um ensino que não se restringe à sala de aula e muros da escola, conforme analisado, identificamos uma intenção pedagógica com vistas à intervenção em sociedade. Percebemos que têm a preocupação de desenvolver a docência objetivando o desenvolvimento social e integral do ser estudante.

Outro saber pontuado pelos professores foi o **ensino com vistas à autonomia do estudante** (71,42%), um dos elementos intrínsecos ao que se entende por educação. Como não deixar o estudante ser o seu próprio agente de mudança, de procura, de produção, se “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2020a, p. 58)? Freire (*op. cit.*) ajuda-nos a compreender que ensinar promovendo ao estudante uma independência de suas ações para com o outro, com o mundo, será uma importante contribuição na vida em sociedade.

Sobre a temática **ensino com vistas à autonomia do estudante**, vejamos como P6 e P7 desenvolvem suas práticas, no contexto da contingência pedagógica, e utilizam esse saber:

(...) mas ninguém consegue assinar igual ao da gente porque é algo da gente; igual à letra, a gente não pode tentar, pensar ou ficar triste porque sua letra não ficou igual à da tia, igual à da sua mãe. **Quando sua mãe ou seu tio falar que você é burro, diga: “minha professora disse que eu não sou, que eu sou inteligente porque eu consigo fazer as atividades quando ela explica”.** Em casa eu não consigo fazer as atividades quando é minha mãe, porque ela fica muito brava comigo, cada atividade é uma pisa. **Eu fui perguntar à mãe, aí ela disse: “ele é muito burro, falta a paciência! Eu não sei como você diz que ele sabe fazer na escola, porque em casa ele não faz; aí ele apanha mesmo!” Então falei: “pois eu acho que falta um pouco de paciência.”** Ela falou: “como vou ter paciência, se preciso costurar e estou perdendo tempo com esse menino?! Eu pergunto as coisas, ele fica...” (...). **Percebo que ele tem medo de responder, porque ele sabe que se responder errado vai apanhar, e na escola, se acontecer isso, de forma alguma ele vai apanhar; se acontecer isso, a gente pede para ele pensar** (P6, 2ª SESSÃO DE FORMAÇÃO, DEZEMBRO, 2021 - grifos nossos).

Ele não sabia pegar nem no lápis da forma correta fazendo o movimento da pinça para pegar o lápis, aí quando ele aprendeu a pegar no lápis que ele deu outro passinho, **eu fui mostrando as características do nome dele, eu fui comparando as letrinhas do nome dele com algumas coisas que ele gostasse por exemplo o nome dele tem a letra “S”, olhe a letra s parece uma cobrinha**, então ele aprendeu a letra s como a cobrinha **então fui fazendo esse processo todinho até a mãe dele dizer parabéns porque tal**

**pessoa entrou na creche não sabia nem pegar no lápis** (P7, 4ª SESSÃO DE FORMAÇÃO, DEZEMBRO, 2021 - grifos nossos).

Identificamos, de acordo com os depoimentos expostos, que tanto P6 quanto P7 utilizam da empatia como condição inicial para o uso desse saber (ensino com vistas à autonomia do estudante), procuram construir com o estudante uma confiança mútua, provocando-o a reconhecer suas capacidades de entendimento e conclusão das atividades propostas. O ensino se pauta por uma perspectiva significativa, na medida em que é feita a relação do conteúdo aprendido com seu uso em sociedade. As professoras iniciantes encorajam seus estudantes e não fazem uso de expressões que os menosprezem, uma vez que esta é uma prática experienciada no contexto familiar, dificultando o processo da aprendizagem.

Consideramos, a respeito da temática **ensino com vistas à autonomia do estudante**, que os achados expostos refletem a empatia desenvolvida pelos professores iniciantes, na relação pedagógica com seus estudantes. A docência permeada pela busca da confiança dos discentes, pelo interesse de provocar-lhes a capacidade de compreensão do assunto e fazer relação com os aspectos sociais vividos, encorajando-os à interpretação e resolução, promove um ensino ímpar.

E o último saber pontuado, conforme índice de frequência, foi a **versatilidade em alternar materiais didáticos** (64,28%); os professores que planejam a partir do idealizado, do necessário a se fazer, mas se deparam no ambiente escolar com escassez ou até materiais diferentes daqueles pensados no plano, e a partir do real, do imprevisto como a contingência pedagógica nos apresenta, são direcionados a organizar aquela situação-aula, contornar a metodologia, de forma a garantir o desenvolvimento do conteúdo, sem prejudicar os estudantes, bem como garantir a qualidade da aula proposta.

Nessa direção, os professores pesquisados vão “(...) abrindo-se para as imprevisibilidades e pequenas invenções que emergem dos contextos (...)” (DIAS, 2009 p. 167), são provocados a conviver com a contingência, a estar convictos das reais possibilidades e de como torná-las proveitosas, através de atitudes profissionais coerentes.

Quanto à temática **versatilidade em alternar materiais didáticos**, através dos dados e referências teóricas estudadas, consideramos que desempenhar a postura de saber lidar com os imprevistos, realizando adequações nas atividades propostas, buscando o desenvolvimento do ensino planejado quando há falta ou diferença de material didático nas instituições escolares, é um conhecimento inerente à constituição do profissionalismo docente. Apesar de o professor saber lidar com a **versatilidade em alternar materiais didáticos**, ressaltamos a atenção em torno do manter-se em um movimento político de reivindicação dos instrumentos que

mediatizam o trabalho docente, sem perder de vista a relação de respeito entre os pares, a parcimônia e a colegialidade. Para assumir a docência, o sujeito toma para si a responsabilidade direta de reivindicar, junto à gestão e demais órgãos competentes, o direito à garantia desses bens (materiais didáticos) para o desenvolvimento do ofício, objetivando a não omissão diante da precarização da/na educação.

Assim, ao questionarmos, além dos **saberes** apresentados no quadro acima, que outros **saberes consideram essenciais em suas atuações** e os utilizam cotidianamente para lidar com **situações inesperadas** no contexto pedagógico, P4 afirma: “**o diálogo** aberto para que **o aluno possa expor suas opiniões, anseios, dificuldades cotidianas**, conhecimentos sobre o ECA, para saber como e quando devemos atuar na proteção das nossas crianças” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P4, outubro 2021 - grifos nossos). Para este participante, a utilização do **diálogo** faz-se indispensável ao lidar com seu público, diante do movimento de resolver situações pertinentes ao ofício, bem como o domínio sobre as leis de proteção e garantia de direitos sobre a criança, tendo em vista que, na respectiva rede, os jovens são direcionados cedo ao trabalho nas facções de *jeans* e malha. Tendo o professor o conhecimento sobre o ECA, pode apresentar também aos estudantes seus deveres e oportunidades enquanto menores de idade, dependentes que devem possuir condições de se desenvolverem intelectualmente, viver cada fase de vida sem prejudicar sua formação.

Nessa mesma direção, P6 também aponta para o uso da **dialogicidade**: “acho muito importante manter uma **boa relação com os pais**, assim como busco **despertar a vontade de aprender do meu aluno**, tento que os pais vejam a escola como algo transformador e não apenas um lugar onde possam deixar seus filhos para trabalhar” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P6, outubro 2021 - grifos nossos). Com base nesse fragmento, identificamos que o diálogo se faz novamente como saber indispensável à prática do professor, mas uma comunicação direcionada para um público importante, os responsáveis pelos estudantes. Na medida em que os professores cativam esses pais, mostram seu trabalho, como seus filhos estão e poderão avançar no que diz respeito à aprendizagem, o processo de ensino torna-se mais proveitoso.

Outro saber relatado no estrato anteriormente refere-se ao **despertar a vontade de aprender dos estudantes**, ou seja, o cativar na docência; essa condição provoca uma desenvoltura com os próprios estudantes, mas também com seus responsáveis, proporcionando, na visão destes docentes iniciantes, uma abertura para mostrar os verdadeiros sentidos que a instituição escolar objetiva. No depoimento, destacamos o desejo de defender a escola como o lugar da formação, do aprender, do fazer, do desenvolvimento das capacidades cognitivas, não

só espaço do cuidar, que também é realizado principalmente com as crianças da educação infantil, na especificidade creche.

Segundo Tardif (2014), para compreendermos os saberes utilizados pelos professores, é preciso colocá-los em íntima relação com o seu trabalho docente, pois a reflexão sobre a experiência traz consigo a necessidade de atentar-se para aquilo que se sabe e se faz, como também para aquilo que se precisa saber, assim como para os motivos que o mobilizam durante seu exercício profissional.

No que se refere à temática **despertar a vontade de aprender dos estudantes**, P10 explicita como realiza essa ação com seus estudantes, vejamos:

Sim, até porque **eu sou fotógrafa, então eu procuro trabalhar com meus alunos isso também, eu procuro estimular neles também e é uma forma de atrair o olhar deles**, porque se hoje em dia a gente não pega um diferencial e a gente não tenta seguir um pouco na linha de pensamento do aluno, você não consegue atrair a curiosidade dele para você, e **é interessante que essa curiosidade seja atingida porque é a partir dali que ele vai olhar para o professor**, não só como o professor, mas também como uma pessoa que está abrindo uma porta, **está mostrando uma coisa que ele não conhecia**. Então **a gente tem que mexer na curiosidade do aluno, a gente tem que instigar, estimular essa curiosidade, esse olhar deles de querer aprender coisas diferentes, coisas novas**. Então a gente vai – eu falo muito por mim –... **eu tento ir nessa linha**; eu tenho algumas dificuldades paralelas com meus alunos em relação à idade, eu tenho 34 anos, mas quem olha para mim nunca diz que eu tenho 34, diz que eu sou mais nova. Então **o primeiro contato que eu tive presencialmente com meus alunos do 9º ano teve aquele choque inicial, de professora tatuada, professora nova... então já criou aquela curiosidade e eu utilizei essa curiosidade para tentar me aproximar deles**. E aí **a fotografia foi umas das portas** que fizeram com que eu me aproximasse mais deles. **Nas minhas aulas, eu procuro instigar mais um pouco, não só com aquele material básico de questões de assinalar, mas de perguntas que a gente consiga discutir, que a gente consiga colocar ali em foco, a vivência dos alunos... Então são essas dinâmicas que fazem parte da vida deles e da minha vida e que eu tento fazer uma ponte entre mim e eles**, e até então **está dando certo** (P10, 2ª SESSÃO DE FORMAÇÃO, DEZEMBRO, 2021 - grifos nossos).

Conforme explicitado por P10, esse saber utilizado (despertar a vontade de aprender dos estudantes) manifesta-se a partir das características pessoais que a professora possui, que vão de encontro com os gostos sociais dos estudantes, adolescentes do ensino fundamental – anos finais. Nessa direção, ela também usa de sua segunda profissão para incrementar a docência, busca o uso de fotografias como recurso didático, no desenvolvimento de atividades de ensino, o registro visual que desperta nos estudantes o aprender de maneira **nova**. Possuindo uma concepção de docência permeada pela reflexividade, traz práticas contemporâneas, causando um incentivo diversificado ao processo educativo, que vem sendo sentido satisfatoriamente por seu público.

Borges (2004) ajuda a compreender que os saberes são plurais e diversos, na medida em que advém de várias fontes de aquisição, uma delas sendo a capacidade autoral do professor lidar com os materiais didáticos; os saberes também são compostos e heterogêneos, porque remetem a uma dimensão, por vezes objetivas, outras vezes subjetivas; são indivisíveis e hierárquicos, pois uns complementam os outros, mas durante o processo do ensinar alguns saberes se tornam mais necessários que outros, naquele contexto temporal; além de serem afetivos e relacionais, porque ensinar exige do professor disponibilidade para lidar com o estudante através do diálogo, ter a sensibilidade de acolhe-lo através da empatia, do respeito e compromisso com sua formação emancipatória.

A respeito da temática **despertar a vontade de aprender dos estudantes**, consideramos que há contribuição da dialogicidade como expressão humana, no processo de formação, quando os sentimentos, anseios, questionamentos e compartilhamento de ideias são revelados nas narrativas dos estudantes e dos professores iniciantes. Também consideramos que o diálogo é realizado com os responsáveis pelos estudantes, na direção de cativá-los sobre a dimensão significativa do processo de formação que está sendo oferecido. Os professores estão constituindo uma expertise docente, porque reviram maneiras de ensinar, pensando as condições e espaços para o estudo dos discentes durante a pandemia e incrementando na docência outras habilidades profissionais e pessoais (domínio da fotografia, uso de aplicativos, gostos particulares, entre outras).

Todavia, ao questionarmos P10 sobre “quais outros **saberes considerados essenciais em suas atuações** utiliza cotidianamente para lidar com **situações inesperadas no contexto pedagógico**, foi-nos apresentado: “atividades que despertem **a criatividade** dos alunos e suas vivências no dia a dia, **a conscientização** e **humanização** com o meio ambiente” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P10, outubro 2021 - grifos nossos). Na concepção desta professora, os saberes utilizados vão de acordo com o despertar o estudante perante sua vontade de aprender, por meio de atividades significativas, instigando-o à reflexão sobre as suas práticas sociais.

Na atividade docente, o professor pode provocar o desejo nos estudantes, com vistas à liberdade e humanização, através da mediação, para que construam seu conhecimento, sua consciência de mundo, rumo à emancipação e não a sua sujeição (FREIRE, 2020a).

Diante do exposto, perguntamos aos participantes se vivenciaram alguma **situação pedagógica inesperada no contexto da rede, que necessitou utilizar os saberes** considerados essenciais. Para esta questão, consideramos o conjunto de saberes apresentados no quadro (**rigoriedade e reflexividade, diálogo para cativar, conscientização, autonomia e**

**responsabilização do estudante, conversa direta, escuta, correção-reflexão, versatilidade em alternar materiais didáticos e organização do tempo-aula)** e assinalados pelos professores como outros saberes descritos (**diálogo, despertar a vontade de aprender dos estudantes, criatividade, conscientização e humanização**) por cada profissional. A participante P4 afirma:

**A necessidade de contactar a gestora** para que ela avaliasse a necessidade de acionar o conselho tutelar **devido à identificação de ambiente de possível risco ao qual a criança estava sendo exposta; ambiente de bebedeira** (mãe alcoólatra fazendo “farras” / bebedeiras em casa com a presença da criança e postando nos *status* do *whatsapp*) (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P4, outubro 2021 - grifos nossos).

Conforme exposto, a professora iniciante utilizou do saber conscientização sobre a formação do estudante, mediante a situação inesperada, o risco em que se encontrava, na medida que a professora possuía, em meio às aulas remotas, o contato telefônico da mãe, e observou determinada cena. Como profissional do ensino, ela está diante de uma contingência que se expande para além do contexto pedagógico, direciona-se à gestão, buscando apresentar a situação, bem como aos órgãos competentes para intervir coesamente no caso e preservar a integridade da estudante, durante seu processo de formação.

Para P6, ao perguntarmos se vivenciou alguma **situação pedagógica inesperada no contexto da rede** que **necessitou utilizar os saberes** considerados essenciais, esclarece:

Com o **diálogo**, estou conseguindo ganhar a confiança e o carinho de um aluno. Esse **aluno sempre foi complicado de se trabalhar**, mas eu já sabia como era o comportamento dele em anos passados. Na volta às aulas presenciais, notei a diferença e os coleguinhas também (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P6, outubro 2021 - grifos nossos).

De acordo com o estrato, o diálogo é utilizado novamente como saber indispensável diante de uma situação inesperada, ou seja, da contingência pedagógica. Segundo a professora, o estudante possuía ações de indisciplina, o que lhe exigiu uma compreensão diferenciada sobre seu comportamento e tomada de posição. Nessa direção, o diálogo por ela construído com o estudante foi cativando-o a repensar algumas atitudes na sala de aula, melhorando seu processo de aprendizagem e interação com os colegas. Freire (2020a) apresenta que ensinar exige comprometimento, convicção de que a mudança é possível em sociedade, exige percepção das maneiras como o professor é visto e como contribui para a formação do estudante enquanto cidadão, durante o processo educacional.

No que se refere à temática **situação pedagógica inesperada no contexto da rede e utilização de saberes**, vimos, através da análise dos dados, que os saberes docentes são vitais

no processo educativo. Ora a criatividade, a conscientização, a humanização, o diálogo e outros saberes mobilizados pelos professores iniciantes nas atividades pedagógicas podem suscitar nos estudantes uma interpretação sobre o contexto de vida e posição social que ocupam ou desejam ocupar; ora beneficiam na resolução de situações de indisciplina que emergem no seio da contingência pedagógica, como identificado no respectivo estudo.

Quando questionados os participantes se os **saberes essenciais contribuem em algum aspecto para sua permanência na profissão e na rede**, todos afirmaram que esses saberes os ajudam; vejamos o que explicita P1: “Sim, porque é **através deles que desenvolvo todo meu planejamento**” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P1, outubro 2021, grifo nosso). Com base nos saberes (contação de história, rigorosidade e reflexividade, diálogo, conscientização, autonomia do estudante, conversa direta, escuta de relatos, versatilidade em alternar materiais didáticos e organização do tempo aula), até então pontuados por P1, esta afirma que eles subsidiam a realização de uma organização pedagógica para o desenvolvimento da prática docente, fortalecendo a reflexão sobre o como fazer, quando e por que fazer.

P9, ao ser perguntada se os **saberes essenciais contribuem em algum aspecto para sua permanência na profissão e na rede**, afirma: “Sim, **me traz amadurecimento no trato com os indivíduos** principalmente **crianças pequenas**” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P9, outubro 2021 - grifos nossos). Para esta profissional, os saberes utilizados em sua prática (diálogo, conscientização do estudante e versatilidade em alternar materiais didáticos) fortalecem o lidar com o seu público, alguns estudantes com especificidades, outros que carecem de diferentes interpretações.

Ao questionarmos P12 a partir da mesma indagação acima, ela apresenta que são indispensáveis suas utilizações; vejamos o extrato: “Sim, **desconsiderá-los é ser um professor que não reflete sobre seu papel de nenhum modo**, seja do ensino básico ao superior, **cada um à sua maneira, mas todos pegando nem que seja um pouco desses pontos**” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P12, outubro 2021 - grifos nossos). Os saberes essenciais para P12 são o diálogo, escuta, interação, cativação, disciplina, inflexibilidade, rigor, ensino com vistas a autonomia, responsabilização do estudante, versatilidade em alternar materiais didáticos e organização do tempo aula, em sua concepção é impossível atuar de maneira crítica e reflexiva sem fazer uso deles, apreendidos e desenvolvidos no seio da contingência pedagógica; os professores, conforme suas áreas de atuação, utilizam-nos a partir das exigências que lhes são conferidas, no início da profissão.

Durante os primeiros anos de docência, Gouveia (2020) nos esclarece que os saberes específicos adquiridos desde as trajetórias iniciais do ingresso profissional, as práticas e

estratégias ministradas, impulsionam o desenvolvimento de aprendizagens que consolidam consequentemente o fenômeno da imersão docente.

Quanto à temática **saberes essenciais que contribuem para a permanência na profissão docente**, consideramos que os depoimentos e acepções teóricas referenciadas em Borges (2004), Cunha (2007), Gauthier (2006) e Tardif (2014) expressam a dimensão significativa de utilização destes saberes – rigorosidade e reflexividade, diálogo, conscientização, autonomia e responsabilização do estudante, conversa direta, escuta, correção-reflexão, versatilidade em alternar materiais didáticos e organização do tempo-aula, despertar a vontade de aprender dos estudantes, criatividade, conscientização e humanização – durante o ofício. Ousamos evidenciar que, por meio deles, os professores iniciantes estão nutrindo reflexivamente a noção de como, quando, por que e para quem atuar quando deles/as são exigidos os saberes para lidar com a especificidade do público com o qual trabalham.

No que se refere às necessidades formativas dos professores iniciantes e sua permanência na rede, ao questioná-los sobre se pretende **continuar exercendo a docência na Rede (sim ou não) e o que o leva a isso**, 99% dos professores afirmaram possuir esse desejo profissional. Vejamos o que P2 afirma: “Sim, **amo o que eu faço**” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P2, outubro 2021, grifo nosso). De acordo com o relato de P2, a identificação com a profissão já foi consolidada por esta profissional nos primeiros anos de profissão.

Nessa mesma direção, P3 afirma: “Sim, **acredito que posso continuar contribuindo de forma satisfatória na formação dos nossos estudantes**” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P3, outubro 2021 - grifos nossos). Para P3, sua permanência na profissão ajuda no processo de desenvolvimento dos estudantes, na aprendizagem instrucional ou socialmente.

Nessa direção, quando questionamos P7 sobre sua pretensão de **continuar exercendo a docência na Rede** e o que os levava a isso, ela argumenta: “Sim, **sou apaixonada pela educação pública**, pois consigo enxergar com meus próprios olhos as **necessidades dos alunos** e o quanto o **professor da rede pode contribuir para saná-las**” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P7, outubro 2021 - grifos nossos). No depoimento exposto, percebemos uma identificação com a profissão, identificação que se consolida exclusivamente no âmbito da educação pública, lugar de direito e formação para todos os cidadãos. Para este profissional, por meio de sua atuação na rede pública, é possível identificar os desafios de aprendizagem dos estudantes, refletir sobre eles e intervir objetivando enfrentá-los.

Esse processo reflexivo configura-se enquanto característica intrínseca da indução profissional, na medida em que instiga a pensar sobre si, sobre como ensina e como poderá melhorar, pois “o professor que não é capaz de dizer o que faz só o pode fazer mal” (NÓVOA, 2019, p. 204). É um auto reconhecimento do profissional, postura reconhecedora da ação.

