



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
DEPARTAMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARCIA BATISTA DA SILVA

**AS CONTRIBUIÇÕES DOS SABERES DOCENTES À INDUÇÃO
PROFISSIONAL DE PROFESSORAS INICIANTEs: um estudo a partir das egressas
do curso de pedagogia da UFPE/CAA**

Caruaru

2019

MARCIA BATISTA DA SILVA

**AS CONTRIBUIÇÕES DOS SABERES DOCENTES À INDUÇÃO
PROFISSIONAL DE PROFESSORAS INICIANTEs: um estudo a partir das egressas
do curso de pedagogia da UFPE/CAA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Área de concentração: Educação.

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

Caruaru

2019

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

S586c Silva, Marcia Batista da.
As contribuições dos saberes docentes à indução profissional de professores iniciantes: um estudo a partir das egressas do curso de pedagogia da UFPE/CAA. / Marcia Batista da Silva. - 2019.
53 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Maria Joselma do Nascimento Franco.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pedagogia, 2019.
Inclui Referências.

1. Erudição – Santa Cruz do Capibaribe (PE). 2. Formação profissional – Santa Cruz do Capibaribe (PE). 3. Professores iniciantes – Santa Cruz do Capibaribe (PE). I. Franco, Maria Joselma do Nascimento (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2019-307)

MARCIA BATISTA DA SILVA

**AS CONTRIBUIÇÕES DOS SABERES DOCENTES À INDUÇÃO
PROFISSIONAL DE PROFESSORAS INICIANTEs: um estudo a partir das egressas
do curso de pedagogia da UFPE/CAA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 11/12/2019.

BANCA EXAMINADORA

Maria Joselma do Nascimento Franco (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Ma. Eliana Wanessa Lima Tabosa (Examinadora Externa)
Centro Universitário Tabosa de Almeida

Prof.^a Dr.^a Marli Elisa Dalmazo Afonso de André (Examinadora Externa)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus pela conclusão dessa etapa tão importante em minha vida, por minha saúde, coragem e persistência, pela amada vida que me proporcionou.

Aos meus familiares, em especial a minha estrelinha, minha vó Sófía Maria da Conceição que está lá no céu olhando por mim e sendo meu eterno anjo. Ela sempre esteve comigo me ajudando e fazendo de tudo para que eu pudesse chegar até aqui. Ela foi e sempre será mais que uma avó, uma mulher sábia com quem eu aprendi muito, aprendi o que era ‘feminismo’ a partir dela. Ela me ensinou a ser forte, não desistir dos meus sonhos, amar o próximo independente de seus erros, ser humilde, a ser devota de Nossa Senhora, a gostar de animais (principalmente gatos), a ser teimosa, gostar de ir de mãos dadas para o médico dentro do ônibus, batalhar na vida, ser tagarela e ser grata por tudo. Vozinha sua branca te ama muito, imensa saudade!

À 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.

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. Em especial a você Mônica que além de irmã é uma parceira na vida acadêmica. Como também, ao meu pai José Horácio pelo carinho e amor conosco.

A todos os meus amigos, em especial àqueles amigos da graduação Saulo Gomes, Maysa Albuquerque e Dyana Myrelle pelas alegrias compartilhadas durante essa etapa acadêmica, pela torcida por minhas conquistas e por todos os momentos vividos.

À minha orientadora, Maria Joselma Franco, com quem aprendi muito, pela dedicação e paciência em me orientar neste trabalho. Uma profissional comprometida e esperançosa ao lutar por uma educação pública de qualidade para todos.

A todas as pessoas especiais que fizeram parte de minha vida acadêmica e pessoal durante estes quatro anos e meio, sempre torcendo por mim.

A todos vocês, de coração, meu muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo, as contribuições dos saberes docentes à indução profissional de professores iniciantes. O estudo ganha relevância na medida em que se pauta em uma formação humanizada, política e emancipatória que toma como princípios o exercício da reflexividade, da autoria e da formação crítica desenvolvida no contexto da interiorização da Universidade Federal de Pernambuco no agreste pernambucano. Neste sentido, a questão que norteia a pesquisa é: quais as contribuições dos saberes docentes à indução profissional de professores iniciantes advindos da Pedagogia/UFPE-CAA, ingressantes na rede pública de Santa Cruz do Capibaribe? Temos como objetivo geral *Analisar as contribuições dos saberes docentes construídos na formação inicial à indução profissional de professores iniciantes egressos da Pedagogia/UFPE-CAA, iniciantes na rede pública*; e por objetivos específicos: *a) Identificar os saberes docentes e em que estes contribuem para a indução profissional desses professores iniciantes; e b) Identificar os elementos formativos necessários para à indução profissional de professores iniciantes*. A fundamentação teórica encontra-se ancorada em Tardif (2014) e Gauthier (2006) para a discussão sobre saberes docentes; André (2012), Wong (2004), Roldão (2012) e Almeida (2018) para tratar da indução profissional; e Carlos Marcelo (1999) e Huberman (1992-1995) para compreendermos questões acerca dos professores iniciantes. Quanto à metodologia, a pesquisa é de abordagem qualitativa, desenvolvida no ano de 2019, tendo como instrumento de produção de dados o questionário. As participantes são duas professoras iniciantes efetivas do município de Santa Cruz do Capibaribe que possuem formação em Pedagogia pela UFPE/CAA. As categorias de análise que emergiram dos dados foram “os saberes docentes enquanto fomentadores da indução profissional: mobilizando as potencialidades dos estudantes para a emancipação humana”; e “elementos formativos necessários à indução profissional: comprometimento, planejamento, currículo”. Os dados revelam que as professoras utilizam dos saberes docentes construídos durante a formação inicial, continuada e no próprio contexto escolar para se manterem na profissão e na própria rede de ensino. Entendemos que estes saberes são da formação, didáticos, curriculares, disciplinares, experienciais e pessoais (TARDIF, 2014), havendo outros que são utilizados de modo particular por cada professora, a depender da necessidade do contexto que estão atuando. Identificamos que os saberes contribuem formando as duas participantes, mobilizando-as a atuar com compromisso e qualidade no processo de ensino e aprendizagem do estudante, possibilitando um comprometimento com a educação pública de qualidade. Esses saberes fomentam uma mobilização própria das professoras enquanto profissionais, como também em seus estudantes perspectivando um futuro pela via de uma formação emancipadora. Outrossim, os demais elementos formativos necessários a indução profissional na perspectiva das participantes são: o conhecimento sobre a educação do campo, indisciplina, gênero e sexualidade, currículo, diário de classe, planejamento, projeto de intervenção dentre outros. Consideramos assim, que a utilização dos saberes docentes contribui positivamente para a indução profissional dos professores iniciantes, dispondo de elementos formativos para subsidiar sua permanência na rede e na profissão.

Palavras-chave: Saberes docentes. Indução profissional. Professores iniciantes.

ABSTRACT

The research has as object of study, the contributions of the teaching knowledge to the professional induction of beginning teachers. The study gains relevance as it is based on a humanized, political and emancipatory formation that takes as its principles the exercise of reflexivity, authorship and critical formation developed in the context of the internalization of the Federal University of Pernambuco in the Pernambuco forest. In this sense, the question that guides the research is: what are the contributions of teaching knowledge to the professional induction of beginning teachers coming from Pedagogy / UFPE-CAA who are entering the public network of Santa Cruz do Capibaribe? Our general objective is to analyze the contributions of teaching knowledge to the professional induction of beginning teachers. And for specific objectives: a) Identify the teaching knowledge and how it contributes to the professional induction of these beginning teachers; and b) Identify the training elements necessary for the professional induction of these teachers. The theoretical foundation consists of Tardif (2014) and Gauthier (2006) for the discussion on teaching knowledge; André (2012), Wong (2004), Roldão (2012) and Almeilda (2018) to deal with professional induction; and Carlos Marcelo (1999) and Huberman (1992-1995) to understand about beginning teachers. As for the research methodology is a qualitative approach, developed in the year 2019, had as questionnaire data production instrument. The participants are two effective beginner teachers from Santa Cruz who have a degree in Pedagogy from UFPE / CAA. The categories of analysis that emerged from the data were “teaching knowledge as drivers of professional induction: mobilizing students' potential for human emancipation” and “formative elements necessary for professional induction: commitment, planning, curriculum”. The data reveal that the teachers use the teaching knowledge built during the initial, continuing education and in the school context to stay in the profession and in the school system itself. These are training, didactic, curricular, disciplinary, experiential and personal knowledge (TARDIF, 2014). There are others that are used in a particular way by each teacher, depending on the need of the context they are acting on. The knowledge contributes by forming the two participants, mobilizing them to act with commitment and quality in the teaching and learning process of the student, enabling a commitment to quality public education. Knowledge fosters a mobilization of teachers as professionals, as well as their students, looking forward to a future through an emancipatory formation. Moreover, the other formative elements necessary for professional induction from the participants' perspective are: knowledge about field education, indiscipline, gender and sexuality, curriculum, class diary, planning, intervention project and others. Thus, we consider that the use of teaching knowledge positively contributes to the professional induction of beginning teachers, having training elements to support their permanence in the network and in the profession.

Keywords: Teaching knowledge. Professional induction. Beginning teachers.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Levantamento dos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED.....	12
Quadro 2 –	Levantamento de dados identificando os professores iniciantes...	28
Quadro 3 –	Caracterização das participantes.....	29
Quadro 4 –	Análise de conteúdo.....	30

LISTA DE SIGLAS

ANPED	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO
ASCES/UNITA	ASSOCIAÇÃO CARUARUENSE DE ENSINO SUPERIOR E TÉCNICO: CENTRO UNIVERSITÁRIO TABOSA DE ALMEILDA
CAA	CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
GT	GRUPO DE TRABALHO
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
NE	NORDESTE
PET	PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL
PIBIC	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA
PIBID	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
PUC	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
SSC	SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE
UFPE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1	Saberes docentes.....	15
2.2	Indução profissional	18
2.3	Professores Iniciantes	22
3	CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	26
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	32
4.1	Os saberes docentes enquanto fomentadores da indução profissional: mobilizando as potencialidades dos estudantes para a emancipação humana..	32
4.2	Elementos formativos necessários à indução profissional: comprometimento, planejamento e currículo.....	38
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
	REFERÊNCIAS.....	49
	APÊNDICE A - IDENTIFICAÇÃO TIPOS DE SABERES.....	51
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO.....	52

1 INTRODUÇÃO

A inserção no mundo do trabalho está cada vez mais difícil e exige uma formação qualificada para assumir determinados cargos, bem como para se permanecer neles. Dessa maneira, na educação não é diferente e quando o sujeito possui algum tipo de saber na área requerida é algo proveitoso para essa imersão na profissão.

Assim, alguns desses saberes são classificados como saberes pessoais e sociais (adquiridos pelo professor em toda sua vida), estudantis (construídos na condição de estudante do ensino básico), saberes da formação profissional (através do magistério, graduação e pós), experienciais (na própria atuação docente), curriculares, disciplinares, didáticos dentre outros, que são produzidos a longo prazo pelo professor e que o acompanha por toda sua trajetória (TARDIF, 2014). Esses saberes docentes não permanecem intactos, mas são ressignificados a partir das necessidades advindas da prática docente.

Diante do exposto, tomamos como objeto de estudo “as contribuições dos saberes docentes à indução profissional de professores iniciantes” egressos do curso de Pedagogia/UFPE-CAA. Curiosa no que se refere à indução profissional e à permanência na profissão, a escolha deste objeto se deu a partir do desenvolvimento de minha formação enquanto estudante que trabalhou durante todo o curso e construía relações entre os conhecimentos adquiridos na academia com a experiência docente - o que justifica a relevância pessoal do presente estudo.

Ressalto, ainda, minha participação junto a minha orientadora em uma pesquisa intitulada “inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência”, e coordenada nacionalmente pela Prof^a. Dr^a. 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, justifica profissionalmente a relevância da presente pesquisa.

Ademais, considero que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, monitorias, eventos diversos, e toda uma gama de conhecimentos construídos na trajetória da graduação, se constituíram enquanto elos com minha docência, o que me faz conceber que é a construção de saberes advindos desde a formação inicial, desde os clássicos saberes profissionais, pessoais, experienciais, curriculares (TARDIF, 2014), passando pela formação continuada, até aos novos exigidos pelo contexto “saberes da relação família-escola, da aprendizagem significativa, coletividade, perspectiva de futuro, motricidade e dentre outros (BORGES, 2004), constituem a indução profissional quando esta não é desenvolvida na rede.

