

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Alexandra Aparecida Liberato Trevisan

**O PROCESSO DE INDUÇÃO DO PROFESSOR
ALFABETIZADOR INICIANTE**

**São Caetano do Sul
2021**

ALEXANDRA APARECIDA LIBERATO TREVISAN

**O PROCESSO DE INDUÇÃO DO PROFESSOR
ALFABETIZADOR INICIANTE**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade

**São Caetano do Sul
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

TREVISAN, Alexandra Aparecida Liberato.

O processo de indução do professor alfabetizador iniciante/
Alexandra Aparecida Liberato Trevisan – São Caetano do Sul: USCS,
2020.

139 f.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade.

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São
Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado
Profissional, 2020.

1. Programa de indução. 2. Alfabetização. 3. Professor iniciante. 4.
Formação docente. 5. Trabalho colaborativo. I. Andrade, Maria de Fátima
Ramos de. II. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Prof.^a. Dr.^a. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Dr.^a. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho final de curso defendido e aprovado em 18/02/2021 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof.^a. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (Orientadora)

Prof.^a. Dra. Ana Silvia Moço Aparício (USCS)

Prof.^a. Dra. Francine de Paula Martins Lima (UFLA)

Dedico este trabalho primeiramente a Deus por nortear minha vida. Aos meus pais e minha irmã pelo exemplo, incentivo, amor e carinho.

Aos meus filhos Matheus e Sophia pela paciência e compreensão da minha ausência, não me deixando desistir.

Ao Gustavo pelo apoio, incentivo de iniciar e me manter firme no processo.

Aos meus amigos, pela convivência, apoio e atenção nos momentos alegres e tristes.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, à minha irmã, aos meus filhos e ao Gustavo pelo amor, incentivo e apoio incondicional. Às minhas amigas Daniela Galdi e Fátima Coelho, que me apoiaram mesmo à distância com seus conhecimentos e, além disso, por todo o amor e amizade de não me deixarem sozinha nessa caminhada intensa.

À minha orientadora Maria de Fatima Andrade, que me acolheu, apoiou, incentivou, muitas vezes me pegou no colo me ensinando a pesquisar, a planejar, executar e cada vez mais melhorar e construir essa dissertação. A pessoa que soube ser pontual, me orientou com muito profissionalismo, mas respeitou meu tempo, minhas angústias e meus conhecimentos.

Aos membros da banca, professora Ana Silvia e Francine, minha eterna gratidão por terem olhado para nossa pesquisa com carinho e profissionalismo.

“Todos estamos matriculados na escola da vida, onde o mestre é o tempo.”

Cora Coralina

RESUMO

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo analítico, com o objetivo de investigar as iniciativas no processo de indução com professores alfabetizadores iniciantes, identificando-se suas dificuldades e desafios. A proposição da pesquisa originou de algumas inquietações como: Quais são as iniciativas que o município de Santo André utiliza no processo de indução dos professores alfabetizadores iniciantes? Quais as dificuldades e desafios enfrentados pelo professor iniciante alfabetizador? Para responder as indagações adotamos dois instrumentos para a coleta de dados na pesquisa de campo: questionário com perguntas fechadas e entrevistas semiestruturadas. Ainda tivemos o aporte das investigações documentais das Diretrizes da Rede de Educação de Santo André e do Projeto Político Pedagógico da escola campo. Também nos respaldamos em fundamentações teóricas – António Nóvoa, Marcelo Garcia, Cochran-Smith, Denise Vaillant, M. Huberman H. K. Wong, Lee Shulman, Marli André, Maevi Nono - por meio da pesquisa bibliográfica que redimensionou nosso olhar e aprofundou conhecimentos no que diz respeito ao processo de Indução e professor iniciante. Mediante às investigações e análises foi possível concluir que a Rede Municipal não dispõe de programa de indução para os professores iniciantes, porém, a escola de campo investigada se preocupa com a formação continuada de todos os seus docentes. Ainda, corroboramos que no contexto escolar a qualidade da educação se efetiva consideravelmente nos fóruns de discussões coletivas e nas trocas de experiências, nas quais docentes e gestores se fortalecem, pois a formação inicial dos professores lhes proporcionam conhecimentos teóricos capazes de sustentar algumas ações na prática, contudo os saberes pertinentes à prática, somente *in locu* se estrutura, por se fazer necessária a reflexão própria da atuação, que na medida em que vivencia se amplia e estrutura, tornando-os profissionais mais preparados para lidar com as demandas cotidianas. Apesar do presente trabalho de pesquisa ter como foco o “professor alfabetizador”, constatamos poucos relatos a respeito das dificuldades que os professores, por serem iniciantes, enfrentam em sala de aula. Mesmo assim, vale destacar que apesar de realizarem as sondagens de escrita previstas no plano educacional, as professoras sentem dificuldades em projetar o que poderia ser feito a partir dos resultados dos alunos. A partir da análise dos dados, foi elaborado um produto, no formato de um e-book, com algumas diretrizes para um programa de indução com professores iniciantes, visto ser fundamental tal ação, por considerar as especificidades dos docentes em início de carreira, vislumbrando a articulação de um trabalho colaborativo entre os professores, com a perspectiva para potencializar a qualidade de ensino.

Palavras-chave: Programa de Indução. Alfabetização. Professor Iniciante. Formação docente. Trabalho colaborativo.

ABSTRACT

This study deals with a qualitative approach, of an analytical descriptive character, aiming to investigate the initiatives in the induction process with teachers literacy beginners, identifying their difficulties and challenges. The research proposal originated from some concerns such as: What are the initiatives that the municipality of Santo André uses in the process of inducing beginning literacy teachers? What are the difficulties and challenges faced by the beginner literacy teacher? To answer these questions, we adopted two instruments for data collection in the field research: questionnaire with closed-ended questions and semi-structured interviews. We also had the contribution of documentary investigation of the Guidelines of Santo André City Department of Education and the Political-Pedagogical Project school field. We also endorse in theoretical foundations - Antonio Novoa, Marcelo Garcia, Cochran-Smith, Denise Vaillant, M. Huberman HK Wong, Lee Shulman, Marli André, Maevi ninth – through the literature that resized our eyes and deepened knowledge in concerns the Induction, Literacy and Beginning Teacher Program. Through the research and analysis it was concluded that the Municipal Network has no Induction Program for beginning teachers, however, the field school investigated is concerned with the continuing education of all their teachers. We also corroborate that in the school context the education quality is considerably effective in the forums of collective discussions and in the experiences' exchange, in which teachers and managers gets strengthened, because the initial training of teachers provides them with theoretical knowledge capable of sustaining some actions in practice, however, the relevant knowledge to practice only *in locus* is structured, by doing the very necessary performance reflection, which in that experiences expands and structure, making them more prepared professionals to deal with everyday demands. Although the present research work focuses on the "literacy teacher", we found few reports regarding the difficulties that teachers, as beginners, face in the classroom. Still, it is noteworthy that despite carrying the written surveys provided for educational plan, the teachers find it difficult to project what could be done from the results of the students. From the analysis of the data, a product was created, in an e-book format, with some guidelines for an induction program with beginning teachers, since this action is fundamental, as it considers the specificities of teachers at the beginning of their careers, glimpsing the articulation of collaborative work between teachers, with the perspective to enhance the quality of teaching.

Keywords: Induction program. Literacy. Beginner Teacher. Teacher training. Collaborative work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Elementos importantes no processo de indução.....	59
Figura 2 - Mapa de Santo André.....	65

QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas correlatas.....	40
Quadro 2 – Aprendizado formal versus aprendizado informal.....	55

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFRN	Centro de Educação Federal do Rio Grande do Norte
CESA	Centro Educacional de Santo André
CEPEC	Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares
COVID	Corona Vírus Disease
EAD	Educação à Distância
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FASB	Faculdade de São Bernardo do Campo
FE/ UnB	Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LPI	Laboratório Pedagógico de Informática
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PPP	Projeto Político Pedagógico
ReAD	Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
USCS	Universidade São Caetano do Sul

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	27
1 INTRODUÇÃO.....	31
2 PESQUISAS CORRELATAS.....	39
2.1 Os resultados da pesquisa bibliográfica.....	39
2.2 Algumas considerações.....	48
3 DO PROFESSOR INICIANTE AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE.....	49
3.1 Quem é o professor iniciante?.....	50
3.2 A formação do professor na perspectiva do desenvolvimento profissional docente.....	54
3.3 Processo de indução: aprendizagem da docência.....	56
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	62
4.1 Escolha do método e dos instrumentos de pesquisa.....	62
4.2 Contexto da pesquisa: a escola.....	65
4.3 Perfil dos participantes docentes.....	69
4.4 Perfil dos participantes da equipe gestora.....	71
5 PROCESSO DE INDUÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE ALFABETIZADOR: INICIATIVAS, DIFICULDADES E DESAFIOS... 	75
5.1 As entrevistas.....	75
5.1.1 Formação acadêmica.....	75
5.2 Aprendizagens da docência.....	78
5.3 Indução.....	92
5.4 Entrevista com as gestoras.....	96
6 PRODUTO.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107

REFERÊNCIAS..... 110
APÊNDICES..... 115

MEMORIAL

Sou Alexandra Aparecida Liberato Trevisan, natural de Santo André, no Estado de São Paulo. Desejei ser professora desde criança, brincava de escolinha com minhas amigas e já apresentava o desejo de ensinar. Trabalhar na educação sempre foi meu ideal de vida.

Meu pai era vendedor. Vendia materiais pedagógicos diversos e livros para as escolas da rede pública. Talvez a convivência com sua profissão tenha me aguçado o olhar para a educação e assim desejá-la. Ele foi o grande incentivador deste sonho e esteve ao meu lado em toda esta trajetória.

Estudei grande parte da vida em escola pública e nunca encarei isso como barreira. No Ensino Médio resolvi iniciar a busca do meu sonho e ingressei em um colégio particular para realizar o Curso Técnico em Magistério.