No que se refere à pretensão de **continuar exercendo a docência na Rede** e o que os leva a isso, P10 afirma: “Sim, principalmente para **modificar nosso quadro de educação no Brasil**, que não é nada bom e o reflexo negativo, estamos assistindo todos os dias” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P10, outubro 2021, grifo nosso). Conforme o relato de P10, identificamos que há uma preocupação acerca da condição da educação no país, uma interpretação que indica avanços, tendo em vista que, em meio a duas pandemias<sup>16</sup> sofridas, houve consequências negativas para o desenvolvimento do ensino, até as instituições e profissionais da educação se familiarizarem com a organização pedagógica virtual.

Em decorrência desse fenômeno, há indícios de dificuldades na alfabetização, como também na socialização dos estudantes, no período de pós-pandemia, manifestando-se atualmente, durante as relações estabelecidas no espaço escolar. Por esta razão, é notório destacar que, como nos afirma Kenski (2008, p. 6), “as atuais tecnologias digitais de informação e comunicação criam novos tempos e espaços educacionais”, sendo necessário um conhecimento na direção de utilizá-los coesamente e atingir os objetivos da educação, desejados pelo docente.

Quanto a temática **pretensão de continuar exercendo a docência na Rede**, as análises mostram que a identificação com o ofício fomenta a permanência na docência, como esse atuar contribui para formar cidadãos comprometidos com a vida, com o desenvolvimento científico e tecnológico, com a democracia e a liberdade de expressão, concomitantemente melhorando a formação oferecida nas escolas públicas do país, em prol de sanar os desafios de aprendizagens existentes, ampliados na pandemia devido à urgência de lidar com uma nova maneira de ensinar sem formação.

Todavia, quando questionados os participantes se houve **desafios em seu ingresso e permanência na rede de ensino** (levando em consideração também o período de ensino remoto / híbrido), destacando **quais foram estes e como lidaram com eles**, os professores dão ênfase aos desafios advindos em decorrência da pandemia. Vejamos o que explicita P6:

Sim. Acredito que **nenhum professor estudou na sua formação como trabalhar o ensino remoto**, principalmente vivendo dias difíceis em uma

---

<sup>16</sup> A primeira pandemia, iniciada em 2020, em decorrência do vírus Covid-19, que afetou várias famílias mundialmente, bem como a segunda pandemia, em 2021, como permanência do vírus em circulação, até o desenvolvimento da vacina e controle sanitário da população através da imunização.

pandemia. **Um dos maiores desafios é falta de compromisso dos pais** com o ensino proposto durante a pandemia; muitas vezes eles acumulavam atividades atrasadas, assim dificultando a sua aprendizagem (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P6, outubro 2021 - grifos nossos).

No depoimento, P6 indica como primeiro desafio a real necessidade docente perante as políticas de formação na educação, com vistas ao desenvolvimento do ensino permeado pela tecnologia, de modo geral no espaço público e privado, pois a demanda ocasionada pela pandemia nunca antes foi vivenciada e os cursos de formação inicial não contemplaram esse domínio. Ressaltamos aqui, conforme o dado apresentado, o valor da formação inicial e seu real significado na condução dos docentes ao mercado de trabalho. É indispensável o investimento na formação continuada dos professores e profissionais da educação, na direção de estudo sobre temas e situações que advêm do vivido na contingência pedagógica, durante o desenvolvimento da docência, pelos professores iniciantes.

Com a ausência de formação tecnológica e sabendo da potencialidade dos recursos digitais, quando utilizados no processo educativo, Kenski (2008) ajuda a compreender que a aprendizagem não precisa ser mais apenas um processo solitário de aquisição e domínio de conhecimentos, em que o professor apresenta o conteúdo somente por meio de um recurso; a tecnologia amplia o poder de aprendizagem de forma coletiva e integrada, articulando informações e pessoas que estão em locais diferentes, com culturas diversas que podem ser compartilhadas.

Outro desafio destacado diz respeito à ausência do acompanhamento dos responsáveis pelo estudante, diante das atividades apresentadas, desmerecendo o ensino via meios de comunicação (computadores e celulares) e deixando as devolutivas pedagógicas para um único momento, o que prejudica a sequência de entendimento dos conteúdos pelo estudante. Essa condição de falta de compromisso com a formação dos estudantes, omissão da parceria com a escola, fortalece o discurso vazio que ainda perpetua sobre o ambiente escolar ser o lugar do depósito.

Sobre este mesmo questionamento – houve **desafios em seu ingresso e permanência na rede de ensino** (levando em consideração também o período de ensino remoto / híbrido), destacando **quais foram estes e como lidou com eles** –, P9 afirma:

Sim, inicialmente **achei que não teria competência para trabalhar com os alunos**, porém descobri que **me sinto realizada quando levo conhecimento aos meus alunos, independentemente se é remoto ou presencial**. Mas a **falta de acesso à internet, da falta de local adequado para estudos** em casa e a **falta de interesse dos familiares** dificultam muito o processo (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P9, outubro 2021 - grifos nossos).

Conforme o relato, identificamos que o primeiro desafio sentido por P9 é o choque de realidade vivido pelos professores, no início do desenvolvimento da docência, a responsabilidade adquirida ao deixar a posição de estudante e se deparar como profissional do ensino. Porém com a formação inicial adquirida e a vivência pedagógica, vai tomando gosto pelo ofício, identificando-se com a profissão, ao passo que consegue, a partir de suas estratégias de ensino, perspectivar aprendizagens pelos estudantes, independentemente do formato de educação oferecida. P9 destaca, como segundo desafio, a inexistência de *internet*, falta de ambiente propício à participação nas aulas, estudos individuais e desinteresse das famílias sobre o processo de escolarização dos filhos.

Para Pitombeira e Oliveira (2020), o acesso à informação, o investimento na educação das classes sociais inferiores, o aproveitamento de oportunidades por meio dos direitos civis postos em lei condicionam a expansão do exercício de cidadania, que a muitos é negado durante o processo de formação; ademais, a escolaridade da mãe é um dos determinantes na redução, da mortalidade infantil e nas condições de aprendizagem dos filhos, pois um personagem vivenciando essa experiência impulsionará na aprendizagem de seus dependentes.

Para P12, no que concerne aos **desafios em seu ingresso e permanência na rede de ensino** (levando em consideração também o período de ensino remoto / híbrido), destacando **quais foram estes e como lidou com eles**, houve reflexo dessa nova estratégia do ensinar, na sua prática. Vejamos o que explicita:

Como ingressei na rede durante o período remoto, os desafios se concentraram em **pensar em estratégias que trouxessem**, ou pelo menos mantivessem **os alunos para as / nas aulas**. Lidar com a **exclusão digital, métodos de ensinios novos** para um contexto remoto, além da **falta de “punição” para a irresponsabilidade do aluno**. Muitos alunos não possuíam um celular, logo, mantinham-se afastados das aulas. Limitavam-se a pegar, responder e entregar apostilas com atividades de todas as disciplinas, mas sem qualquer explicação prévia do conteúdo ou qualquer coisa semelhante a isso. Muitos devolviam em branco, outros respondiam apenas por responder e em alguns poucos era visível o emprego de um esforço para realizar as atividades. Com esses alunos, nada pude fazer. Nem os conhecia – alguns ainda nem sei quem são, mesmo com a volta das aulas presenciais. **Um segundo problema era lidar com práticas pedagógicas que abarcassem o máximo de alunos**. Como **muitos não possuíam aparelhos tecnológicos ou tinham que dividir um celular para cinco irmãos** – o número aqui não é uma hipérbole! – ou ainda com a conexão apenas nos dados móveis, uma aula no *Google Meet* ou *Zoom* limitava-se a duas pessoas. **A opção foi usar as videoaulas disponibilizadas pela Secretaria de Educação para as explicações ao aluno e as correções eram gravadas por mim, que aproveitava para ir retomando alguns pontos do assunto visto. As correções eram colocadas no meu canal pessoal do Youtube**, plataforma que algumas operadoras agregam ao seu pacote de *internet* sem descontar do limite mensal, além da possibilidade de deixar a aula registrada **para quem não pudesse estar presente no**

**horário dela.** E, por fim, a falta de uma “penalização” para a irresponsabilidade do aluno. É uma situação que requer uma discussão mais profunda do que posso fazer aqui, mas o discurso “Ano passado todo mundo passou, esse vai ser igual. Faço isso nada!” foi constante entre os alunos do 6º ao 9º ano. Podia dizer que era mentira? Não. Provavelmente farão o mesmo este ano. **Numa sociedade em que o estudo na lista de preocupações está lá no final, é difícil fazê-los se interessar pelo conhecimento** (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P12, outubro 2021 - grifos nossos).

De acordo com o explicitado no depoimento de P12, há quatro desafios vivenciados por este profissional. O primeiro corresponde à busca por estratégias de trazer os estudantes para a concentração nas aulas, lançar mão de alternativas para esse cativar pedagógico. O segundo se refere à exclusão digital vivenciada por muitos estudantes das escolas públicas do país, ocasionada pela desigualdade de renda entre as famílias socialmente menos favorecidas, o que interfere diretamente nos estudos de seus filhos. O terceiro desafio pontuado pelo professor direciona-se à ausência de acompanhamento dos responsáveis sobre a devolutiva das atividades propostas, somada à falta de conscientização dos estudantes em relação ao sentido da formação que recebem e o modo como o sistema educativo avalia a aprendizagem – uma relação desorganizada, que alimenta atitudes de desmerecimento de ações direcionadas pelo professor para com os estudantes. E o quarto desafio, a urgência de lidar com meios, práticas que contemplassem o maior número possível de estudantes, com o intuito do desenvolvimento de suas aprendizagens.

É interessante destacar que o professor iniciante lidou com esses desafios por meio da utilização das vídeo-aulas compartilhadas pela rede municipal de ensino, em que alguns professores ficaram responsáveis por organizar materiais audiovisuais com os conteúdos de cada segmento de ensino e compartilhá-los com os docentes. Como complemento, P12 gravava suas próprias aulas, enfatizando a correção do assunto exposto, dando uma explicação minuciosa sobre dúvidas que poderiam ainda existir. Também deixava esse material em uma plataforma (*Youtube*), para que todos os estudantes pudessem ter acesso, tendo em vista as dificuldades de permanecer na aula devido à falta de *internet* e aparelhos eletrônicos, ou seja, ele se (re) inventou, por meio de sua prática, para não prejudicar seus estudantes, devido às dificuldades por eles sofridas, quanto ao aparato digital.

A postura adotada pelo professor iniciante reflete a sua concepção de formação, adquirida desde a formação inicial referenciada qualitativamente, de prática, e a consideração da realidade com a qual trabalha. Nessa direção, Dias (2009) explicita que essa prática demonstra o cultivar, um formar com, experienciar com, inventar com, aprender com, desaprender com estudantes que possuem conhecimentos prévios e considerá-los no

desenvolvimento da aprendizagem permeada pela inventividade, durante situações inesperadas, na contingência pedagógica.

No que diz respeito a esta mesma temática **desafios de ingresso e se pretende permanecer na rede de ensino**, P9 apresenta seu sentimento vivido nos primeiros anos da docência:

Com certeza, **eu me enquadro enquanto professora iniciante** e, como o professor bem falou **na questão do berçário, nunca tinha tido essa experiência; então a gente aprende, vai colocar em prática e fica um pouco frustrada, porque a gente elabora as atividades e às vezes nem a própria criança está preparada para dar aquela devolutiva** que a gente espera. São muito pequeninhos, às vezes não prestam atenção do jeito que a gente pensa que vão prestar; alguns, sim, conseguem, mas outros não. **No começo, a gente pensa “será que eu estou fazendo certo?”, “será que eu não estou sabendo fazer?”, “ele não está prestando atenção”, “eles não estão olhando”... Mas, com o tempo, eles vão conseguindo, a gente percebe que aquilo faz parte do aprendizado da criança, a gente percebe que não somos nós que não estamos sabendo fazer** (P9, GRUPO DE DISCUSSÃO, 1ª SESSÃO DE FORMAÇÃO, dezembro 2021 - grifos nossos).

A partir do relato apresentado, identificamos que a professora se reconhece como profissional iniciante na carreira, sente o choque de realidade com o atuar na docência e contextualiza esse movimento vivido através de situações experienciadas. É seu primeiro contato docente no âmbito da creche (o berçário) com crianças pequenas, sua expectativa sobre a devolutiva das aprendizagens produzidas por este público lhe causa desânimo, pois não possui familiaridade com esse processo do aprender permeado pela infância e o cuidar. Entretanto, com o passar das experiências letivas, estudo e reflexões sobre sua prática e a especificidade das crianças, conforme sua faixa etária, percebe que há uma harmonia entre o que está sendo ensinado e o aprendido no início da profissão.

A partir da compreensão acima exposta, concebemos que os primeiros anos de docência são decisivos na vida profissional, pois marcam as relações construídas com os estudantes, com os colegas e com a profissão, tendo em vista que o professor estará construindo sua atuação e inserindo-se em um contexto ainda por ele a ser aprendido (NÓVOA, 2017).

Ao tratarmos da temática **desafios de ingresso e permanência na rede de ensino**, pontuados pelos professores iniciantes nos primeiros contatos com a profissão, destacamos, enquanto maiores desafios, a falta de formação para lidar com as tecnologias, ausência de acompanhamento dos responsáveis, o choque de realidade vivido pela transição de estudante para professor, a inexistência de ambientes propícios para o estudo dos estudantes em suas residências, a exclusão digital, a busca por estratégias e práticas que instiguem maior número de discentes a participarem das aulas, e a compreensão da especificidade de aprendizagem de

cada segmento de ensino (educação infantil, creche e pré-escolar, aos iniciais e finais do ensino fundamental); ao pensarem sobre estes aspectos os/as professores/as iniciantes se fortalecem profissionalmente, no caminhar pela imersão profissional.

Diante do cenário de pandemia e pós-pandemia, e guiados pela autoria e autonomia de cada professora/a iniciante, exigido/a pela realidade atual a se (re) inventar, buscar estratégias de continuar seu trabalho, mesmo com a ausência de formação específica para esse planejamento e atuação, outros conhecimentos puderam ser construídos nessa vivência contínua das contingências pedagógicas, na nova busca pelo ensinar. Assim, questionamos os participantes sobre quais as **aprendizagens construídas** a partir da experiência com o ensino remoto / híbrido; vejamos o que explicitam:

Foi um momento em que **eu via a necessidade de me reinventar**, sendo **necessário pesquisar aplicativos para produzir os vídeos e atividades** de forma remota. Tive a **experiência de conhecer a realidade dos meus alunos e conhecer um pouco do seu espaço familiar** (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P6, outubro 2021 - grifos nossos).

No depoimento de P6, identificamos, enquanto aprendizagem, uma autorreflexão acerca de sua prática docente. Sem formação específica para o lidar com o ensino remoto, sente-se provocada a se (re) inventar, a ser criativa e investe nos estudos, na pesquisa, objetivando a apropriação dos meios tecnológicos para produzir material didático e ministrar suas aulas. Outra aprendizagem foi a relação construída com os estudantes, no que se refere à aproximação com a vida social deles, o lugar que ocupam, as dificuldades que enfrentam constantemente e como lidam com elas, enquanto famílias de baixa renda.

Nessa perspectiva, as aprendizagens produzidas na vivência da contingência pedagógica dizem respeito aos “conhecimentos pedagógicos e psicológicos relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças” (BORGES, 2004, p. 162), capacidades profissionais adquiridas com vistas a melhorar o ensino e a aprendizagem, na medida em que se construiu, pelo professor iniciante, uma interação com a comunidade local.

Nesse mesmo contexto, ao questionar P9 sobre **quais as aprendizagens construídas a partir da experiência com o ensino remoto / híbrido**, foi explicitado: “**Ampliação da aprendizagem** aproximando a educação da maneira como vivem hoje, **permeada pela tecnologia, tornando a escola um ambiente mais contemporâneo**” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P9, outubro 2021 - grifos nossos). Para este professor iniciante, a aprendizagem adquirida no período remoto se caracteriza como a apropriação da tecnologia e sua inserção no processo educativo, na relação com o ensino e a aprendizagem, de maneira

significativa, a partir daquilo que o estudante presencia em seu cotidiano digital, através das redes sociais – *Whatsapp*, *Google Meet* e outras plataformas de comunicação.

Os professores tiveram que encontrar maneiras de atuar com os meios digitais. Vejamos o que mais explicitam:

**“Reinventar-se”**, certamente, é um verbo que se aplica à docência no geral, seja no ensino remoto seja no presencial, **mas estar lidando com plataformas digitais** – aliás, nunca tratadas durante a graduação, o **como lidar com o ensino através da tecnologia** – é sempre um desafio. **Como já era habituado com elas, não foi problema aprender esse mundo novo, mas pensar em como chegar ao máximo possível de alunos foi uma sequência de sucessos e insucessos.** Para determinada turma, curiosamente, **a melhor forma de passar o conteúdo sobre Orações Subordinadas Adjetivas foi numa longa conversa no grupo de WhatsApp da turma.** Uma dose de bom humor e paciência, até que conseguiram entender como funcionam e como se aplicam (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P12, outubro 2021 - grifos nossos).

No depoimento, identificamos que a (re) invenção sobre a prática também se fez necessária, enquanto aprendizagem construída, para P12 pensar na sua atuação, de modo que abarcasse os meios tecnológicos. Mesmo tendo facilidade com a tecnologia, fazê-la chegar aos estudantes para que acessem os conhecimentos, foram várias tentativas realizadas, sendo uma das proveitosas a explicação via aplicativo *WhatsApp*, pois a ferramenta proporciona o uso de áudios, escrita e imagens, que facilitam a interpretação sobre determinado conteúdo coletivamente. O professor iniciante pode experienciar o fenômeno da contingência pedagógica de maneira ampliada, na medida em que é consolidado durante o desenvolvimento da docência de modo geral, mas também fortalecido pelo imprevisto da pandemia, que exigia o ensino, a explicação do conteúdo mediado por aplicativos e a insegurança daqueles estudantes que ainda precisavam aprender a usar o recurso didaticamente, para entender o assunto.

De acordo com Dias (2009), a relação pedagógica estabelecida entre professor e estudante adquire o lugar da invenção, da experimentação, em que o aprender e o desaprender tomam o lugar dos conceitos, inventa-os, melhor dizendo, vivenciam por meio da prática. Esse ambiente é permeado pelas tecnologias digitais de comunicação, possibilitando novas formas de acesso à informação, produção de conhecimento, novas possibilidades de interação e formas diferenciadas de se alcançar a aprendizagem, durante o processo de formação escolar (KENSKI, 2008).

A tecnologia foi um dos elementos marcantes dessa fase do ensino, no período pandêmico. Questionamos P14 sobre **quais as aprendizagens construídas a partir da experiência com o ensino remoto / híbrido:** **“Mais conhecimento em relação as**

**tecnologias**” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P14, outubro 2021 - grifo nosso). Conforme exposto, as aprendizagens construídas correspondem às melhores formas e interpretações sobre como usar a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, sendo pontuadas pela gama de professores iniciantes na contemporaneidade como apropriação decisiva no início da docência.

Nesse sentido, Garcia (1999) ajuda a compreender que a permanência dos professores iniciantes na profissão é marcada por um período de instabilidades, incertezas e familiaridade com a maneira de organização do ensino, entendendo aqui também a apropriação sobre as tecnologias, a aprendizagem sobre recursos tecnológicos que interferem diretamente no desenvolvimento de seu trabalho.

A respeito da temática **aprendizagens construídas a partir da experiência com o ensino remoto**, consideramos que várias capacidades foram produzidas pela tomada de atitude auto formativa de professores/as, diante da urgência de lidar com a nova organização pedagógica advinda da pandemia, algumas delas reveladas em autorreflexão, (re) invenção no trato com as tecnologias, estudo e pesquisa sobre aplicativos para o ensino e conhecimento, diante da realidade dos estudantes. Na oportunidade, enfatizamos que essas aprendizagens foram mobilizadas perante uma ausência de formação contínua, em que os saberes e a expertise docente foram decisivos.

Sabendo dessas aprendizagens construídas e almejando conhecer mais sobre a relação da Rede Municipal de Santa Cruz do Capibaribe com os professores iniciantes, questionamos sobre se a rede **disponibiliza formações pedagógicas** ou **outro tipo de ajuda** que os incentivam a **permanecer na profissão** e na própria rede. Vejamos o extrato: “Existem convites para assistir **palestras e mesas redondas** realizadas por Universidades ou centros de ensino. **Fora isso, nada mais**” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P12, outubro 2021 - grifos nossos). Conforme depoimentos iguais a este, obtivemos 100% de confirmação de que há as formações direcionadas pela rede, entretanto os professores não foram ouvidos sobre o que sentem enquanto anseio formativo, ainda não há a especificidade de contribuir diretamente para sanar as necessidades formativas advindas do lidar cotidiano destes professores iniciantes, que poderiam ser tratadas via ações ou uma política de indução.

Conforme Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 6), “a indução não se faz dissociada de questões relacionadas às condições objetivas e subjetivas de trabalho vividas pelos professores”, são eles que indicam as reais necessidades que sentem, vivenciam durante o processo pedagógico em rede.

Já P3 afirma sobre a rede **disponibilizar formações pedagógicas** ou **outro tipo de ajuda que os incentiva a permanecer na profissão e na própria rede**: “Sim, algumas **formações que visam uma melhor especialização e também motivação**” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P3, outubro 2021- grifos nossos). Há essa investida por parte do órgão formativo responsável, entretanto com vistas motivacionais e não diretamente relacionada às reais necessidades de formação.