A condição de produção do conhecimento sobre a “indução profissional de professores”, uma temática que nos desafia no contexto do agreste pernambucano, no nordeste e no Brasil, instigada pelas pesquisas de André nos anos de 2015 à 2019 (ANDRÉ, 2019)¹, mobilizada ainda durante a Licenciatura e a partir de 2020 no Mestrado, aponta para o papel que tem a licenciatura de uma Universidade como a nossa - Universidade Federal de Pernambuco - que nos mobiliza na produção do conhecimento científico, desde o início da formação pautando os eixos do ensino, da pesquisa e a extensão, nos preparando para atuar com qualidade nas devidas áreas de trabalho que a formação nos proporciona, justifica academicamente a relevância da presente pesquisa.

Cabe salientar ainda, a contribuição que o egresso da Pedagogia UFPE/CAA possibilita aos espaços de trabalho mediante o desempenho da docência, sob a profissionalidade e profissionalização, enquanto formação advinda de uma política de interiorização no agreste pernambucano. Os egressos vindos desta instituição de ensino atuam na escola visando uma educação humanizada, política e emancipatória. São professores reflexivos, autores, produtores e críticos diante das exigências do sistema educacional e fazem uso de sua formação diferenciada para propiciar ao estudante uma aprendizagem significativa.

A docência é uma profissão e a competência é um dos elementos de sua constituição. Nessa perspectiva, assumimos essa abordagem a partir de Imbernón (2011, p. 33) ao afirmar que a “competência é formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão”. Ou seja, a competência pode ser definida como as características que o professor possui e constrói através da sua atuação profissional, mas também durante uma vida acadêmica e as formações continuadas que realiza. Com ela o professor possui autoria, reflete e ressignifica seu trabalho. Nesse sentido, é perceptível a integração de dois polos para a formação do professor: a escola e a universidade.

Para situar o nosso objeto, fizemos inicialmente um estudo das pesquisas correlatas no contexto epistêmico da ANPED em formato de artigo, especificamente no GT-08 Formação de Professores, tomando como descritor “saberes docentes, indução profissional e professores iniciantes” em um espaço temporal de dez anos (2007 a 2017), justificado pelo fato que nesse período podemos acessar uma produção científica ampla, mas também recente que traz contribuições pertinentes para nossa discussão. Inicialmente realizamos um levantamento quantitativo das produções a fim de situar o que vem sendo produzido em torno do objeto. Em seguida, realizamos uma análise qualitativa com a intenção de verificar nessas produções quais

¹ Pesquisas: 2019 - Processos de indução de professores iniciantes na escola básica; e 2015/2018- Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência (Dados acessados em <<<http://lattes.cnpq.br/>>>).

os trabalhos que se aproximavam do objeto de estudo. A análise se deu a partir da 30^a à 38^a reunião anual da ANPED de 2007 a 2017 totalizando cento e noventa e um trabalhos. Neste contexto epistêmico fizemos um levantamento pelos títulos dos trabalhos e destes, três apresentaram indícios de aproximação com nosso estudo. Nos três trabalhos realizamos a leitura do resumo, e quando este não foi suficiente, fomos à introdução. O resultado apontou para uma aproximação com nosso objeto. No quadro a seguir, apresentamos o referido levantamento seguido das discussões:

Quadro 1- Levantamento dos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED

ANPED/ GT 08: FORMAÇÃO DE PROFESSORES		
Nº da Reunião – Ano	Nº Trabalho do GT	Nº Trabalho encontrados
30^a – 2007	31	0
31^a -2008	18	0
32^a-2009	21	0
33^a-2010	-	-
34^a-2011	22	1-“Da atividade humana entre paideia e politeia: saberes, valores e trabalho docente” (ALVES e CUNHA).
35^a-2012	22	0
36^a-2013	18	1-“As coreografias didáticas entre o presencial e o virtual e a [re]construção de novos saberes da docência superior” (BARBIERO).
37^a-2015	36	1-“Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades” (RODRIGUES).
38^a-2017	23	0
Total de reuniões: 10	Total de trabalhos do GT: 191	Total de trabalhos encontrados: 03

Quadro produzido pela autora a partir dos dados levantados no contexto epistêmico da ANPED no período de 2007 a 2017, disponível em << <http://www.anped.org.br/> >> Acesso em 18 jun 2019.

O primeiro trabalho intitulado “Da atividade humana entre paideia e politeia: saberes, valores e trabalho docente”, dos autores Alves e Cunha (2011), tem como objeto ‘saberes dos professores’ e o objetivo geral é investigar a repercussão destes nas pesquisas educacionais, possui uma abordagem de natureza teórica. Como resultado são apresentadas as contribuições de se abordar o trabalho a partir da noção de atividade, parece agregar inovadoras formas de produção de conhecimento e de intervenção às pesquisas em educação que se interessam pelos professores, por seu trabalho e por seus saberes.

O segundo “As coreografias didáticas entre o presencial e o virtual e a [re]construção de novos saberes da docência superior”, produzido por Barbiero (2013), tem como objeto saberes da docência superior e por objetivo geral investigar as repercussões das experiências de docência presencial e virtual na formação do professor universitário. Como procedimento metodológico realizou-se a entrevista narrativa e análise textual, conseguindo constatar que as experiências de docência presencial e virtual interferem na formação do professor, sendo por meio destas que eles avaliam e [re]constroem os seus saberes. Dessa maneira, esse estudo se aproxima de nossa pesquisa ao tratar da discussão dos saberes docentes os apresentando como elemento instigador da reflexão e fortalecimento profissional.

O terceiro trabalho, intitulado Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades, autoria de Rodrigues, Baptista e Silva (2015), tem como objeto os saberes da experiência e por objeto geral investigar como, quando e porque esses saberes emergem e de que forma se inserem nos processos de auto-formação docente. Sua metodologia é de abordagem qualitativa, utilizando da entrevista e análise descritiva. Os dados revelam que os saberes da experiência ora se apresentam como eixos estruturadores da ação pedagógica, ora como elementos que atuam junto a outros saberes.

Por certo, esse conjunto de produção científica foi o que se aproximou do nosso objeto, pois aborda sobre saberes utilizados em situações do fazer docente e fortalece a formação do professor. Entretanto, nessas três produções é perceptível a ausência de uma discussão que trate das contribuições dos saberes docentes enquanto fomentadores da indução profissional.

Nesse sentido, entendesse por saberes docentes, os conhecimentos produzidos em formação e adquiridos pelo professor a longo prazo na vida, que o acompanham fornecendo contribuições por toda sua trajetória docente (TARDIF, 2014). Já a indução profissional é entendida como um processo formativo de incentivo à docência que pode durar de 2 a 3 anos e até se tornar permanente a depender do contexto em que é desenvolvido, formando e capacitando os professores para atuar com qualidade (WONG, 2004); e por professores iniciantes, aqueles professores que possuem pouco tempo de docência, que realizaram recentemente a transição de estudantes egressos da licenciatura para professores (CARLOS MARCELO, 1999).

Diante do exposto, considerando que no município de Santa Cruz do Capibaribe não há um programa ou um processo de indução profissional dos professores iniciantes na rede – o que nos inquietou em investigar “quais as contribuições dos saberes docentes à indução profissional de professores iniciantes advindos da Pedagogia/UFPE-CAA ingressantes na rede pública de Santa Cruz do Capibaribe?” Como objetivo geral procuramos *Analisar as*

contribuições dos saberes docentes constituídos na formação inicial à indução profissional de professores iniciantes egressos da Pedagogia/UFPE-CAA, iniciantes na rede pública. Temos como desdobramento do objetivo geral, os objetivos específicos: a) Identificar os saberes docentes e em que estes contribuem para a indução profissional desses professores iniciantes; e b) Identificar os elementos formativos necessários para à indução profissional de professores iniciantes.

Partimos do pressuposto de que os professores iniciantes advindos do curso de Pedagogia/UFPE-CAA, que atuam na rede pública de Santa Cruz do Capibaribe desenvolvem articulações no desenvolvimento de sua indução profissional a partir dos diferentes saberes docentes constituídos durante a formação inicial e estes, alimentam a indução profissional, fazendo com que os professores iniciantes permaneçam na profissão e na rede de ensino.

Logo, nosso estudo está organizado a partir de quatro sessões: na primeira está a fundamentação teórica que discute conceitualmente os saberes docentes, indução profissional e professores iniciantes. Na segunda sessão temos a metodologia que comporta nossa abordagem de pesquisa, a caracterização e delimitação do campo empírico, os critérios para seleção dos participantes e quais são eles, os eixos do instrumento de coleta de dados e o procedimento utilizado para sua análise a partir de Moraes (1999). Já na terceira sessão temos a discussão dos dados, que comporta duas categorias: I) Os saberes docentes enquanto fomentadores da indução profissional: mobilizando as potencialidades dos estudantes para a emancipação humana; e II) Elementos formativos necessários à indução profissional: comprometimento, planejamento e currículo. E por fim, apresentamos os resultados a partir das nossas considerações finais, indicando a partir dos achados deste estudo a emergência de novas questões pertinentes à discussão para continuidade da pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nossa discussão teórica é composta por três categorias: o conceito de saberes docentes a partir de Tardif (2014) e Gauthier (2006) trazendo a classificação dos saberes e o modo de aquisição; a indução profissional de acordo com André (2012), Roldão (2012), Wong (2004) e Almeida (2018) apresentando as pesquisas sobre a indução de professores iniciantes; e por último, o conceito de professores iniciantes segundo Carlos Marcelo (1999) e Huberman (1995) apontando as características desse professorado.

2.1 Saberes Docentes

A discussão sobre saberes docentes iniciou-se a partir de 1980, pois a questão do saber dos professores fez surgir milhares de pesquisas no mundo anglo-saxão e, mais recentemente, na Europa propondo as mais diversas concepções a respeito do saber dos professores (TARDIF, 2008). Começou-se a se pensar sobre sua importância, como, quando e porque o professor adquire e utiliza saberes mediante sua atuação profissional, qual seria a finalidade deles e de que forma ajudava o professorado.

Por saberes docentes, tomamos a acepção de Tardif (2008, 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”. Tardif nos ajuda a compreender que os saberes docentes são um conjunto de conhecimentos 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.

Segundo Gauthier (2006) a docência é uma atividade complexa que exige do professor um ‘trabalho de convergência’ para saber fazer uso dos conhecimentos adquiridos na formação em consonância com os desenvolvidos durante o ensino. Para o autor, os saberes são antes de tudo o resultado de uma produção social, sendo frutos de interações entre sujeitos e possuem características que dizem respeito à subjetividade, ao juízo de valor e à argumentação do professor, estando sujeitos à revisões e reavaliações constantemente (GAUTHIER, 2006).

Ressalta-se, então, que é na dinâmica do cotidiano que os saberes docentes são mobilizados no contexto escolar, aproveitados e reconfigurados de acordo com a necessidade do professor para uma determinada finalidade de ensino, bem como aprendizagem formativa. Todavia, cada experiência compartilhada pelo professor é resultado de uma prática que está embasada em práticas anteriores. Ao desenvolver essas práticas o professor faz uso de seus saberes e, mobilizando-os, pode construir um próprio saber singular.

Na educação os saberes auxiliam a atuação profissional de maneira contínua objetivando a melhoria da qualidade do ensino. Para Gauthier (2006) os professores possuem **saberes coletivos**, como o domínio do conteúdo para a mediação da matéria, organização do tempo na aula que são aqueles 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, que são construídos a partir de suas experiências, sendo essas de vida social, estudantil e cultural, os quais servem de subsídios para implementar a docência.

Sendo assim, cada professor está imbuído de capacidades para aperfeiçoar constantemente sua prática, precisando, contudo, perceber essa condição e dela fazer uso, visto que 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 no contexto escolar. 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.

Dessa maneira, o professor é o profissional competente que não apenas ensina na perspectiva da aprendizagem dos estudantes, mas também aprende com sua prática. Nesse sentido, para Freire (2013, p. 39) “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Assim, o professor reflete e a reorganiza a partir das exigências surgidas da ação docente, como também a partir de estudos que realiza durante sua formação.

Nesse contexto, não é adequado classificá-lo como sujeito reprodutor de métodos ou oratórias, “o papel do professor não pode ser reduzido ao de simples técnico das aprendizagens, longe de apenas aplicar um saber produzido pelos outros, ele constrói uma boa parte de seu saber na ação” (GAUTHIER, 2006, p. 342). O professor diante do processo de ensino, diferentemente de outros profissionais, não desempenha uma função que se enquadra na reprodução, não é um agente de uma fábrica que está ali para apenas reproduzir em larga escala e em tempo mínimo. Ele é ator durante seu trabalho, produzindo conhecimentos que lhes servem diante de uma vida em ofício.