Buscar um sonho; um ideal, não é assim tão fácil. Para pagar o magistério eu precisava trabalhar, meus pais não tinham as condições financeiras necessárias para me ajudar. Foi então que iniciei minha carreira na educação. Aos 15 anos, fui contratada como auxiliar de sala e, aos 17, ainda antes da conclusão do Magistério, assumi minha primeira turma de alunos. Na época, chamava-se Maternal I e eu atendia crianças de dois anos. Naquele momento tive a certeza de que era o que eu desejava ser, professora.

Após o magistério, entrei na faculdade e cursei Pedagogia. Minha vida profissional foi se ampliando. Assumia cada vez mais responsabilidades e, ao mesmo tempo, vivenciava diversas experiências na área. Por dez anos essas experiências deram-se em escolas particulares.

Em 2002 decidi me aperfeiçoar e fiz um curso de Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia. Meu objetivo era conhecer e estudar as dificuldades de aprendizagem, ampliar meu crescimento profissional e prestar atendimento na área clínica. Depois de formada trabalhei por dois anos em consultório atendendo crianças e famílias que estavam em busca de entender como e por que seus filhos não aprendiam ou levavam mais tempo para consolidar a aprendizagem.

Neste mesmo tempo ingressei na prefeitura de São Bernardo do Campo como professora da Educação Infantil. Foram dois anos difíceis e intensos, pois trabalhava os três períodos e ainda estudava. Em contrapartida vivenciei ricas

experiências. O consultório trouxe-me outro olhar com relação ao aluno, às famílias e à escola. Presenciei angústias e medos de todas as partes: do aluno que não aprende, da escola que não consegue ensinar e da família que, muitas vezes, não aceita as dificuldades que os filhos possuem.

Em 2006 iniciei como professora na Prefeitura de Santo André e, posteriormente na Rede de Educação de São Bernardo do campo. Foi o momento em que me despedi da escola privada e do consultório, assumindo-me como funcionária pública, trabalhando em dois municípios.

No ano de 2010 tive meu primeiro filho. Foi um ano mágico, pois a maternidade transformou-me como ser e como mulher. Passei a ter outras preocupações que iam além do profissional. Neste momento, fiz uma das minhas escolhas mais difíceis: exonerar meu cargo público em São Bernardo do Campo, para que pudesse me dedicar apenas meio período ao lado profissional e ter mais tempo para desempenhar minhas funções como mãe, e assim estou até o presente momento, como professora em apenas um período, na rede de Santo André.

Por alguns anos dediquei-me a essa rotina, mas logo busquei novas formações profissionais e realizei mais uma Pós-Graduação Lato Sensu em Docência do Ensino Superior, com o foco de, no futuro, lecionar em faculdades e universidades.

Como sempre estou em busca de desafios, em 2011 inscrevi-me em um programa do Governo Federal, para participar de um processo seletivo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, mais conhecido como PIBID, realizado pela Fundação Santo André, em parceria com a Secretaria de Educação de Santo André. Fui selecionada e atuei como supervisora do programa durante seis anos, na mesma unidade escolar EMEIEF¹ Carolina Maria de Jesus, localizada na periferia de Santo André, bairro João Ramalho. Neste período realizei diversas ações e projetos com os estudantes de Pedagogia (todos desafiadores e alguns até idealistas) realizados em turmas das séries iniciais com foco no processo de ensino e aprendizagem em várias áreas do conhecimento, mas com a preocupação na alfabetização.

O programa contribuía para a articulação entre teoria e prática, necessárias

¹ Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

à formação dos docentes. Os projetos realizados foram diversos porque a cada turma de alunos havia uma necessidade específica. Em parceria com as (os) pibidianas (os), avaliávamos as necessidades e juntas (os) elaborávamos nosso plano de ação.

Ao longo desses seis anos foram feitos projetos em várias áreas do conhecimento: pintura no chão de jogos e brincadeiras (amarelinha, caracol, quadro numérico e outros); agrupamentos de escrita com jogos e atividades específicas para avanço na alfabetização; carrinho da matemática, com jogos matemáticos focados no desenvolvimento do raciocínio lógico, operações numéricas e resoluções de situações-problema; hora da leitura, com seleção de diversas histórias e gêneros literários, como também formas variadas de contá-las, utilizando-se fantoches, objetos, teatro, músicas e outros; grupos de artes, desenvolvendo variadas habilidades como: pintar, criar, desenhar, compor, dramatizar, dançar e outros.

Embora não tivéssemos essa pretensão, o projeto tomou proporções tão grandes e significativas que ele foi expandido para a escola toda nas diferentes modalidades de ensino ofertadas alielaboramos um projeto com a escola toda (Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA), nos seus três períodos (manhã, tarde e noite), o que mais tarde resultou na revitalização do complexo Cata Preta e Biblioteca Viva, no qual faziam parte a Creche, a EMEIEF e o CESA (Centro Educacional de Santo André). O projeto teve participação dos alunos, famílias, comunidade, professores, das (os) pibidianas (os), gestores, da Fundação Santo André e da Secretaria de Educação de Santo André. Foi um projeto grandioso que envolveu muitas ações como: reciclagem, pintura dos muros da escola, pintura dos bancos e mesas do complexo, jardinagem, pintura das quadras, leituras em diversos lugares do complexo e do bairro, tudo com a participação direta da família-escola-comunidade.

Tivemos parcerias significativas na realização desse projeto. A empresa Coral colaborou com a doação de tintas, os comércios da região com a doação de materiais (pincéis, tintas, rolinhos, panos), as famílias com a doação de insumos para a revitalização do jardim e os funcionários da prefeitura que contribuíram com a sua manutenção. Houve também o apoio do museu de Santo André no que tange a respeito da história da região e da Fundação Santo André com estudos

geográficos sobre a área. Foi um projeto intenso, árduo, porém valioso para aquela comunidade escolar.

Nos anos em que atuei como supervisora realizei palestras e oficinas de alfabetização, com temas diversos nessa área, tais como: fases da escrita, fases do desenho, agrupamentos de escrita, hábitos e a importância da leitura, escolha de livros com bom repertório, grupos de estudos sobre elaboração de projetos, dificuldade de aprendizagem e oficinas pedagógicas sobre jogos e brincadeiras em diferentes áreas do conhecimento e como organizar o espaço da sala de aula. Também participei de seminários promovidos pela Fundação Santo André.

O programa reacendeu em mim a vontade e otimismo para buscar por mais estudos e pesquisas no que diz respeito à formação inicial do professor, na busca de compreender os caminhos fundamentais para ajudá-lo a construir boas práticas pedagógicas. Com entusiasmo decidi fazer o Mestrado e meu caminho de estudo só poderia ser na área de desenvolvimento profissional docente. Algo que tenho vivido bem de perto, ao longo de tantos anos, são as dificuldades, medos, angústias e frustrações dos docentes que estão iniciando suas práticas e transformando seus olhares. O PIBID me proporcionou viver essa experiência maravilhosa e busquei com os estudos do mestrado, a fundamentação teórica, pesquisas e caminhos para contribuir com essa necessidade do docente iniciante.

1 INTRODUÇÃO

Nos ambientes acadêmicos e profissionais discute-se muito a importância da formação continuada do professor, porém existem poucos estudos e ações efetivas em torno do processo de indução do profissional iniciante à carreira docente, ou seja, o momento em que é inserido no contexto escolar, em especial os recém-formados.

O processo de indução de professores iniciantes tem-se tornado um fator de grande interesse por parte de pesquisadores em virtude da característica adaptativa do sujeito docente à profissão e por suas decorrentes implicações que colocam em pauta tanto a formação inicial quanto a instituição que os acolhe como profissionais do magistério.

O presente tema de pesquisa teve origem em minha² experiência como supervisora de estudantes de Pedagogia. O trabalho era desenvolvido diretamente com a formação inicial do docente e a constituição de sua prática pedagógica. Sob essa ótica desdobraram-se observações importantes, dentre as quais a ponderação de que os caminhos pelos quais percorre o professor nem sempre são tão favoráveis para o início de sua carreira, vivenciando as dificuldades, as angústias, as frustrações, as preocupações, medos e outras experiências de forma solitária, prejudicando seu ingresso e desempenho profissional.

Os municípios e os estados são responsáveis pela inserção desse profissional em suas redes de ensino, no entanto poucos programas ou ações são feitas com o docente que está iniciando suas práticas. Esse profissional inicia suas funções no espaço escolar sem dominar a prática docente, necessitando de acolhimento, ajuda e contribuição de todos os envolvidos nas práticas pedagógicas.

A formação inicial nas universidades é apenas o início de toda a jornada que este docente percorrerá ao longo de sua carreira e, por isso, faz-se necessário que os governos se preocupem e elaborem programas ou ações

²Devido à natureza desta pesquisa, haverá, eventualmente, uma mescla de acontecimentos pessoais, vinculados às discussões teóricas aqui propostas. Desta maneira, todas as vezes em que episódios de experiências pessoais foram descritos, ao longo do texto, optou-se pelo uso da 1ª. pessoa, por adequar-se melhor ao desenvolvimento dos relatos e memórias, ainda que evidencie certo desvio como promulga a norma culta da língua portuguesa para este tipo de trabalho.

estruturadas, com foco na formação continuada dos professores iniciantes para o contexto escolar.

De acordo com Wong (2004, p. 3), no que diz respeito à indução, trata-se de:

[...] um processo – um processo abrangente, consistente e detalhado de desenvolvimento profissional abrangente, coerente e contínuo – que é organizado por um distrito escolar para formar, apoiar e reter novos professores e fazê-los progredir em um programa de aprendizagem ao longo da vida.

André (2012), em sua pesquisa intitulada “Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil”, analisa o relatório da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, em que destaca que “professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” e revela que “as taxas de evasão do magistério em diversos países, o relatório informa que essas tendem a ser mais altas nos primeiros anos de atividade profissional, declinando à medida que aumenta o tempo de profissão” (OCDE, 2006 *apud* ANDRÉ, 2012, p. 115).