Essa argumentação de formação com teor de incentivo é consolidada pelos professores iniciantes pesquisados, apresentando-se novamente no relato de P5, vejamos: “Sim, **reuniões de incentivo para entender o professor**” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P5, outubro 2021 - grifo nosso). No exposto, percebemos o oferecimento das formações, são frequentadas pelo público alvo, mas não trazem consigo o sentido de formar perante o que o professor indica como necessidade de aprendizagem da profissão, via formação contínua.

Nessa direção, é oportuno que as redes de ensino criem políticas de formação continuadas, a partir daquilo que os professores indicam como necessário aos primeiros anos de profissão; uma formação que considere os saberes desenvolvidos no âmbito da contingência pedagógica como alternativa produzida em decorrência das necessidades que emergem com o desenvolvimento da profissão, pois, como afirma Bandeira (2014, p. 53), “elas também surgem historicamente, pois estão presentes nos aspectos culturais, hábitos, valores, ou seja, têm relação com as pessoas de uma determinada sociedade”, decorrem daquilo que o professor iniciante vai experienciando na profissão.

Quanto à temática **disponibilização de formações pedagógicas pela rede**, considerando os depoimentos explicitados pelos participantes a respeito da questão proposta **a rede disponibiliza formações pedagógicas ou outro tipo de ajuda que os incentivam a permanecer na profissão e na própria rede**, discordamos respeitosamente da oferta formativa proporcionada em rede, pois entendemos que ações mobilizadoras que proporcionem o desenvolvimento da imersão profissional para professores/as iniciantes não se resumem singelamente em “palestras motivacionais”, concebemos ser algo além, que cumpra sanar as reais necessidades de formação, com o intuito de avançar na qualidade da educação municipal.

No que concerne às **ações de orientação, acompanhamento e acolhimento aos professores iniciantes**, direcionadas pela Rede de Ensino de Santa Cruz do Capibaribe, indagamos se sentem alguma **necessidade de orientação, acompanhamento, estudo** em algum tema, área ou **produção de material pedagógico** que poderia ser contemplada nas formações pela rede; vejamos o que explicitam:

Sim, nesse período de pandemia houve **poucas formações voltadas para os recursos tecnológicos** (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P3, outubro 2021 - grifo nosso).

Acredito que **algo voltado às necessidades especiais dos alunos** seria muito proveitoso (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P4, outubro 2021 - grifo nosso).

Sim, em especial diante dos **desafios de início de docência** e relacionadas ao **déficit que já existia**, e ampliado com o grande lapso da **educação no período da pandemia** (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P8, outubro 2021 - grifos nossos).

Conforme descrito no primeiro extrato de P3, as investidas em formação, direcionadas pela rede, deveriam trazer noções sobre a utilização da tecnologia na e para o ensino. Para P4, profissional de início de carreira, seria satisfatório participar de formações que trouxessem uma discussão sobre a inclusão, até mesmo produção de material adequado para se trabalhar com os estudantes. Já o depoimento de P8 explicita o olhar dos participantes sobre formações que tratassem dos desafios do início do ofício, mas trazendo também temas comuns aos professores de modo geral, temáticas que se configuram enquanto dificuldades vividas e fortalecidas com a nova organização proposta durante o ensino remoto. Formações que ajudassem o professor como iniciante na profissão e no lidar com a aprendizagem dos estudantes na pandemia.

Estes profissionais sentem a falta de uma formação específica para seu início de docência, correlacionada às necessidades dos seus estudantes, o que emerge da contingência. A Rede, por meio do desenvolvimento da docência de professores iniciantes tende a pensar a análise de necessidades formativas sentidas pelo coletivo docente, frente ao que tem oferecido enquanto formação (BANDEIRA, 2014).

A respeito da temática **ações de orientação, acompanhamento e acolhimento aos professores iniciantes**, concebemos como cruciais as indicações de temas (novos conhecimentos sobre tecnologia, inclusão e aspectos relacionados ao início da docência) apresentados pelos professores iniciantes, com vistas a contemplar suas necessidades formativas, contudo com o desenvolvimento de uma análise sistemática em rede, advinda de uma política de indução, com vistas ao processo de ingresso na profissão destes profissionais, diferentes necessidades formativas seriam reveladas.

Como último questionamento, indagamos aos participantes se já vivenciaram alguma **situação pedagógica que não souberam lidar com ela**, consideram que esta deveria ser tratada em formações pela Rede; vejamos o depoimento de P10: “Ainda não” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P10, outubro 2021). Considerando este extrato de P10 e os demais dados

analisados, todos os participantes argumentaram que não haviam passado por qualquer episódio dessa natureza, por uma situação contingencial que lhes provocasse a pesquisa, a entendê-la como necessária à formação. Entretanto, sobre os achados desse questionamento, destacamos uma contradição, pois nesta questão os professores indicam que não houve uma situação de contingência pedagógica com que não souberam lidar, mas, a partir dos outros dados analisados (no grupo de discussão e nas sessões de intervenção), há indicações de temas e vivências pedagógicas carentes ao estudo, à formação, demonstrando, então, que existe.

Conforme a discussão proposta, os saberes docentes emergentes da contingência pedagógica constituem-se, enquanto o diálogo, a conscientização, o ensino com vistas à autonomia do estudante, a versatilidade em alternar materiais didáticos, o despertar a vontade de aprender dos estudantes, fazendo isso por meio de estratégias pessoais dos professores; esses saberes se manifestam também por meio de atividades que instiguem a criatividade, a conscientização, a humanização dos estudantes da Rede de Santa Cruz do Capibaribe.

Os saberes são emergentes de contingências pedagógicas que se apresentam no contexto escolar, principalmente fortalecidas pela maneira de organização do ensino remoto. Tais domínios condicionam o desenvolvimento do planejamento dos professores iniciantes, o amadurecimento profissional, e desconsiderá-los implica a não reflexão sobre a prática exercida. Por meio destes saberes, os professores galgam a identificação com a profissão e iniciam o desenvolvimento da imersão no ofício, na medida em que contribuem na aprendizagem dos estudantes e superam seus desafios.

Destacamos que, em decorrência dos desafios presenciados no início da docência, manifesta-se a urgência de lidar com eles, ou seja, as necessidades formativas. Nessa direção, os saberes produzidos na contingência pedagógica mostram-se potencializadores na condução do lidar com esses desafios vivenciados pelos iniciantes, enquanto se almejam as formações específicas. Tais desafios apresentam-se enquanto falta de conhecimento sobre a tecnologia, ausência de acompanhamento dos responsáveis e devolutiva de atividades, o choque de realidade com a docência, inexistência de *internet* e ambiente propício ao estudo, a exclusão digital, a busca de estratégias para cativar os estudantes às aulas, cabendo aos professores iniciantes lidar com os desafios e as situações de contingência pedagógica, a partir da (re) invenção de sua prática, como uma aprendizagem própria que contemplou o desenvolvimento da relação família com a escola, ampliação da noção sobre a tecnologia, em que os professores se utilizaram de plataformas digitais acessíveis aos estudantes, uma vez que há as desigualdades sociais na sociedade brasileira, como na rede em questão.

Por certo, o lidar com os desafios está sendo considerado pelos saberes da contingência pedagógica, enquanto as formações da rede ainda são incipientes, pois, como explicitam os professores, ora se constituem como “palestras motivacionais”, ora poderiam considerar os anseios dos professores, através de estudos sobre recursos tecnológicos, necessidades especiais dos estudantes, dando ênfase aos desafios de início da docência e à educação no período de pandemia, que implicam as inseguranças no início da carreira profissional.

Os professores iniciantes vão, através de seus saberes produzidos na contingência pedagógica, desenvolvendo uma autoria formativa, na medida em que procuram estudos, informações, pensam, criam e refletem sobre seu fazer, enquanto a rede não disponibiliza uma formação específica. Essa capacidade vai caracterizando-os na condição de professores iniciantes bem-sucedidos, pois, como afirma Papi (2011a), são docentes que estão constantemente buscando a formação, a inovação pedagógica, em prol de melhorar seu ensino.

Logo, pensando nessas formações específicas, na próxima sessão apresentaremos reflexões e investidas sobre ações de incentivo à indução profissional, indicadas pelos professores da Rede Municipal de Santa Cruz do Capibaribe, sob uma perspectiva futura de apresentação de proposições, junto à presente pesquisa, de políticas formativas direcionadas exclusivamente para o público em questão, os professores iniciantes.

## 5.2 MOBILIZAÇÕES PROPICIADORAS DO ACOLHIMENTO, ORIENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DOS PROFESSORES INICIANTE: REFLEXIVIDADE, (RE) INVENÇÃO, FORMAÇÃO CIENTÍFICA, AUTO AVALIAÇÃO, FORMAÇÃO ESPECÍFICA E A IMERSÃO NA PROFISSÃO.

Nesta categoria de análise, buscamos responder ao terceiro objetivo específico da pesquisa: iii) contribuir com as proposições de ações alimentadoras da indução profissional de professores iniciantes no contexto da rede, tomando como referência os dados produzidos a partir das sessões de intervenção, nestas que lançamos mão do Memorial como estratégia formativa, desenvolvidas com os professores iniciantes da rede.

Tomamos o conceito da “**reflexividade**”, conforme Alarcão (2003, p. 44), enquanto “consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. Trata-se da atitude de pensar sobre si, sobretudo de suas ações para com o outro, suas próprias construções, autorias sociais e sensitivas, em íntima relação coletiva.

Tomamos o conceito da “**(re) invenção**” atrelado ao de “formação cognitiva-inventiva”, conforme Dias (2009, p. 165), ao defender que “formar não é apenas dar forma a, mas envolve também estratégias de estranhamento de políticas de cognição cristalizadas para dar lugar a outros modos de relação com mundo, com pessoas, consigo mesmo, com aprender e com conhecer”. Com base nesta acepção teórica, entendemos a (re) invenção enquanto capacidade de se inventar constantemente, da postura disposta à desconstrução para a nova construção, distanciando-se dos padrões normativos e perspectivando a autoria criativa. Concebendo-a como expressão da vida em movimento, vida que perpassa a dinâmica presente nas instituições educacionais, e, nestas, as docências desenvolvidas.

Tomamos o conceito de “**formação científica docente**” em consonância com o de “professor/a pesquisador/a”, de acordo com André (2006, p. 123), como sendo é aquele “(...) capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais o seu trabalho, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas”, isto é, o ser-profissional docente disposto ao estudo, à procura por informações que o instiguem a uma formação e autoformação na direção de ajudar seus estudantes.

Tomamos a “**auto avaliação**”, conforme Régner (2002, p. 5), enquanto um “processo cognitivo complexo pelo qual um indivíduo faz um julgamento voluntário e consciente por si mesmo e para si mesmo, com o objetivo de um melhor conhecimento pessoal, da regulação de suas condutas, do aperfeiçoamento da eficácia de suas ações (...)”. Trata-se da ação dialética de pensar e refletir sobre si, se questionar e, a partir disso, aprimorar suas atitudes na relação com o outro.

Tomamos o conceito de “**formação específica aos professores iniciantes**” em relação ao conceito de “indução profissional”, indicada para este professorado. Conforme Marcelo e Ferreira (2022, p. 192), “um sistema em que uma política educacional, recursos, oportunidades de desenvolvimento profissional, orientação e apoio é oferecido aos professores iniciantes”. De acordo com esta acepção teórica, entende-se a indução como política de formação ampliada que concebe aspectos de interesses profissionais, experienciais, sensitivos e sociais. Em consonância com esta conceituação, consideramos também os marcadores dessa indução profissional em rede, conforme Silva (2021, p. 145), ao afirmar que 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 (...)”; ou seja, são eixos, como o estudo, a criatividade, indicadores em prol da resolução das necessidades formativas adquiridas no início da docência.

E como último conceito tomamos a “**imersão na profissão**”, de acordo com Gouveia (2020, p. 53), enquanto o “movimento de mergulho e aderência à docência, em que professores/as podem envolver-se com um projeto de educação que expresse o compromisso social com a atividade docente, de modo que as ações de ensinar e aprender desenvolvem-se em uma dialética (...)”. Conforme essa perspectiva, a imersão é concebida como a disposição a apreender sobre a profissão, lançar-se na aprendizagem da vida docente, no que tange a suas experiências, estratégias, imprevistos, produção de saberes, vivência da docência com emoções e o desenvolvimento profissional.

Em síntese, os conceitos teóricos apresentados (**reflexividade, (re) invenção, formação científica docente, auto avaliação, formação específica aos professores iniciantes e a imersão na profissão**) são inerentes ao debate na educação contemporânea, pensando esta a partir da contingência pedagógica vivenciada cotidianamente pelos docentes, dando ênfase aqui aos professores em início da profissão, bem como em meados da pandemia decorrente do Covid-19, que afetou toda a organização do sistema de ensino brasileiro. A reflexividade é a capacidade de pensamento criativo e não reprodutor; a (re) invenção, enquanto outros modos de relação com o mundo e as pessoas; a formação científica docente, configurada como a busca, a produção de conhecimento em prol do ensino que há de se revelar em aprendizagem; a auto avaliação como movimento analítico de si na relação com o outro; a formação específica aos iniciantes correlacionada à indução profissional, enquanto política formativa ampla e contínua, desenvolvida sistematicamente aos seus participantes; e por imersão na docência, o mergulho e aderência à profissão, exercido através do “desejo” em ser um excelente profissional-professor (GOUVEIA, 2020).

Analisamos nesta categoria as ações que propiciem um acolhimento, orientação e acompanhamento para os professores em início de carreira, trazendo a discussão acerca da produção individual docente, enquanto sujeito apreendente do ofício, que faz uso da reflexividade, (re) invenção, que busca a formação científica, desenvolve a auto avaliação em direção do anseio de uma formação específica, durante a dinâmica de familiaridade com o trabalho escolhido, perspectivando a imersão na profissão com vistas à superação do medo e da insegurança que se originam durante as primeiras responsabilidades do ensinar, revelando-se em aprendizagens para ambos – professores e estudantes.

Em consonância com os autores, e mobilizados a contemplar nossos anseios da pesquisa, no que diz respeito ao **acolhimento, orientação e acompanhamento desenvolvido pela rede de ensino**, ao apresentarmos alguns exemplos de Memoriais Formativos aos participantes, questionamos **quais aspectos lhes chamaram a atenção na elaboração dos**

**Memoriais Formativos de colegas que se encontram também no período de início na carreira docente”;** P10 argumenta:

**O segundo (memorial) que você falou sobre essa questão do acolhimento eu também concordo que é essencial, acho que falta muito isso. É, não soufriso, mas a experiência para mim na sala de aula é nova, e ao mesmo tempo não é, porque minha mãe é professora e assim eu sempre convivi no ambiente de escola também através dela. Mas no começo eu senti que eu mesma havia criado essa barreira de chegar, de estar iniciando, de ser a novata. Entretanto, foi uma barreira que logo que pisei na escola foi quebrada, foi quebrada pelas pessoas de lá, foi quebrada por mim mesmo porque meu foco era outro, então não tinha nem muito tempo de estar pensando “ah, estou sendo aceita, não estou sendo aceita”; minha questão maior era ser aceita pelos alunos e isso foi atingido, e partir daí o resto veio de forma natural. Mas eu sinto a necessidade de ter mais esse acolhimento, principalmente para as pessoas que chegam na defensiva, pessoas que não chegam com aquela segurança, que está ali em um ambiente novo e se sentem um pouco excluídas e automaticamente se excluem também. É muito bom chegar em um lugar e ser bem recebido, ser bem acolhido, se sentir bem. Com o passar do tempo, tornamo-nos membro daquela equipe. Mais para frente virão outras pessoas e a gente estará no outro lado, no papel da pessoa que vai acolher também. Então é reciprocidade, é se colocar no lugar do outro, é imaginar como seria aquela situação, como é chato estar em um ambiente que você não se sente bem. É só questão mesmo de se colocar na pele do outro e o resto dá certo (P10, 2ª SESSÃO DE FORMAÇÃO, dezembro 2021 - grifos nossos).**

O depoimento acima explicita que não há uma política de indução na rede que articule em seu desenvolvimento ações de acolhimento, orientação e acompanhamento às professoras iniciantes<sup>17</sup>, aspectos indispensáveis, que a ausência desta dimensão formativa prejudica drasticamente os docentes em início da profissão.

Em conformidade com os achados observados no estrato e por meio da acepção teórica de Marcelo e Ferreira (2022), o prejuízo decorre diretamente da ausência da potencialidade advinda do acompanhamento que os coordenadores pedagógicos ou mentores realizam; a política de indução permeia uma investida econômica, formativa e temporal, na medida em que os formadores necessitam de tempo para o desenvolvimento das experiências formativas com vistas ao desenvolvimento profissional e não para o cumprimento de um requisito estatístico-numérico de ingresso pelas professoras iniciantes.

Mesmo P10 destacando que não sofreu com esta ausência de ajuda para atuar na educação, tendo em vista sua mãe ser professora e já conhecer o espaço escolar, sua chegada como responsável pelo ensino foi algo novo. Por esta razão, a docente iniciante criou uma barreira de responsabilização, que pode ser desconstruída, conforme teve o intuito de cativar

---

<sup>17</sup> Tomamos o feminino do termo “professor/res” para “professora/as” iniciantes tendo em vista que as participantes da presente categoria de análise são todas mulheres.

primeiro seus estudantes, e conseqüentemente, essa atitude contribuiu no desenvolvimento da cultura relacional com os demais personagens da instituição escolar.

Essa mobilização por parte da professora perspectivou o início de seu desenvolvimento profissional e imersão na profissão, na medida em que foi impulsionando o lidar com a sala de aula, com a contingência pedagógica que traz consigo o medo, a insegurança, o imprevisto, e provoca o professor à resolução imediata. A partir da análise do Memorial apresentado e conforme sua concepção, é crucial que as redes de ensino desenvolvam uma cultura do acolhimento, considerando os saberes dos docentes, advindos de processos formativos e experienciais anteriores, familiarize os profissionais ao uso, para que incitem a virar um dos eixos da política de formação contínua do município, com vistas a fomentar a imersão dos demais professores iniciantes que chegarão.

Compreendemos, a partir da acepção de Gouveia (2020), que, no desenvolvimento da imersão na docência, envolve-se a construção de saberes curriculares, cotidianos e formativos, destacando a autenticidade das professoras, ainda que iniciantes, uma vez que se engajam no ofício de modo consciente, por meio de vivências autorais da profissão. Então, os saberes estariam mobilizados na contingência pedagógica, na direção de fomentar um processo de aprendizado significativo sobre o ensinar, que pode ser fortalecido por uma política de formação às professoras iniciantes.

No que diz respeito à temática do **“acolhimento, orientação e acompanhamento desenvolvido pela rede de ensino”**, consideramos, a partir dos dados analisados, que seria oportuna uma política de formação direcionada às professoras iniciantes da rede, na medida em que estaria verificando os sentimentos como o medo e a insegurança como princípios para organização dos eixos do processo formativo, trazendo uma dinâmica de aprendizagem que promova inicialmente uma cultura do acolhimento, enaltecendo os saberes específicos desse professorado robusto pela excelência da formação inicial, que o mobiliza junto à vivência pedagógica ao desenvolvimento da expertise docente, da potencialidade, familiarizando seus novos integrantes (professores iniciantes). Que a formação pudesse prosseguir com as orientações a respeito das exigências do sistema de ensino, estando junto ao/à professor/a nesse alcance, e prosseguindo com o acompanhamento sistemático daquilo que foi adquirindo e que ainda está por contemplar em suas ações, visando sua imersão profissional.

A partir do contexto apresentado e tomadas pelo compromisso das participantes em desenvolver seus próprios memoriais para debate, no que concerne à temática **“reflexividade”**, questionamos as participantes **“como vivenciaram a elaboração do Memorial Formativo a partir do roteiro disponibilizado”**, sobre o que P9 afirma:

**Foi muito interessante construir o Memorial porque realmente a gente não pensa na nossa trajetória e aí a gente começa a lembrar como foi difícil, como foi descobrir coisas novas; há conversas que pelo menos no meu dia a dia nunca mais eu vou ter, porque as pessoas que convivem comigo não realizam, porque na faculdade a gente tem outros tipos de conversas, outros debates, que a gente não tem mais no dia a dia. Às vezes eu converso com meu esposo e a gente fica nesse dilema, porque há assuntos que não dá para a gente conversar, só naquele meio acadêmico. Como eu trabalhei em uma coisa totalmente diferente, **trabalhei no comércio, na área de análise de crédito, uma coisa totalmente mecânica e números, análise financeira da pessoa, não era como hoje em dia, que é algo mais humano, sensível, a gente vê o aluno, a vida de cada um, os pais, a gente trabalha em uma área muito carente. Então é muito choque de diferença de uma coisa para a outra. Eu comecei a refletir sobre como mudou tanto a minha vida depois que me tornei professora, mudou demais; o olhar para o outro não mais como um cliente, hoje eu vejo como um ser humano, uma pessoa, uma história** (P9, 3ª SESSÃO DE FORMAÇÃO, dezembro 2021 - grifos nossos).**

Conforme explicitado, identificamos que P9 apreciou construir o Memorial com o movimento de narrar sua trajetória, recordar os elementos desafiadores de seu ingresso na profissão, percebendo, através de sua reflexividade, algumas aprendizagens, o descobrimento dessa condição ao pensar sobre suas ações, como lidou com determinadas situações, bem como o desenvolvimento do debate formativo durante a apresentação desta produção, aspecto que não pode ser realizado em outros momentos letivos e sociais. Esta professora iniciante pode fazer uma análise reflexiva de sua experiência, antes e depois da docência, e sua relação com seu comportamento, como a aderência à profissão modificou sua identidade, tanto como ser humano quanto como profissional, a partir do olhar para com o outro e sobre o contexto de baixa renda em que vivem seus estudantes.