Nos ancoramos ainda na abordagem de Tardif (2008) ao afirmar que os saberes docentes possuem seis fios condutores: o primeiro fio diz respeito a ‘relação entre o saber e o trabalho’- que propõe ao professor compreender seu trabalho tanto na escola quanto na sua própria sala de aula; o segundo sobre a ‘diversidade do saber’- que trata do pluralismo desses saberes enquanto pessoais, da formação inicial e continuada, dos programas e dos livros, experienciais na profissão, na sala de aula e na escola dentre outros; o terceiro a ‘temporalidade do saber’- em que é adquirido ou construído em um determinado tempo histórico; o quarto a

‘experiência de trabalho enquanto fundamento do saber’- que ao ensinar mobiliza uma variedade desses e reutiliza adaptando-os e transformando-os em sua prática profissional; o quinto os ‘saberes humanos a respeito dos seres humanos’- em que o professor desenvolve seu trabalho de modo interativo, ou seja, o professor desenvolve uma interação com estudantes, pais e a gestão escolar; e por fim, o sexto fio condutor os ‘saberes e formação de professores’- que propõe repensar a formação docente levando em consideração esses saberes e a realidade cotidiana do professor.

Já na perspectiva de Gauthier (2006) a dimensão dos saberes docentes é classificada a partir de cinco aspectos:

1) eles são adquiridos em parte numa formação universitária específica; 2) a aquisição desses saberes é acompanhada de uma socialização profissional associada a uma experiência da prática docente; 3) eles são mobilizados numa instituição especializada, a escola, e sendo assim, estão ligados ao contexto dessa instituição; 4) eles são utilizados no âmbito de um trabalho, o ensino; 5) eles têm como pano de fundo a tradição, pois, na prática, todo indivíduo já viu alguém ensinando” (LORTIE, 1975 apud GAUTHIER, 2006, p. 344).

A dimensão apresentada por Gauthier esclarece que parte da origem dos saberes advém da formação acadêmica do professor a partir de conhecimentos letrados, em um curso determinado, com base em princípios teóricos; entretanto a outra parte é construída no contexto escolar e na própria vida pelo professor. Sua intensificação está articulada ao compartilhamento de experiências no coletivo de professores. Eles são usados na rede escolar e contribuem para sua ampliação através da intencionalidade do ensino, além de carregar um arcabouço de informações vindas de experiências da observação da prática de outro professor.

Nesse sentido, os saberes remetem a autoria do professor enquanto sujeito produtor de conhecimento, de cultura e de profissionalismo. Assim, é necessário afirmar o professorado como uma ‘profissão baseada no conhecimento e que produz tal’ ou, dito de outro modo, como uma profissão de base universitária, como os médicos, os juristas ou os engenheiros, é importante para esclarecer e romper com essa visão missionária da profissão (NÓVOA, 2019). Entendemos, portanto, que os saberes produzidos pelos professores são conhecimentos que advém de uma formação de qualidade em que há comprometimento assim como nas demais profissões. Dessa maneira, a partir da compreensão de Tardif, Gauthier e Novóia defendemos a perspectiva de saberes enquanto conhecimentos produzidos pelos professores, conhecimentos necessários que contribuem para assegurar e mobilizar um professorado comprometido com sua profissão e com a aprendizagem dos estudantes.

Considerando que o professor ao desempenhar suas ações pedagógicas (planejar, ensinar, avaliar, construir material didático e participar dos eventos escolares) está fazendo uso de seus saberes, podemos dizer que se estabelece um diálogo entre o ‘saber e o agir’. Nessa direção, “age e sabe (ou pode saber) porque o faz, sua ação se baseia em motivos justificáveis pela razão” (GAUTHIER, 2006, p. 341), ou seja, na medida em que realiza seu trabalho e desenvolve determinadas ações não o faz como uma técnica puramente mecânica, há relacionado a sua prática docente uma reflexão sobre-a-ação realizada que se refere ao processo da práxis docente (ação-reflexão-ação).

Por fim, concebemos que os saberes docentes são conhecimentos essenciais ao desenvolvimento da profissão do professor. Eles são construídos pelo mesmo através de uma articulação entre o **campo de formação**, na academia através das pesquisas em educação, projetos de incentivo à docência, participação em grupos de estudos, debates sobre problemáticas inseridas na área em questão, como também em seu **campo de atuação**, ou seja, na escola, desde a organização da aula e os conteúdos curriculares que são ministrados em articulação com a realidade social dos estudantes, na luta pela valorização e reconhecimento da profissão e melhores condições de trabalho.

2.2 Indução Profissional

O estudante de licenciatura ao concluir seu curso de formação objetiva entrar para atuar na área escolhida, entretanto se vai permanecer na carreira docente é outra questão, pois durante esse processo há o reconhecimento da realidade da profissão em que estão presentes, os desafios e as possibilidades. Esta saída da academia enquanto estudante e o ingresso na profissão caracterizam-se como um “ritual” de passagem em que o egresso passa a ser professor responsável pelo ensino e a aprendizagem dos estudantes.

A partir desse “ritual” de passagem alguns municípios e redes de ensino, como é o caso da secretaria municipal de Campo Grande no estado de Mato Grosso do Sul e da secretaria municipal de educação de Sobral no Ceará, desenvolvem atividades e ações pedagógicas que proporcionam ao professor iniciante uma ‘indução profissional’, lhes fornecendo subsídios para adentrar na cultura profissional da rede (ANDRÉ, 2012). Assim, nesse estudo, a primeira perspectiva de indução profissional é apresentada por André (2012) enquanto programas que consistem em experiências formativas e aprimoramento da prática pedagógica, objetivando suprir lacunas da formação dos professores concursados, visando responder às exigências da profissão e demandas dos municípios aproximando-os de suas realidades educacionais.

Na pesquisa ‘Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil’ desenvolvida em 2012, em que foi coordenadora, André identificou as ações formativas dos programas de indução enquanto iniciativas direcionadas aos professores iniciantes. Elas são desenvolvidas sob a forma de cursos, seminários, discussões, no momento de ingresso na carreira, introdução à educação à distância e ao uso de ambiente virtual de aprendizagem, estudo sobre administração pública e direitos e deveres do servidor, política educacional, práticas, currículo e legislação da educação básica, didática geral e aplicada as disciplinas específicas e entre outras temáticas acopladas aos concursos públicos (ANDRÉ, 2012).

A referida pesquisa aponta que a entidade responsável pela educação constrói junto aos responsáveis competentes e mais experientes na área, ações de longo prazo voltadas para auxiliar os professores iniciantes, tanto no que diz respeito à organização da aula, projetos didáticos, ressignificação dos conteúdos propostos através da base nacional comum curricular com a realidade social dos estudantes. Como também para lhes aproximar com clareza da profissão requerida, se reconhecerem enquanto profissionais do ensino, instigando-os à estudar e construir seus próprios conhecimentos, estando em formação continuamente durante a profissão (ANDRÉ, 2012).

André (2012) ainda nos apresenta que a indução também possibilita inserir o professor iniciante na política de educação de qualidade adotada pelo município ou pela secretaria em questão, propondo conhecer a estrutura do órgão central, a competência de cada setor, esclarecer como funciona o sistema de ensino, apresentar os documentos e as políticas que norteiam sua vida profissional.

Vale salientar que, os anos que a rede educacional disponibiliza para a indução podem variar de acordo com a necessidade dos envolvidos no processo, tornando-se um período de apoio ao desenvolvimento do percurso profissional do professor iniciante em que tantos problemas lhe são colocados, sendo articulados ao seu estágio probatório². É nesse período que há a presença da instabilidade, dúvidas e incertezas quanto à instituição que pertence e à profissão que está exercendo (ANDRÉ, 2012).

A segunda perspectiva de indução é apresentada por Wong (2004, p. 3) ao afirmar que “a indução é um processo abrangente, consistente e detalhado de desenvolvimento profissional contínuo, organizado por um distrito escolar para formar, apoiar novos professores e fazê-los

² “O período de três anos para aquisição da estabilidade em um cargo público. No caso do servidor nomeado por concurso, a estabilidade se adquire depois de três anos, o período compreendido entre o início do exercício e a aquisição da estabilidade é denominado estágio probatório e tem por finalidade apurar se o servidor apresenta condições para o exercício do cargo, referente, à moralidade, assiduidade, disciplina e eficiência” (DIREITO ADMINISTRATIVO, P.593. MARIA SYLVIA ZANELLA DI PIETRO. 22ª ed. São Paulo: Atlas: 2009).

progredir em um programa de aprendizagem ao longo da vida”. É, pois, uma formação de longo prazo desenvolvida para o professor em início de carreira que objetiva melhorar a qualidade do seu ensino e auxiliá-lo a permanecer na profissão.

A terceira perspectiva de indução profissional é discutida por Roldão (2012) ao esclarecer que é a fase de desenvolvimento docente em que o professor vai dominar capacidades que ainda não possui, sendo um período de sobrevivência e descoberta em que a aprendizagem e as emoções atingem pontos elevados. Para a autora 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 da ação docente que estão presentes no cotidiano escolar (ROLDÃO, 2012).

Em suas pesquisas Maria do Céu 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).

É perceptível que a organização estrutural e de funcionamento do projeto de indução profissional varia muito de acordo com os objetivos propostos desde o local ao global. Ressaltamos que ele pode ser desenvolvido de maneira autoritária através de ações rígidas exercidas para o 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, questões emergentes na educação para discussão, temáticas para estudo e práticas valorosas.

Assim, a indução profissional é desenvolvida a partir de ações formativas que se diferenciam em objetivos, duração, organização e financiamento a partir do modelo que é proposto aos professores, pois ela 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 programas 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 (ROLDÃO, 2012).

A quarta perspectiva de indução é discutida por Almeida (2018) como sendo um período inerente do percurso profissional dos professores, que sucede à formação inicial e de duração variável a depender das necessidades presentes. Assim, os processos de indução de qualidade poderão antecipar todo o processo de crescimento profissional nas suas diversas dimensões, do ser, do saber e do agir (ALMEIDA, 2018). É um ganho significativo para o profissional na medida em que participa do processo de indução, pois recebe uma formação específica para saciar as demandas do cotidiano escolar ao qual está inserido ou prestes a se inserir.

Ademais, pensamos que a indução pode ainda ser desenvolvida sob um olhar mais crítico e próximo da realidade docente, sendo construída no interior das instituições escolares através de seus próprios formadores - os coordenadores e supervisores pedagógicos, levando em conta as principais necessidades formativas dos professores iniciantes e da escola. Dessa maneira, a indução é considerada a partir de uma concepção flexível em que algumas atividades propiciadas são ministradas junto ao professorado ora no contra turno ou nos intervalos do mesmo, ora dentro da própria sala de aula através de um acompanhamento pedagógico sistemático. Nesse acompanhamento o professor iniciante tira dúvidas, recebe orientações, apresenta sugestões dentre outras possibilidades.

Mediante o exposto, concebemos que a indução profissional mantém o professorado mobilizado e comprometido com a profissão. Ela é pensada enquanto política de formação que intenciona a permanência na profissão, auxiliando os professores iniciantes a não se evadirem nos primeiros anos de magistério e proporciona a melhoria da qualidade do ensino. Salientamos, ainda que, com o seu desenvolvimento os professores iniciantes recebem formação voltada para ampliar os conhecimentos sobre a produção de instrumentos avaliativos, ministração dos conteúdos, participação ativa nos eventos pedagógicos, reflexividade crítica e intervenção sistemática para com a própria prática docente, estudos sobre temáticas emergentes na educação, além de possibilitar uma postura política diante das lutas na profissão e estabelecendo laços de aprendizagem com os pares.

2.3 Professores Iniciantes

Entendemos a partir de Carlos Marcelo (1999) a primeira concepção sobre professores iniciantes como aqueles que realizaram a transição de estudantes para professores, sendo egressos da formação inicial em relação com o desenvolvimento profissional em uma rede educacional sob um período de tensões e aprendizagens intensivas.

Nesse sentido, 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” (CARLOS MARCELO, 1999, p. 113). Ou seja, o professor em pouco tempo não atinge ‘o status’ de profissional do ensino em decorrência de vários fatores, sendo estes formativos e experienciais. Ele precisa cumprir duas funções quando escolhe tal profissão, e principalmente, quando adentra a escola, que é ensinar e aprender a ensinar com qualidade.