Garcia (2011 *apud* ANDRÉ, 2012) afirma ser comum a evasão docente nos primeiros anos de carreira em virtude do fato de se tratar de algo desconhecido e novo, gerando assim conflitos que desencadeiam problemas de ordem emocional. Sendo assim, é imprescindível a existência de ações ou programas de intervenção, capazes de subsidiar e tornar o período o menos tenso possível. Para André (2012, p. 115), o ideal seria contar com “estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação”, contudo, cabe ao docente compreender que “[...] a formação para a docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira”. Cabe salientar, inclusive um conceito trazido por Marilyn Cochran-Smith e Susan Lytle que contribui muito para o aporte desses profissionais que são as Comunidades Investigativas. O conceito é relativamente simples, pois tem a ver com as interlocuções que ocorrem *in locu*, pois possibilitam discussões, reflexões e problematizações sobre a escola, os alunos e situações de conflitos, bem como de estudo sobre o cotidiano escolar. Em tese, Marilyn Cochran-Smith afirma que “as comunidades são um dos poucos lugares em que os professores podem realmente desenvolver a investigação como postura, porque eles constroem ideias com outros

professores” (FIORENTINI; CRECCI, 2016, p.).

A formação do professor iniciante compete aos “órgãos gestores da educação, aos quais cabe conceber programas ou criar condições para que as escolas possam desenvolver projetos que favoreçam a transição de estudante a professor” (ANDRÉ, 2012, p. 116). Desta maneira, a formação de professores em início de carreira precisa ser organizada pensando-se em sua “integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão” (ANDRÉ, 2012, p.116), tendo continuidade e diferenciando-se após o prazo de probatório em determinados Estados e Municípios.

Assim, programas voltados especificamente para a inserção de professores iniciantes ainda não são prioridade e isso pode ser constatado na exposição do relatório da OCDE (2006 *apud* ANDRÉ 2012, p.116):

[...] em 25 países, apenas 10 indicaram ter programas obrigatórios de iniciação à docência: Austrália (alguns estados), Coreia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Japão e Suíça. Na Escócia, a participação fica a critério do professor e a grande maioria participa. Em 6 países a iniciação fica a critério das escolas e em 8 países não há programas formais.

Conforme o exposto, dos 25 países somente 10 possuem algum programa visando qualificar a fase de iniciação docente. Esse dado diz muito sobre a valorização da educação em nível mundial. Sobre a importância e a qualificação dos profissionais da educação, a UNESCO (2007, p. 15) arrazoar tratar de algo elementar e um dos “fatores decisivos que explicam os resultados de aprendizagem dos alunos, o que significa que as políticas orientadas a melhorar a qualidade da educação só podem ser viáveis”.

Analisar as ações dos diversos países, voltadas para a qualificação do professor em início de carreira, é sumariamente importante, embora no Brasil também encontremos bons projetos. Alguns Estados e Municípios estão organizando-se para atender as necessidades de indução dos professores, como menciona André (2012, p. 121), acerca das estratégias adotadas pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo:

[...] os professores que se inscrevem para o concurso público de ingresso na carreira passam por uma seleção de duas etapas, uma das quais é

um processo de formação de 60 horas, com conferências sobre temas atuais de educação, estudo de textos, discussões e oficinas pedagógicas sobre questões da prática docente e trocas coletivas em grupos ou em plenárias. Só após essa fase se submetem a uma prova eliminatória.

Segundo André (2012), houve um total de 704 inscritos no concurso no ano de 2010. Desses, somente dois não foram aprovados e não deram continuidade. Trata-se de uma medida exemplar, entretanto a realidade pode ser complexa para concursos com milhares de candidatos.

O Estado do Ceará, no ano de 2009, conforme expõe André (2012), aprimorou o modo de selecionar os professores por meio de concursos públicos. Organizou duas etapas de seleção, sendo uma para testar os conhecimentos teóricos e outra envolvendo mais os aspectos específicos da profissão docente. Após a aprovação no concurso, os novos professores ainda participam de capacitação e, posteriormente, são acompanhados por seus gestores até o terceiro ano do início, quando termina o estágio probatório.

Ainda no Estado do Ceará, no Município de Sobral, também há preocupações com o docente em início de carreira, em decorrência da análise do concurso realizado no ano de 2005, quando constatou-se a necessidade de se “capacitar adequadamente os professores para atender à demanda do município e aproximá-los de sua realidade educacional” (ANDRÉ, 2012, p, 122). Assim, a Secretaria de Educação promulgou a Lei Nº 671, de 10 de abril de 2006 – o que demonstrou não se tratar de uma medida paliativa – que institui um estímulo profissional para professores durante o estágio probatório destinado à formação em serviço:

Art. 1º - Fica instituída a gratificação de incentivo profissional de 25% (vinte e cinco por cento) em relação ao salário base de 4 horas, para o grupo de professores, aprovados no Concurso Público para o cargo de provimento efetivo de Professor de Educação Básica II, Classe B, Referência 1.

Art. 2º - O professor aprovado em concurso público do Edital nº 001/2005, de 26 de outubro de 2005, com resultado divulgado em 06 de janeiro de 2006 no Impresso Oficial do Município nº 170, obriga-se a participar do Programa de Formação em Serviço, que terá regulamento próprio (SOBRAL, 2011, p.1).

Portanto, conforme a Lei Municipal, o processo de formação inicial é uma condição para fazer parte do quadro do magistério de Sobral permanentemente. Mediante essa iniciativa de institucionalização do programa de indução para

docentes, julga-se importante investigar e mapear os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que avalia o nível de desempenho dos estudantes a cada dois anos, por meio da prova Brasil, dos alunos dos 5º anos do Ensino Fundamental. O município de Sobral, no ano de 2005, atingiu no IDEB³a nota 4.0, tendo um crescente em 2007, quando atingiu 4.9, seguido por 6,6 em 2009, chegando a 8,8 no ano de 2017. Tal nível de desempenho é objeto de estudos para pesquisadores que se debruçam na análise das avaliações externas. Conforme exposto no sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2017, o resultado foi de 9.1, nas áreas do conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática.

A ação do Município de Jundiá – SP também segue molde similar a de Sobral, já que os docentes, conforme explana André (2012), ao assumir o cargo, têm

30 dias destinados para a qualificação, ou seja, somente após esse prazo assumem de fato suas turmas. Para o desenvolvimento dessas ações, o município de Jundiá precisa investir financeiramente, por contar com profissionais especializados voltados para tal finalidade (ANDRÉ, 2012). Outra ação de valorização e investimento no magistério, mas com outra finalidade, é o financiamento voltado para o estagiário do curso de Pedagogia, que permanece por um ano na Rede, apoiando professores titulares.

De acordo com a autora, para o referido projeto

A Secretaria paga R\$600,00 por aluno para a IES, com o compromisso de ter um professor seu coordenando o trabalho com 20 alunos. O aluno recebe R\$500,00 e os R\$100,00 restantes são repassados para o professor. Assim, o professor da IES recebe R\$2.000,00. Os alunos também recebem vale-transporte. Como a Secretaria tem interesse que esse estagiário permaneça na rede, ela oferece capacitação e certificado que contam pontos para concurso (ANDRÉ, 2012, p. 126).

Em decorrência da investigação dos programas e ações voltados para o processo de indução apresentados por André (2012) e conhecimentos empíricos

³O IDEB refere-se ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Foi criado em 2005 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino básico no Brasil. Os dados são resultados da Prova Brasil, uma avaliação externa. As informações apresentadas no texto estão disponíveis em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1298674>. Acesso em: 10 abr.2020.

com professores iniciantes, aqui já relatados, no presente estudo propõe-se investigar o seguinte problema: Quais são as iniciativas que o município de Santo André utiliza no processo de indução dos professores alfabetizadores iniciantes? Quais as dificuldades e desafios enfrentados pelo professor iniciante alfabetizador?

Partindo-se desses questionamentos, tem-se como objetivo geral investigar as iniciativas utilizadas no processo de indução com professores alfabetizadores iniciantes, identificando-se suas dificuldades e desafios.

Os objetivos específicos a serem desdobrados no decorrer do estudo são:

- Identificar e analisar as iniciativas de indução realizadas com os professores alfabetizadores iniciantes da rede de Santo André;
- Analisar as dificuldades que os professores alfabetizadores iniciantes enfrentam no processo de indução.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo-analítico, que seguiu os seguintes passos, respectivamente:

- Levantamento das pesquisas correlatas que tratam da temática proposta. Realizou-se o levantamento no banco de teses e dissertações da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), utilizando-se os seguintes descritores: professor iniciante, desenvolvimento profissional docente, inserção na carreira docente, acolhimento e alfabetização;
- Caracterização e identificação dos professores alfabetizadores iniciantes, por meio de questionário com perguntas fechadas;
- Identificação e análise de como ocorre o processo de indução dos professores alfabetizadores iniciantes, por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores e equipe gestora;
- Identificação e análise dos obstáculos enfrentados pelos professores iniciantes no processo de alfabetização, por intermédio de entrevistas semiestruturadas com professores e equipe gestora;
- Apontamento de diretrizes para o processo de indução do professor alfabetizador da Rede Municipal de Santo André, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mediante formação na rede.

Esse trabalho está organizado em quatro seções: introdução (seção 1) e seções 2, 3, 4, 5 e 6.

Na segunda seção, intitulada “Pesquisas correlatas”, é apresentado um levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos seguintes descritores: professor iniciante, desenvolvimento profissional docente, processo de indução, acolhimento e alfabetização, tendo como foco os professores alfabetizadores iniciantes e o processo de indução no contexto da Educação Básica.

Na terceira seção - “Do professor iniciante ao desenvolvimento profissional docente” -, explicita-se as características do professor iniciante, o conceito do desenvolvimento profissional e como ocorre o processo de indução do professor iniciante nas instituições escolares. Para o enriquecimento das reflexões, observou-se os trabalhos dos seguintes autores: Nono (2011), Hubermam (2013), Garcia (1999), Wong (2004), Vaillant e Marcelo (2012), Marcelo (2009), Shulmam (2014), Nóvoa (2007), dentre outros que merecem atenção e destaque nos assuntos abordados.