Neste contexto, a reflexividade se destaca como elemento inerente à atuação desta professora iniciante, como nos afirma Alarcão (2003, p. 44): “(...) a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa”. A participante tomou para si o movimento de pensar sobre sua postura profissional em relação à condição do seu público de trabalho, considerando sua trajetória que a despertou para a (re) invenção.

Esse movimento de narração e análise reflexiva de P9 desencadeou a descrição no que se refere ao conceito de “choque de realidade” para a professora iniciante. A formação inicial não deixou de instruir a profissional para tal feito, todavia a docente em início de carreira precisa desaprender de posturas, hábitos e experiências enquanto estudante e reaprender a responsabilidade sobre o ensinar exigida por meio da contingência pedagógica experimentada,

em que a formação continuada passa a ser uma necessidade a contemplar, considerando seu público de trabalho de acordo com suas particularidades humanas.

Com a argumentação das participantes sobre o desenvolvimento do Memorial e em seguida a apresentação destes para o público envolvido nas sessões, tomando novamente como eixo condutor a temática “**reflexividade**”, indagamos sobre **que elementos (positivos ou negativos) destaca na produção do seu memorial, ou seja, no seu percurso profissional que considera um marco significativo para com sua iniciação na docência.** P9 argumenta:

Essa questão aí do choro, que além de eu entender mais porque a gente estuda, a gente sabe, mas no dia a dia é mais complicado. **Uma das coisas mais difíceis era eu conseguir não me abalar com aquele choro.** Porque a gente não quer ver eles chorando, mas eles estão no processo de adaptação e é tudo novo para eles também, assim como era para mim – por isso ficou mais difícil. A minha auxiliar e as duas professoras da manhã já tinham experiência, então eu cheguei lá novata e elas falaram para mim: “**você tem que deixá-los chorarem, porque eles não vão parar nunca se toda vez você for lá**”. E aí foi difícil. Eu acho que **uma das coisas em que eu prestei atenção também foi que até na turminha da minha colega Xxxxxx, que é um pouquinho maior do que a minha, ela conseguiu, antes de mim, fazer com que os meninos entrassem em uma rotina, fazer com que aquele choro diminuísse mais.** Quando eu entrava na sala dela, eu ficava curiosa; eu gostava de ir lá porque estavam em silêncio, eles estavam brincando e eu queria aprender como ela conseguia. Então, de certa forma, eu me desesperava, porque eu não conseguia ainda fazer aquilo. Às vezes eu abria a porta e os meninos estavam assim, tudo normal, tudo tranquilo; quando me viam, começavam a chorar porque queriam vir para meu colo, todos de uma vez. **Minha colega Xxxxxx falou que era a forma que eles demonstravam que gostavam de mim, porque queriam colo, queriam atenção também.** E na minha sala, eu cheguei e todo mundo queria. **Depois eu comecei a entender aquele chorinho que não era porque eu estava errando tanto, era porque eu estava chegando, era a forma que eles tinham de se comunicar comigo** (P9, 3ª SESSÃO DE FORMAÇÃO, dezembro 2021 - grifos nossos).

Em concordância com o relato apresentado, por meio de sua reflexividade construída através do Memorial, P9 considera que um marco significativo em seu ingresso na profissão foi lidar com o choro das crianças pequenas, tendo em vista que esta professora iniciante atua com o segmento “berçário” da educação infantil, na especificidade da creche. Declara que este choro produzido por seus estudantes lhe provocou inseguranças quanto ao lidar com a sala de aula, somado ao processo de adaptação das crianças e da própria profissional.

Em virtude dessa condição, a docente indica que **a escuta**, bem como **a reflexão** sobre a experiência dos demais profissionais lhe fez atentar para possibilidades de resolução, sua **relação com os pares de profissão** e principalmente **a observação sobre a conduta específica de uma colega, a investigação** sobre o desenvolvimento de sua docência, identificando suas **práticas exitosas** desenvolvidas, fizeram-na compreender o processo de adaptação desse

público particular da educação. Na medida que a professora pode refletir e relatar suas experiências, questionar e debater sobre sua vivência (contingência pedagógica), foi **consolidando aprendizagens** com a colega, considerando o tempo de **familiaridade das crianças** com o espaço educativo e com o estudo, pode ir fermentando o seu **desenvolvimento profissional docente**.

O movimento reflexivo exercido por P9 configura-se enquanto o pilar da sua intervenção, segundo Alarcão (2003, p. 49): “é preciso **vencer inércias**, é preciso vontade e persistência” (grifo nosso). É por meio da **concepção crítica e analítica** de si e do outro que o profissional consegue produzir maneiras de resolução, saindo da conformidade para a ação. É quando desenvolve sua prática, partindo das indagações, para mobilizar seu fazer e as aprendizagens que conduz, que busca ao mergulhar na profissão, não só executando atividades, mas também aprendendo sobre seu fazer e o porquê deste, ou seja, desvendando o sentido, produzindo a práxis educativa (GOUVEIA, 2020).

Quanto à temática “**reflexividade**”, inferimos que as participantes desenvolvem uma reflexividade pautada por uma autocrítica construtiva, potencializada pelo Memorial. Não obstante, discordamos parcialmente ao expressarem que este debate desenvolvido nas sessões formativas é exclusivo da/na formação, pois concebemos que essa troca de conhecimento emerge do contexto da escola por meio das ações docentes e ali também é lugar de compartilhamento de aprendizagens, em que o professor é o autor/ator. Falta o tempo pedagógico destinado exclusivamente para esse movimento dialético, no qual as aulas-atividade poderiam ser bem mais redistribuídas, visando à compreensão sobre o contexto de vida do estudante, a escuta, a observação, a reflexão, com os pares de profissão que gera a profissionalização.

No que se refere à temática “**(re) invenção**”, na perspectiva de **utilização de materiais de registro pelas professoras iniciantes que instigue essa mobilização**, questionamos sobre **o que entendem por material de registro**. Durante a realização do grupo de discussão, antes da realização desse debate, apresentamos alguns materiais como demonstração destes recursos formativos, com vistas ao desenvolvimento profissional e entendimento do público participante das sessões de intervenção. P10 pontua que:

(...) **a gente tem que se renovar todos os dias, a gente tem que se reinventar todos os dias, até para atrair o aluno**. Eu acredito que a maioria das pessoas não coloque isso no papel, não coloque isso no computador, mas assim na nossa cabeça isso já existe, pelo menos na minha isso já existe. **Todos os dias a gente tem que se renovar, todos os dias a gente tem que inventar, a gente tem que criar, a gente tem que utilizar de métodos novos para atrair o aluno para perto da gente**, para conseguir fazer com que ele consiga

absorver um pouco do conteúdo que a gente quer passar, e, ao longo dos dias, ao longo dos bimestres, ao longo dos anos, **a gente vai avaliando a aprendizagem do aluno, o método de ensino que a gente está utilizando também. A gente tá vendo o retorno disso na prática, principalmente nas aulas *online*. Depois da pandemia isso está mais latente ainda, a gente tem que procurar métodos e formas de passar o conteúdo para o aluno e não é fácil. Não é fácil se reinventar, principalmente para quem não acompanha esse ritmo da tecnologia, esse ritmo de aulas *online*. Mas é uma coisa que a gente precisa trabalhar diariamente**, tanto com o aluno quanto com nossa cabeça como professor também (P10, 2ª SESSÃO DE FORMAÇÃO, dezembro 2021 - grifos nossos).

Identificamos na argumentação de P10 uma concepção de docência permeada pela criticidade e reflexão; a partir da fundamentação de Alarcão (2003), percebemos que a professora assume a postura auto formativa e autonomizante, está produzindo uma reflexão sobre o que detém enquanto potencialidade, olhando para seu passado, percebendo o seu presente e perspectivando seu futuro, no intuito de desenvolver práticas sem as estar copiando, mas recriando-as, transformando-as, na medida em que a Rede não possui uma política de indução nesta direção.

Embora utilize em sua fala algumas palavras que conotem um sentido tradicional de interpretação sobre o processo de ensino e aprendizagem, a professora é cuidadosa em expor a necessidade de o professor estar sempre em constante renovação de suas práticas, ou seja, se (re) inventando. Para esta profissional, durante o lidar do cotidiano docente, o professor é provocado à (re) invenção, na medida em que lida com a aprendizagem do estudante e precisa cativá-lo para tal feito. Por isso, considera essa (re) invenção uma atividade complexa, que carece de atenção, principalmente por exigir, diante do atual cenário pandêmico e pós-pandêmico, novas maneiras de incrementar o ensino, por meio dos recursos tecnológicos, que, na visão desta educadora, ainda são poucos explorados por alguns professores.

A (re) invenção apresentada pela professora iniciante tende a ser um elemento a subsidiar uma prática docente proveitosa para o aprendizado do estudante; como afirma Dias (2009), é pensada atrelada ao desenvolvimento da cognição, pensando um fazer-emergir criador de si e do mundo, com a condição de assegurar a perenidade de uma formação consolidada na realidade social e nas necessidades que dela advêm.

Nessa perspectiva, durante a realização das sessões de formação, **apresentamos alguns dos materiais de registros, sendo eles os casos de ensino, o diário reflexivo**, e enfatizamos a discussão sobre “**o Memorial Formativo**”; então questionamos as participantes no que se refere “**ao entendimento sobre o Memorial Formativo**”; P6 e P10 afirmam:

Já ouvi falar, **mas da minha parte eu não conhecia** (P10, 2ª SESSÃO DE FORMAÇÃO, dezembro 2021 - grifo nosso).

Só por alto, como a professora falou já ouvi falar, já fiz alguma pesquisa básica, **mas nunca me aprofundei, não posso falar que conhecia, não tinha o conhecimento sobre o que é, só pesquisei algo bem básico**, só por cima, só superficial mesmo (P6, 2ª SESSÃO DE FORMAÇÃO, dezembro 2021 - grifos nossos).

De acordo com os depoimentos expostos, identificamos que o Memorial era desconhecido em sua intencionalidade formativa pelas professoras iniciantes. Mesmo sabendo que é um recurso para a docência, as participantes não tinham a dimensão de como ele funcionava diante da autorreflexão sobre o percurso da vida profissional, das experiências e aprendizagens adquiridas por meio da atuação. No entanto, as professoras iniciantes sentiram-se mobilizadas a conhecê-lo e entender suas potencialidades formativas.

Evidenciamos a escolha pelo Memorial Formativo em virtude do seu poder de autoanálise, a partir da narração de si, com vistas à intervenção consciente no meio frequentado, pois, como Passeggi e Barbosa (2008) expressam, o candidato na produção deste gênero textual tem o cuidado de tecer os fios que entrelaçam os fatos sobre sua vida, explicitar o que e como provocaram efeitos formadores na sua trajetória intelectual e profissional, mediante as relações estabelecidas socialmente.

A respeito da temática “**(re) invenção**”, consideramos que a atuação das professoras iniciantes participantes desta pesquisa é permeada pela criatividade, invenção que produz uma postura auto formativa diante da ausência de uma política de acolhimento, orientação e acompanhamento, e os desafios no início da profissão. Os contextos de trabalho destas professoras provocam-nas a melhorar, exigindo-lhes domínio sobre os recursos tecnológicos que abracem os anseios dos estudantes na contemporaneidade, produzindo, por meio de suas inventividades, algumas atividades engenhosas, que se distanciam do ensino convencional.

Nessa direção, mobilizados a saber a dimensão do experimentar a docência nos primeiros anos de profissão, no que tange à temática “**formação científica**”, questionamos **que aspectos relatados a partir da exposição dos Memoriais Formativos dos colegas de profissão lhe chamou atenção e que você também vivencia, ou não, em sua atuação**”, obtivemos conforme segue:

**Além da insegurança, tem a falta de experiência e acredito que sinto falta de um apoio assim, alguém a quem recorrer, porque foi o que eu senti.** Tem aquela coisa de alguém da escola vir, **geralmente o coordenador vem dizer “eu estou aqui para ajudar”**, mas não era muito para o que a gente precisava de verdade **para dar conta daquela falta de experiência, aquela inquietação. É isso que os professores iniciantes tanto quanto os outros podem sentir.** Falo em relação à Rede. **A gente recorre a um colega, colega do trabalho, da faculdade ou um professor para nos ajudar**, mas às vezes, na **nossa própria Rede, quem deveria nos ajudar talvez nem esteja**

**preparado para ajudar a gente** (P9, 3ª SESSÃO DE FORMAÇÃO, dezembro 2021 - grifos nossos).

**Eu sinto uma vontade imensa de mais projetos científicos, projetos de pesquisas**, pois a gente mora em uma região do bioma extremamente importante, que é o da caatinga, um bioma riquíssimo, apesar de poucos conhecerem e muitos acharem que é um bioma morto; e não é, é um bioma vivo e super forte. A gente também tem o rio Capibaribe e **eu vejo que a gente poderia trabalhar pesquisas na cidade, poderia capacitar melhor, tanto eu como professora, como profissional, mas até meus próprios alunos, mas eu sinto essa ausência de pesquisas científicas na Rede, pesquisando visando um ensino significativo, que eu acho extremamente importante** (P10, 4ª SESSÃO DE FORMAÇÃO, dezembro 2021 - grifos nossos).

Com os depoimentos explanados, identificamos na fala de P9 que os aspectos comuns na vivência letiva das professoras iniciantes é a insegurança, a falta de experiência e o apoio específico. Existem, conforme apresentado, investidas por parte da coordenadora pedagógica em querer ajudar, no entanto não possui formação perante as necessidades específicas dessa ingressante, não domina uma análise minuciosa sobre suas ausências formativas, e os estudos científicos ajudariam nesse quesito. Como alternativa diante dessa fragilidade, em termos de política de formação, as professoras iniciantes recorrem aos colegas, haja vista que, a partir da afirmação desta professora iniciante, os próprios formadores da Rede não são aptos para as formar. Desta maneira, assim como nos expõe Dias (2009), almejamos o investimento em uma política que gere experiências, invenções, criações, e não uma prescrição metodológica replicável à Rede.

Já na perspectiva de P10, enquanto aspectos relatados a partir da exposição dos Memoriais dos colegas, comuns em sua vivência, e demais professoras iniciantes da Rede, é a vontade por mais projetos científicos, pela produção de pesquisas, levando em consideração o bioma, clima e afluentes da cidade de Santa Cruz do Capibaribe, que objetivem o desenvolvimento de atividades significativas para os estudantes. Em sua argumentação, almeja uma proposta de formação científica que traga a pesquisa em parceria escola e comunidade, no intuito de qualificar o profissional-professor, bem como os envolvidos estudantes, responsáveis e toda a Rede engajada. P10 indica a carência de pesquisas científicas que se direcionem à reflexão, e conseqüentemente, aprimoramento da prática, que contribui, através de intervenções significativas no município, em prol de uma educação de qualidade, socialmente referenciada.

O investimento em uma formação que possibilite à professora a pesquisa, a sistematização do conhecimento produzido no âmbito da sala de aula, ajuda a melhorar o ensino, pois garante que a docente exerça, com os estudantes, um trabalho visando à formulação de aprendizagens, utilizando-se do questionamento, da indagação, tanto da validade quanto da pertinência daquelas existentes (ANDRÉ, 2001). Os envolvidos no processo educativo, que

vivenciam a pesquisa, cultivam o desaprender, tomam o lugar dos conceitos, inventam-nos e com eles intervêm em sociedade (DIAS, 2009).

No que concerne à temática “**formação científica**”, consideramos, a partir dos dados expressos, que a insegurança vivenciada pelas professoras iniciantes é originalizada na falta de experiência, apoio e demais fatores que afligem os primeiros passos na profissão. Ousamos destacar que essa condição de não saber lidar com algumas situações pedagógicas, no início da profissão, não é um sentimento vivido apenas por professoras iniciantes, os próprios formadores (coordenadores) da Rede, como explicitado nos achados, demonstram incertezas quanto ao seu atuar.

Também concordamos e defendemos a relevância das pesquisas científicas durante o processo de formação das professoras iniciantes. Quando professoras têm acesso contínuo à leitura e também produzem esse conhecimento, objetivam um atuar docente arraigado pelo questionamento, estudo, reflexividade, que interfere significativamente no desenvolvimento de estudantes autônomos e conscientes de sua atuação em sociedade.

No que se refere à temática “**auto avaliação**”, ao perguntarmos se a **escuta dos Memoriais e a reflexão sobre a sua produção trouxe alguma aprendizagem para você enquanto iniciante na profissão**”, P10 afirma:

**É ótimo porque faz com que a gente reflita mais; já temos esse pensamento, mas está guardado, e a partir do momento em que a gente começa a falar, colocar para fora, ele vai se expandido, vai acontecendo essa troca entre um professor e outro, e a gente vai colocando em prática também, porque dá a chance para aquela pessoa que está ali ouvindo, participando, refletir e modificar alguma coisa na sua vivência. Falar é muito importante, colocar para fora, se expressar é importante porque a gente se auto avalia. Eu senti essa avaliação e até revi alguns conceitos e alguns fatores que eu tenho, ideias minhas que talvez eu ainda não tenha colocado em prática, mas que eu quero colocar (P10, 4ª SESSÃO DE FORMAÇÃO, dezembro 2021 - grifos nossos).**

Segundo o depoimento de P10, a escuta sobre os Memoriais apresentados lhe instigou à reflexão que origina uma auto avaliação, na medida em que direciona o pensamento guardado de cada profissional à troca, ao compartilhamento de experiências. Para esta professora iniciante, o Memorial foi catalizador de recordações significativas para uma análise minuciosa acerca de sua prática que influencia no seu desenvolvimento profissional. A escuta provoca consequentemente a reflexão, impulsionadora da mudança por meio da auto avaliação, revendo posturas que direcionam ao desenvolvimento daquelas ações docentes carentes de investimento. Nesse sentido, o/a professor/a “(...) avalia por si mesmo, e geralmente para si mesmo, uma produção, uma ação, uma conduta da qual ele é o autor” (RÉGNIER, 2002, p. 5). Ele/a produz a prática e sobre ela precisa pensar, aprender no movimento dialético do ensinar.

Nessa perspectiva, no que diz respeito a essa mesma temática “**auto avaliação**”, indagamos às participantes **como a produção do memorial ajudou a refletir sobre seus primeiros passos na profissão, ou seja, na Rede**; P6 explicita:

Eu penso assim igual as colegas P7 e P10 falaram, que o **Memorial foi muito bom para a gente refletir, para a gente fazer uma auto avaliação, ver, pensar melhor, se avaliar, refletir; eu acredito muito no professor iniciante, eu acredito que o professor iniciante vem com muita vontade, muito amor, acreditando verdadeiramente no intuito da educação e acreditando no amor pela profissão, o amor para com o próximo (...)**. E muitas vezes um professor que está há muitos anos, há 20 anos ou 25 anos, já está tão esgotado das demandas que não consegue ter mais essa motivação, **essa visão que o professor iniciante tem, que chega na escola com muitas vontades, muitos projetos, vontade de fazer educação com muitas pesquisas** (P6, 4ª SESSÃO DE FORMAÇÃO, dezembro 2021 - grifos nossos).

A partir do relato exposto de P6, identificamos que o Memorial possibilitou a reflexão com ênfase na auto avaliação. Conforme a perspectiva da participante, existe uma potencialidade no atuar do profissional iniciante, que chega à instituição educacional repleto de idealizações para o projeto político pedagógico da escola, tendo uma proposta de trabalho significativa, que vai da formação cognitiva que toma por base os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, revelados na formação social e humana dos estudantes, quando considera seus saberes prévios, a criatividade, o contexto contemporâneo, este último às vezes despercebido pela categoria de docentes veteranos. Então, **tendo a professora iniciante a expertise de trazer a pesquisa**, a indagação sobre a realidade para o ensino e na medida que desenvolveu o Memorial, pode ser instigada reflexivamente através da auto avaliação de sua capacidade para esta mobilização profissional.

Quando ocorre este processo de investimento por parte da professora iniciante, na cultura da imersão na profissão, a auto avaliação fomenta busca pelo conjunto de informações pertinentes e válidas para fundamentar a sua tomada de decisão, seus resultados, formulados pela análise de si, vão garantindo a melhora de sua prática (RÉGNIER, 2002). Com esse domínio auto avaliativo, a professora em início da carreira já se distancia dos aspectos tradicionais do ensino, pleiteando o sentido de ser uma professora iniciante bem-sucedida.

Nesse contexto, em continuidade às discussões perante a funcionalidade do Memorial Formativo para o desenvolvimento profissional docente, questionamos as participantes **como a produção do Memorial ajudou a pensar como essa iniciação na docência também interfere na relação com seus estudantes e comunidade escolar**, tendo por intuito apreciar essa reflexão sobre o desenvolvimento docente, arraigado pela relação com o outro, durante o processo educativo. P10 argumenta:

**Vai interferir diretamente, porque falar faz a gente refletir, faz a gente se auto avaliar, como estão nossos métodos de ensino, nossa abordagem com os alunos, e a partir do Memorial eu já estou me auto reavaliando; eu quero melhorar esse contato com eles. Quando eu dei o exemplo das pesquisas científicas, eu falei diretamente para minha disciplina, eu gosto bastante e acho estimulador para os alunos também, eu gosto dessa parceria. E não é só puxando a sardinha para o lado que eu gosto, mas eu acho instigante e estimulante para o aprendizado do aluno, é interessante (P10, 4ª SESSÃO DE FORMAÇÃO, dezembro 2021 - grifos nossos).**

Conforme explicitado, para P10 a produção do Memorial a ajudou diante do lidar com a comunidade escolar durante o movimento de mobilização sobre o conjunto de ações que compõe a tríade “fala-reflexão-avaliação”. Esse movimento lhe proporciona atitudes de incremento no ensino, através de novas estratégias advindas pela aprendizagem de si, por meio da auto análise docente. Com esse domínio analítico de sua atuação, suscitado pelo Memorial, a professora iniciante sente-se mobilizada a cativar a aprendizagem de seus estudantes, por meio de atividades significativas, que tragam à tona a pesquisa-ação sobre o meio ambiente, tendo em vista que atua com o componente curricular Ciências. A partir do Memorial, ela foi provocada a pensar sua atuação relacionada à pesquisa, considerando a pergunta, o estudo, instigando seu público de trabalho a conhecer a realidade e nela intervir, relacionando o conteúdo didático com o vivido, instigando o aprender sem rejeição.