Dessa maneira, o respectivo estudo versa por essa perspectiva teórica, compreendendo que ser professor iniciante não se resume apenas entre os três aos seis meses de ensino. O professor iniciante tem a tarefa de se profissionalizar enquanto atua na docência, e isso adquire concepções mais delicadas quando se pensa essa iniciação somada ao ingresso em determinada rede de ensino, pois está na condição de professor inexperiente e recém-chegado em uma cultura organizacional já em desenvolvimento.

Ainda segundo Carlos Marcelo (1999) é nesse período que o professor se depara com estudantes que possuem várias dificuldades de aprendizagem, como também se familiariza com culturas outras; se relaciona com colegas experientes na docência e pode contribuir com seu ofício, interagindo e compartilhando aprendizagens de suas experiências exitosas.

A partir dessa iniciação ao ensino o professor exercerá a docência seja sob a via de uma hospitalidade dos demais ou quando não se tem essa acolhida prévia (CARLOS MARCELO, 1999). Essa acolhida é fundamental, pois por essa via conseguirá acessar melhor o ambiente e sua dinâmica, podendo compreender as necessidades que apresenta enquanto iniciante, podendo responder as exigências desse meio. Todavia, “os professores iniciantes se diferenciam entre si em função dos contextos em que ensinam” (CARLOS MARCELO, 1999, p. 113). Cada professor iniciante desenvolve suas próprias características de acordo com o ambiente que trabalha, porque a partir dele o mesmo constrói, desconstrói e ressignifica sua prática docente, estabelecendo sua singularidade, como por exemplo, um professor iniciante que leciona na educação infantil e anos iniciais apresentará particularidades diferentes daquele que trabalha no ensino fundamental, no médio ou na educação superior.

Sendo assim, a face 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.” (CARLOS MARCELO, 1999, p. 113).

O professor vivencia um “ritual” de passagem muito significativo para sua formação pessoal e profissional, ele deixa de ser aprendiz para ser responsável em ensinar o outro, deixa de apenas ouvir e contribuir em determinadas oportunidades discentes para ser o sujeito responsável pela organização e mediação do discurso. O mesmo se sente só em meio a tantas obrigações do ofício no início da carreira, então, uma gama de questões emergem, tais como: será que consigo me sair bem hoje? Será que fui melhor que ontem? Não sei como lidar com esse estudante.

Esses dilemas causados pelo pouco e inexperiente tempo na docência são pensados por esse professor e o fará procurar rapidamente meios de vencê-los, seja por via do estudo, dos saberes que possui a partir do ensino e da sua formação, da pesquisa científica, de um curso de pós-graduação, especialização ou através de projetos e formações de incentivo à docência. Dentre essas ações cumpridas pelo professor em decorrência da imersão na profissão, o programa de indução profissional fornecido pelo estado ou pela escola é um dos programas que contribui vigorosamente para a profissionalização do docente em início da carreira.

A priori saber conduzir ou melhor, proporcionar condições favoráveis para que o professor iniciante se desenvolva é vital para a educação de qualidade e conseqüentemente beneficia as novas gerações de estudantes que estarão atuando e intervindo em sociedade, tendo em vista que “os primeiros anos de docência são fundamentais para assegurar um professorado motivado, implicado e comprometido com a sua profissão” (CARLOS MARCELO, 1999, p. 20). Esse período da carreira docente possui uma dimensão particular importantíssima, é o princípio de uma vida de trabalho que pode instigar infinitamente esses professores.

Nesse sentido, é essencial uma parceria entre os professores iniciantes junto à escola e a rede de ensino através de políticas públicas de formação e inclusão profissional para que se possa pensar “a criação de um espaço e um clima relacional adequado à reflexão colaborativa transformadora” (CARLOS MARCELO, 1999, p. 126). Um ambiente acolhedor, no qual a

imersão desse professor iniciante possa ser pensada enquanto acolhimento, possibilitando-o ser autor e a partir de seus saberes se sentir mobilizado a pensar e contribuir com a educação.

A segunda conceituação de professor iniciante é tratada a partir de Huberman (1992) ao considerar o “início de carreira” como o período de até três anos de experiência no qual o professor é aprendiz do seu ofício, pois acontecem aprendizagens intensas em torno da profissão. Em outro estudo, complementa que além do choque com a realidade, outros desafios fazem parte dessa etapa, sendo esses a sobrevivência e a descoberta no contexto escolar (HUBERMAN, 1995).

Para o autor, a descoberta que 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 motiva fazendo com que vivencie esse momento de maneira positiva.

Huberman (1992) caracteriza o professor iniciante a partir de três elementos que o diferencia dos demais professores: o primeiro diz respeito a aquele 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 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. Sendo assim, o professor em início da carreira vivencia um período delicado em termos de autoconfiança, experiência e de constituição da sua identidade profissional. Outrossim, é nos primeiros anos de docência que o professor desenvolve o seu estilo pessoal de trabalho.

Concebemos a partir de nossas leituras que o professor iniciante é o personagem novo na cultura organizacional da escola que muitas vezes não está familiarizado com as normas, símbolos ou com os códigos internos nela posta, esses que existem entre professores e estudantes há determinado tempo. A nosso ver eles se assemelham aos imigrantes que abandonam um ambiente familiar para se mudar para um lugar atraente e, ao mesmo tempo, desafiador em termos de adaptação e sobrevivência durante os primeiros anos.

Por fim, salientamos que as principais tarefas do professor iniciante são: adquirir conhecimentos sobre os estudantes, ou seja, como eles aprendem e qual melhor maneira para ensinar; entender o currículo e o contexto escolar, como organizar os conteúdos a serem ministrados considerando os saberes prévios dos estudantes; o desenvolvimento de um

repertório docente que lhes permita sobreviver como professor qualificado e comprometido nos primeiros anos de docência quando os elementos desafiadores estão vindo à tona.

3 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Com a inquietação de nos aprofundar sobre as contribuições dos saberes docentes à indução profissional de professores iniciantes na rede pública municipal de Santa Cruz do Capibaribe, realizamos um estudo de abordagem qualitativa, pois consideramos a partir de nosso objeto que esta se aproxima das aspirações requeridas enquanto pesquisa no campo da educação.

Entendemos a partir de Lüdke e André (1986) 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. Nela o pesquisador tende a se aproximar do objeto pesquisado e assim compreender melhor suas dimensões e interferências na vida de seus envolvidos.

Quanto ao cenário, nosso estudo foi desenvolvido na cidade de Santa Cruz do Capibaribe, tendo como participantes professores da rede pública municipal de ensino. Salientamos que o referido município é mantido economicamente pelo polo de confecção têxtil e possui uma população de 103 mil 660 habitantes (IBGE, 2019). Considerada como a terceira maior cidade do agreste pernambucano, Santa Cruz do Capibaribe se localiza na bacia das margens do rio Capibaribe com 185,7 quilômetros de distância da capital Recife e sua vegetação é composta pela caatinga e com trechos pequenos de mata atlântica.

Para atender aos objetivos de *Identificar os saberes docentes e em que estes contribuem para a indução profissional desses professores iniciantes*; e *Identificar os elementos formativos necessários para à indução profissional de professores iniciantes*, utilizamos como instrumento de coleta dos dados o questionário - uma vez que este compõe um conjunto de perguntas estruturadas, sistemáticas, articuladas e pertinentes ao objeto de estudo, objetivando acessar os dados sobre a temática pesquisada (SEVERINO, 2007).

Cabe ressaltar que elaboramos um questionário com dois eixos estruturantes: I) dados pessoais e profissionais - para constituir a caracterização dos participantes da pesquisa quanto a idade, formação, vínculo empregatício, tempo de docência e modalidade de ensino; II) questões específicas - para identificar os saberes docentes utilizados no cotidiano escolar dos participantes; se estes saberes contribuem para a permanência na profissão e na própria rede de ensino; indagando aos participantes quanto à pretensão de docência no município; se a rede disponibiliza formações pedagógicas pela via do processo de indução; identificação das

necessidades formativas dos participantes; e por fim, os elementos facilitadores e os desafios dos participantes quanto ao ingresso e permanência na rede municipal de ensino de Santa Cruz do Capibaribe, conforme pode ser identificado no apêndice A.

Dessa maneira, para a escolha dos participantes da pesquisa estabelecemos três critérios: O primeiro diz respeito ao professor ter realizado a formação inicial no curso de Pedagogia UFPE/CAA, justificada pelo fato de ser uma instituição que está estruturada a partir dos eixos centrais para a formação profissional docente, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Os eixos acima mencionados possibilitam estruturar a formação docente ao proporcionar experiências externas com outras instituições escolares, como o PIBID, PIBIC, PET-Infoinclusão e instituições não-escolares a partir de eventos e os diferentes estágios (em gestão, movimentos sociais, ensino fundamental anos iniciais e finais), além das monitorias ministradas, dos grupos de estudos e pesquisas que abordam temas diversos pertinentes à docência, e o desenvolvimento de parcerias com municípios. Este conjunto de ações visa proporcionar uma experiência formativa construtora de conhecimentos na profissão que ajudam no desenvolvimento das capacidades requeridas.

O segundo critério é ter adentrado na REDE de ensino em 2019 e estar atuando no quadro de professores da rede pública de Santa Cruz do Capibaribe na condição de professor efetivo e, por último, ser professor com um tempo mínimo de 3 meses e no máximo 3 anos de docência. Este critério está ancorado na abordagem de Carlos Marcelo (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.

A partir desses critérios tornou-se necessário a utilização do procedimento de análise documental, uma vez que essa análise “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). 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, como também seu material analisado é uma fonte não reativa, ou seja, não implicará na alteração do comportamento ou no ponto de vista dos participantes envolvidos na pesquisa.

Reafirmamos que embora os objetivos específicos não remetam a análise documental, consideramos que para elegermos os participantes foi preciso nos debruçar sobre os arquivos dos professores efetivos da rede na Secretaria Municipal de Educação - SME, objetivando

levantar o número de professores iniciantes com graduação na UFPE-CAA, localizá-los nas escolas da rede e estratificarmos os participantes da pesquisa.

A partir do arquivo físico da SME acessamos as pastas de documentos pessoais, formativos e profissionais de cada professor da rede, totalizando 590 professores. Levantamos o nome do professor, qual era sua formação e em que instituição cursou, o ano de ingresso na rede, o tempo de docência em geral, e a escola em que atua. Entretanto é preciso salientar que nos arquivos tratados, estes não disponibilizavam o ‘tempo geral de docência’, apenas a data de admissão do concurso. Desse levantamento localizamos nove professores da UFPE/CAA, com os quais aplicamos o questionário, recebendo a devolutiva de sete, conforme apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 2- Levantamento de dados identificando os professores iniciantes.

Nº de Docentes Egressos da UFPE/CAA	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Idade	30	21	28	33	30	42	27
Sexo	F	F	M	F	F	F	F
Graduação	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
IES	UFPE/CAA	UFPE/CAA	UFPE/CAA	UFPE/CAA	UFPE/CAA	UFPE/CAA	UFPE/CAA
Outra formação					Normal Médio	Normal Médio	Normal Médio
Regime de trabalho	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Efetivo
Rede de ensino	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública	Pública
Tempo geral de docência	2 anos e 9 meses	2 anos e 9 meses	7 anos	4 anos	11 anos	26 anos	12 anos e 8 meses
Tempo de docência na rede	9 meses	3 meses	6 anos	1 ano	9 anos	9 anos	8 meses
Escola e município	Lindalva Aragão de Lira / S. C. C.	Centro de Educação Infantil Júlia Oliveira da Silva/ S.C.C.	Lindalva Aragão de Lira / S. C. C.	Evangélica Santa Cruz/ S. C. C.	Ivone Gonçalves de Araújo / S. C. C.	Evany Patriota Cordeiro/ S. C. C.	Lindalva Aragão de Lira / S. C. C.
Nível de ensino	4ª ano	Pré-I	3ª ano	Pré- II	5ª ano	2ª ano	2ª ano

Quadro produzido pela autora a partir do levantamento de dados no arquivo físico da secretaria municipal de educação para acessar os professores iniciantes

A partir da análise do item ‘tempo geral de docência’, permaneceram apenas duas professoras iniciantes que serão tratadas por P1 e P2, como apresentado no quadro a seguir.

Quadro 3- Caracterização das participantes.

Nº de Docentes Egressos da UFPE/CAA	P1	P2
Idade	30	21
Sexo	F	F
Graduação	Pedagogia	Pedagogia
IES	UFPE/CAA	UFPE/CAA
Outra formação		
Regime de trabalho	Efetivo	Efetivo
Rede de ensino	Pública	Pública
Tempo geral de docência	2 anos e 9 meses	2 anos e 9 meses
Tempo de docência na rede	9 meses	3 meses
Escola e município	Lindalva Aragão de Lira / S. C. C.	Centro de Educação Infantil Júlia Oliveira da Silva/ S. C. C.
Nível de ensino	4ª ano	Pré-I

Quadro produzido pela autora com a caracterização das duas professoras iniciantes.