Na quarta seção - “Método e procedimentos metodológicos” -, expôs-se a metodologia da pesquisa, que seguiu a abordagem qualitativa, respaldada teoricamente em Lüdke e André (1986). Cumpre lembrar que para a coleta dos dados optou-se pelo questionário e entrevista, ancorados em Szymanski (2010). Apresentar-se-á também, na seção, o contexto da pesquisa, ou seja, a organização da Rede de Educação Municipal de Santo André, ressaltando-se as diretrizes presentes no Documento Curricular (2018).

Na quinta seção - “Processo de indução do professor iniciante alfabetizador: iniciativas, dificuldades e desafios” -, apresenta-se a análise dos dados que foram gerados com a materialização das entrevistas, em articulação com o levantamento bibliográfico e documental. Nos aportes bibliográficos considerou-se as pesquisas de Garcia (1999), Shulman (2014), Fiorentini e Creci (2016), André (2012), Nóvoa (2007 e 2013), Tardif (2002), bem como os autores Vaillant e Marcelo Garcia (2012).

O produto deste estudo encontra-se na sexta seção com o título “Produto”, cujo objeto trata da elaboração de uma proposta de trabalho pedagógico com estratégias que visam contribuir e sensibilizar gestores envolvidos nas práticas pedagógicas, de maneira que minimizem os impactos e desafios dos docentes em princípio de carreira.

Para finalizar, nas “Considerações Finais”, há a exposição das reflexões e do caminhar desta dissertação, na qual considerou-se explorações realizadas dos sujeitos envolvidos, dos contextos e ainda de repensar nossas impressões sobre “o processo de indução do professor alfabetizador iniciante.”

2 PESQUISAS CORRELATAS

Nesta seção, apresentamos o levantamento feito no banco de teses e dissertações da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) em que foram utilizados os seguintes termos: professor iniciante, desenvolvimento profissional docente, processo de indução, acolhimento e alfabetização. O levantamento foi delimitado ao período de 2009 até 2019, com a intenção de se identificar estudos mais recentes acerca do tema proposto. Nas pesquisas encontradas, observou-se o resumo e a conclusão, procurando identificar os processos de indução no contexto da Educação Básica.

2.1 Os resultados da pesquisa bibliográfica

Para a pesquisa bibliográfica, foi feita uma busca de palavras-chaves tais como: professores iniciantes, desenvolvimento profissional, inserção na carreira docente e acolhimento. Inicialmente organizou-se um quadro com os pontos fundamentais para a organização das informações coletadas: nome do autor, instituição, data da defesa, modalidade do estudo, título da pesquisa, resumo e as palavras-chaves (Apêndice A). Na sequência, foram analisadas as conclusões procurando-se identificar como o processo de indução vem ocorrendo no contexto escolar. O quadro a seguir apresenta os trabalhos encontrados:

Quadro 1: Pesquisas Correlatas

Dados gerais	Título	Palavra-chave
Autor: Zeni de Oliveira Muniz Ferreira/ Instituição: Universidade Metodista de São Paulo / 2017.	A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado.	Professor-alfabetizador, Saberes e práticas docentes, Alfabetização e letramento.
Autor: Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro / Instituição: Universidade Federal de São Carlos Campus São Carlos / 2019.	Trilhando os caminhos do início da docência: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor.	Início da docência, Formação de professores, Aprendizagens e desenvolvimento profissional da docência, Diálogo intergeracional online e Rede de aprendizagem online.
Autor: Micheli Fernanda Machado / Instituição: Universidade Federal de São Carlos/ 2015.	Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online.	Professores, formação, Narrativas, Saberes docentes, Prática docente, Alfabetização e letramento.
Autor: Isabella Cecilia Reis Soares de Maria / Instituição: Centro de Educação Federal do Rio Grande do Norte/ 2016.	Inserção na carreira docente: do probatório ao desenvolvimento profissional.	Estágio probatório, Formação, inserção na docência e Desenvolvimento profissional.
Autor: Stephanie Mariana Cardoso Araújo Duarte/ Instituição: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2014.	Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente.	Professores, formação, ensino, Profissionalização, Prática de ensino e educadores.
Autor: Rodrigo Fideles FernandesMohn/ Instituição: Universidade de Brasília/ 2018.	Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia.	Professores, trabalho, Educação básica, Trabalho docente e Condições de trabalho.
Autor: Fabiana Alessandra Fonsaca Ruy/ Instituição: Universidade Estadual Paulista /2018.	Retratos do início da carreira docente: nas experiências vividas, revelações da constituição do professor.	Professores Iniciantes, Formação de Professores e Pesquisa Narrativa.
Autor: Tânia Cristina Silva Pessoa/ Instituição: Universidade do Oeste Paulista /2016.	A inserção do professor nos anos iniciais do ensino fundamental: a construção de sua identidade profissional.	Professor formação, Inserção Docente, Ciclo de Vida Docente e Identidade Docente.
Autor: Naiara Mendonça Leone/ Instituição: Universidade Estadual Paulista/2011.	Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência.	Educação, Professores, Formação, Necessidades formativas, Professores iniciantes e Formação contínua.

Autor: Shirley de Cássia Pereira Machado de Miranda/ Instituição: Universidade Federal de Juiz de Fora /2013.	O ingresso do professor na rede municipal de educação de Belo Horizonte: os desafios dos anos iniciais	Estágio probatório, Formação docente e política para professores iniciantes.
---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora

A dissertação de mestrado de Zeni de Oliveira Muniz Ferreira (2017), da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), intitulada “A Alfabetização e os desafios para o professor recém-formado”, propôs investigar “os desafios enfrentados por professores alfabetizadores recém-formados” e, para isso indagou: “Quais os desafios que um professor recém-formado enfrenta em uma sala de alfabetização, em interface com os saberes e fazeres de sua prática alfabetizadora”? (FERREIRA, 2017, p. 9).

Para isso contou com a participação de cinco docentes da Rede Municipal de Santos e como resultado observou que uma formação inicial fragilizada distancia a teoria da prática; salas de aulas lotadas dificultando as práticas de intervenção do professor; estágios mal supervisionados, apresentando lacunas no processo de construção da prática docente; formação inicial que privilegia mais os conhecimentos teóricos, sem ênfase nas metodologias que versam sobre o processo de alfabetização, dentre outros, como: planejamentos deficitários e até mesmo inexistência de estudos nos Projetos Políticos Pedagógicos sobre o acolhimento e qualificação para o trabalho do professor iniciante (FERREIRA, 2017).

Sobre a prática docente Ferreira (2017, p. 19) considera que:

[...] o professor em sua formação deveria ser preparado para as tarefas práticas de ser professor. Mas, o que observo é que a construção da prática se dá, na maioria das vezes, na dinâmica da sala de aula, e muitos professores, ao escolherem esta profissão, não têm ideia da amplitude do fazer pedagógico.

Aline de Cássia Damasceno Lagoeiro (2019), da Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos (UFSCar), com sua tese de doutorado intitulada “Trilhando os caminhos do início da docência: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor” teve como objetivo investigar as

narrativas de professoras iniciantes em suas carreiras, de acordo com as contribuições de seu percurso formativo para o processo de iniciação à docência.

A pesquisadora realizou sua busca no contexto de um grupo colaborativo *online* chamado Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD). Este com caráter de um curso de extensão, que foi oferecido a licenciandos em Pedagogia, professores iniciantes e professores experientes, contou com cinco participantes, todas as professoras licenciadas em Pedagogia em início de carreira.

Com o estudo, constatou-se que o estímulo à retomada das próprias experiências e reconhecer-se nas experiências partilhadas pelos colegas possibilitaram às participantes uma leitura mais articulada e reflexiva sobre a própria trajetória, considerando que os acontecimentos de suas vidas foram experiências desencadeadoras de aprendizagem. A pesquisa indicou também o potencial formativo contido nas redes de aprendizagem e nas contribuições que o diálogo intergeracional pode trazer à formação docente como estratégia de apoio ao professor iniciante.

Lagoeiro (2019, p. 39) ressalta que “[...] experiências vivenciadas ao longo da trajetória do indivíduo exercem influência sobre seu modo de tornar-se professor e que o processo de tomada de consciência destas experiências apresenta um potencial formativo para a prática docente”.

O levantamento realizado por Micheli Fernanda Machado (2015), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCaR), dissertação de mestrado intitulada “Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada *online*”, buscou um caminho parecido ao de Lagoeiro (2019).

A pesquisa teve como objetivo compreender a construção da docência de professoras alfabetizadoras em início de carreira e como se configuram os seus saberes em processo de formação continuada, veiculados em narrativas em um curso de formação *online*.

O resultado da pesquisa apresenta o curso para professores iniciantes e licenciandos, denominado “Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa”, um espaço de formação e reflexão que contribuiu significativamente para o desenvolvimento profissional das professoras participantes.

Tanto Machado (2015) como Lagoeiro (2017) constataram a importância de se investigar momentos significativos durante a escolarização, mais especificamente durante a alfabetização das professoras, analisando-se indícios de fontes de aprendizagens vividas, buscando-se compreender os princípios norteadores de suas ações pedagógicas em início de carreira.

Para finalizar, Machado (2015) ponderou que os docentes quando escrevem suas narrativas a partir de sua trajetória de vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional, vão descobrindo os significados atribuídos aos fatos que viveram e, assim, construindo sua prática pedagógica e um modo único de ser professor.

Segundo a autora, “[...] quando os professores contam histórias do seu percurso escolar até o profissional, acabam por transformar suas práticas e as mantêm numa atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho como docente” (MACHADO, 2015, p. 18).