De acordo com o exposto por P10, a atividade auto avaliativa foi realizada tendo como foco a aproximação com os estudantes, objetivando o olhar para si, em direção a melhorar o convívio. Portanto, como nos indica Régnier (2002, p. 9), “(...) desenvolver a capacidade de se autoavaliar influi na capacidade de aprender”, esta aprendizagem configurada como aperfeiçoamento da atuação docente para mobilizar o estudante.

Quanto à temática “**auto avaliação**”, consideramos, através dos dados analisados, que as trocas de conhecimentos mobilizados pela reflexão geram uma avaliação, durante a dialética do ensinar, movimento potente que influencia a tomada de decisão, quando necessário, no contexto docente. As novas estratégias trazidas pelas professoras iniciantes são resultado de uma auto avaliação precisa, em que se está sabendo aprender de si (RÉGNIER, 2002).

No que se refere à temática “**formação específica aos professores iniciantes**”, questionamos as participantes: **no seu memorial, você indicou expectativas com relação às políticas de formação direcionadas pela Rede a partir de suas necessidades?** Vejamos o que apresentam:

**Eu acredito que deveria ter um olhar mais especial para quem está entrando na rede, que é o primeiro contato, porque são muitas dúvidas, às vezes a gente acha que está fazendo o certo e talvez não tenha nada a ver. Claro que a gente pede ajuda a um, pergunta se é assim, mas se tivesse**

**uma formação mais específica eu acho que seria muito interessante para o professor iniciante** (P9, 3ª SESSÃO DE FORMAÇÃO, dezembro 2021 - grifos nossos).

**Eu sinto a necessidade também de o professor se reciclar. É mais fácil chegar uma mente nova, uma professora iniciante como eu sou, chegar com novas ideias**, com mentes inovadoras como eu sou, fazendo querer acontecer, a gente tem isso e **as pessoas que já estejam há algum tempo talvez estejam acostumadas e acomodadas naquele método**, entendeu (P10, 4ª SESSÃO DE FORMAÇÃO, dezembro 2021 - grifos nossos).

Na concepção de P9, deveria existir, com relação às políticas de formação, um olhar especial para quem está entrando na Rede. A professora se refere ao acolhimento, à orientação e ao acompanhamento de que as iniciantes necessitam durante os primeiros contatos com a profissão, para a retirada de suas dúvidas sobre ações docentes que lhes causam inseguranças ao atuar. Quando essa política de indução não é oferecida pelo município as próprias professoras recorrem umas às outras colegas, pares de profissão, na busca pela ajuda e resolução da inquietação pedagógica.

Na argumentação, P9 considera satisfatória essa partilha com as colegas, entretanto enfatiza o desejo de uma formação específica, para intervir naquilo que possui como necessidade formativa, em virtude da contingência pedagógica vivida cotidianamente. Silva (2021, p. 63) afirma 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”. Durante os primeiros contatos com a docência, as demandas vão sendo apresentadas, e a professora iniciante vai lidando com estas por meio da formação que possui (formação inicial); no entanto, como afirma P9, anseia por uma continuidade de aprendizado, que compete à formação continuada, que vai intervir sobre as necessidades decorrentes “do novo”.

Já na perceptiva de P10, é imprescindível que os/as professores/as veteranos sejam “reciclados”; entendemos esse conceito de “reciclar” enquanto “(re) inventar”, por meio da realização da práxis reflexiva, em decorrência de seu trabalho, sua trajetória profissional e aquilo que contribuiu e ainda tem a oferecer à educação. De acordo com a interpretação da participante, as professoras iniciantes advêm de uma realidade contemporânea e estão intimamente dispostas a trazer atividades e propostas inovadoras para a Rede, que se relacionem com os anseios dos estudantes. Para esta profissional, a categoria de professoras iniciantes, na qual está incluída, tem por essência um sentimento de entusiasmo pela profissão a exercer, trazendo consigo autoria, inventividade e criticidade ao atuar. Em contrapartida a esse movimento inovador das professoras iniciantes, existe, segundo P10, uma cultura

organizacional, por parte dos/as professores/as mais experientes, que traz resultados, porém também carrega práticas tradicionais estabelecidas com o tempo, que não têm mais êxito.

Em decorrência desse protagonismo dos/as professores/as iniciantes, Marcelo e Ferreira (2022) indica que a formação direcionada a estes/as professores/as tende a ser iniciada a partir de suas necessidades, mas sobretudo de acordo com as necessidades dos sistemas educativos, aqui entendidas enquanto as redes de ensino. Nesta Rede específica de Santa Cruz do Capibaribe, conforme os achados, foi identificado que não se tem consolidado ações mobilizadoras que propiciem uma política de indução sistemática à Rede.

Em continuidade aos achados sobre esta mesma temática, **“formação específica aos professores iniciantes”**, e indagados pela mesma pergunta – **no seu Memorial, você indicou expectativas com relação às políticas de formação direcionadas pela Rede a partir de suas necessidades?** –, P6 e P7 afirmam:

Eu gostei demais dessa pontuação que você fez de **mudar a dinâmica da formação, de dar uma sugestão para o município mudar, porque o que eu vejo é que elas ficam falando, falando e com o passar do tempo fica um negócio tão cansativo que chega até a dar sono.** Fica muita informação, muitos slides e só a pessoa que está ministrando fica lendo e passando aqueles conhecimentos, fica tão automático (não há troca, como aqui houve), **há pouca interação com os professores que estão ouvindo.** Acredito que as formações das Redes Municipais de Ensino deveriam ter esse formato, assim como está sendo a da gente, onde todos falam, que um escuta a partilha do outro e assim aprende também com a outra realidade, sobre a experiência do outro. E também gostei da reciclagem; outro dia, uma professora que já tem quase trinta anos de sala de aula falou sobre o letramento, ela usou estas palavras: “eu não aguento esses professores novos, esses professores recém formados que vêm com essa besteira desse letramento; menino tem que aprender a ler e escrever, o resto é besteira, o povo inventa demais”. Quando fui falar com ela, ela disse: “tu pensa assim também é? Me dá até sono uma agonia dessa. Letramento é besteira, o menino tem que aprender a ler e escrever somente”. Então eu fiquei sem saber o que falar. **Eu acho interessante capacitações que pudessem vir nessa perspectiva, reciclassem; sei que é difícil chegar uma professora nova na escola e tentar mudar o pensamento daquele professor, mas quem sabe nas capacitações de reciclagem, quem sabe se ficar falando, dando dicas, dando resultados... porque às vezes a gente só fica lá e ele não acredita que tenha resultados, mas quando se mostrarem os resultados (...) pode ser que você consiga ir despertando esse olhar do professor mais antigo na escola** (P6, 4ª SESSÃO DE FORMAÇÃO, dezembro 2021 - grifos nossos).

E quanto **o novo acaba incomodando aqueles que já estão em uma prática tradicional.** Por exemplo, quando a colega P10 falou da sua horta, talvez não tenha incomodado aos professores, para chegar a ela e falar, mas provavelmente pode ter havido alguns comentários para que essa pessoa que a está ajudando, chegue com essa fala e **talvez a construção dessa horta é que faça as crianças, os adolescentes que ela ensina se sentirem motivados e sentirem aquela vontade de aprender, porque o novo cativa muito as pessoas** (P7, 4ª SESSÃO DE FORMAÇÃO, dezembro 2021 - grifos nossos).

Segundo os relatos, verificamos que P6 indica, enquanto anseio formativo para sua rede, uma modificação na organização da formação; o intuito das sessões interventivas desenvolvidas pode proporcionar sugestões ao município para movimentar a dinâmica das formações, que, por vezes, são desestimuladoras, conforme a participante. Para esta professora iniciante, falta interação, carece de uma proposta de estudo aos docentes, que considere a participação ativa, suas autorias, experiências, seus saberes e a contingência vivida, havendo assim momentos de troca de conhecimentos; que a Rede disponibilizasse formações que trouxessem discussões, conceitos e significados teóricos sobre a prática desenvolvida cotidianamente, com vistas a temas trabalhados pelos/as professores/as, como o letramento, por exemplo. Em seu anseio formativo, indica a reciclagem – termo concebido em nossa pesquisa como a (re) invenção – a partir da reflexão crítica dos/as professores/as em sua totalidade, podendo mostrar resultados de experiências exitosas de professores/as iniciantes considerados bem-sucedidos.

Conforme compartilhado por P6, e referenciando-se em Dias (2009), a (re) invenção é mobilizada através do desenvolvimento de uma formação pautada na cognição, que não se estabelece por si só, mas no cotidiano, ou seja, no âmbito da sala de aula, quando as práticas são pensadas e materializam-se, ganham aderência e movimento no ensino, de acordo com o uso que se faz delas.

P7 também apresenta, enquanto expectativa formativa para a Rede, a (re) invenção a partir da reflexão crítica para todas as professoras do município. Entretanto, destaca que o entusiasmo e a criatividade desenvolvidos pelas professoras iniciantes incomodam práticas tradicionais, pois suas atividades didáticas despertam repercussões equivocadas no contexto educacional, por parte dos demais profissionais da escola, sendo que essas atividades letivas realizadas pela professora iniciante trazem o desejo pelo aprender, conhecer e participar das aulas, fazendo com que o processo educativo caminhe junto à realidade dos estudantes. Nesse sentido, também seria oportuno possuir na Rede uma política formativa que fizesse emergir formações a considerar os saberes específicos e a coletividade de aprendizagens entre os/as professores/as experientes e os/as iniciantes.

Nessa direção, os dados revelam a inexistência dessa formação, e conforme Silva (2021, p. 63), é “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”. A formação é necessária enquanto política em nível macro e que garanta o desenvolvimento dos programas de indução dentro dos municípios, se materialize em nível micro a partir de ações de acolhimento, orientação e acompanhamento aos/às professores/as

iniciantes, assumidas (essas ações) por seus responsáveis (coordenadores-formadores, gestores das instituições escolares e da rede de ensino).

A respeito da temática “**formação específica**”, considerando os dados e conforme enfatizado pelas participantes, existe a necessidade de um olhar especial para com os/as professoras/as iniciantes. É proveitosa a partilha entre pares de profissão, uma das atitudes cruciais ao desenvolvimento do profissionalismo, entretanto não substitui a política formativa na rede. Constatamos, referenciando-nos em Bandeira (2014), que é preciso uma análise das necessidades do professorado iniciante em rede, aspecto inerente a uma política formativa assegurada pelos órgãos competentes, tomado esse movimento analítico de saber, escutar aqueles que querem formação; o desenvolvimento desta se constituirá para a (re) invenção, quando contempladas temáticas que visem a uma aprendizagem/formação para cognição do professorado iniciante.

A partir dessa compreensão e conforme a exposição de Memoriais Formativos durante as sessões de formação, desenvolvidos por professores/as iniciantes na profissão, conforme esta apresentação, no que diz respeito à temática “**imersão na profissão**”, questionamos as participantes sobre **quais aspectos lhes chamaram a atenção na elaboração dos colegas que se encontram também no período de início na carreira docente**. P6 explicita:

O que eu vejo, é que **não importa onde você se formou, não importa onde você esteja, pode ser a escola privada ou pública, sempre o início vai lhe trazer um pouco de medo e insegurança**. Isso não só aconteceu comigo, cada vez que a gente vai ouvir o relato de outros professores a gente vai até ficando mais confiante porque vemos que aqueles medos que temos não são apenas nossos. Aquele receio que você fica nos primeiros dias na sala de aula é **de todos os iniciantes, e o que faz mudar isso é todo o apoio, a rede de apoio que você recebe do seu gestor, do seu coordenador, dos seus colegas de trabalho; eu acho isso muito importante. Pelo menos isso foi muito importante comigo!** (...) eu fui muito bem acolhida pela diretora da creche escola, ela me dá um apoio extraordinário e até a coordenadora vai à escola – não fica todos os dias porque lá só tem uma turma. **Mas tudo que eu preciso eu posso falar com ela, ela pode tirar minha dúvida, ela tira todas as minhas dúvidas**. Até antes de iniciar as aulas ela perguntou: “você pode vir uns dois a três dias aqui na escola?” **Ela disse: “essa turma era minha, ano passado, então todas as dúvidas que você tiver sobre um aluno, sobre o comportamento dele, alguma dúvida, pode falar. Para mim isso foi muito importante, eu consegui iniciar bem mais segura, porque eu sabia que qualquer dúvida eu podia correr que ela iria me ajudar**. E eu vi nos relatos dos professores que essa insegurança nos primeiros dias, meses é uma sensação de todos e não apenas minha, então isso me conforta (P6, 2ª SESSÃO DE FORMAÇÃO, dezembro 2021 - grifos nossos).

No depoimento explicitado por P6, compreende-se que as primeiras experiências na docência permeada pela insegurança e o medo são vividas por todos os professores, independentemente da instituição em que se formaram ou onde atuam. Esse sentimento é

compartilhado em sua amplitude pelos/as professores/as e pode ser percebido ao apreciar a escuta dos Memoriais de outros profissionais iniciantes, saber que a sensação de não confiar ao entrar em determinada sala de aula não é exclusivamente sua vai desmerecendo os impasses no início da profissão.

Esta professora destaca que está no desenvolvimento de sua imersão na profissão, através de seu anseio em apreender sobre a dinâmica da docência, bem como na medida em que recebe um acolhimento por parte da sua equipe pedagógica (gestora e coordenadora), através do apoio, da retirada de dúvidas, reconhecimento do contexto e da turma direcionada interferindo diretamente no enfretamento do medo e da insegurança que aflige os/as professores/as iniciantes. Tais mobilizações desempenhadas pela equipe pedagógica para com P6 não advêm de uma política sistemática de indução, assegurada pela Rede de Ensino, mas se configuram enquanto ações esporádicas ministradas por um ou outro profissional. Com a escuta atenta dos Memoriais de colegas iniciantes, a docente pode refletir sobre experiências por eles vividas, que também a interpelam em seu cotidiano, e considera que tais ações, propiciadas por sua equipe, no que se refere ao acolhimento, orientação e o acompanhamento durante seus primeiros contatos com o ofício, foram decisivos em sua entrada na profissão. Essas mobilizações recebidas são indicadas por P6 a serem desempenhadas enquanto eixos da política de formação para os demais profissionais iniciantes, de modo que possam desenvolver a imersão profissional.

Nesse movimento de direcionamento docente para o compartilhamento de experiências, vislumbramos a mobilização que objetiva a imersão na profissão, porque, como nos apresenta Gouveia (2020), o mergulho na cultura profissional se dá pela via das vivências pré-profissionais, da formação inicial e continuada, das relações com os pares e demais personagens educacionais, dos diversificados processos do aprender, desde o momento que adentram à escola e tomam para si o entusiasmo e a responsabilidade de se dedicar à profissão.

Mobilizadas pelo valor formativo do material de registro abordado na sessão, indagamos às participantes **se já tiveram outras oportunidades de produzir seu próprio Memorial Formativo**”; assim P10 e P6 esclarecem:

Não, para falar a verdade **não, nunca pensei não**, assim como eu disse **o Memorial está na minha cabeça, mas nunca pensei em colocar no papel ou no computador**, nunca pensei não (P10, 2ª SESSÃO DE FORMAÇÃO, dezembro 2021 - grifos nossos).

Eu também **nunca pensei, mas muitas vezes a gente confia demais na mente, mas é hoje; e quem sabe daqui a 20 anos?! É muito importante digitalizar ou escrever**, porque daqui a 20 anos a gente pode visualizar esse material e aí vai voltar ao passado, **é muito importante o registro**. Ficou aí

uma sugestão que **acho que vou usar, porque nem sempre podemos confiar apenas na mente; todas as professoras às vezes esquecem de uma coisinha ou outra** (P6, 2ª SESSÃO DE FORMAÇÃO, dezembro 2021 - grifos nossos).

De acordo com os depoimentos expostos, o contato com o Memorial Formativo é algo distante de suas realidades pedagógicas. P10 nunca realizou a sistematização de sua trajetória profissional, pensando-a a partir dos elementos constituintes de ingresso na profissão, e considera suas lembranças como o próprio memorial reflexivo.

P6 também não teve acesso a esse recurso formativo, entretanto questiona suas próprias recordações e enfatiza que apenas com elas não é possível ter uma segurança quanto aos registros das atividades profissionais desenvolvidas no âmbito da profissão. Julga necessária a sistematização da trajetória docente, tendo em vista que são muitas atribuições às professoras em início de carreira e o registro sistematizado a partir dos eixos condutores do Memorial Formativo contempla os detalhes do processo de imersão na profissão, aspecto este que não pode ser perdido com o tempo, aliás fica disponível como instrumento de auto avaliação aos profissionais dispostos à reflexão e autocrítica.

Evidenciamos, a partir dos dois relatos explicitados, a necessidade de se investir em uma cultura da pesquisa, do estudo, da autorreflexão sistematizada, da produção da escrita docente que traga em sua narração a realidade vivida pelos profissionais do ensino, as experiências significativas do início da profissão, que os vão mobilizando a imergir, ou não, na profissão, e se transforme em material científico de divulgação e acesso para os demais profissionais que virão a atuar. Por esta razão, André (2016) indica que o percurso formativo do/a professor/a é nutrido de vários elementos que vão justificando a constituição da sua identidade, sendo então a sala de aula objeto de estudo e pressupõe a produção de conhecimento da prática, que caminham junto ao desenvolvimento profissional.

No que concerne à temática “**imersão na profissão**”, concluímos que os sentimentos de incertezas são vividos por toda a gama de docentes iniciantes, entretanto destacamos que aqueles advindos de uma formação inicial bem consolidada, significativamente a partir da dinâmica teoria / prática, podem perspectivar maneiras de diminuir esses impasses iniciais, tendo em vista alguns exemplos apresentados no decorrer deste texto: pensar a pesquisa em relação com ensino indicado por P10; o estudo e a observação desenvolvidos por P9 diante de seu público de trabalho (crianças pequenas); o foco em um ensino letrado significativo exercido por P6; e a identificação, o entusiasmo vigoroso com a profissão defendidos por P7. Tais estratégias isoladas vão fomentando a imersão dessas profissionais diante da inexistência de uma política de formação em rede.

Como último questionamento, indagamos às participantes **em que a formação contribuiu para sua iniciação à docência, pensando-a a partir da construção de materiais formativos e a realidade vivida no ensino da Rede**; vejamos o que explicitam:

**Eu pude perceber muita coisa, às vezes as aflições que eu trago comigo não são só minhas, mas também outros colegas têm. O que eu pude notar é a importância da fala do professor iniciante, o quanto nós, enquanto professores iniciantes, temos vontade de melhorar, se aperfeiçoar. O quanto a fala do colega pode nos ajudar, pode me ajudar como professora, pode me fazer refletir sobre minha prática, eu posso me auto avaliar o quanto isso foi necessário** (P7, 4ª SESSÃO DE FORMAÇÃO, dezembro 2021 - grifos nossos).

**Ajudou-me bastante; só o fato de falar e de me expressar sobre o que vivenciamos, sabendo que outras pessoas também estão nestas situações... porque saber a gente sabe que existe, mas quando é falado pelo outro aqui a gente se sente mais confortável de que isso não está sendo só com você, que há outras pessoas passando pelas mesmas dificuldades e pelas mesmas alegrias também. E esse Memorial me fez repensar algumas coisas, para tentar colocar em prática o mais rápido possível, para eu me organizar ainda mais** (P10, 4ª SESSÃO DE FORMAÇÃO, dezembro 2021 - grifos nossos).

Conforme relatado por P7 e P10, as sessões formativas aqui desenvolvidas com o intuito interventivo de contribuir com ações de indução foram potentes no processo formativo das iniciantes, provocaram-nas a pensar, repensar e se inventar enquanto profissionais, podendo enxergar um contentamento pelos debates propostos. Verificamos que as aflições vivenciadas no início da docência perpassam pelas primeiras experiências das duas professoras iniciantes e também dos demais profissionais que ingressam na profissão. Nessa perspectiva, um dos elementos intrínsecos ao desenvolvimento da imersão na profissão diz respeito à partilha oralizada, como também a sistematização desta, por meio do Memorial Formativo, para situar os/as professore/as iniciantes quanto a suas situações específicas, o peso que sua argumentação tem para os outros colegas. Por meio desta escuta sensível, ambas envolvidas exercem a reflexão sobre as práticas, mobilizando-as à auto avaliação docente.

Outro elemento crucial no quesito imersão profissional, exposto nos relatos, refere-se ao entusiasmo do profissional inexperiente, sua mobilização em atuar, em buscar formação e aperfeiçoamento, destacando-se daquele em que já está enraizada a cultura formativa da rede em questão.