A professora P1 possui trinta anos de idade, sua graduação é em Pedagogia pela UFPE/CAA, atua como docente há dois anos e nove meses, sendo estes últimos nove meses no ensino fundamental anos iniciais (4º ano) no município de Santa Cruz do Capibaribe com vínculo efetivo. Já a professora P2 possui vinte e um anos de idade, também é graduada em Pedagogia pela mesma instituição - UFPE campus do agreste, seu tempo geral de docência é dois anos e nove meses e atua na educação infantil (Pré I) do município enquanto efetiva há três meses. As duas professoras trabalham em instituições diferentes, mas no mesmo bairro da cidade de Santa Cruz do Capibaribe e aceitaram participar da pesquisa.

Para o tratamento dos dados levantados a partir do questionário 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 a 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, a análise de conteúdo segundo Moraes (1999) segue cinco determinadas etapas para o tratamento dos dados, sendo estas:

Quadro 4- 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 interpretação.

Quadro produzido pela autora partir dos estudos de Moraes (1999)

Iniciamos o tratamento dos dados com a retomada do núcleo dos objetivos e destaque de seu núcleo, ou seja, do que ele pede, seguindo com a leitura flutuante dos dados gerados pelas questões do instrumento que respondem às exigências do referido núcleo em si. Em seguida, intensificamos exaustivamente a leitura dos dados destacando as unidades de análise, a partir do estabelecimento de foco nas expressões que conotaram o sentido às mesmas, à luz dos núcleos e do referencial teórico revisitado. Para tanto, utilizamos duas cores para realçá-lo, uma cor para cada núcleo dos objetivos específicos (*Identificar os saberes docentes e em que estes contribuem para a indução profissional desses professores iniciantes; e Identificar os elementos formativos necessários para à indução profissional de professores iniciantes*).

Em seguida, agrupamos as expressões ou unidades de análise por semelhança ou frequência, constituindo assim, o caminho proposto por Moraes (1999) através do qual emergiram nossas categorias de análise, a saber: ‘os saberes docentes enquanto fomentadores da indução

profissional: mobilizando as potencialidades dos estudantes para a emancipação humana' através da mobilização e o comprometimento com a educação; e 'elementos formativos necessários à indução profissional': comprometimento, planejamento e currículo. Por fim, iniciamos a interpretação dos dados para responder a nossa questão de pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Os saberes docentes enquanto fomentadores da indução profissional: mobilizando as potencialidades dos estudantes para a emancipação humana.

Para tratar os dados, tomamos os **saberes docentes** na acepção de Tardfi (2008, p. 36) concebidos “como saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. A **indução profissional** na perspectiva de Roldão (2012, p. 446) é tratada “como processos de desenvolvimento profissional sistemáticos e prolongados no tempo, de natureza colaborativa e centrados no contexto escolar”. Tomamos a **emancipação humana** a partir de Freire (2005), tratada enquanto consciência, luta e liberdade humana no/para o mundo em que os homens se percebem enquanto seres inconclusos em contextos sociais.

O professor utiliza saberes no desenvolvimento de sua prática, tanto aqueles aprendidos na **formação inicial** quanto no próprio **cotidiano escolar**. Dessa maneira, nos dispomos a tratar dos **saberes docentes** enquanto fomentadores da indução profissional de professores iniciantes.

Para tanto, se faz necessário compreendermos o conceito de **cotidiano** como sendo um ambiente dinâmico a partir das interações humanas de aprendizagem mediante conflitos, tomadas de decisões e o novo emergindo constantemente (CERTEAU, 1994). Assim, no que se refere ao trato dos saberes no cotidiano escolar conforme apêndice B, ao perguntarmos as professoras quais “**saberes docentes são utilizados**”, a P1 e P2 afirmaram, conforme segue:

Produção de pesquisa, relatórios, sistematização, estudo de temáticas emergentes, seminários, debates e rodas de diálogo sobre temas diversos, reflexividade Freiriana, construção de projetos fundamentados, postura crítica e política, socialização de intervenções didáticas, educação em movimentos sociais, produção de instrumentos avaliativos fundamentados, estudo temáticos específicos da especialização, e entre outros (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P1 e P2, Out.,2019).

Diante do extrato, destacamos o grupo de saberes acima a partir de Tardif (2012) como **saberes provenientes da formação docente** (científicos), sendo adquiridos durante a licenciatura (formação inicial) ou na especialização, cursos (formação continuada). Esses saberes são ampliados mediante as aprendizagens construídas ao longo da formação pelas duas professoras participantes da pesquisa.

O segundo grupo de saberes docentes materializados no cotidiano são: “planejamento semanal e mensal, plano de aula, seleção crítica reflexiva dos conteúdos e construção do PPP

escolar” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P1; P2, Out., 2019). Esses são tratados na acepção de Tardif (2008, p. 38) **como saberes curriculares**, “são discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo de cultura e formação”. Eles estão diretamente ligados à forma como as instituições educacionais organizam os conhecimentos socialmente produzidos a serem ministrados pelos professores aos estudantes.

Nesse contexto, “o trabalho com Programas de ensino, especificamente com o “Programa Alfabetizar com Sucesso e o Mais Educação”, a concepção e uso da ludicidade” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P1; P2, Out., 2019) se caracterizam na perspectiva de Tardif (2008) enquanto **saberes didáticos**. Eles são originados a partir da concepção que as professoras têm sobre o ensinar em que fazem uso dos programas de ensino, livros didáticos, cadernos de exercícios, ou seja, através do desenvolvimento de uma metodologia própria com base nesses recursos didáticos.

O quarto conjunto de saberes, ainda explicitado pelas participantes são “o preenchimento burocrático, respeito ao tempo de aprendizagem do estudante, retomada dos conhecimentos construídos na aula anterior, insistência em trabalhar as potencialidades dos estudantes e o uso de jogos”. Estes são classificados por Tardif (2008, p. 39) por “**saberes da experiência docente** que advém do trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, brotam da experiência e por ela são validados”. É um saber produzido no interior do ambiente educacional através da docência. Nas discussões, estes saberes ganham destaque e são na maioria das vezes os mais conhecidos, tendo em vista o contexto de seu surgimento e utilização, ou seja, na escola durante as relações interativas com os pares, as professoras compartilham ideias, retiram dúvidas e produzem coletivamente.

E por último o quinto grupo de saberes, que as participantes explicitaram fazerem uso em suas práticas: “a leitura, a escrita, a interpretação, os cálculos, a estatística e a interdisciplinaridade” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P1; P2, Out., 2019). São aqueles conhecimentos das disciplinas ensinadas e o domínio amplo da matéria para diversificar o ensino, classificados enquanto **saberes disciplinares** (TARDIF, 2008).

Sendo assim, sabendo da pluralidade de saberes que compõe e estão presentes na profissão docente, deixamos uma estrutura reservada no instrumento de coleta (o questionário) para caso fosse necessário, apresentassem algum saber não contemplado até então, que concebem como essenciais a atuação docente. Considerando que BORGES (2004) nos ajuda a compreender que os saberes são plurais e diversos, na medida que advém de várias fontes de aquisição; são compostos e heterogêneos, porque remetem a uma dimensão por vezes objetivas

por outras 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, ter a sensibilidade de acolhe-lo através da empatia, do respeito e comprometimento com sua formação.

Assim, ao questionarmos “haver outros saberes essenciais que utiliza em sua prática”

P1 afirma:

A importância da **família na vida escolar dos alunos; direitos humanos;** oportunidade de **crescimento pessoal e profissional** através dos **estudos; respeito; ética; educação ambiental; coletividade** (união); organização do **ambiente da sala de aula** (cadeiras em círculo); **trabalho em dupla, trio e grupo** (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P1, Out., 2019).

Para essa professora esses saberes são indispensáveis a sua prática, lidar e trazer os responsáveis pelos estudantes para compartilhar e caminhar junto com eles durante o processo de aprendizagem é um saber primordial para avançarmos no processo educativo. Como também explicar quais são os direitos e deveres que cada um tem enquanto cidadão que vive em sociedade. Trabalhar possibilidades de futuro através das condições que a vida escolar proporciona, usar do conhecimento ambiental para fazer com que os estudantes se conscientizem sobre ações de prevenção do meio ambiente e defesa da vida, além de trabalhar a noção de coletividade, são atitudes que materializam saberes próprios dessa professora.

Nesse sentido, esses saberes utilizados tornam sua prática com identidade própria e instigante para os estudantes. Para Borges (2004, p.164) esses são “os saberes sobre a realidade social, cultural, econômica, cognitiva [...], que vêm da experiência familiar e valores morais e éticos”, são condutores do desenvolvimento da atuação docente na medida que proporciona ao professor fazer uso deles para um melhor proveito do processo de ensino.

Todavia para a P2 os saberes indispensáveis em seu ofício, são “dramatização, músicas, expressão corporal e visual” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, Out., 2019). Destacamos no presente extrato, conhecimentos que exploram a motricidade e a coordenação ampla e fina da criança, a arte no seu sentido estético, sonoro, físico e interpretativo, como também a sensibilidade humana. Diante do exposto, consideramos que os saberes apresentados por essa professora estão diretamente ligados ao segmento de ensino que leciona, se desenvolvem a partir das necessidades da educação infantil no contexto da pré-escola.

Nesse segmento, os saberes apresentados pela P2 são “conhecimentos pedagógicos e psicológicos relacionados ao desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (BORGES,

2004, p. 162). Essa professora sentiu-se mobilizada a se apropriar deles em seu trabalho, e consequentemente, contribuir para o desenvolvimento da turma, tendo em vista estes serem focos de trabalho com o segmento da educação infantil.

Segundo Tardif (2012) 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 faz, como também para aquilo que se precisa saber, assim como para os motivos que o mobilizam durante seu exercício profissional.

Percebemos que os saberes da formação profissional, curriculares, didáticos, experienciais e disciplinares (TARDIF, 2008) são usados pelas duas participantes, entretanto P1 utiliza dos ‘saberes sobre a realidade social, cultural e econômica’ (BORGES, 2004) e P2 dos ‘saberes pedagógicos e psicológicos’ (BORGES, 2004) de maneira ímpar. Pois, o contexto de docência das mesmas as mobilizam a utilizá-los para considerar a especificidade dos estudantes e permanecerem atuando com qualidade na rede.

Diante do exposto, perguntamos as participantes se utilizavam de algum “saber pessoal construído a partir de uma experiência própria social ou enquanto estudante do ensino básico”, ambas P1 e P2 afirmaram que usavam desses saberes:

P1: Sem sombra de dúvidas, as experiências positivas no sentido de construção do conhecimento de forma **lúdica** eu me identifiquei e hoje trabalho dessa forma. Já os professores que faziam uso da prática docente através de medo, autoritarismo eu fiz questão de deixar no passado (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P1, Out., 2019).

É possível verificar no relato da P1 que o saber construído no período de vida escolar, marcado pela resignificação foi a ludicidade. Um **lúdico** que se configura da reflexão sistemática das práticas vividas com seus professores da educação básica. P1 traz contribuições para docência daqueles professores que ministravam os conteúdos a partir do lúdico, trazendo-os de maneira prazerosa para sua aprendizagem.

Com essa experiência marcada pelos saberes vividos com seus professores, P1 conseguiu aprender e (re)significar o conhecimento de forma a torná-lo oportuno à sala de aula. Ela deixou para trás as práticas tradicionais rigorosas e os silenciamentos vividos enquanto estudante. Dessa maneira, na atividade docente o professor pode provocar o desejo nos estudantes, com vistas à liberdade e humanização, através da mediação para que o mesmo

construa seu conhecimento, sua consciência de mundo rumo a emancipação e não sua sujeição (FREIRE, 2005).

Para a P2 ao perguntarmos se faziam uso do “saber pessoal construído a partir de uma experiência própria social ou enquanto estudante do ensino básico”, ela responde:

Sim, pois no meu 8º ano tive a oportunidade de estudar matemática a partir do concreto, por exemplo, medindo praça, calculando o volume de caixa de água, diante disso, tento planejar minhas aulas de uma forma que seja mais dinâmica transformando em aprendizagens significativas para meus alunos. Além disso, incentivo para estudar, pois através do estudo eles podem ter a profissão que quiserem (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P2, Out., 2019).