Isabella Cecília Reis Soares de Maria (2016) em sua dissertação de mestrado, realizada no Centro de Educação Federal do Rio Grande do Norte (CEFRN), em Natal, cujo título, “Inserção na carreira docente: do probatório ao desenvolvimento profissional”, objetivou investigar a inserção e o desenvolvimento de professores no sistema de ensino do Rio Grande do Norte, nos três anos do período probatório, regulado pela Lei 322/2006. A investigação foi desenvolvida com 84 professores iniciantes na docência e outros com experiência de sala de aula, porém, iniciantes na rede estadual de ensino, aprovados no concurso para o cargo de professores das séries iniciais. Nesta pesquisa Maria (2016) observa que:

O ingresso numa profissão nunca é tranquilo e na docência não é diferente. Os sistemas de ensino, principalmente nas redes públicas, em razão do volume de escolas e das elevadas demandas de professores em diferentes modalidades de ensino, e das elevadas demandas de professores em escolas atendendo a critérios de conveniência destes (proximidade das escolas/ residências dos professores) e das escolas (atendimento para suprir o quadro de docentes). Apesar de importantes, esses critérios não levam em conta fatores inerentes ao perfil do professor atuar com base num Projeto Político e a um currículo determinado e que, muitas vezes, tem características diversificadas: escolas periféricas, baixo desempenho dos alunos, elevada defasagem idade ano escolar, violência, ou mesmo escolas de elevado IDEB (p. 13 - 14).

De acordo com um perfil sociodemográfico, traçado pela pesquisadora para investigar essa inserção dos professores na sala de aula e no contexto escolar, os resultados mostraram que, diferentemente de outros estudos já descritos, o ingresso dos docentes nas escolas da rede estadual não foi traumático. Pelo contrário, foi marcado por sentimentos muito mais positivos que negativos, tendo oportunizado a eles descobertas e aprendizagens.

A dissertação de mestrado da pesquisadora Stephanie Marina Cardoso Araújo Duarte (2014), da Universidade de Brasília, Faculdade de Educação (FE/UnB), recebeu o título “Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente”, com o objetivo de se compreender como ocorre o processo de constituição da profissionalidade de professores em início de carreira, a partir da inserção destes no cotidiano de uma escola pública do Distrito Federal.

Participaram da pesquisa 11 docentes considerados como iniciantes – com até quatro anos de magistério – que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Com os dados adquiridos por meio de observação, questionário, grupo focal e com análise na base do Materialismo Histórico Dialético, a pesquisadora constatou que o início da carreira da forma como tem ocorrido, não tem possibilitado a construção da especificidade da profissão docente. Assim, Duarte (2014) concluiu ser importante encontrar alternativas para enfrentamentos de problemas que perpassam o espaço escolar e minimizam as possibilidades de se realizar trabalhos efetivos e capazes de garantir transformação real da escola e promover a emancipação docente.

Para Duarte (2014, p. 12):

[...] ser professor parecia estar mais associado à questão do exercício prático ao longo dos anos do que aos conhecimentos da profissão adquiridos na formação inicial. Alguns indícios como o recorrente discurso dos docentes iniciantes de que prática é diferente da teoria e que o professor se torna professor quando passa a atuar na escola demonstravam a relação entre as bases estruturantes do saber fazer da profissão, bem como a necessidade de respostas e de soluções imediatas às demandas da vida escolar.

Rodrigo Fideles Fernandes Mohn (2018) desenvolveu sua tese “Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia”, pela Universidade de Brasília,

Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (UnB/ FE). O propósito foi analisar as dificuldades e as descobertas do trabalho docente dos professores iniciantes e dos professores ingressantes nas instituições públicas municipais de educação, buscando-se suas marcas singulares.

O pesquisador ateu-se a uma questão fundamental: se havia diferença entre o professor iniciante e o professor ingressante, no que se refere aos elementos constituídos das dificuldades e descobertas, no município de Goiânia. Durante toda a sua pesquisa usou as terminologias professor iniciante e professor ingressante. Entretanto, Monh (2018, p. 30) ressalta que “o trabalho docente, seja ele do professor iniciante ou do professor ingressante, só poderá ser conhecido na sua totalidade concreta quando for também investigado na sua dimensão social e histórica”.

Na pesquisa observou-se os professores efetivados pelo concurso de 2010, dividindo-os em duas categorias: iniciantes e ingressantes. Desse modo, foi necessário lidar de formas diferentes sobre as dificuldades e descobertas. Monh (2018) ressaltou algumas categorias de acordo com a análise realizada, sendo elas constituídas dos seguintes pares: pedagógicas-relacionais, teoria-prática, trabalho-condição de trabalho, satisfação/ prazer-insatisfação/ sofrimento e apoio-solidão.

Com base em sua pesquisa, Monh (2018) acredita que sua investigação possibilita a construção do binômio teoria-prática, que deve orientar tanto as políticas educacionais como também as redes de ensino no planejamento e desenvolvimento da inserção na carreira docente.

A pesquisadora Fabiana Alessandra Fonseca Ruy (2018), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em sua dissertação de mestrado “Retratos do início de carreira docente: nas experiências vividas, revelações da constituição do professor”, analisa e compreende as experiências vivenciadas pelo professor em início de carreira, no contexto de um grupo de formação de professores iniciantes da rede pública e particular do interior de São Paulo, sob sua coordenação.

No coletivo, em fóruns de discussões mensais, foram desenvolvidas propostas articuladas a discussões acerca do fazer docente. Ruy (2018) utilizou a perspectiva da pesquisa narrativa como metodologia para coleta de informações e dados.

A pesquisadora coordenou o grupo de formação de professores iniciantes e o utilizou como objeto de investigação. Nos encontros formativos com esses professores iniciantes revelaram-se o que Ruy (2018) nomeou de peculiaridades na constituição docente e importantes características surgiram no grupo de estudo: a importância da formação inicial e contínua, sendo necessário que o professor dê continuidade ao processo formativo, mesmo após o encerramento da graduação; o choque de realidade vivido no início de carreira; o acolhimento recebido pelos alunos como contribuição para que os professores prossigam na carreira e o papel fundamental da equipe gestora como facilitadora do fazer docente.

Como formadora, Ruy (2018) concluiu ser necessário olhar para os professores, proporcionando-lhes possibilidades de trocas de experiências sobre o contexto vivido, no que tange às percepções de suas práxis pedagógicas, oportunizando a compreensão e reflexão de suas ações, observando e analisando sua própria prática, sendo capaz de despertar o sentimento de pertencimento ao grupo que está inserido. Bakhtin (2003 *apud* RUY, 2018) afirma existir no processo os laços sociais, vistos como essenciais para a constituição da identidade docente. em suas experiências e com as trocas junto aos professores iniciantes na formação, Ruy (2018, p. 13) observou que

Ao iniciar na escola, o professor não compreende o movimento do dia a dia neste contexto, e tampouco domina o exercício de ser professor, que vai constituindo-se como profissional ao longo de sua carreira, aprendendo a partir do fazer docente e das relações que estabelece com a equipe gestora, com os professores, monitores, alunos e famílias.

Outra pesquisa relevante, que versa sobre a construção de identidade profissional docente, foi realizada por Tânia Cristina Silva Pessoa (2016), pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), intitulada “A inserção do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a construção de sua identidade profissional”, teve por objetivo identificar e analisar a construção da identidade docente, a partir do olhar do professor iniciante, no momento de sua inserção na carreira.

Durante a pesquisa, verificou os dilemas e dificuldades encontrados no início de carreira dos docentes. A pesquisadora utilizou para coleta de dados um

questionário e entrevista semiestrutura, aplicada a oito docentes iniciantes da Rede Municipal de Rancharia/ SP.

Os resultados da pesquisa indicaram algumas questões importantes: que os professores ingressantes acreditam que há um maior campo de atuação profissional na área; percebem que a formação inicial não foi suficiente para suprir os problemas com os quais se depararam na profissão, contextualizando tais percepções por meio do “choque de realidade”; desejam ver o resultado de seus trabalhos reconhecidos por suas competências, construindo assim a identidade profissional diária, a partir da ação-reflexão-ação da sua própria prática pedagógica e a busca de formação continuada para prosseguir na profissão docente.

Pessoa (2016, p. 26) ressalta que:

Certamente, como em toda profissão, a formação de professores apresenta trajetória construída historicamente, ou seja, existe um processo vivido para cada pessoa e marcado por características que, sem dúvida, estarão presentes na construção da identidade profissional de maneira significativa.

Naiara Mendonça Leone (2011), da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em sua dissertação “Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência”, onde investiga o que professores em início de carreira precisavam, com relação às ações formativas, tendo como foco os atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas públicas da Rede Municipal de Rancharia- SP, indaga: Como o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental vivencia o período inicial da docência, em escolas públicas da rede municipal de Rancharia – SP? Os participantes que colaboraram foram nove professores, com até cinco anos de experiência no magistério que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas da Rede Municipal de Rancharia – SP. Ao final da pesquisa, ponderou-se a importância de se olhar para professores novos no magistério, devido às deficiências na formação inicial e a necessidade da construção de programas de apoio aos novos docentes com assessoria e formação, de maneira estruturada e sistemática.

Leoni (2011, p. 13) destaca que na formação

[...] os professores sejam considerados como sujeitos de sua própria formação e atuação e suas necessidades e expectativas sejam levadas em conta, com vistas ao seu desenvolvimento profissional e à efetivação de práticas e políticas educativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino público em nosso país.

A pesquisadora Shirley de Cássia Pereira Machado de Miranda (2013) realizou sua dissertação, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com o título: “O ingresso do professor na rede municipal de educação de Belo Horizonte: os desafios dos anos iniciais”. A finalidade foi descrever e analisar o exercício da profissão docente durante o estágio probatório de professores do Ensino Fundamental da RME/ BH. Teve também como objetivo propor um plano de ação educacional, com vistas a reduzir os problemas e dificuldades observados.

O trabalho de Miranda (2013) partiu da constatação de que a falta de um programa institucional de acolhimento e de acompanhamento sistemático dos docentes, durante os anos iniciais da carreira na rede municipal de educação de Belo Horizonte, compromete a permanência no cargo e seu desenvolvimento profissional.

Com base nos dados coletados, por meio de entrevistas e observações sistemáticas, a pesquisadora apresentou propostas como o plano de ação educacional, visando potencializar a inserção dos professores iniciantes. Entretanto, ponderou a pertinência de ser dividido em três eixos relevantes: o primeiro diz respeito à regionalização do concurso público, o segundo eixo, à inclusão de uma formação inicial, logo após a entrada em exercício e, por último, o terceiro eixo, à adoção de uma formação continuada durante os três primeiros anos que compõem o estágio probatório.