Constatamos no depoimento de P10 que a construção do Memorial lhe possibilitou a autorreflexão sobre si e sobre como atuar usando de algumas práticas por ela questionadas, mas com o Memorial sistematizado foi detalhada a necessidade de se investir, tendo em vista que

contribuirá para seu desenvolvimento profissional, bem como o ensino e a aprendizagem dos seus estudantes.

Nessa perspectiva, compreendemos, através dos achados explanados, e referenciando-se em Alarcão (2003), que a capacidade reflexiva é imprescindível ao ser humano, ou seja, aos/às professores/as, ao se relacionarem com pessoas (estudantes e demais profissionais da escola), tende a ser mobilizada; sendo assim ela necessita de contextos democráticos, e nestes, iniciativas criativas que favoreçam o seu desenvolvimento.

Em síntese, conforme nossa análise perante os dados adquiridos e tendo como referência as acepções teóricas que fundamentaram as temáticas debatidas, entendemos que a produção do Memorial, a partir das sessões de formação, cativou as professoras iniciantes, porque as mobilizou a recordarem os **elementos desafiadores** de seu ingresso e permanência na profissão. Conforme os depoimentos expostos, o debate foi instigante, na medida em que pautou uma análise reflexiva sobre as mudanças que tais profissionais desenvolveram, por meio dos seus comportamentos, antes e depois da aderência à profissão. As professoras indicaram que estão alimentando uma **constituição de suas identidades** pautada na **reflexividade**, tendo como ponto de partida pensar suas atividades considerando o **contexto de desenvolvimento do estudante**, suas **necessidades de aprendizagens**, bem como relacionando os conteúdos curriculares ao contexto de vida social destes educandos.

Com os dados, identificamos que a referida autoanálise reflexiva desenvolvida pelo Memorial despertou as professoras para uma reinvenção de suas práticas, no que se refere a pensar sobre **como, quando, por que e para quem** ensinar? Porque durante o movimento de ingresso, as professoras relatam terem vivido o choque de realidade com a docência, desencadeado através da contingência pedagógica; desta maneira, precisam pensar sobre cada situação específica de sua atuação. Um dos aspectos significativos desse ingresso na profissão foi lidar com o **choro das crianças**, experiência esta que lhes causou **insegurança e medo**. Entretanto, conforme buscam o **estudo**, e com o **respeito ao tempo da criança, a partilha, observação e retirada de dúvidas** com colegas, foram resolvendo essa situação pedagógica, de modo reflexivo, considerando a prática exercida, o segmento de cada estudante, em prol do movimento de alimentar a práxis pedagógica.

Identificamos, na argumentação das participantes, uma **concepção de docência** permeada pela **criticidade e reflexão**, uma **capacidade auto formativa**, que possibilitou a criação de sua **autoria e produção de atividades significativas**. Através da análise dos dados, verificamos que as participantes compreendem a necessidade de os próprios professores iniciantes e demais profissionais se (re) inventarem, cativarem seus estudantes. Por esta razão,

consideram o **(re) inventar**, a dinâmica de mudar, organizar de outra maneira determinado pensamento ou ação, uma atividade complexa, que exige o **movimento da cognição**, bem como compreensão sobre o contexto contemporâneo pedagógico, que necessita da utilização dos recursos tecnológicos. Nesse quesito, a formação direcionada pelo município seria oportuna, no intuito de apresentar as potencialidades de alguns materiais pedagógicos, como também os materiais de registro dos quais fizemos uso, especificamente do Memorial Formativo, que por vezes são desconhecidos do coletivo docente.

Os achados indicam que os aspectos em comum na experiência profissional das professoras iniciantes configuram-se enquanto **a insegurança, falta de experiência, acolhimento, orientação, acompanhamento, a ausência de partilha de experiências e saberes, debates e o apoio específico**. Foi verificado que existem algumas investidas, por parte de coordenadores, na Rede, como no exemplo de P9 sobre a disponibilidade de sua coordenadora em querer ajudar. Entretanto, tais profissionais não possuem um estudo científico, ou seja, uma formação a partir da análise das necessidades dos professores iniciantes, que contemple sistematicamente os eixos condizentes de um acompanhamento qualificado, advindo de uma política de indução. Em decorrência dessa **ausência de formação dos próprios formadores** (coordenadores pedagógicos), as participantes recorrem a outros profissionais, principalmente colegas professores, para conseguir dar conta de suas demandas.

Os dados apontam que as professoras iniciantes mostraram-se interessadas em **pesquisas científicas** que pudessem resultar em **projetos**, levando em consideração os elementos culturais, regionais, climáticos da cidade, em prol do desenvolvimento de atividades significativas com os estudantes. Verificamos que o desejo de utilizar tais projetos científicos durante a docência refere-se ao exercício de **pensar a atuação do/a professor/a relacionada à pesquisa-ação-intervenção**. Nessa perspectiva, conforme a análise, percebe-se que é esperado pelas professoras iniciantes uma política de formação que considere a pesquisa-reflexão com vistas a fomentar a prática docente para uma educação de qualidade referenciada.

As explanações apresentadas pelas professoras iniciantes expõem que a escuta dos Memoriais lhes provocou a **constituição da reflexão**, que originou a **auto avaliação**, na medida em que direcionou o pensamento, opinião ao debate (falar-reflexão-avaliação). O Memorial foi catalisador de detalhes das práticas realizadas que alimenta o **desenvolvimento profissional**. Identificamos que existe uma potencialidade no atuar das professoras iniciantes para com o projeto político pedagógico das escolas, considerando o contexto social inerente. Tais **profissionais desenvolvem a auto avaliação e demonstram expertise de pensar sobre o contexto de trabalho vivido**, colocando alguns desses aspectos nas atividades pedagógicas,

assim nutrindo a constituição da imersão na profissão e pleiteando o status de bem-sucedidas. A auto avaliação possibilita o incremento de novas estratégias de aprendizagens docentes, elevando o nível do ensino da Rede.

Os depoimentos exibem que não existe um olhar formativo aos professores iniciantes da Rede, estes são gratos pela parceria dos colegas que se revezam no intuito de se auto ajudarem, todavia concebem **indispensável a formação contínua específica nos primeiros anos da docência**. Verificamos que as professoras discorrem sobre a necessidade de uma **formação para a (re) invenção**, por meio da **reflexão crítica** e a **práxis reflexiva**, tendo em vista que tais profissionais advêm de uma realidade contemporânea e estão dispostas a trazer atividades inovadoras para os anseios dos estudantes.

Nesse sentido, os achados indicam que as **formações oferecidas na rede deveriam sofrer alterações** em sua organização, os depoimentos **expressam a falta de interação, não consideram as autorias experiências, os saberes docentes e a contingência pedagógica, não há as trocas de conhecimentos, debates e reflexões teóricas sobre temáticas importantes como letramento**. Tampouco existe a demonstração das **experiências exitosas** destas professoras iniciantes consideradas bem-sucedidas. Segundo os dados apreciados, o que existe na rede são encontros, ou melhor dizendo, atualizações pedagógicas, que têm os/as professores/as enquanto participantes passivos.

Ainda mais, outro elemento de destaque, que diz respeito à atuação dos/as professores/as iniciantes refere-se ao **entusiasmo** e à **criatividade** deste profissional, aspecto este que, de acordo com os depoimentos analisados, incomodam a cultura receptiva dos/as demais professores/as experientes da rede. Para as participantes, as formações poderiam trazer dinâmicas de atividades formativas que objetivassem a união dos/as professores/as iniciantes com os mais experientes, em prol da consolidação de uma **cultura do acolhimento na Rede**.

Como afirma Silva (2021), os sentimentos de euforia e exaltação, responsáveis pelo entusiasmo e desejo de explorar o ambiente escolar, são inerentes ao professorado iniciante, devido à recente responsabilidade assumida; nesse processo transparece o prazer individual do licenciado, porque, após um longo percurso de formação inicial, com a realização dos estágios supervisionados, desta vez finalmente está atuando na profissão (SILVA, 2021).

De acordo com os dados, foi identificado que o **sentimento de insegurança** e do **medo** são vividos por todos/as os/as professores/as em início de carreira, independentemente da instituição em que realizam a formação inicial ou onde desenvolvem a docência, pois não existe uma formação específica que intervenha nesta questão; o que há na Rede são ações esporádicas por parte de alguns profissionais, como nos foi detalhado por P6, que recebe um considerável

apoio de sua gestora. Devido ao acompanhamento, esta profissional, bem como os demais **professores iniciantes, almejam uma formação consolidada enquanto política de indução, para assegurar uma imersão profissional** no coletivo de docentes iniciantes.

Conforme os dados analisados, constatamos que **o desenvolvimento da imersão é galgado pelas professoras iniciantes**, mesmo na ausência de uma formação específica, **devido a suas ações próprias de estudo e busca de alternativas**. Antes do contato com o Memorial, as professoras iniciantes consideravam suas próprias lembranças como um recurso formativo, mas depois de terem experimentado esse gênero formativo, defendem a necessidade de sistematização via narrativa de si, pois a narração da trajetória docente, possibilitada pelo Memorial, traz os detalhes do processo de imersão realizado, sendo um recurso de auto avaliação que contribui durante a atuação. Evidenciamos que essa partilha oralizada mostrou-se um elemento intrínseco a contribuir na imersão profissional destas professoras.

Por consequência, esta oralização é indicada à sistematização em que os relatos apontam para uma necessidade de se investir em uma cultura da pesquisa, tendo em vista que esta pode contribuir para operar as mudanças na visão de mundo dos estudantes, que serão também professores/as iniciantes, pois pesquisar é problematizar o vivido, levando o indivíduo a se engajar em projetos com finalidades interventivas sociais, em prol de uma realidade menos injusta e desigual (ANDRÉ, 1995).

Não existe consolidada e assegurada, por parte do órgão responsável de ensino (a Rede Pública Municipal), uma política de formação específica, com vistas a contemplar as necessidades formativas dos/as professores/as iniciantes, a partir de uma política de indução profissional. Não são realizadas mobilizações que proporcionem ações amplas e sistemáticas para todos os profissionais iniciantes, no que tange ao desenvolvimento do acolhimento, da orientação e do acompanhamento a este público específico.

Com os achados, foi verificado que há esta ausência de formação contínua específica aos **professores iniciantes** e, por esta razão, estes/as próprios/as professores/as, **nutridos/as pela formação inicial adquirida, buscam diversas estratégias para lidar com a docência**, conseguir dar conta das atribuições do ofício sem se evadir da profissão, no início da carreira profissional. Tais estratégias são desenvolvidas pelo/a professor/a iniciante, por meio do exercício de sua **reflexividade** sobre o contexto de atuação e suas concepções teóricas, que o encorajam à **(re) invenção** das práticas ministradas. Com esse domínio reflexivo e inventivo, toma o estudo como parceiro na resolução de questões que emergem da realidade pedagógica, na perspectiva de uma **formação científica** futura na Rede.

A avaliação é uma atividade que se produz diante do processo complexo de analisar as ausências formativas da Rede, bem como de cada profissional docente. Portanto, o/a professor/a iniciante é despertado/a à **auto avaliação**, a olhar para si e o quanto pode se profissionalizar, potencializar-se, como também indicar contribuições para a criação de uma política de indução no município. Através de sua produção diária, sua autoria didática pode alimentar, junto aos órgãos competentes, uma **formação específica aos professores iniciantes**, que nasça do chão da sala de aula, que não siga os interesses neoliberais expressos nos pacotes prontos, advindos do exterior ou de realidades municipais distintas daquilo que é presenciado na rede de ensino.

Logo, os formuladores do plano de educação do município, comprometidos com a tarefa de qualificar o ensino, tendo partido da formação ao/à professor/a iniciante, pensando o seu ingresso, desenvolvimento profissional e seguridade na rede, a **imersão do/a professor/a iniciante** é um fruto a ser constituído nesse processo, na medida em que for coletivamente elaborada a política de formação continuada de professores/as iniciantes na rede.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomamos inicialmente nossas considerações a partir da seguinte reflexão epistemológica, defendida pela saudosa cientista da educação brasileira Marli André (1995) ao afirmar que “investigar as ações e relações que configuram o dia a dia da experiência escolar, para poder repensar os processos de formação docente”. Compreendemos essa acepção na medida em que assumimos o desejo pela pesquisa e pelo ensino como contínuos dependentes, assumindo a postura reflexiva diante da potencialidade do desenvolvimento de processos formativos que considerem o movimento de vivenciar a docência a partir da parceria teoria / prática, objetivando despertar o questionar, pesquisar, aprender e ensinar.

Esse interesse caminha conosco desde os primeiros contatos com textos que tratam da formação de professores, desde a graduação, ampliado pelas bibliografias indicadas na seleção e no percurso do Mestrado, que nos suscitam a repensar constantemente o papel que assumimos enquanto professores-pesquisadores. Pensamos como nossas produções advêm do chão da sala de aula, por meio da colaboração e disponibilidade efetiva dos profissionais que ali estão, produtores de conhecimento, como essas sistematizações podem a eles voltar e os beneficiar. Foi com esse intuito que nos debruçamos para a realização desta pesquisa, tendo por objeto de estudo “os saberes docentes emergentes da contingência pedagógica, advindos das necessidades formativas dos professores iniciantes e alimentadores da indução profissional”.

Prosseguindo na pesquisa, constatamos, a partir dos resultados do mapeamento das pesquisas correlatas, que o debate sobre “professores iniciantes”, no que tange ao contexto nacional, é ingênuo, mas na região do Agreste pernambucano, observamos um singelo crescimento de produção científica, que caminha para contribuir também com a expansão dessa discussão. Conforme o marco temporal estabelecido de dez anos, nos quatro contextos epistêmicos (PPGEduc, PPGEdu, ANPED e CAPES), foram encontrados apenas onze trabalhos, os quais concentram-se na discussão sobre a postura dos professores iniciantes em aprender a ensinar, os desafios vivenciados no início da profissão, suas necessidades devido à falta de formação, entre outros aspectos.

Porém existe uma ausência no trato da potencialidade que este profissional iniciante possui, tendo em vista que desses onze textos apenas dois discutem sobre aqueles professores pleiteados como bem-sucedidos e um contemplava seus saberes específicos. Contudo não abordam enfaticamente a expertise docente, a maneira como traçam alternativas de lidar com situações contingências que emergem do cotidiano escolar, durante os primeiros contatos com a profissão. Tampouco encontramos produções sobre a indução profissional e a contingência

pedagógica vivida por estes, o que consolida a relevância de nosso objeto de estudo: “os saberes docentes emergentes da contingência pedagógica, advindos das necessidades formativas dos professores iniciantes e alimentadores da indução profissional”.

Tivemos como objetivo geral da pesquisa analisar os saberes docentes emergentes da contingência pedagógica, advindos das necessidades formativas dos professores iniciantes, que contribuem para a indução profissional. Concebemos os **saberes docentes** enquanto os conhecimentos, as capacidades para o desenvolvimento da profissão; a **contingência pedagógica** como a essência instável da sala de aula e demais espaços escolares com que o professor necessita lidar; as **necessidades formativas** enquanto ausência de precisar de alguma coisa; os **professores iniciantes** como aqueles que vão fazer a imersão na docência; e a **indução profissional** como a política formativa que se materializa em ações de acolhimento, orientação e acompanhamento para este professorado.

Nessa perspectiva, referenciando-nos em autores nacionais e internacionais, tratamos as seguintes categorias teóricas: i) Saberes docentes na contingência pedagógica; ii) Necessidades formativas e a indução profissional de professores iniciantes; e iii) Professores iniciantes nos contextos das redes de ensino. Tecemos reflexões em torno da constituição sobre a profissão docente, seus saberes mobilizados no contexto pedagógico, como também, como a formação inicial nutriu estes professores iniciantes através da produção de seus saberes que os instigam a adentrarem no ofício, mas que, devido às demandas da profissão, surgidas a partir da contingência pedagógica, necessitam de uma aprendizagem constante, a ser contemplada pela formação continuada.

No que compete aos procedimentos teórico-metodológicos utilizados, com vistas ao objetivo a que nos propomos nesta pesquisa, pautamos uma abordagem preponderantemente qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 2018). Como lócus pesquisado, tomamos uma Rede Pública Municipal de Educação e, como participantes, contamos 18 professores iniciantes, dos quais 14 se disponibilizaram a participar, e com os quais decidimos concentrar nossa pesquisa. Utilizamos como procedimentos para produção de dados o uso do instrumento questionário (GIL, 2008), o grupo de discussão (MEINERZ, 2011), articulado posteriormente às sessões de intervenção formativas (GOUVEIA, 2020), com a produção do Memorial Formativo (PASSEGGI e BARBOSA, 2008).

Os dados produzidos possibilitaram a construção de duas categorias analíticas: i) Saberes docentes emergentes da contingência pedagógica advindos das necessidades formativas dos professores iniciantes: diálogo, conscientização, reflexão humanizada, a busca pela tecnologia e o (re) inventar-se diante das desigualdades sociais; e ii) Mobilizações

propiciadoras do acolhimento, orientação e acompanhamento dos professores iniciantes: reflexividade, (re) invenção, formação científica, auto avaliação, formação específica e a imersão na profissão. Por meio destas, buscamos responder os objetivos específicos a seguir:

O primeiro objetivo específico, que se articula à primeira categoria analítica, buscou “identificar os **saberes docentes emergentes da contingência pedagógica**, advindos das necessidades formativas dos professores iniciantes”. Na análise dos dados referente a esse objetivo, verificamos os saberes utilizados pelos professores diante da resolução de questões presentes no cotidiano escolar, produzidos no seio da contingência pedagógica, a partir das ausências formativas.

Nesse contexto, os dados revelaram que os saberes docentes emergentes da contingência pedagógica se constituem enquanto **o diálogo, a conscientização, o ensino com vistas à autonomia do estudante, a versatilidade em alternar materiais didáticos, o despertar a vontade de aprender dos estudantes por meio de estratégias pessoais dos professores; em que esses saberes se manifestam também por meio de atividades que instiguem a criatividade, a conscientização, a humanização dos estudantes** da Rede de Santa Cruz do Capibaribe.

Ressaltamos, com base nestes saberes indicados pelos professores iniciantes, o distanciamento dos objetivos presentes nos descritores da BNC para a formação de professores (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 20 DE DEZEMBRO DE 2019). Pois, no documento norteador dos cursos de formação é posto como necessário ao profissional do ensino uma qualificação pautada sobretudo na lógica da racionalidade técnica instrumentadora sob a defesa de competências restritas. Destacamos que as habilidades expostas pelos descritores da BNC-formação possuem sua influência no processo formativo dos professores, entretanto se distanciam dos anseios de formação para esse público. São insuficientes diante da magnitude da aprendizagem e do desenvolvimento dos profissionais da docência, uma vez que nos dados desse estudo os professores iniciantes indicaram vários saberes humanos, criativos, autorais na produção individual e coletiva com os pares, usando-os como ações para mobilizar seus estudantes a partir da conscientização, autonomia em prol da resolução de questões advindas da contingência. Através desses saberes refletem, se (re) inventam na busca por consolidar sua imersão na profissão sem seguir um único modelo pré-determinado.

Os saberes são emergentes de contingências pedagógicas que se apresentam no contexto escolar, principalmente fortalecidas pela maneira de organização do ensino remoto. Tais domínios condicionam o desenvolvimento do planejamento dos professores iniciantes, o amadurecimento profissional, e desconsiderá-los implica a não reflexão sobre a prática

exercida. Por meio destes saberes, os professores galgam a identificação com a profissão e iniciam o desenvolvimento da imersão no ofício, na medida em que contribuem na aprendizagem dos estudantes bem como superam seus desafios.

Os professores iniciantes vão desenvolvendo, através dos saberes produzidos na contingência pedagógica, uma potencialidade na condução de lidar com os desafios vivenciados no início do ofício. Estes constituem uma autoria formativa, na medida em que procuram estudos, informações, pensam, criam e refletem sobre seu fazer, enquanto a Rede não disponibiliza uma formação específica.

Os saberes são produzidos na urgência da contingência pedagógica e sobre ela voltam a beneficiar quando os professores conseguem, por meio deles, resolver situações imprevistas de ligações, em dias e horários que não competem ao calendário letivo, mas decidem oportunizar o momento para a retirada de dúvidas; ao lidar com situações de indisciplina a partir do diálogo e empatia, do respeito e do cativar dos estudantes diante de atividades criativas; na medida em que propiciam um aprender significativo e surpreendem os responsáveis dos estudantes; durante o processo de reconhecimento e familiaridade com as turmas em que se utilizam de outros domínios profissionais e pessoais para instiga-las; no momento em que utilizam do humor na explicação dos conteúdos curriculares, quando os discentes não estão conseguindo compreender o assunto através de aplicativos via ensino remoto; em usar da sapiência compreensiva ao deixar gravadas as aulas para os estudantes que não participaram destas no horário estimado, por ter que dividir um aparelho celular com os outros irmãos; quando refletem sobre seu fazer e buscam estratégias de apreender, a exemplo do choro das crianças, um modo comunicativo de expressão humana e aprendizagem cognitiva.

O segundo objetivo específico também se articula à primeira categoria analítica, procurou “descrever as **necessidades formativas** dos professores iniciantes da rede”. Na análise dos dados referente a esse objetivo, constatamos que há várias ausências de formação pontuadas pelos professores, algumas consideradas semelhantes, como **a falta de estudo perante as tecnologias**, e outras que se diferenciam a partir do segmento de ensino dos professores e demais especificidades da profissão.