No depoimento acima destacamos dois saberes docentes utilizados. O primeiro sendo a **aprendizagem significativa** que foi proporcionada por seus docentes e a professora afirma trazer consigo em sua prática, classificando-se enquanto “**saber da formação escolar anterior** que é adquirido na escola primária e secundária” (TARDIF, 2008, p. 63), um saber que advém da condição de estudante atrelado à finalidade da aprendizagem; e o **incentivo ao estudo** como segundo saber que se caracteriza a partir de Borges (2004) como o ‘**saber da finalidade educativa**’. Ambos saberes já contemplados em nossa discussão, reaparecem nesse extrato como elementos indispensáveis ao trabalho docente.

Quando o professor dos anos finais do ensino fundamental da P2 trabalhou os respectivos conteúdos da matemática não só enquanto teoria, mas também enquanto prática, instigando a comprovar de fato o porquê de aprender tais conteúdos, os locais do cotidiano em que se encontram, potencializou um caminho de construção do conhecimento tornando-o significativo. O saber significativo foi testado por P2 ainda quando estudante, rompendo com a concepção tradicional de ensino. Além da utilização do saber ‘incentivo ao estudo’, com o qual a professora instiga as crianças de sua turma, mostrando que a partir da vida escolar, com dedicação a formação elas podem se formarem na profissão que desejarem.

É interessante apontar que tanto nos relatos de P1 quanto de P2, a postura didática de seus professores tornou-se marcante para as participantes. Foi com eles que elas aprenderam ‘**saberes da formação escolar anterior**’ (TARDIF, 2008) e ‘**saberes da finalidade educativa**’ (BORGES, 2004), os utilizam na docência, e quando não aprendem por completo, os ressignificam, refletem a partir deles para construir os seus.

Todavia, quando questionadas no que concebe “a contribuição dos **saberes docentes para a permanência na profissão e na rede de ensino** de Santa Cruz do Capibaribe”,

identificamos que o domínio e a utilização se dão de maneiras diferentes. Nesse sentido, vejamos o que explicita P1: “Pois é através deles que nós atualizamos o que proporciona uma aproximação com o contexto que estou inserido, esses saberes são: **a militância, roda de diálogos, debates sobre gênero e sexualidade, violência, inclusão**, dentre outros” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P1, Out., 2019). Para essa participante os saberes fornecem elementos para uma autoavaliação de sua atuação tanto na rede de ensino quanto na própria profissão. A partir deles P1 consegue estar informada e atenta às exigências do sistema educacional, bem como às necessidades de seus estudantes.

Esse processo reflexivo se configura enquanto característica intrínseca da indução profissional na medida em que os 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). Ademais é um auto reconhecimento do profissional que se está sendo, postura reconhecidora da ação.

Assim sendo, no que se refere “as contribuições dos **saberes docentes para a permanência na profissão e na rede de ensino**”, P2 responde: “Sim, acredito que ainda **tenho muito que contribuir** com a educação básica e **transformar a vida de muitas crianças** através de uma **educação de qualidade**, da mesma forma que **a minha vida foi transformada**. Que sejamos sempre **incentivadores de sonhos**” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P2, Out., 2019). Para esta participante os seus saberes são indispensáveis para uma boa educação pública, tanto local quanto global, pois enquanto característica positiva da formação tais saberes atingem diretamente a vida do estudante. Porque, com professores qualificados caminha-se para uma educação bem-sucedida.

No depoimento da P2 destacamos o comprometimento **em devolver à sociedade através de seu trabalho**, o que recebeu na educação pública através de sua formação na UFPE/CAA, sente-se no direito de retribuir. Enquanto professora considera seu papel fundamental para **instigar seus estudantes a não desistirem de seus objetivos**. Assim, com o uso dos saberes que possui **mobiliza pouco a pouco as potencialidades de seus estudantes**, ainda que sejam crianças, uma vez que P2 atua na educação infantil. Ela trabalha a partir das necessidades deles e levando em consideração a realidade por eles vivenciada para provocá-los na construção de uma perspectiva de futuro.

Borges (2004) e Tardif (2008) nos ajudam a compreender que tanto “os saberes das finalidades educativas, da realidade social, cultural, econômica, cognitiva e afetiva”, quanto “os saberes da formação escolar anterior” utilizados pela P2 **contribuem para sua permanência com qualidade na profissão e na rede**. É o conhecimento que tem sobre a sociedade, bem

como sobre suas implicações na vida de um estudante enquanto pessoa que está se formando para atuar nela. Mas também do papel do professor e da educação na transformação de uma sociedade digna nos seus aspectos culturais, sociais e humanos para a população que a escola pública frequenta, por vezes, alijada do que é básico para viver.

Diante do exposto, vimos que tanto P1 quanto P2 desenvolvem suas profissões pautadas numa consciência crítica, tomam a atuação profissional e a indução numa perspectiva transformadora da realidade social que implica em suas práticas quando mobilizam os estudantes a refletirem sobre suas condições no e para o mundo (MONTEIRO, 2005). Atitudes estas alimentadas pelo conjunto de saberes docentes (saberes da formação profissional e escolar anterior, experiência, curriculares, disciplinares, didáticos, pessoais, finalidade educativa, da realidade social, cultural dentre outros) por elas construídos durante a formação inicial e fomentadores de sua indução na profissão.

4.2 Elementos formativos necessários à indução profissional: comprometimento, planejamento e currículo.

Para iniciar as nossas discussões na presente categoria, tomamos os **elementos formativos** enquanto as temáticas que emergiram a partir do depoimento das participantes. São os estudos de saberes – enquanto elementos formativos - que sinalizam ser essenciais a profissão e necessitam ser contemplados nos processos formativos de professores iniciantes da rede, ou seja, no processo de indução.

A **indução profissional** é aqui tomada na acepção de Franco (2019) enquanto:

O processo de acolhimento ao professor iniciante que com a imersão profissional na cultura da rede e da escola; pela via das ações colaborativas, contempla o conjunto de elementos formativos necessários à sua aderência na rede em que se encontra, bem como, as necessidades formativas da cultura institucional e dos professores. (FRANCO, 2019).

Como um processo que proporciona ações de inclusão dos professores iniciantes a cultura educacional da rede e da escola através do compartilhamento de aprendizagens pelos pares, com o estudo de temas inerentes da/e para a educação, reafirmamos a indução profissional enquanto movimento de acolhida na profissão.

Por **comprometimento** o assumimos na perspectiva de Nóvoa (2004) enquanto elemento fundante da profissão, ter vínculo permanente com a escola pública e por ela lutar,

saber conduzir seu estudante na construção de conhecimento, respeitando-o de acordo com sua cultura, passa a ser um princípio para as participantes.

O **planejamento** é tratado enquanto meio para organizar e sistematizar as ações docentes a serem realizadas, bem como um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação do processo de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 1994).

O **currículo** é aqui entendido na perspectiva de Silva (2011, p. 150) como “lugar, espaço, território, o currículo é uma relação de poder, é trajetória, viagem, percurso, é autobiografia, é texto, discurso, documento, é então documento de identidade”. O currículo é produção de cultura e vivência dela na escola, é reconhecimento do outro e do conhecimento que ele possui.

A partir das compreensões acima expostas, concebemos que os primeiros anos de docência são decisivos na vida profissional docente, 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 desconhecido (NÓVOA, 2004). Por isso, o trato com a indução profissional para com esse professor em início de carreira é fundamental, principalmente quando é classificado enquanto professor iniciante, com pouco tempo de docência e ingressante em determinada rede de ensino.

Nesse sentido, passaremos a tratar nesta categoria dos **elementos formativos** que contribuem à indução profissional de professores iniciantes. Por elementos formativos estamos denominando as temáticas que emergiram a partir do depoimento das participantes, os estudos de temas que sinalizam ser essenciais à profissão. Já **indução** é assumida enquanto processo de acolhimento profissional ao professor iniciante que contribui com sua imersão na cultura institucional e contempla suas necessidades formativas (FRANCO, 2019).

Ao tratamos dos **elementos formativos** necessários à formação profissional, buscamos saber das professoras se pretendem continuar sendo professoras na rede pública de Santa Cruz do Capibaribe, as participantes afirmam: “Sim, o comprometimento com a educação pública e de qualidade, pois como minha formação foi na universidade, que é pública, carrego comigo esse compromisso de dar um retorno à sociedade” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P1, Out., 2019). P1 reafirma o comprometimento com a educação pública, nos possibilitando identificarmos que um elemento formativo central para seu processo de indução, ou seja, para sua permanência na rede é o comprometimento social, político e ético presentes em sua formação. Esse comprometimento está relacionado às contribuições que traz para a rede através de seu trabalho, e enfatiza que em sua formação na instituição pública é direcionada para a atuação com qualidade, sobretudo nas escolas públicas.

O compromisso apresentado pela participante é tomado como fundante em sua atuação. Para P2, ao perguntarmos sobre sua “pretensão de continuar sendo professora na rede pública de Santa Cruz do Capibaribe” esta ganhou outra conotação, vejamos:

Depende, gostaria de seguir a carreira de pedagoga no judiciário, no entanto devido a atual conjuntura política em que esse (des)governo quer realizar uma reforma administrativa que acabe com a estabilidade para os novos servidores. Caso exista essa reforma e não seja possível concursos para pedagogo no judiciário, **eu pretendo permanecer na educação básica**, visto que é um caminho importante principalmente para auxiliar na **formação dos jovens mais conscientes e politizados** (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P2, Out., 2019).

Manter-se na escola não é a primeira escolha de P2, sua perspectiva é de passagem pela rede. Todavia, quando se refere a atual conjuntura política brasileira, expressa sua consciência crítica e política quanto ao cenário nacional, e sua continuidade na rede, ainda que não seja sua primeira opção, se pauta no compromisso com a formação das novas gerações pautada na “formação dos jovens conscientes e politizados”.

Dessa forma, o compromisso da professora com a formação dos jovens é um elemento da indução profissional, e este advém da formação docente repercutindo na educação dos estudantes (NÓVOA, 2019). Nesse sentido, compreendemos enquanto compromisso dos saberes, da responsabilidade com desenvolvimento profissional na medida em que instiga os professores a participarem na implementação das políticas educativas, sendo autores e produtores da sua profissão. Entendemos também a partir de Freire (2013) que ensinar exige comprometimento, convicção de que a mudança é possível em sociedade, exige percepção das maneiras como o professor é visto pelo estudante diante do processo educacional.

Ao perguntarmos se a “**rede disponibilizava formações pedagógicas, ou outro tipo de ajuda que tratasse da indução profissional**”, que trouxesse à tona incentivos para permanecer na profissão e atuando no município, P1 pontuou “[...] as formações seguem mais uma linha de **autoajuda**” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P1, Out., 2019). Identificamos através desse depoimento uma insatisfação diante da formação oferecida na rede pública, ela não atende aos anseios da participante. Esse processo de formação se desenvolve com a intensão de resolver os desafios educacionais da rede através do investimento em **palestras motivacionais** para o professor, **deixando de lado as dimensões da formação, estruturais, pedagógicas, de gestão e de políticas que a educação necessita**. A P2 não considera esses eventos como formações, conforme segue:

Não, as formações não incentivam para permanecer na rede e não contribuem em nada (opinião minha) para minha prática. Eu vejo essas formações, como **uma forma de fazer com que os professores realmente cumpram às 10 horas de aula atividade**. Sendo assim, eu considero **algo burocrático** e da forma que está sendo desenvolvida, **uma grande perda de tempo** (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P2, Out., 2019).

Os depoimentos acima explicitam o olhar das participantes que enxergam as proposições de formação como inoperantes, burocráticas, não proveitosas em termos de construção do conhecimento na profissão, não se caracterizando enquanto ações inerentes à indução profissional.

Nesse contexto, a inexistência de um Programa de indução que acolha, acompanhe e oriente as professoras iniciantes do município a partir de suas necessidades os possibilita viver a iniciação na profissão em um movimento solitário, quando o **tempo de formação** poderia ser ressignificado na medida em que fosse assumido **enquanto lugar de acolhimento**, de inserção na cultura da rede, de acesso ao **Projeto Político-Pedagógico da escola e sua materialização na sala de aula**, de constituição do perfil das turmas, do planejamento e desenvolvimento das atividades com as professoras, objetivando sua imersão na cultura institucional e continuidade na rede pública, evitando assim, o abandono da profissão - fato comum aos professores iniciantes.