De acordo com Miranda (2013, p. 23), “a inserção de professores novatos desafia a gestão municipal no sentido de criar condições para que os mesmos possam desenvolver, com qualidade, seu trabalho pedagógico [...]”.

As pesquisas correlatas possibilitaram a ampliação das reflexões e conjecturas iniciais. A seguir, serão tecidas algumas considerações sobre as explanações dos autores mencionados e seus estudos.

2.2 Algumas considerações

Após análise dos dados, constatou-se que as pesquisas apontam a necessidade de um programa de indução para o professor iniciante, principalmente, no que tange às dificuldades de gestão da sala de aula. Com os estudos levantados podemos concluir:

- A trajetória escolar pessoal dos professores reflete automaticamente na construção da identidade profissional docente. Logo, um projeto de indução deveria resgatar essas vivências, propiciando reflexões ao professor sobre sua trajetória escolar;
- Os professores iniciantes apresentam dificuldades para enfrentar o contexto escolar e lidar com as questões diárias, como o trato com os alunos e suas famílias. Nesse sentido, os trabalhos apontam a necessidade de um programa de indução que acompanhe o professor iniciante na apropriação
- Os professores iniciantes desistem com mais facilidade da profissão;
- A formação inicial é fragilizada e promove um distanciamento entre teoria e prática, fato que se agrava pela descontinuidade das políticas de formação continuada;
- Os professores iniciantes percebem que a sua formação inicial não foi suficiente para suprir os problemas com os quais se deparam na profissão;
- Salas de aulas com muitos alunos dificultam a intervenção do professor e o consequente avanço dos estudantes;
- Não há nos projetos político-pedagógicos uma orientação clara aos professores iniciantes no seu fazer pedagógico;
- Ausência de políticas institucionais de inserção de educadores que favoreçam o apoio e a formação de professores iniciantes.

3 DO PROFESSOR INICIANTE AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Nesta seção, apresenta-se, primeiramente, o conceito de professor iniciante. Na sequência, discorre-se acerca das características do professor iniciante e o conceito de desenvolvimento profissional e, na parte final, explicita-se como ocorre o processo de indução do professor iniciante nas instituições escolares.

3.1 Quem é o professor iniciante?

O verbo iniciar, por si só, já delinea a ideia em torno de algo nunca vivido. De acordo com Ferreira (1999), iniciar está posto como contrário de terminar, ou seja, trata-se de uma ação que se inicia, sem certezas definidas. A questão fica ainda mais complexa quando o processo de iniciar algo envolve a ação docente.

No que tange ao professor iniciante, pesquisas contemporâneas sugerem que, nessa etapa profissional, é necessário um olhar diferenciado que possa colaborar na qualidade de ensino. De acordo com o relatório da OCDE (2006), o início da docência é tenso por natureza. Por isso, muitos tendem a declinar, migrando para outras profissões.

Nesse sentido, Marcelo (2009, p. 11) enfatiza ser imprescindível investir na educação dos novos professores, pois a identidade profissional é “um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”.

Compreender o professor em seu início de carreira faz-se relevante, ao passo em que ele enfrenta dificuldades que são provocadas, muitas vezes, pela falta de experiência, pela insegurança, pelas contradições entre a teoria e a prática. Essas dificuldades poderiam ser dirimidas se a equipe gestora propiciasse espaços efetivos de formação, pautados em processos colaborativos.

Segundo Garcia (1999, p. 112):

[...] falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas etc., específicas e diferenciadas.

Na reflexão do autor, ser professor iniciante é passar por uma fase permeada de incertezas. Adentrar a sala de aula como docente ao invés de estudante, pode ser uma experiência positiva em alguns aspectos, entretanto, também pode ser catastrófica em outros, considerando-se as dificuldades em relação ao comportamento, à aprendizagem, às deficiências etc.

O professor, ao assumir uma turma de alunos, geralmente traz em seu bojo um discurso fundamentado em diversos aportes teóricos (o que é muito bem trabalhado nas universidades onde se formam docentes), entretanto quando nos referimos à prática pedagógica, muita das vezes não reflete o discurso, pois

demonstram não saber aplicar tais conhecimentos teóricos no dia a dia da sala de aula. O saber-fazer da prática pedagógica deveria ser um item indispensável na formação do professor desde o seu início. Embora em um concurso público a única exigência é que o professor demonstre seus conhecimentos teóricos, é na classe com os alunos que tudo isso precisa ser posto em prática de sorte que o exercício docente aconteça de maneira plena.

Garcia (1999, p. 91) aponta conceitos referentes à formação de professores e a lacunas existentes, que são os “conhecimentos, competência e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações do ensino”. Tais elementos mencionados pelo autor estão voltados para a transversalidade como: “[...] atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e grupais: gênero, raça, classe social, ideologia etc” (p. 91-92). Ainda no mesmo sentido, também considera importante para a atuação do novo professor “[...] competências, habilidades, tanto de conduta como cognitiva” (p. 93).

Gauthier *et al* (2006) menciona também a existência de “[...] um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira” (p.31). Além disso, complementa que “esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente” (p. 31).

Na visão de Garcia (1999), o professor só qualifica seu desempenho profissional à medida que passa a ter contato com as práticas, “através das quais adquirem, melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino” (p. 26). Complementa ainda ser possível se qualificar a partir das reflexões feitas com seus pares, pois podem ser protagonistas e produtores, não somente meros “consumidores”, favorecendo crescimento e aprendizagem de modo integral: “intelectual, social e emocional”(p. 30).

Garcia (1999) dedica algumas reflexões sobre o início da docência, ponderando o desafio de manutenção do equilíbrio emocional em um ambiente novo, o qual também proporciona carga intensa de novos saberes e internalização de conceitos. Ressalta ainda ser impactante passar de expectador para professor.

O relatório da OCDE (2006) converge para as reflexões de Garcia (1999) e aponta a ideia de ser crucial a fase de formação inicial dos professores, por ter ressonâncias ao longo de sua carreira, tornando-se elementar maiores investimentos por parte dos governantes. Nesse mesmo viés, Tardif (2002, p. 84) complementa que se trata de “[...] um período muito importante da história profissional do professor, determinando, inclusive, seu futuro e sua relação com o trabalho”.

Mas afinal, até quantos anos de carreira pode-se considerar o professor como iniciante? Essa resposta é dada por diferentes pesquisadores. Para Tardif e Lessard (2014), iniciantes são considerados com até cinco anos no magistério. Já para Hubermam (2013) são os três primeiros anos de docência. Garcia (1999, p. 113) assume outra linha de pensamento, afirmando ser iniciante aqueles que ainda não foram capazes de “estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional”, de maneira autônoma para o desempenho do papel docente.

Perrenoud (2002, p. 18 – 19) caracteriza o profissional em início de carreira considerando determinados aspectos, alguns deles bastantes pertinentes às explanações feitas por outros autores já mencionados no transcorrer dessa pesquisa. São eles:

1. Um principiante está entre duas identidades: está abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões.
2. O estresse, a angústia, diversos medos e mesmo os momentos de pânico assumem enorme importância, mas eles diminuirão com a experiência e com a confiança.
3. O principiante precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira.
4. A forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão.
5. Ele passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que “joga” com um número crescente de bolas.
6. Geralmente, ele se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos.
7. O iniciante está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional.
8. Ele não consegue se distanciar de seu papel e das situações.
9. Ele tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por eles.

10. O novo profissional mede a distância ente o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com sua incompetência nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera.

A respeito das características delineadas por Perrenoud (2002), a última merece destaque e explanação, por ser referente a algo ainda não mencionado até esse ponto: o sonho e a experiência vivida na sala de aula. Muitos professores chegam à escola com sua mala repleta de ilusões, distantes da realidade e, como mencionou o autor “é normal e não tem relação com sua incompetência”, entretanto, há os que se desiludem e desistem do sonho.

Com o passar dos anos, o professor iniciante vai construindo seu estilo de ensinar. Isso acontece por meio de experiências tanto individuais quanto coletivas. A transição de aluno para professor, ou seja, a inserção do professor iniciante na escola representa, para a maioria dos professores, um momento decisivo. Nesse período, há um choque com a realidade (GARCIA, 1999; HUBERMAN, 2013) e, muitas vezes, esses profissionais enfrentam obstáculos dentro da sala de aula, não encontram apoio dos colegas e da equipe gestora para contorná-los. De acordo com Huberman (2013), o choque de realidade dá-se quando o professor idealiza o seu trabalho e, ao entrar em contato com a realidade da escola, percebe que ela é diferente daquilo que ele pensava.

A fase de inserção na docência pode durar vários anos, até que o professor consiga ter segurança para desenvolver o seu trabalho. Garcia (1999, p.113) afirma que, no primeiro ano, 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”. O processo de transformar-se em docente não acontece no momento de transição da formação inicial para a inserção na escola. O professor ao iniciar na docência, diferentemente do estagiário, é responsável por um grupo de alunos e as especificidades deles, sendo assim, merece ter olhar mais profissional de sua prática.

Vale destacar que esse período de iniciação é marcado pela desilusão e pelo desencanto, correspondendo à transição da vida de estudante para a vida profissional. Os primeiros anos de vida profissional são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas

cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira (NONO, 2011, p. 19).

Segundo Huberman (2013) é preciso compreender que o professor iniciante é um novo profissional e que está na fase nebulosa da profissão, em que nada está muito claro, desconhece o dia a dia da prática, consistindo em um período de “sobrevivência”, de “choque do real”, precisando assim, de apoio, acolhimento, acompanhamento. Ainda, segundo o autor, o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos.

Considerando-se os aspectos apontados pelos autores, conclui-se que o professor iniciante necessita ser visto de maneira específica, que a sua individualidade seja respeitada, sem perder-se de vista a construção de ações partilhadas. Assim, é possível projetar ações educativas que colaborem com o seu desenvolvimento profissional.