Nesse contexto, os dados revelaram que os desafios vivenciados nos primeiros anos da profissão, ocasionados pela necessidade formativa, apresentam-se enquanto **falta de conhecimento sobre a tecnologia, ausência de acompanhamento dos responsáveis e devolutiva de atividades, o choque de realidade com a docência, inexistência de internet e ambiente propício ao estudo, a exclusão digital e a busca de estratégias para cativar os estudantes às aulas**. Coube aos professores iniciantes lidar com os desafios e as situações de

contingência pedagógica, a partir da (re) invenção de sua prática, como uma aprendizagem própria que contemplou o desenvolvimento da relação família e escola, ampliação da noção sobre a tecnologia, em que os professores se utilizaram de plataformas digitais acessíveis aos estudantes, uma vez que há as desigualdades sociais e conseqüentemente na rede em questão.

O lidar com os desafios está sendo considerado pelos saberes da contingência pedagógica enquanto as formações da rede ainda são incipientes, pois, como explicitam os professores, ora se constituem enquanto “palestras motivacionais”, ora poderiam considerar os anseios dos professores através de estudos sobre recursos tecnológicos, necessidades especiais dos estudantes, dando ênfase aos desafios de início da docência e na educação, que implicam as inseguranças no início da carreira profissional.

O terceiro objetivo específico, que se articula à segunda categoria analítica, ocupou-se em “contribuir com as proposições de **ações alimentadoras da indução profissional** de professores iniciantes no contexto da rede”. Na análise dos dados referente a esse objetivo, identificamos as contribuições que ações mobilizadoras de formação promovem ao instigar os professores à reflexão, (re) invenção e ao estudo, por meio da utilização de material formativo adequado ao autoconhecimento profissional, durante os primeiros contatos com a profissão.

Nesta direção, os dados revelaram que as **sessões formativas desta pesquisa mobilizaram e cativaram as participantes ao retomarem os elementos desafiadores de seu ingresso e permanência na profissão**. O debate pautou uma análise reflexiva, proporcionada pelo Memorial Formativo, sobre as mudanças que tais profissionais desenvolveram, por meio dos seus comportamentos, antes e depois da aderência à profissão. Indicaram uma constituição de suas identidades pautadas na **reflexividade**, tendo como ponto de partida pensar suas atividades considerando o contexto de desenvolvimento do estudante.

Identificamos com os achados uma **concepção de docência permeada pela criticidade e reflexão**, uma **capacidade auto formativa** que possibilitou a criação de uma **autoria e produção de atividades significativas**. Através da análise dos dados, verificamos que as participantes compreendem a necessidade dos próprios professores iniciantes e demais profissionais em se **(re) inventarem, cativarem seus estudantes**. Os dados indicam que os aspectos em comum na experiência profissional das professoras iniciantes se configuram enquanto a insegurança, falta de experiência, acolhimento, orientação, acompanhamento, a ausência de partilha de experiências e saberes, debates e o apoio específico. Foi verificado que existem algumas investidas por parte de coordenadores e demais profissionais na rede, entretanto estes não possuem uma formação qualificada para poder ajudar o professorado iniciante.

Os dados apontam que as professoras iniciantes mostraram-se interessadas em formações que contemplem **pesquisas científicas** que possam resultar em **projetos didáticos** com vistas à **intervenção social** pelos estudantes, bem como fomentar a prática docente no alcance de uma educação de qualidade referenciada. As explicações também expressaram que a escuta dos **Memoriais provocou os participantes à constituição da reflexão**, que originou a **auto avaliação**. O Memorial foi catalisador de detalhes das práticas realizadas, que alimenta o desenvolvimento profissional, bem como a **expertise docente**, assim nutrindo a constituição da **imersão na profissão** e mobilizando os/as professores/as iniciantes a pleitear o **status de bem-sucedidos**.

Nesse sentido, os achados indicam que as formações oferecidas na Rede deveriam sofrer alterações em sua organização, pois expressam a falta de interação, não consideram as autorias experiências, os saberes docentes e a contingência pedagógica, não há as trocas de conhecimentos, debates e reflexões teóricas sobre temáticas importantes como letramento. Tampouco existe a demonstração das **experiências exitosas, do entusiasmo e a criatividade** destes profissionais, assim os participantes anseiam por processos formativos que objetivem a **união dos/as professores/as iniciantes com os mais experientes**, em prol da consolidação de uma **cultura do acolhimento na Rede**.

Por conseguinte, constatamos que o desenvolvimento da imersão é galgado pelas professoras iniciantes, mesmo na ausência de uma formação específica, devido a suas ações próprias de estudo e de alternativas. Estes profissionais, nutridos pela formação inicial adquirida, buscam diversas estratégias para lidar com a docência, conseguir dar conta das atribuições do ofício, sem se evadir da profissão no início da carreira profissional.

Com os dados, identificamos que o sentimento de insegurança e do medo são vividos por todos/as os/as professores/as em início de carreira, independentemente da instituição em que realizam a formação inicial ou onde desenvolvem a docência, por esse motivo almejam uma **formação contínua consolidada enquanto política de indução**, para assegurar uma imersão profissional ao professorado iniciante. Estes professores que desejam ações **formativas que nasçam do chão da sala de aula**, que não siga os interesses neoliberais expressos nos pacotes prontos decorrentes do exterior ou de realidades municipais diferentes daquilo que é experienciado na rede.

Concluimos que não existe assegurada, por parte do órgão responsável de ensino (a Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe), uma política de formação específica, com vistas a contemplar as necessidades formativas dos/as professores/as iniciantes, não são realizadas mobilizações que proporcionem ações amplas e sistemáticas no que tange ao

desenvolvimento do acolhimento, da orientação e do acompanhamento a este público específico.

Finalmente, atendendo a nossa questão de pesquisa – quais os saberes docentes emergentes da contingência pedagógica, advindos das necessidades formativas dos professores iniciantes são alimentadores da indução profissional? –, podemos afirmar que estes se constituem enquanto o diálogo, a conscientização, o ensino com vistas à autonomia do estudante, a versatilidade em alternar materiais didáticos, o despertar a vontade de aprender; manifestando-se também por meio da criatividade, da conscientização e da humanização com os estudantes. Tais saberes docentes são utilizados como potencializadores do desenvolvimento de uma autoformação, da expertise, da condução de resolução de situações contingenciais na direção de superação dos desafios presentes nos primeiros contatos com o ofício.

Na ausência de uma política de indução direcionada a sanar suas necessidades específicas, os professores iniciantes vão alimentando, em processo solo e paulatino, a constituição de sua imersão na profissão, sem um projeto formativo de rede, que os poderia beneficiar. Em decorrência dessa situação, os órgãos competentes têm a possibilidade de investir em processos formativos pautados no movimento vivido da contingência pedagógica, ouvir seus professores (como a presente pesquisa se propôs e pode ser indicativo para a Rede), saber sobre aquilo que os interpelam negativamente, os desanimam, provoca-lhes durante o exercício docente e, a partir disso, assegurar a formação.

Diante destas considerações, ao retomarmos o nosso pressuposto de que na Rede Municipal de Ensino de Santa Cruz do Capibaribe-PE não há uma política de indução profissional direcionada aos professores iniciantes, estes que enfrentam diversos desafios ao adentrar na profissão e na rede, somada à ausência de acolhimento, formação específica para este ingresso na cultura educacional constituída, constatamos que ele foi **confirmado**.

A referida confirmação justifica-se ao identificarmos que na Rede há professores iniciantes, que possuem necessidades formativas, como a ausência de formação para as problemáticas da escola, estudos que perspectivem a reflexão para o desenvolvimento da autonomia, (re) invenção, auto avaliação e imersão docente; falta de compreensão sobre utilização de aplicativos *online*; dificuldades para ministrar aulas remotas (gravar, editar e enviar vídeo); desafios acerca do lidar com a indisciplina dos estudantes; conhecimento sobre temáticas fundantes da BNCC, como o letramento e a alfabetização, compreensão acerca de materiais didáticos para uso com estudantes deficientes, ausência de estudo sobre a especificidade de cada segmento de ensino, dilemas do início do ofício, dentre outras necessidades não contempladas nos processos formativos.

Esperamos que esta pesquisa possa corroborar nesse processo de proposições de políticas formativas direcionadas exclusivamente para o público em questão, os professores iniciantes, pois concebemos que ela apresenta contribuições à Rede Municipal, campo da pesquisa, na medida em que produziu reflexões significativas a respeito da produção de saberes docentes específicos dos iniciantes, durante a vivência da contingência pedagógica; tais docentes, mobilizados na ausência do desenvolvimento de formações específicas, com vistas às suas necessidades, quando ainda não há o intuito de investimento em ações de incentivo à indução profissional, compreendida enquanto o acolhimento, a orientação e o acompanhamento indicadas por aqueles que compõem a gênese do ensino.

Concluimos nossas considerações ressaltando que o desenvolvimento desta pesquisa e a elaboração dessa sistematização científica germinaram os sentimentos de gratidão e felicidade, ao passo que tivemos a oportunidade de nos aproximar de participantes corajosos, entusiasmados e compromissados com a educação pública municipal, assim como pudemos apreender sobre um objeto de estudo que nos possibilitou a produção colaborativa de um movimento formativo mútuo, entre 701 professores, sendo 226 respondentes, 18 professores iniciantes na profissão, 12 coordenadores de segmento de ensino e 11 coordenadores pedagógicos de escola exercendo a função, seres humanos e profissionais empenhados por objetivos comuns, isto é, pela luta em defesa e qualidade da educação brasileira.

Por fim, a pesquisa aqui desenvolvida aponta para novos caminhos, pois, como nos afirma Freire (2020a, p. 31), “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago; pesquiso para constatar, constando, intervenho, intervindo educo e me educo; pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ao anunciar a novidade”. Como interpretação da acepção freiriana, entendemos que o desenvolvimento da docência manifestou-se na relação com a produção científica, na dialética da curiosidade, em busca por novos conhecimentos e contribuições para a formação da vida humana.

No processo de desenvolvimento desta pesquisa, novos questionamentos foram emergindo, na trajetória formativa enquanto professora-pesquisadora, que toma para si o desafio de busca por esclarecimentos, com vistas a constituir uma formação enquanto autora e cientista. Ciente de que, na trajetória profissional e formativa, não há um ensino ingênuo, porque, na condição de professora iniciante ou não, a busca é pela constituição formativa pautada na emancipação do ser, com consciência política e social, rumo à superação das lógicas hegemônicas que subalternizam nossa condição de ser e estar no mundo.

Diante do exposto, o movimento formativo durante o desenvolvimento do presente estudo fez emergir outros questionamentos, objetivando a possibilidade de novos voos em

direção da produção do conhecimento, o que nos instiga na continuidade da dinâmica epistemológica, a partir das seguintes provocações:

- Como se constitui a identidade profissional de professores iniciantes considerados bem-sucedidos no movimento da imersão na profissão, a partir do experienciado na contingência pedagógica?

- Como a política de formação continuada de professores iniciantes e experientes, pautada no acolhimento, orientação e acompanhamento, pode se desenvolver articulada às necessidades formativas dos formadores / coordenadores pedagógicos que experienciam a contingência pedagógica na Rede Pública de Santa Cruz do Capibaribe?

- Como mobilizar os processos de formações contínuos oferecidos na Rede, a partir do movimento de (re) invenção reflexiva despertada pelo uso das tecnologias durante o processo de ensino e aprendizagem remoto, vivido por professores iniciantes?

Em razão das inquietações acima anunciadas, concebemos que o objeto de estudo aqui pesquisado não se finda nesta produção científica, porque existe muito a se saber, criar, inovar, produzir, compreender, inventar, aprender, desaprender, há muito ainda a pesquisar.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA, P. C. A. de; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa**. ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994152> | Revista Eletrônica de Educação, v. 14, p. 1-20, jan./dez. 2020.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso. Ensinar a pesquisar: como e para quê? *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Lições de Didática**. Campinas-SP: Papyrus, p. 123-134, 2006.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas-SP: Papyrus, 1995.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: Marli Eliza Dalmazó Afonso André (org.) **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas-SP: Papyrus, p. 17-34, 2016.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso. Pesquisa na formação e prática docente. *In*: Marli Eliza Dalmazó Afonso André (org.) **O papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. Campinas-SP: Papyrus, p. 55-70, 2001.
- 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.
- BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, 248 p., 2014.
- BITENCOURT, Aparecida Daniele Nascimento. **Formação Docente Centrada na Escola: uma construção a partir das necessidades formativas de professoras do 1º ao 5º ano**. Dissertação (Mestrado Profissional), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 112p., 2019.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. 1. ed. Araraquara-SP: JM Editora, 2004.
- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>>. Acesso em: 01 jul. 2022.
- CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994149> | **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, p. 1-15, jan./dez. 2020.
- CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Saberes Docentes ou Saberes dos Professores. **Revista Cocar**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2007.
- DIAS, Rosimere de Oliveira. Formação Inventiva de Professores e Políticas de Cognição. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre-RS, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2009.

FERREIRA, Andreia Dias Pires. **Professores Iniciais na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos: Ingresso Profissional, Expectativas e Possibilidades**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté, 108 p., 2016.

FIorentini, D.; MELO, G.F. Souza e. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. *In*: GERALDI, C.; FIorentini, D.; PEREIRA, E. M. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas-SP: Mercado das Letras-ALB, p. 307-335, 1998.

FRANCO, M. J. do N.; SILVA, M. B. da. Os Saberes Docentes: Fomentadores da Indução Profissional de Professores/as Iniciais. **XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**, ISSN: 2595-7945, p. 1-7, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora-LDA, 1999.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOUVEIA, Raylla Walleska Santos Ferreira. **Casos de ensino com professores iniciantes: caminhos de imersão na docência e desenvolvimento profissional**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Educação Contemporânea, 191 p., 2020.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: **o perfil das cidades brasileiras, Santa Cruz do Capibaribe-Pernambuco**, 2021. Disponível em: << <https://cidades.ibge.gov.br> >>, Acesso em 20 de dezembro de 2021.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas-SP: Papyrus, 2008.

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 315 p., 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARCELO, Carlos; e FERREIRA, María Altagracia López. El acompañamiento a docentes principiantes: análisis y resultados de un programa de inducción (Empezar con buen pie Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso). **Colección Universidad**, Primera edición: p. 191-222, julio de 2022.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupo de discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educ. Real.**, Porto Alegre-RS, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível

em: <<<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/16957>>> Acesso em: 12 de maio de 2021.

MENDONÇA, Larissa Katarina. **Saberes mobilizados por professores de geografia em início de carreira**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife-PE, 172 p., 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. Maria Cecília de Souza Minayo, (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 108p., 2009.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre-RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOURA, Flávia Danielly de Siqueira Silva. **Cenas de uma Cidade Sensível: O Cine Bandeirante como Espaço de Lazer e Sociabilidades em Santa Cruz do Capibaribe-PE**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Campina Grande, 149p., 2014.

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](http://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. Formação de professores e profissão docente. *In: António Nóvoa. (org.) Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto Inovação Educacional, 1992.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Professoras Iniciantes Bem-Sucedidas: Elementos de seu Desenvolvimento Profissional. **34ª Reunião Nacional da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, s.l.: s.n., p. 1-16, 2011a.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professores Iniciantes Bem-Sucedidos: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba-PR, 300 p., 2011b.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; e MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte-MG, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição; PASSEGGI, Luis; e CÂMARA, Sandra Cristinne Xavier da. Memoriais: escrita de si, pesquisa, formação e acompanhamento. *In: PASSEGGI, Maria da Conceição; e BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente*. Natal-RN/São Paulo: EDUFRN/Paulus, p. 25-42, 2008.

PENSSAN - **II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil** [livro eletrônico]: II VIGISAN: relatório final/Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar – PENSSAN. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert: Rede PENSSAN, 2022.

PEREIRA, Oldair José Tavares. **O Professor Iniciante da Escola do Campo e sua Formação: por entre espelhos**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, 125 p., 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: Selma Garrido Pimenta. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, p. 15-34, 1999.

PINTO, Joseane Amancio. **Professores Iniciais da Rede Municipal de Ensino São José dos Campos**: inserção, desafios e necessidades. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté, 162p., 2016.

PITOMBEIRA, Delane Felinto; e OLIVEIRA, Lucia Conde de. Pobreza e desigualdades sociais: tensões entre direitos, austeridade e suas implicações na atenção primária. **Periódicos Scielo**, Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, Universidade Estadual do Ceará, 2020. Disponível em: <<<https://www.scielo.br/j/csc/a/hxkLHrVqkZ5Hy6ZVK9pZmtb/?lang=pt&format=pdf.>>> Acesso em: 01 de jul. 2022.

RAMALHO, Betânia Leite; e NÚÑES, Isauro Beltrán. Diagnóstico das Necessidades Formativas de Professores do Ensino Médio no Contexto das Reformas Curriculares. **Revista Educação em Questão**, Natal-RN, v. 40, n. 26, p. 69-96, jan./jun. 2011.

RÉGNIER, Jean-Claude. A auto avaliação na prática pedagógica. **Revista Diálogo Educacional**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, vol. 3, núm. 6, , p. 1-16, maio-agosto 2002. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118140004>. Acesso em: 04 de jul. 2022.

ROCHA, Deise Ramos da. Os Sentidos Políticos Atribuídos à Função Social da Escola pelos Professores Iniciais na Carreira. **39ª Reunião Nacional da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. p. 1-8, 2019.

ROLDÃO, Maria do Céu. Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação: estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, vol. 20, núm. 76, p. 439-457, Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, Brasil, 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, s.l.: s.n., ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

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**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 190 p., 2021.

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. ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994175> | **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, p.1-20, jan./dez. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

WONG, H. K. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994139> | **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, p.1-19, jan./dez. 2020.

## CONSULTADAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Ementa: Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília-DF, 1982. Disponível em: <<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-norma-pl.html>>>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 412, de 17 de junho de 2021**. Institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares. Brasília-DF, 2021. Disponível em: <<<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-412-2021-06-17.pdf>>>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília-DF, 2020. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf>>>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília-DF, 2019. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf>>>. Acesso em: 04 nov. 2021.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA REDE  
MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE**

QUESTIONÁRIO PARA MAPEAMENTO DA REDE MUNICIPAL			
Número total de alunos desta rede (2021)?			
Número total de professores desta rede (2021)?			
Número de escolas por nível de ensino (2021)?		Educação Infantil	
		Ensino Fundamental – Anos Iniciais	
		Ensino Fundamental – Anos finais	
		EJA	
Número de professores ingressantes na rede no período entre 2016 e 2021			
ANO	TOTAL DE INGRESSANTES EFETIVOS / CONTRATADOS	QUANTIDADE DE DESISTÊNCIAS	QUANTOS CONTINUAM NA REDE
2016			
2017			
2018			
2019			
2020			
2021			
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 ingresso dos professores na rede?			
Quais as áreas / disciplinas de ingresso dos professores?			

Instrumento produzido pela estudante Marcia Batista para a caracterização da Rede Municipal de Ensino de Santa Cruz do Capibaribe-PE, quanto a informações qualitativas e quantitativas sobre professores ingressantes no sistema de ensino, de estudantes matriculados, bem como de ações de acompanhamento e orientação desenvolvidas com o professorado iniciante, durante o intervalo de tempo de 2016 a 2021.

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE MAPEAMENTO DOS PARTICIPANTES



Prezado(a) professor(a): sou Marcia Batista, estudante da Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Estou realizando um levantamento de dados para a Dissertação intitulada “A produção dos saberes docentes na contingência pedagógica: necessidades formativas e a indução profissional de professores iniciantes”. Este questionário é parte deste trabalho. É importante ouvir o que tem a nos dizer e por isso solicitamos que responda a este questionário com atenção. Agradecemos a sua colaboração.

- **EIXO: INFORMAÇÕES PESSOAIS**

1. Qual é seu **nome** completo?
2. Qual sua **idade**?
3. Especifique seu **gênero** (feminino, masculino, outro).

- **EIXO: INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS**

4. Qual seu **regime de trabalho** (contratado/a ou efetivo/a)?
5. Em que ano **ingressou na rede**?
6. Qual a **função que atualmente ocupa**, atua na Rede Municipal de Santa Cruz do Capibaribe?
  - 6.1. Em qual **segmento de ensino** ou área?
  - 6.2. Nome da **instituição que atua**?
  - 6.3. É no **campo ou na cidade**?
  - 6.4. Há quanto **tempo** atua **nesta função, na rede de Santa Cruz**?
7. Qual o **tempo geral (o todo) de atuação nesta função**, levando em consideração outras experiências?

- **EIXO: INFORMAÇÕES SOBRE EXPERIÊNCIA DOCENTE**

**Atenção:** as perguntas abaixo são exclusivas para profissionais que hoje não estão na docência

8. **Desempenhou a docência** na rede?
  - 8.1. Se sim, em qual **segmento de ensino** atuou na rede?
  - 8.2. Se sim, em qual **instituição** (cite a mais recente)?
  - 8.3. Se sim, essa instituição é no **campo ou na cidade**?

Obrigada pela colaboração!

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SÓCIO PROFISSIONAL DO PROFESSOR INICIANTE

Prezado(a) professor(a): sou Marcia Batista, estudante da Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Estou realizando um levantamento de dados para a Dissertação intitulada “A produção dos saberes docentes na contingência pedagógica: necessidades formativas e a indução profissional de professores iniciantes”. Este questionário é parte deste trabalho. É importante ouvir o que tem a nos dizer e por isso solicitamos que responda a este questionário com atenção. Agradecemos a sua colaboração.

### • I) DADOS PESSOAIS E FORMATIVOS

1. Qual seu **nome** completo?
  - 1.1. Qual sua **idade**?
  - 1.2. Qual seu **gênero**?
2. **Formação inicial** (magistério / graduação)? IES da formação?
  - 2.1. **Formação Continuada** (Especialização / Mestrado / Doutorado)? IES da formação?
3. **Segmento** ou **área** de ensino que atua?
  - 3.1. Nome da **instituição em que atua**?
  - 3.2. É na área do **campo ou na área urbana**?