Considerando que as participantes não concebem as ações proposta pela rede enquanto formação, ao questionarmos se “sentiam necessidades formativas em alguma temática que poderia ser atendida pela rede”, ambas responderam: “Sim, temas atuais, como **educação do campo, indisciplina, gênero e sexualidade, currículo** dentre outros” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, Out., 2019). Concebemos que esses elementos formativos são indispensáveis ao trabalho docente, à materialização do currículo escolar passa pela concepção que se defende, saber lidar com situações de indisciplina, tratar de maneira coesa em suas atividades sobre gênero e sexualidade na sociedade e os direitos de cada ser, bem como das demais questões pertinentes ao ensino são os elementos formativos indutores de uma política de acolhimento profissional de professores iniciantes a ser desenvolvida na rede.

Nesse sentido, ao tratarmos desses quatro **elementos formativos** (educação do campo, indisciplina, gênero e sexualidade, currículo) os enxergamos como necessários à indução profissional. Assim, assumimos a **indisciplina** conforme Estrela (1992) enquanto negação da disciplina, ou seja, como sendo uma desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas pelo grupo (professor e estudantes) que atrapalha o desenvolvimento do processo de ensino e

aprendizagem da turma, apresentando-se enquanto temática recorrente no contexto escolar e essencial ao processo formativo dos professores.

O segundo elemento se refere ao **currículo**, assumido enquanto conjunto de disciplinas de plano de estudos que corresponde ao projeto global e local de formação escolar, entendido como plano e ação, como produção de cultura, como um currículo vivido e não apenas posto no papel (OLIVEIRA; PACHECO, 2015).

O terceiro elemento formativo tratado é o **gênero**, discutido na relação gênero e sexualidade, é aqui tratado enquanto construção social que (re)produz diferenças com base em papéis binários para homens e para mulheres, como também é categoria de análise e de intervenção política na investigação e desconstrução desses papéis em uma sociedade predominantemente machista (LOURO, 1997).

E por fim, temos a **educação do campo**, um paradigma em construção voltado para a luta por políticas públicas educacionais para o território campestre, a partir dos valores, os saberes e especificidades dos sujeitos que dele fazem parte, ela é predominantemente do e para os sujeitos do campo (CALDART, 2012).

Em síntese, esses quatro **elementos formativos** são as contribuições apresentadas pela P2 para **início do processo de indução profissional**, por nós compreendidos enquanto **acolhimento profissional**, contribuindo assim para a (re)significação da cultura de formação na rede, o que contribui para a constituição de vínculos com a mesma e não abandono da profissão.

Vejamos o depoimento da P1 ao ser questionada se “sentia necessidades formativas em alguma temática que poderia ser atendida pela rede”, esclarece:

Pela rede municipal sim, entretanto, como atualmente caminho por outros espaços formativos consigo suprir essa necessidade, pois atualmente curso doutorado na UFPE. A rede municipal deveria investir mais em **formações práticas**, ou seja, ligadas as ações pedagógicas como **diário de classe**, **planejamento**, **projeto de intervenção** (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P1, Out., 2019).

Para essa participante, considerando outros espaços formativos por onde circula, os elementos indispensáveis a indução profissional é o tratamento dado ao diário de classe, ao planejamento e os projetos de intervenção que são entre os elementos formativos domínios básicos para o desenvolvimento do ofício docente.

Desse modo, entendemos o **diário de classe** como sendo um instrumento legal de registro contínuo na esfera escolar que teve sua criação conforme surgiu a necessidade de

acompanhar e registrar a frequência, as avaliações, o comportamento e as aprendizagens dos estudantes frente às atividades propostas, assim como os objetivos de aprendizagens e as atividades realizadas em cada período escolar (SCHULZ, 2014).

Já o **planejamento** como sendo uma atividade que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de sua organização, seja através da descrição ou sistematização, e coordenação em fase dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino (LIBÂNEO, 1994).

E por **projeto de intervenção**, um esquema pensado e escrito a partir de referências teóricas, sendo organizado através de etapas sistemáticas que engloba um objetivo central de ensino e aprendizagem emergente de uma problemática instaurada no ambiente escolar; é um esboço antecipado, desenho, guia de imaginação, e principalmente, uma semente para a ação (MACHADO, 2000).

Nas afirmações da P1 sua relação com esses **elementos formativos**, mesmo transitando por outros ambientes formativos e utilizando os saberes neles construídos, ainda assim, ela afirma as necessidades de formação na rede de Santa Cruz do Capibaribe que tratasse dos elementos formativos (diário de classe, planejamento e projeto de intervenção) acima expostos, uma vez que são necessidades que emergem do contexto escolar da rede e poderiam contribuir com o processo de indução profissional de qualidade. Estes são apontamentos que tratam de ações pedagógicas necessárias à atuação docente, e contribuiriam para a permanência tanto na rede, quanto na profissão dessas professoras iniciantes.

Diante do exposto, concebemos que se faz necessário um programa de indução profissional articulado, coerente e contínuo, planejado e com o objetivo de assegurar a continuidade do professor na rede de forma qualificada. Um programa que envolva as instituições universitárias de formação de professores; as políticas educativas administradas e executadas regularmente pela rede pública municipal; e por fim, a contribuição dos professores experientes de educação básica, atores que possuem conhecimentos próprios e que podem ser compartilhados e instigados a provocar a produção nos demais professores iniciantes (NÓVOA, 2019).

Para tratar dos elementos formativos que fomentam a permanência na rede, questionamos “quais os elementos facilitadores de **ingresso e permanência** na rede de ensino”, tivemos: “O ingresso via **concurso e a estabilidade na profissão** (possibilidade). Eu me **identifico com a docência**. Apesar do estágio probatório, sou **sindicalizada, participo das reuniões e luto por políticas públicas** inclusivas que de fato cumpram o seu objetivo” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P1, Out., 2019). O ingresso via concurso e a estabilidade,

bem como a identificação com a profissão são aspectos relevantes dessa permanência tanto na rede quanto na profissão. Com eles a professora sente-se instigada a militar na profissão procurando lutar para que as políticas sejam cumpridas na educação, bem como afirmar-se enquanto profissional.

A P2, ao tratar de “quais elementos facilitadores de **ingresso e permanência** na rede de ensino”, sinaliza: “Concurso público e a busca por estabilidade” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P2, Out., 2019). A busca pela estabilidade profissional é aspecto comum tratado pelas duas participantes - o que nos parece refletir o atual momento social, político sombrio que vivemos. O acesso à rede via concurso público traz segurança na profissão, ainda que seja em estágio probatório, elas se percebem autônomas em suas ações, questionam o modelo de formação mantido pela rede objetivando melhorá-lo e contribuem explicitando suas necessidades - o que aponta para a condição de colaboradoras do processo de formação na rede pública municipal de Santa Cruz do Capibaribe.

Como último questionamento, temos: “quais **os desafios de ingresso e permanência na rede de ensino**, e como **lidaram com eles**”, levando em consideração a inexistência de um Projeto de indução, como desafios:

O principal deles ainda não foi superado, é justamente conseguir **conciliar a vida de pesquisadora e a sala de aula**. Outro desafio é **estar no cotidiano buscando melhoria para os meus estudantes** (seja na merenda, nas práticas didáticas). **Falta de apoio sistemático** (projeto de intervenção, planejamento coletivo) a **relação família e escola**. Eu busco contornar a situação me posicionando diante das situações inadequadas com a gestão e a família. Mesmo não sendo típico do 4º ano alfabetizar, considerando 10 alunos que não sabem ler, estou tentando **alfabetizar** e ao mesmo tempo **dar conta dos conteúdos propostos na matriz curricular** (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P1, Out., 2019).

Identificamos no extrato acima a presença de quatro **elementos formativos** desafiadores para esta professora iniciante: o primeiro que persiste é unir o **ofício de pesquisadora como professora** da rede pública; o segundo a **busca incessante por melhores condições de aprendizagem para seus estudantes**, somado ao terceiro elemento que é **a falta de auxílio pedagógico no desenvolvimento de atividades coletivas** que dão suporte à prática da professora, a **alfabetização** em contextos de distorção idade/série, o **trato da heterogeneidade nos processos de aprendizagem** e por fim, o **embate entre a família e a escola** que não auxilia no progresso dos estudantes. Diante deste cenário, indicados os **desafios de ingresso e permanência na rede de ensino, e de como lida com eles**, a P1 procura resolvê-

los **sozinha** através do **diálogo**, de seu **posicionamento crítico-reflexivo** e se sobrecarregando ao **tentar sanar limitações nas aprendizagens** de seus estudantes e dar **conta dos respectivos conteúdos** para serem trabalhados na turma.

Já para a P2 temos que: “A distância, já que moro em Caruaru e trabalho em Santa Cruz” (EXTRATO DO QUESTIONÁRIO, P2, Out., 2019). No que se refere aos **desafios de ingresso e permanência** na rede de ensino e de como **lidou com eles**, P2 esclarece que a distância se configura enquanto desafio para o desenvolvimento da profissão no respectivo município, uma vez que advém de outra cidade para poder trabalhar.

Diante do cenário acima exposto, concebemos que os elementos formativos indispensáveis à indução profissional docente é o comprometimento, planejamento, currículo, projeto de intervenção somados ao estudo sobre gênero e sexualidade, indisciplina, educação do campo e o diário de classe enquanto indicativos das professoras iniciantes em relação a indução na rede.

Carlos Marcelo (1999) nos ajuda a compreender que a permanência dos professores iniciantes na profissão é marcada por um período de instabilidades, incertezas e adaptações que interferem diretamente no desenvolvimento de seu trabalho. Por isso os professores adquirem conhecimentos particulares daquele marco temporal vivido, competências e atitudes adequadas que são levadas para toda uma vida de ensino, ou seja, aprendizagens e estratégias construídas com o coletivo e enquanto profissional. No entanto, na medida em que não temos ações na rede que os ajudem a construir este caminho, pressupomos que, os saberes construídos na trajetória de formação inicial (pessoais, finalidade educativa, sociais dentre outros), dão sustentação a postura marcada pelo **compromisso**, pela atuação **crítico-reflexiva**, pelo **diálogo**, pela **dimensão colaborativa na rede** e por **aprender a lidar com a heterogeneidade** e o **investir na aprendizagem dos estudantes**, construídos na formação inicial no Curso de Pedagogia da UFPE/CAA.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos da compreensão que a formação inicial consistente é definidora no processo de acolhimento da profissão docente, sobretudo ao tomar o repertório formativo que assegura aos professores os estruturantes de seu desenvolvimento profissional, tomando para si, pela via dos saberes constituídos, o poder de resolutividade das questões que emergem no cotidiano escolar, mediado por um conjunto de saberes constituídos. Para tanto, retomamos o objeto de estudo “as contribuições dos saberes docentes à indução profissional de professores iniciantes” para avançarmos na direção da conclusão de nossos estudos.

Nesse sentido, tomamos como objetivo geral “analisar as contribuições dos saberes docentes à indução profissional de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia/UFPE-CAA, iniciantes na rede pública de Santa Cruz do Capibaribe”, tendo como objetivos específicos: a) Identificar os saberes docentes e em que estes contribuem para a indução profissional desses professores iniciantes; e b) Identificar os elementos formativos necessários para à indução profissional de professores iniciantes.

Para responder o objetivo de identificar **os saberes docentes e em que contribuem para indução profissional**, entendemos que durante a formação inicial os saberes construídos são os profissionais e no próprio cotidiano escolar são os experienciais, curriculares, disciplinares e didáticos (TARDIF, 2014). Estes, conforme afirmam as professoras participantes, contribuem para que elas se mantenham na profissão e na rede de ensino. Entretanto, desses, alguns saberes são usados de maneira coletiva, os quais são classificados enquanto saberes experiências (GAUTHIER, 2006.) e os saberes próprios ‘ os da realidade social, cultural, econômica, cognitiva, finalidade educativa entre outros (BORGES, 2004) são considerados essenciais para o desenvolvimento da docência, utilizados de modo particular por cada professora, a depender da necessidade e do contexto em que estão atuando.

Os saberes individuais apresentados por Gauthier (2006) se configuraram enquanto a aproximação da família com a escola, o trato em sala de aula com os direitos e deveres dos estudantes, o investimento em trabalhar perspectivas de futuro, o trato da coletividade, bem como, os saberes direcionados a motricidade global e fina da criança, aprendizagem significativa, experienciais que compõem a especificidade destes saberes.

Ademais, identificamos que os saberes vivenciados pelas professoras quando estudantes do ensino fundamental, que experimentaram aprendizagens significativas no processo formativo, se fizeram presentes em seus contextos como professoras, com destaque para o saber enquanto incentivo aos estudos da população das escolas públicas.