3.2 A formação do professor na perspectiva do desenvolvimento profissional docente

Vaillant e Marcelo (2012), no livro “Ensinando a ensinar, as quatro etapas de uma aprendizagem”, destacam um artigo, escrito por David Berliner (2000), no qual o autor responde às críticas que habitualmente vêm sendo feitas para a formação inicial docente. Ele afirma que “se prestou pouca atenção ao desenvolvimento de aspectos evolutivos do processo de aprender a ensinar, desde a formação inicial, a inserção à formação contínua” (BERLINER, 2000 *apud* VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 370). Nesse sentido, a formação inicial apresenta um papel fundamental na constituição da carreira profissional docente.

A formação inicial docente cumpre basicamente três funções: em primeiro lugar, a de preparação dos futuros docentes, de maneira que se assegure um desempenho adequado em sala de aula; em segundo, a instituição formativa tem a função do controle da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente; e, em terceiro lugar, a instituição de formação do docente exerce a função de socialização e reprodução da cultura dominante (VAILLANT; MARCELO, 2012). Para os autores, a formação inicial é um dos momentos que compõem o desenvolvimento profissional do professor.

O conceito de desenvolvimento profissional vem se modificando, devido a uma maior compreensão dos processos de aprender a ensinar. Ao longo do tempo, esses processos foram entendidos de diversas formas e, com isso, foram transformando a visão da profissão docente.

Sabe-se que a profissão docente é uma “profissão do conhecimento”. O conhecimento tem sido o elemento legitimador dessa carreira e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos (MARCELO, 2009).

O contexto atual é dinâmico, tanto o conhecimento quanto os alunos estão sempre se transformando, exigindo do professor esforço redobrado para continuar aprendendo. Logo, o seu aprendizado também pressupõe postura flexível, aberta, curiosa, disponível e enfim, investigativa.

Marcelo (2009) ressalta, com base em suas pesquisas, que independentemente se a definição é recente ou mais antiga, entende-se que o desenvolvimento profissional docente é o processo, sendo individual ou coletivo, que deve ocorrer no local de trabalho do professor, ou seja, na escola. Segundo o autor, o conhecimento profissional ocorre de duas maneiras: em contextos formais e em contextos informais. Hager (1998), Vaillant e Marcelo (2012, p. 70) estabelecem as diferenças entre os termos formal e informal. O quadro a seguir ilustra essa diferença:

Quadro 2 – Aprendizado formal *versus* aprendizado informal

Aprendizado formal	Aprendizado informal
O formador controla a aprendizagem.	O aluno gere o aprendizado.
Planejamento do aprendizado.	Flexibilidade no planejamento.
Desenvolve-se em instituições educativas, no trabalho, e é amplamente previsível.	Não é previsível e não possui um currículo formal.
O aprendizado é explícito: espera-se que quem assista à formação seja capaz de demonstrá-la mediante exames escritos, respostas orais.	O aprendizado é implícito e em geral o aprendiz não é consciente do que sabe, ainda que seja consciente dos resultados desse aprendizado.
Prioridade no ensino, no conteúdo e na estrutura do que vai ser ensinado.	Prioridade na prática como espaço de aprendizagem.
Ênfase sobre os alunos como indivíduos ou no aprendizado individual.	Ênfase no aprendizado colaborativo.

O aprendizado está descontextualizado.	O aprendizado é de natureza contextualizada.
O centro é a teoria (ou conhecimento) e depois a prática (aplicação da teoria).	O centro é o conhecer em como são feitas as coisas.

Fonte: Hager (1998 apud VAILLANT; MARCELO, 2012)

Ao analisar-se o quadro percebe-se a importância de ambas as modalidades de formação de maneira que tanto o aprendizado formal quanto o informal propiciam o desenvolvimento profissional do docente iniciante.

3.3 Processo de indução: aprendizagem da docência

Antes de caracterizar o processo de indução, é pertinente refletir sobre as análises de Shulman (2014, p. 212) a respeito da profissionalização docente e o que ocorre em outras áreas como medicina, arquitetura, direito, dentre outras. Para o autor, na docência existe uma espécie de “amnésia individual e coletiva, a consistência com que as melhores criações dos educadores são perdidas por seus pares tanto contemporâneos como futuros” assim, “o ensino é conduzido sem a audiência de seus pares. Carece de uma história da própria prática”. Para Shulman (2014, p. 212), “sem esse sistema de notação e memória, os passos seguintes, de análise, interpretação e codificação de princípios da prática, são difíceis de dar”. Certamente, se a organização docente fosse semelhante às demais profissões, os novatos teriam acesso a determinados conceitos, antes mesmo de sua chegada à escola como regente.

O processo de indução não é um conceito muito conhecido no contexto escolar, principalmente em escolas públicas, mas diz respeito ao início de carreira profissional docente, ou seja, logo após a formação universitária e início da docência. Para Wong (2004, p.3), indução é “um processo – um processo abrangente, consistente e detalhado de desenvolvimento profissional abrangente, coerente e contínuo”, com o objetivo de “apoiar e reter novos professores e fazê-los progredir em um programa de aprendizagem ao longo da vida”. De acordo com o autor, esse tipo de formação deve ser “organizado por um distrito escolar para formar” e é fundamental para a efetivação da qualidade do ensino, devendo envolver um formador capacitado especificamente para tal função e que tenha propriedade da “visão, missão e estrutura” da respectiva escola ou Rede de Ensino (WONG, 2004, p. 4).

Wong (2004) também destaca a importância das organizações escolares que investem na formação de formadores como, por exemplo, “o condado de Prince George em Maryland oferece 40 horas de formação para cada mentor. O condado de Forsyth, na Geórgia, oferece 100 horas de formação para seus mentores” (p. 4). Contudo, ressalta a experiência da cidade de Hopewell, na Virgínia, que valoriza e investe na formação de todos os envolvidos. Nessa experiência

[...]cada novo professor tem acesso a uma variedade de auxílio e apoio. Cada um deles tem um mentor pessoal para pedir ajuda imediata e simples com questões processuais. Um mentor designado é especialmente importante para ajudar a aliviar rapidamente a ansiedade e servir como um confidente quando necessário. Os novos professores têm acesso a quatro mentores em cada escola que receberam treinamento e são remunerados, cada um com experiência em gerenciamento de sala de aula e habilidades instrucionais. Em cada campus, há também cinco professores líderes, também treinados e remunerados, com conhecimento e habilidades em inglês, matemática, ciências, estudos sociais e tecnologia. Além disso, os novos professores recebem assistência de coordenadores de equipe e administradores dos escritórios centrais e locais. Mais importante, existe um administrador que estrutura e coordena todo o processo de indução (WONG, 2004, p.4).

Segundo o autor, o modo como se dá a organização do projeto na cidade de Hopewell tornou-o mais funcional pelo fato de ser coletivo. Há casos em que o mentor – denominação dada para professores capacitados em formar novos docentes – “é simplesmente um professor mais antigo designado por um diretor” (WONG, 2004, p. 5).

Não podemos deixar de mencionar nessas discussões os autores Fiorentini e Crecci (2016), pois ambos apresentam e discutem o percurso, conceitos e obras da pesquisadora Marilyn Cochran-Smith que junto de sua colaboradora Susan Lytle discutem sobre formação docente e distendem-se alguns vieses sobre “comunidades investigativas, investigação do professor, postura investigativa e formação de professores para a justiça social” (p. 505). Fiorentini e Crecci destacam terem desenvolvido uma “pesquisa-entrevista” para a elaboração do artigo “Interlocuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas”. A autora Marilyn Cochran-Smith é importante pesquisadora no que tange a formação de professores e suas produções, que são diversas, mas não teve a intenção de criar métodos ou algo similar, mas simplesmente narrar sua vivência enquanto professora e pesquisar,

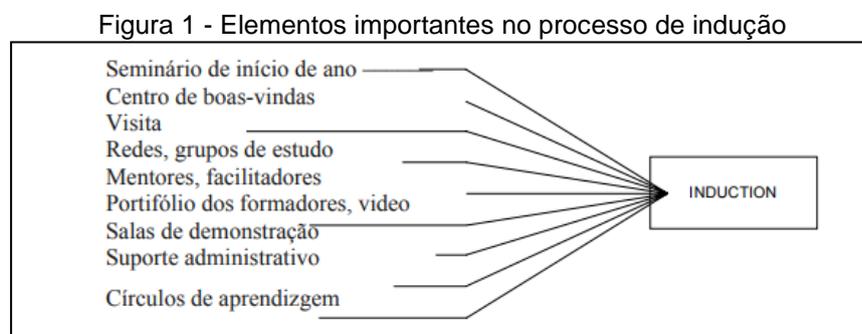
vislumbrando “identificar e reconhecer diferentes modos de produção de conhecimento e de escrita do professor, colocando em evidência a vasta gama de questões de estudo e investigação”, além disso, também pesquisa acerca dos “diferentes modos de análise e interpretação das práticas escolares e suas implicações no trabalho de sala de aula” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1993 *apud* FIORENTINI; CRECCI, 2016, p.509).

No cerne do tema formação de professores Cochran-Smith e Lytle (1999) na publicação FIORENTINI; CRECCI (2016, p. 511) existem “três tipos de concepções de aprendizagem docente” que são: “conhecimento-para-prática”: essa concepção “parte do pressuposto de que os acadêmicos e especialistas geram os conhecimentos formais e teorias para que os professores os aprendam para utilizar ou aplicar na prática” (p. 511). Já a concepção de “conhecimento-na-prática” o próprio nome já delinea que tem a ver com os saberes dos professores na ação mesmo, ou seja, são habilidades e competências que “não podem ser ensinados, mas aprendidos tácita ou reflexivamente na prática, podendo evoluir com a experiência e mediante interlocução com professores experientes ou considerando a reflexão do professor sobre sua própria prática” (p. 511). A terceira concepção “conhecimento-da-prática”: é “o conhecimento relativo ao ensino é visto como um saber que não pode ser cindido em conhecimento formal (ou teórico) e em conhecimento prático” (p.512), em conformidade com essa concepção, se faz necessário que o docente investigue suas ações intencionalmente e uma aos conhecimentos aos fundamentos teóricos para que possa “problematizar, interpretar e compreender a prática de ensinar”. A três concepções de conhecimento postuladas por Cochran-Smith e Lytle sobre os docentes fazem parte da identidade do professor e uma se articula a outra fortemente, sendo também interdependentes.