### • II) SABERES ESSENCIAIS À DOCÊNCIA

4. Questão de múltipla escolha (assinale abaixo)
- ( ) É um(a) professor(a) que articula a “rigorosidade e flexividade” em sua prática
  - ( ) Usa do diálogo para cativar / interagir com o estudante para o desenvolvimento da confiança mútua
  - ( ) Atua objetivando a conscientização do estudante sobre suas ações consigo e com o outro
  - ( ) Ensina com vistas à autonomia do estudante
  - ( ) Responsabiliza o estudante sobre a devolutiva das atividades propostas na classe e em casa
  - ( ) Conversa direta, clara e objetivamente com o estudante após momento de indisciplina em sala
  - ( ) Escuta relatos, tanto engraçados quanto violentos, vividos e presenciados pelos estudantes
  - ( ) Ensaio-erro-correção-reflexão-acerto-progressão-transformação da prática...
  - ( ) Versatilidade em alternar materiais didáticos postos no planejamento com os disponíveis para a aula
  - ( ) Organização do tempo aula-explicação, correção de atividades e resolução de questões com os pais

5. Além desses **saberes** apresentados no quadro acima, que outros você, enquanto professor(a) iniciante, **considera essencial em sua atuação** e por isso utiliza cotidianamente para lidar com **situações inesperadas**, no contexto pedagógico?

6. Você vivenciou alguma **situação pedagógica inesperada no contexto da rede** (na sala de aula, entre outras) que **necessitou utilizar esses saberes** considerados essenciais? Descreva.

7. Esses **saberes essenciais** contribuem em algum aspecto para sua **permanência na profissão** e na rede? ( ) Sim ( ) Não. Explique.

### • III) DESAFIOS E INCENTIVOS NO INÍCIO DA DOCÊNCIA

8. Você pretende **continuar exercendo a docência** na Rede? ( ) Sim ( ) Não. O que o(a) leva a isso? Explique.

9. Houve **desafios em seu ingresso e permanência na rede de ensino** (levando em consideração também o período de ensino remoto)? Quais foram? Como lidou com eles? Explique.

10. A rede **disponibiliza formações pedagógicas** ou outro tipo de ajuda que o(a) incentivam a permanecer na profissão e na própria rede? Sim ( ) Não ( ). Explique.

- **IV) NECESSIDADES FORMATIVAS**

11. Você sente alguma **necessidade de orientação, acompanhamento, estudo** em algum tema, área ou **produção de material pedagógico**, que poderia ser contemplada nas formações pela rede? Explique.

12. Já vivenciou alguma **situação pedagógica que não soube lidar com ela**? Considera que deveria ser tratada em formações pela Rede? Descreva.

Obrigada pela colaboração!

## APÊNDICE D – ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE MEMORIAL FORMATIVO

*“O memorial deve referir-se ao processo de sua reflexão sobre o que você aprendeu e às experiências que vivenciou durante o início da profissão, que contribuíram de maneira significativa para sua formação”*

**Introdução** – Identificação pessoal e profissional, narrando como foi sua vivência inicial na profissão docente (citar a localidade de trabalho).

- Indicar o que o(a) motivou a trabalhar nessa área.
- Quais aspectos da sua trajetória profissional, enquanto iniciante, gostaria de destacar?

**Desenvolvimento** – relate os desafios enfrentados e os saberes construídos no início da profissão.

- Reflita sobre como seus saberes o(a) ajudaram, ou não, perante esses desafios.
- Faça uma reflexão crítica sobre como você vê hoje sua atuação profissional passada no início da docência;
- Recebeu ajuda (citar quais e de quem)?

**Conclusão** – Conclua problematizando o fim da sua trajetória na docência enquanto iniciante, destacando seus avanços e as necessidades que ficaram a suprir.

- Indique expectativas com relação ao professorado iniciante da Rede, a partir das necessidades por você sentidas

### FORMATAÇÃO DO MEMORIAL

- Formato do papel: A4 (210 x 297mm)
- Espaço entre linhas: 1,5 cm
- Fonte do texto: Times New Roman - tamanho 12
- Margem Superior: 2,5 cm
- Margem inferior: 2,5 cm
- Margem direita: 3,0 cm
- Margem esquerda 3,0 cm

## **ANEXO A – MEMORIAIS FORMATIVOS DE PROFESSORES/AS INICIANTES APRESENTADOS NAS SESSÕES DE FORMAÇÃO**

### **TÍTULO - MEMÓRIAS FORMATIVAS: O CONTÍNUO DO ENSINAR E APRENDER**

Sou a docente DMS, tenho 27 anos, pedagoga e atualmente atuo como professora do 2º ano do ensino fundamental em uma escola da Rede Municipal de Caruaru-PE.

Ao rememorar minha trajetória formativa, inicio trazendo reflexões em torno da minha formação inicial, a começar pela escolha do curso de graduação – Licenciatura em Pedagogia (UFPE/CAA) –, motivada pela minha irmã, que já o cursava. Através dos diálogos construídos acerca dos componentes curriculares e contextos da sala de aula, suscitou-me o interesse em realizar o curso. Fui aprovada, e em seguida, no ano de 2014, iniciei um ciclo formativo, o qual, para além dos componentes curriculares, em uma perspectiva de ensino, pesquisa e extensão da universidade, possibilitou-me a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A partir daí, tive o meu primeiro contato com a sala de aula, cujas experiências foram riquíssimas, momentos formativos que articulavam saberes e práticas de professores, a elaboração de planejamento, o diálogo entre professores estabelecendo trocas de experiências, assim como com o Grupo de Estudos em Educação do Campo (GEECAMPO), permitindo-me, neste espaço, refletir e dialogar sobre diferentes perspectivas da educação, além da participação em eventos e sistematização de produções que traziam reflexões e percepções sobre nossas práticas e nosso fazer docente ao âmbito escolar.

Para além disso, em continuidade à trajetória formativa, após conclusão da Licenciatura em Pedagogia, iniciei a Pós-Graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (2018-2021), em continuidade ao percurso formativo; estou na condição de mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (UFPE/CAA) e atualmente atuo como professora na Rede Municipal de Ensino de Caruaru.

Em relação à trajetória profissional, iniciei a docência no ano de 2019, por meio de processo seletivo. Os primeiros dias na escola foram de estranheza, não conhecia o corpo docente, gestão... então houve um tempo de reflexão individual sobre a dinâmica da escola, a convivência e perfil dos professores, o perfil de coordenação e comunidade escolar. Contudo, a equipe gestora se mostrou muito acolhedora e o corpo docente apresentava ações de coletividade, logo, pude trocar experiências com outras professoras, senti-me muito acolhida pelas profissionais da escola, que permanecem em clima de colaboração e trocas de saberes.

Ainda assim, lembro-me de algumas vezes a gestora escolar dizer: “eu pensava que tu não irias dar conta, por ser nova, estar iniciando, sem ter experiência na área”; isso me leva a refletir sobre o quanto o processo de não ter consolidada uma experiência pode trazer olhares de pré-julgamento aos que estão a iniciar a profissão docente. Ainda assim, diante de todo aprendizado e experiências formativas, a partir da prática desenvolvida, os pré-julgamentos tornaram-se em reconhecer que, mediante a reflexão que se faz diariamente, as nossas trajetórias formativas se ressignificam. Nesse sentido, há um novo olhar para a prática, que parte de uma autorreflexão, e aos que estão em compartilhamento e convivência com este espaço, ainda reflito o quão é necessário ter um clima organizacional escolar que dê apoio, que acolha, compartilhe experiências e promova diálogos, pois esse movimento de partilha foi e permanece a ser fundamental para o meu percurso profissional.

Ainda são fragilizadas as políticas de formação direcionadas pela rede, há pouca participação no sentido de troca de saberes e experiências. Existe a necessidade de espaços que propiciem momentos de partilha de práticas exitosas, de espaços de produção e elaboração de materiais pedagógicos, com fornecimento dos materiais necessários; espaços de debates e problematizações, que não se restrinjam apenas a conteúdos de determinados componentes curriculares, mas que ampliem para outras questões no viés social, histórico, político e pedagógico da educação.

Assim como diz Paulo Freire (2004, p. 142), “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da boniteza e da alegria”; e nesse caminho formativo sigo em aprendizado, em busca e continuidade de aprender e ensinar, a olhar para os desafios e em boniteza pensar as possibilidades para formar e ser formado no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIA

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004 (Coleção Leitura).
- SILVA, D. M. **Memórias Formativas**: o contínuo do ensinar e aprender. Caruaru-PE, p. 1-3, dez. 2021.

## TÍTULO - PRÁTICA DOCENTE INICIAL: DESAFIOS E APRENDIZAGENS NO PERCURSO

Eu sou o docente SGS, tenho 25 anos de idade e sou professor do Ensino Fundamental I, contribuindo no processo de ensino aprendizagem de crianças do 5º ano. Trabalho na cidade de Caruaru-PE, em uma escola de porte médio no que se refere ao quantitativo de estudantes, sendo aproximadamente 850 ao todo.

Minha vivência em sala de aula, como docente, deu-se tendo que romper o paradigma que ainda é muito forte, principalmente em instituições privadas, que é a figura do homem nos anos iniciais do ensino fundamental. Mesmo com os olhares de que sempre me via cercado, dei meus primeiros passos como docente em 2019, e durante o processo de apropriação da profissão, pude vivenciar diversas experiências que me fizeram aprender e continuar aprendendo ao longo do meu percurso formativo.

Vários fatores contribuíram para que houvesse a minha inserção na docência. Um dos fatores de extrema relevância para mim foi a oportunidade que tive, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a partir de uma oportunidade e convite da professora Maria Joselma do Nascimento Franco, a quem tenho um respeito e grande apreço. Por meio das experiências do PIBID, que foi meu primeiro contato real em sala de aula, tive que planejar e executar algumas aulas, e assim pude aprender um pouco sobre a dinâmica que envolve o ambiente escolar. Posteriormente, o Serviço Social do Comércio (SESC) também contribuiu nesse processo de desenvolvimento profissional, por meio do estágio remunerado; estagiei por dois anos, trazendo diversas experiências, que somaram para meu desenvolvimento pessoal e profissional, sendo estes os dois principais fatores que contribuíram para que eu verdadeiramente percebesse que a docência era o que queria como profissão.

A minha inserção na docência como professor efetivo ocorreu em 2019, marcada por nervosismo e inexperiência, assim como todo profissional iniciante, porém com certa bagagem formativa, visto que os programas anteriormente mencionados me ajudaram a ter mais segurança em relação à profissão que queria seguir. Os desafios maiores, para mim, não estavam em planejar aulas, ou elaborar atividades e avaliações, visto que a forma que a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) trabalha me ajudou a compreender e utilizar estratégias pedagógicas válidas, contribuindo na elaboração dessas atividades, porém os desafios maiores estavam no trato com os estudantes, visto quem mesmo preparando aulas, planejando e estudando os conteúdos a serem trabalhados, percebia sempre que as

especificidades de cada aluno muitas vezes me forçavam a replanejar a forma de dar aula, para que assim eu realmente viesse a contribuir para a apropriação dos seus saberes.

Outro desafio e necessidade que percebi durante a minha breve trajetória até então, foi a importância de ter o apoio dos pais dos estudantes, no que tange ao processo de ensino aprendizagem. Muitas vezes me deparava com situações em classe, que percebia serem problemas situados além do ambiente escolar, e que, mesmo relatando aos pais, sem a ajuda destes, não conseguiria resolver, o que trouxe uma bagagem a mais de experiências, visto que senti a necessidade de cativar e manter certa relação de companheirismo e respeito com os estudantes, pois, a partir da confiança dada, poderia falar abertamente com eles, o que acabou contribuindo para um trabalho docente mais significativo, nesses meus primeiros anos exercendo a profissão.

Vários conflitos surgiram ao longo do processo, mas tendo em mente que cada erro é uma aprendizagem para a profissão e para a vida, sou grato por todo o trajeto que até então foi realizado e por todos aqueles que estenderam a mão e viram minha capacidade de poder exercer minha profissão. Mesmo tendo pouco tempo na docência, percebo o quanto somos responsáveis por guiar, conduzir crianças em um processo formativo que inicia no interior da escola, mas que vai além dela. Mesmo com tantos desafios, sinto em mim a necessidade diária de me capacitar, tanto por meio das reuniões e formações que o colégio oferece, quanto por meio de buscas pessoais. Minha graduação em Letras findará em abril de 2022, sendo esta a minha segunda licenciatura, visto que, por ter um gosto pela literatura e gramática, senti por obrigação me formar e informar mais, podendo contribuir mais ainda para um fazer docente repleto de significados, amor e compreensão, pois, mais do que nunca, hoje percebo o quanto a nova geração necessita de ações que realmente façam sentido.

SOUZA, S. G. **Prática docente inicial:** desafios e aprendizagens no percurso. Caruaru-PE, p. 1-2, dez. 2021.

## **ANEXO B – MEMORIAIS FORMATIVOS ELABORADOS PELAS PROFESSORAS INICIANTES PARTICIPANTES DAS SESSÕES DE FORMAÇÃO**

### **TÍTULO - PRIMEIRA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA COMO PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CHOQUE COM A REALIDADE DO DIA A DIA NO BERÇÁRIO**

Eu sou a docente P9, sou formada em Pedagogia, atuo como professora no berçário na Creche Severino Amaro da Silva, no bairro do Oscarzão, no município de Santa Cruz do Capibaribe, em uma comunidade composta em sua maioria por famílias carentes, que se mantém através da confecção do jeans.

Inicialmente, escolhi o curso de Pedagogia pois desejava dar início a uma nova profissão e formação superior diferente da qual eu exercia (analista de crédito), pois fiz minha primeira graduação em administração. Ao me deparar com as oportunidades que o curso me proporcionaria, acredito que fiz a escolha certa. Também porque acredito que a educação transforma e dá voz às pessoas, impulsiona na construção do conhecimento, melhorando nossa sociedade a partir de um ensino humano.

Os desafios, logo nos primeiros dias na minha sala de aula, foram muitos, principalmente por ser minha primeira experiência com uma turma de berçário. Foi importante e crucial estabelecer uma rotina para organização do tempo e espaço, pois trata-se de crianças muito pequenas, que requerem cuidados, tanto físicos como emocionais. Eu não tinha experiência alguma como professora, e lidar logo com crianças bem pequenas deixou-me ainda mais pensativa, se iria conseguir dar conta, como trabalhar com eles, quais atividades elaborar, como atrair sua atenção.

Sabendo que a criança bem pequena se comunica através do choro, gestos e balbucios, trago como exemplo a ajuda das colegas de trabalho mais experientes, que me relataram que o choro faz parte do processo de construção da rotina; apesar de saber disso, na prática do dia a dia senti-me insegura. Mas comecei a refletir sobre esse choro, atentar para os gestos das crianças e a cada demonstração deles eu ia adaptando minhas atividades, ia produzindo materiais concretos para elas manusearem, porque vi nas aulas das meninas (minhas colegas) das outras turmas que isso era muito significativo, as crianças se concentravam mesmo quando estavam pegando em algo. Então assim fui fazendo!

Outro desafio recente que vivenciei e estou vivenciando foi com as devolutivas das atividades das aulas remotas, que precisam ter a interação da família para realizar a atividade e registrar os momentos através de fotos e vídeos. Como trabalho com crianças muito pequenas, eu planejo, esforço-me, tento dar o meu melhor, mas meu trabalho só é totalmente efetuado no atual momento com a ajuda dos familiares, porque a criança está do outro lado da tela, eu não posso tocá-la, conduzir seu corpinho em uma atividade motora, provoca-la para além do que eu faço com a voz via tela. Fico muito no aguardo dos pais se prontificarem a compartilhar a execução da atividade, e conseqüentemente fazer este registro para eu poder acompanhar o andamento e o resultado do que por mim foi proposto.

Por fim, continuo na minha profissão; apesar dos desafios, sigo firme nos meus objetivos de ensino, porque ser docente é mais que ir para a sala e trabalhar uma atividade, um conteúdo: é saber lidar com o estudante (no meu caso, com minhas crianças), é a interação, saber que eles possuem um tempo de aprendizagem diferente do nosso e de outras crianças. Eu digo isso através do que aprendi e ainda vou aprender mais no meu dia a dia como professora de berçário. Esse tempo atuando proporcionou-me reflexões próprias e comuns, que muitos docentes enfrentaram ou enfrentarão, na hora de se deparar com a responsabilidade diante de uma sala de aula. O carinho que recebemos dos alunos é gratificante e fruto de um bom trabalho.

Acho que a Rede poderia fazer formações que tratassem mais dessa dimensão da relação família-escola, até para que a gente que está iniciando saiba como lidar melhor com os pais – formações sobre as especificidades de cada faixa etária dos alunos. E também na produção de atividades (jogos concretos e lúdicos); um dia construímos materiais e apresentamos entre nós, professoras, gestora e nossa coordenadora na creche, foi até para pagar o tempo de hora atividade. Foi muito legal. Depois utilizamos em nossas aulas, pegando o da colega porque cada um tinha nível de complexidade que ia aumentando através da turminha que ia ser trabalhada. Foi uma ideia da gestora e a gente gostou!

**P9. Primeira experiência em sala de aula como professora da educação infantil:** choque com a realidade do dia a dia no berçário. Santa Cruz do Capibaribe-PE, p. 1-2, dez. 2021.

## TÍTULO: DA PESQUISA PARA A SALA DE AULA

Mais do que eu escolher, acho que foi a profissão que me escolheu. Eu sempre tive em minha cabeça que minha vocação seria mais por pesquisas, sempre tive mais interesses pela área de pesquisas, não tinha muita paciência na sala de aula, por acompanhar o processo de ensino da rede pública, que a gente sabe que é complicado. Por ter uma mãe que trabalhou a vida inteira como professora e estar ali acompanhando, constatei não ser uma profissão fácil e por esses motivos eu sempre dei mais ênfase à área de pesquisas, com foco na produção de trabalhos científicos, com que eu conseguisse modificar a realidade que a gente vive hoje, na questão ambiental, principalmente aqui em Santa Cruz do Capibaribe. A gente vê o rio Capibaribe super poluído, é uma cidade que a gente não vê quase arborização, é uma população que não tem educação ambiental... Então, eu sempre tive essa vocação pela área de pesquisa. Mas tive um estalo, um ano atrás, que se eu tinha intenção de modificar isso, se isso era meu ponto de partida, deveria iniciar exatamente com essas pessoas que têm essas atitudes incoerentes com a natureza.

Eu poderia fazer muito mais se começasse a modificar a vivência das pessoas, e, como falei com vocês na nossa chamada de vídeo anterior, sempre achei que crianças e adolescentes fossem mais fáceis de lidar, de abordar, de fincar uma mentalidade, de você tentar fazer com que finque uma mentalidade, de que aquele adolescente tenha uma mentalidade diferente, ele abra e expanda sua cabeça para novas ideias e ele leve isso para dentro de casa, para a vivência com os pais.

A partir daí, eu tive a chance de trabalhar em sala de aula, infelizmente *online* por enquanto, mas eu já dei algumas aulas presenciais e a cada aula que a gente vai dando, a gente vai tendo aquele retorno. O retorno é mínimo, ainda devido às circunstâncias de *internet*, do aluno não ter acesso a você, mas assim a cada aula a gente vai vendo que o caminho é aquele que a gente tem que modificar, que a gente tem que se esforçar, apesar das dificuldades que o professor vem a ter todos os dias.

Essa questão do ensino remoto também é complicada. Ultimamente eu estou vendo muita gente criticando os professores, que essa é uma classe que não está trabalhando nesse período de pandemia, mas a gente está levando a educação nos braços, a gente está carregando a educação e olhe que não fomos preparados para isso, não recebemos, a gente está fazendo de tudo para minimizar esse impacto, que vai ser gigantesco, e que a gente não tem nem noção, mas que a gente vai ter daqui a alguns anos. Então cada dia que passa eu estou me sentindo mais incentivada, apesar dos pesares. Eu me sinto mais incentivada, eu estou grata aos poucos

alunos que estão participando, eu estou vendo a diferença nesses poucos meses e isso está fazendo cada vez mais eu querer estar na área de ensino, na sala de aula, trabalhando direto com esses alunos e está sendo gratificante; apesar de tudo, estou gostando bastante.

É difícil, sim. Não só tem essa questão da pandemia, mas a gente tem outras dificuldades, algumas pessoas tem mais outras tem menos; na minha escola, a gente falando aquela questão do professor iniciar ali, nos primeiros dias, sentir-se bem naquele espaço para poder trabalhar, eu tive isso. Mas conheço muitos professores para quem tudo é difícil, os próprios colegas professores dificultam a vida deles, são professores que deviam apoiar, mas não apoiam. Mas eu acho que quando a pessoa sabe o que quer e sabe como fazer, independentemente do problema, a gente vai fazer. A gente tem que ter um foco e o foco é a educação, o foco é melhorar essa educação que é tão falha. Mas se o foco é isso e você sabe que você quer melhorar, você consegue, você vai arrumar um jeito. Brasileiro é inteligente, consegue fazer as coisas da melhor forma possível. É difícil, não vou dizer que a profissão de professor é fácil, mas é extremamente gratificante quando você consegue observar que aquele aluno está absorvendo aquele conteúdo e está levando para a vida, levando para dentro de casa aquilo que você ensinou.

**P10. Da pesquisa para a sala de aula.** Santa Cruz do Capibaribe-PE, p. 1-2, dez. 2021.