Os saberes construídos pelas participantes possibilitaram um comprometimento com a educação pública de qualidade. Sua utilização fomenta a mobilização das professoras enquanto profissionais como também mobiliza seus estudantes a partir dessa perspectiva de futuro, através de uma formação emancipadora. Para essas professoras iniciantes, os **saberes provocam reflexão na ação**, e essa atitude se fundamenta nos diferentes saberes que possuem, assim pensam e atuam de modo a contribuir com a formação das crianças, instigando-as a interferirem positivamente na condução de suas vidas em sociedade.

No que se refere ao segundo objetivo, *identificar os elementos formativos necessários para à indução profissional dessas professoras*, as participantes explicitam que estes são: a educação do campo, indisciplina, gênero e sexualidade, currículo, diário de classe, planejamento, projeto de intervenção dentre outros. Consideram ainda que, apesar de os elementos facilitadores para ingresso e permanência na rede serem: **o concurso público e a estabilidade**; além da **identificação com a profissão**, enquanto aspectos positivos de imersão na profissão, **existem os desafios** que indicam elementos a serem desenvolvidos em possíveis processos de acolhimento profissional na rede, tais como: a **necessidade de apoio pedagógico**, necessidade da **parceria família e escola**, a **heterogeneidade** de níveis de aprendizagem nas turmas de ensino fundamental, que sobrecarrega as participantes e a **complexidade de conciliar a vida de pesquisadora à docência** enquanto indicativos para o processo de indução profissional do município.

Diante do exposto, vimos que a “gama de conhecimentos construídos na trajetória da graduação, constituídos na academia enquanto elos com a docência nos faz conceber que a construção de saberes advindos desde a formação inicial com os clássicos saberes profissionais, pessoais, experienciais, curriculares, (TARDIF, 2014) passando pela formação continuada até os novos exigidos pelo contexto: saberes da relação família-escola, da aprendizagem significativa, coletividade, perspectiva de futuro, motricidade' e dentre outros (BORGES, 2004), constituem portanto a indução profissional quando esta não é desenvolvida na rede, confirmando, assim, o pressuposto de nossa pesquisa. Esta se justifica quando comprovamos que os saberes construídos na formação inicial, continuada e no cotidiano escolar sustentam à indução profissional, assegurando uma atuação comprometida das professoras participantes para com a profissão.

Por fim, a pesquisa fomentou possibilidades de continuidade. Nesta perspectiva, nos lançamos às seguintes questões: É possível articular a indução profissional (acolhimento) a partir da articulação Universidade-escola fomentando uma possível política pública de

formação de professores iniciantes no município de Santa Cruz do Capibaribe? E que saberes são essenciais à profissão docente?

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. M.; COSTA, E.; PINHO, A. S.; e PIPA, J. . **Atuar na indução de professores: Que implicações para os diretores escolares portugueses?** / Revista Portuguesa de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal, 2018.
- ANDRÉ, Marli. **Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciais no Brasil.** / Cadernos de pesquisa, V. 42 n. 145 p. 112-129, jan./ abr. 2012.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais/**. 1ª edição. Araraquara: JM editora, 320p., 2004.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano.** /1: as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CUNHA, M. I. da.; BRACCINI, M. L.; Feldkercher, N. **Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante.** / Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015.
- ESTRELA, Maria Teresa. **Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula.**/ Porto Editora, 1994.
- FRANCO, M. J. N. **Os processos de indução profissional de professores iniciantes no agreste pernambucano,** 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa/** Paulo Freire- 44ª ed.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** / Paulo Freire- 25ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: Para uma mudança educativa.** Porto Editora, LDA, 1999.
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- HUBERMAN, M. **O Ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992.
- HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (org.), Vidas de professores. 3. Ed. Portugal: Porto Editora, 1995.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza.** / -9 ed., V. 14 – São Paulo: Cortez, 2011.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE: **o perfil das cidades brasileiras, Santa Cruz do Capibaribe- Pernambuco,** 2019. Disponível em: << <https://cidades.ibge.gov.br> >>, Acesso em: 20 de Jul de 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática** (Capítulo1: Prática educativa, Pedagogia e Didática/ Capítulo 10: O planejamento Escolar). / EDITORA: CORTEZ, 263p., 1994.

- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LUCAS, Ivan. **Estágio Probatório: saiba tudo**. Blog concursos online, texto publicado em 09/02/2016, Disponível em: << <https://blog.grancursosonline.com.br/estagio-probatorio-saiba-tudo-com-o-professor-ivan-lucas> >> Acesso em: 17 de Jun de 2019.
- LÜDKE, Menga; e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** / Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. - São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.
- MONTEIRO, Ivanilde Alves. **Formação inicial e profissão docente: as representações sociais dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco**. – Recife: Editora Universitária da UFPE, 2005.
- MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- NÓVOA, António. **Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores**/ Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 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.
- SCHULZ, Lia. **A escola na rede: um estudo sobre diários de classe e gênero do discurso**. Texto produzido para qualificação de Doutorado em Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. Revista e atualizada, São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. -3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, 156p.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**/ Maurice Tardif. 17. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- WONG, H. K. **Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving**. (Tradução: Adriana Teixeira Reis e Marli André) NASSP Bulletin, v. 88, n. 638, March, p. 41-58, 2004.

APÊNDICE A – IDENTIFICAÇÃO TIPOS DE SABERES

Formação Inicial	Formação Continuada	Cotidiano Escolar
Saberes da formação docente		
<p>Tempo Histórico da Educação Brasileira Produção de pesquisa Relatórios Sistematização Estudo de temáticas emergentes na educação Seminários Debates de temas diversos (gênero, sexualidade, violência, inclusão, inteligência emocional) Reflexividade Freiriana Uso de ferramentas tecnológicas Construção de projeto fundamentados Roda de diálogos Postura Crítica e Política Militância Socialização de Intervenções didáticas Educação-Movimentos Sociais Produção de instrumentos avaliativos Práticas de leitura Concepção de currículos</p>	<p>Tempo Histórico da Educação Brasileira Produção de pesquisa Relatórios Sistematização Estudo de temáticas emergentes na educação Seminários Debates de temas diversos (gênero, sexualidade, violência, inclusão, inteligência emocional) Reflexividade Freiriana Uso de ferramentas tecnológicas Construção de projeto fundamentados Estudo específico da especialização Roda de diálogos Postura Crítica e Política Militância Socialização de Intervenções didáticas Educação-Movimentos Sociais Práticas de leitura Concepções de currículos</p>	<p>Leitura, escrita e interpretação Raciocínio lógico, cálculos, estatística Interdisciplinaridade</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Saberes disciplinares</div> <p>Planejamento semanal Plano de aula Seleção crítica reflexiva dos conteúdos Construção do PPP escolar</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Curriculares</div> <p>Trabalha com o programa Alfabetizar com Sucesso Trabalha com o projeto Mais Educação Preenchimento burocrático (cadernetas, diário pessoal de aluno, plataforma online dentre outros). Uso da ludicidade</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Saberes didáticos</div> <p>Insistência em trabalhar as potencialidades do estudante Respeito ao tempo de aprendizagem do estudante Retomada dos conhecimentos construídos na aula anterior Atividades contextualizadas Uso de Jogos didáticos que contemple conteúdos do local ao global Consideração do ‘erro’ como elemento impulsionador da aprendizagem Procedimento de ensino que utilizem o uso social da língua</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Saberes da experiência</div>

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

Questionário de Pesquisa Sócio Profissional

Prezada professora sou Marcia Batista, estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. Estou realizando o Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, sobre “As contribuições dos saberes docentes à indução profissional de professoras iniciantes: um estudo a partir das egressas do Curso de Pedagogia da UFPE/CAA”. Este questionário é parte deste trabalho. Concebemos que é importante ouvir o que tem a nos dizer e por isso solicitamos que responda a este questionário com atenção. Ressaltamos que você não precisa se identificar. Agradecemos a sua colaboração.

• I) DADOS PESSOAS E PROFISSIONAIS

1. Idade? _____ 2. Sexo? _____ 3. Graduação? _____ 4. Instituição e ano de conclusão da Graduação? _____

5. Você possui uma outra graduação ou Normal Médio? () Sim () Não. Se sim, qual? Em qual instituição foi realizada? _____

6. Regime de trabalho: () Efetivo/a () Contratado/a () Outros. Qual? _____

7. Rede de ensino: () Pública () Privada

8. Tempo Geral de Docência? _____ 9. Tempo de Docência na rede atual? _____

10. Escola e município que leciona? _____

11. Ano/ Nível de ensino? _____

• II) QUESTÕES ESPECÍFICAS

12. Você utiliza desses saberes no seu cotidiano escolar e na sala de aula? Assinale a seguir:

Formação Inicial	Formação Continuada	Cotidiano escolar
<input type="checkbox"/> Tempo Histórico da Educação Brasileira <input type="checkbox"/> Produção de pesquisa <input type="checkbox"/> Relatórios <input type="checkbox"/> Sistematização <input type="checkbox"/> Estudo de temáticas emergentes na educação <input type="checkbox"/> Seminários <input type="checkbox"/> Debates de temas diversos (gênero, sexualidade, violência, inclusão, inteligência emocional) <input type="checkbox"/> Reflexividade Freiriana <input type="checkbox"/> Uso de ferramentas tecnológicas <input type="checkbox"/> Construção de projeto fundamentados <input type="checkbox"/> Roda de diálogos <input type="checkbox"/> Postura Crítica e Política <input type="checkbox"/> Militância <input type="checkbox"/> Socialização de Intervenções didáticas <input type="checkbox"/> Educação-Movimentos Sociais <input type="checkbox"/> Produção de instrumentos avaliativos <input type="checkbox"/> Práticas de leitura <input type="checkbox"/> Concepção de currículos	<input type="checkbox"/> Tempo Histórico da Educação Brasileira <input type="checkbox"/> Produção de pesquisa <input type="checkbox"/> Relatórios <input type="checkbox"/> Sistematização <input type="checkbox"/> Estudo de temáticas emergentes na educação <input type="checkbox"/> Seminários <input type="checkbox"/> Debates de temas diversos (gênero, sexualidade, violência, inclusão, inteligência emocional) <input type="checkbox"/> Reflexividade Freiriana <input type="checkbox"/> Uso de ferramentas tecnológicas <input type="checkbox"/> Construção de projeto fundamentados <input type="checkbox"/> Estudo específico da especialização <input type="checkbox"/> Roda de diálogos <input type="checkbox"/> Postura Crítica e Política <input type="checkbox"/> Militância <input type="checkbox"/> Socialização de Intervenções didáticas <input type="checkbox"/> Educação-Movimentos Sociais <input type="checkbox"/> Práticas de leitura <input type="checkbox"/> Concepções de currículos	<input type="checkbox"/> Leitura, escrita e interpretação <input type="checkbox"/> Raciocínio lógico, cálculos, estatística <input type="checkbox"/> Interdisciplinaridade <input type="checkbox"/> Planejamento semanal <input type="checkbox"/> Plano de aula <input type="checkbox"/> Seleção crítica reflexiva dos conteúdos <input type="checkbox"/> Construção do PPP escolar <input type="checkbox"/> Trabalha com o programa Alfabetizar com Sucesso <input type="checkbox"/> Trabalha com o projeto Mais Educação <input type="checkbox"/> Preenchimento burocrático (cadernetas, diário pessoal de aluno, plataforma online dentre outros) <input type="checkbox"/> Uso da ludicidade <input type="checkbox"/> Insistência em trabalhar as potencialidades do estudante <input type="checkbox"/> Respeito ao tempo de aprendizagem do estudante <input type="checkbox"/> Retomada dos conhecimentos construídos na aula anterior <input type="checkbox"/> Atividades contextualizadas <input type="checkbox"/> Uso de Jogos didáticos que contemple conteúdos do local ao global <input type="checkbox"/> Consideração do ‘erro’ como elemento impulsionador da aprendizagem <input type="checkbox"/> Procedimento de ensino que utilizem o uso social da língua
Há outros saberes essenciais que você utiliza? _____ _____		

13. Você utiliza de algum saber em sua docência hoje que foi construído a partir de sua experiência pessoal-social, ou enquanto estudante do ensino básico? _____

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

15. Você pretende continuar sendo professor na rede? () Sim () Não. O que o leva a isso? Explique.

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

16.1. Você sente necessidade formativa em alguma temática que pode ser atendida pela rede?
Explique.

17. Quais foram os elementos facilitadores de seu ingresso e permanência na rede de ensino?

18. Quais foram os desafios de seu ingresso e permanência na rede de ensino? Como lidou com eles? Explique.

Obrigada pela colaboração!