Comunidades investigativas é o quarto conceito trazido por Cochran-Smith e Lytle, que também está articulado aos demais e, se dão no processo da atuação desde os primeiros dias, pois é o conhecimento produzido entre as parcerias no próprio contexto escolar. Ocorre na prática e sobre a prática, cuja finalidade principal do construto de postura investigativa é “aprimorar a aprendizagem do aluno e as suas chances na participação e contribuição para uma sociedade diferente e democrática” (COCHRAN-SMITH e LYTLE,1999 *apud* FIORENTINI; CRECCI, 2016, p. 511).

Nesse sentido, as Comunidades Investigativas são aportes para todos os professores, mas para os iniciantes é praticamente decisivo para sua carreira. Wong (2004) disserta sobre os docentes em início de carreira e ressalta a desistência de muitos professores iniciantes, mas pondera ser muito mais acentuada em regiões menos favorecidas e nas escolas e onde são mal recebidos por professores mais antigos. A falta do sentimento de pertencimento ao grupo docente é desestimuladora, por isso pessoas preparadas para a recepção dos novatos é elementar.

De acordo com o autor, no processo de indução há alguns elementos essenciais, como mostra a imagem a seguir:



Fonte: (WONG, 2004, p. 10).

Fullan (2001 apud WONG, 2004, p. 10) afirma que o sucesso contínuo nunca é apenas um evento especial, reunião ou atividade; ao contrário, é uma jornada de decisões e ações recorrentes. Complementa ainda que “para produzir professores eficazes, deve haver um programa de desenvolvimento profissional que melhore as habilidades profissionais dos educadores em todos os momentos de suas carreiras”. Com relação ao potencial docente, se faz necessário também que estejam integrados a outros colegas de profissão, para que haja uma propulsão de aprendizagens significativas, pois é possível aprender trocando experiências, observando-se as ações, tomadas de decisões, enfim, pelo exemplo. Para Wong (2004, p. 15), “os novos professores precisam é de um desenvolvimento profissional baseado na escola, guiado por colegas experientes”.

Nóvoa (2007) faz importantes reflexões sobre a organização das escolas, considerando a falta de cuidado com os professores mais jovens na profissão. Segundo o autor, “eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, vão para as piores turmas, não há qualquer tipo de apoio. Eles são “lançados às feras”

totalmente desprotegidos” e salienta ser um grande e desafiador problema, mas afirma: “se não for possível resolver isso, haverá muita dificuldade em resolver muito dos outros problemas que temos pela frente” (NÓVOA, 2007, p. 14).

Para Nóvoa (2007), ainda há muito a ser investido na educação, tanto no fortalecimento pessoal quanto profissional, pois julga ambos os elementos inseparáveis. Essa questão reverbera diretamente no futuro da educação que só poderá ser melhor com professores qualificados e conscientes de seu papel social.

É muito comum as escolas e Redes de Ensino investirem em novas tecnologias, “serviços, programas, máquinas diversas”, como pontua Nóvoa (2007). Contudo, “nada substitui um bom professor”. Está em suas mãos “o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover”. O autor complementa a ideia, afirmando ser “necessário que eles sejam pessoas de corpo inteiro, que sejam profissionais de corpo inteiro, capazes de se mobilizarem, de mobilizarem seus colegas e mobilizarem a sociedade, apesar de todas as dificuldades” (NÓVOA, 2007, p.18).

Shulman (2014), ao refletir sobre a base de conhecimentos do professor, ou seja, o que ele deveria saber para atuar em sala de aula, aponta aspectos fundamentais e inseparáveis como:

- conhecimento do conteúdo;
- conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias mais abrangentes de gerenciamento e organização de sala de aula, que parecem transcender a matéria;
- conhecimento do currículo, particularmente dos materiais e programas que servem como “ferramentas do ofício” para os professores;
- conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional;
- conhecimento dos alunos e de suas características;
- conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características das comunidades e suas culturas;
- conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica (SHULMAN, 2014, p. 206).

Todos os conhecimentos imprescindíveis para a formação do bom professor são desafiadores para a sociedade e para os próprios profissionais que adentram o contexto escolar, pois muitos dos pré-requisitos para tornar-se professor, constituem-se na prática e sobre ela, a partir das suas experiências. De

acordo com Shulman (2014, p. 211), “uma das tarefas mais importantes para a comunidade acadêmica é trabalhar com os educadores para desenvolver representações codificadas da sabedoria pedagógica adquirida com a prática de professores competentes”. Desta maneira, muito da formação do professor está unicamente em seu poder e na relação construída entre a teoria e o cotidiano.

No tocante ao cotidiano escolar, não podemos deixar de mencionar a importância da afetividade no processo de indução. Wong (2004, p. 16) ressalta a fala de Charlotte Neill, superintendente assistente de pessoal e diretora do *New Teacher Induction Programme*, em *Carlsbad*, Novo México. Ela diz:

Ensinamos nossos professores a ensinar os padrões e referências necessários, gerenciar o ambiente de sala de aula, definir procedimentos apropriados e maximizar o tempo de instrução. Somos um distrito muito coeso e queremos que os novos funcionários se sintam queridos, valorizados e respeitados pela forma como os apoiamos durante o processo de indução. Queremos que eles se sintam à vontade para correr o risco de tentar coisas novas e aprender com seus colegas e seus treinadores.

Fundamentado nas ponderações dos autores citados anteriormente, reflete-se sobre como o processo de indução é importante para o professor iniciante. O docente bem acolhido pode mudar o seu sentido de ensino e aprendizagem, o que pode ajudar ainda mais o aluno a se sentir motivado para continuar aprendendo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção apresenta-se, inicialmente, o método e os procedimentos metodológicos da pesquisa. Na sequência o contexto escolar é caracterizado e os instrumentos utilizados na coleta de dados são explicitados.

4.1 Escolha do método e dos instrumentos de pesquisa

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, de cunho qualitativa, nos respaldamos conceitualmente nos pensamentos de Chizzotti (2003, p. 23), que define ser necessário envolver a realidade de “pessoas, fatos e locais” para que possam expressar as particularidades do objeto a ser pesquisado, a fim de se perceber as contexturas “visíveis e latentes”, partindo-se do olhar sensível e atencioso aos detalhes surgidos. As pesquisas apoiadas nessa abordagem exigem do pesquisador, além do levantamento e tratamento dos dados, análise do contexto no qual o evento da pesquisa ocorreu.

Como posto por Chizzotti (2003), a abordagem qualitativa destina-se à compreensão e reflexão sobre diferentes realidades de sujeitos e vai ao encontro do exposto por Lüdke e André (1986, p. 11), pois afirmam ser necessário explorar o local, ir a campo, ter “contato direto e prolongado” com o objeto de pesquisa e com os envolvidos. Assim, a referida abordagem destacou-se como a melhor escolha para as investigações aqui pretendidas, uma vez que os objetivos estabelecidos nos questionamentos iniciais envolviam:

- Identificar e analisar as iniciativas de indução, realizadas com os professores alfabetizadores iniciantes;
- Analisar as dificuldades que os professores alfabetizadores iniciantes enfrentam no processo de indução.

Para responder aos objetivos, utilizamos dois instrumentos para a coleta de dados na pesquisa de campo: questionário com perguntas fechadas e com entrevistas semiestruturadas.⁴ O questionário envolveu o levantamento de aspectos: socioeconômico, formação acadêmica e trajetória profissional das participantes. O segundo instrumento foi a entrevista e teve como foco a formação

⁴Instrumentos disponíveis nos Apêndices A, B e C.

inicial, o processo de indução e a prática pedagógica de cada uma das entrevistadas.

O questionário, na visão de Chizzotti (2003) deve ter conexões com o tema explorado na pesquisa, além de utilizar uma lógica na sequência, com liberdade para optar-se por respostas escritas ou verbais. Desta maneira, pode contribuir para o levantamento dos dados pretendidos. Marconi e Lakatos (2003, p. 201-202) afirmam que o uso do questionário é vantajoso por não requerer a presença do pesquisador, podendo ser distribuído para várias pessoas ao mesmo tempo.

Acerca do uso do questionário, Marconi e Lakatos (2003, p. 201) ainda indicam encaminhar “uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, buscando despertar o interesse do receptor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável”.

O segundo instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada e, segundo Gil (1999, p. 117), é caracterizada como “uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Além disso, para Marconi e Lakatos (2003, p. 195), a entrevista é “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Geralmente adota-se a entrevista em “investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. Para as autoras Marconi e Lakatos (2003), há diversos prós e contras a serem ponderados. Uma vantagem é poder incluir qualquer pessoa no rol de entrevistados, pois não exige que saibam ler e escrever, por ser acessível por meio da oralidade. Outra é a possibilidade de notar as expressões faciais, gestuais, entonação, dentre outros detalhes que somente o contato com o entrevistado oportuniza.

Como dito, Marconi e Lakatos (2003, p. 198) também dão alguns indícios de desvantagens como:

- Dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes.
- Incompreensão, por parte do informante, do significado das perguntas, da pesquisa, que pode levar a uma falsa interpretação.

- Possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo questionador, pelo seu aspecto físico, suas atitudes, ideias, opiniões etc.
- Disposição do entrevistado em dar as informações necessárias e retenção de alguns dados importantes, receando que sua identidade seja revelada.
- Pequeno grau de controle sobre uma situação de coleta de dados.
- Ocupa muito tempo e é difícil de ser realizada.

Por isso, se faz necessário que o entrevistador se prepare antecipadamente, para que não comprometa seus objetivos. Marconi e Lakatos (2003, p. 199) explicam que se trata de “uma etapa importante da pesquisa” e, por isso, alguns elementos não podem ser ignorados pelo pesquisador:

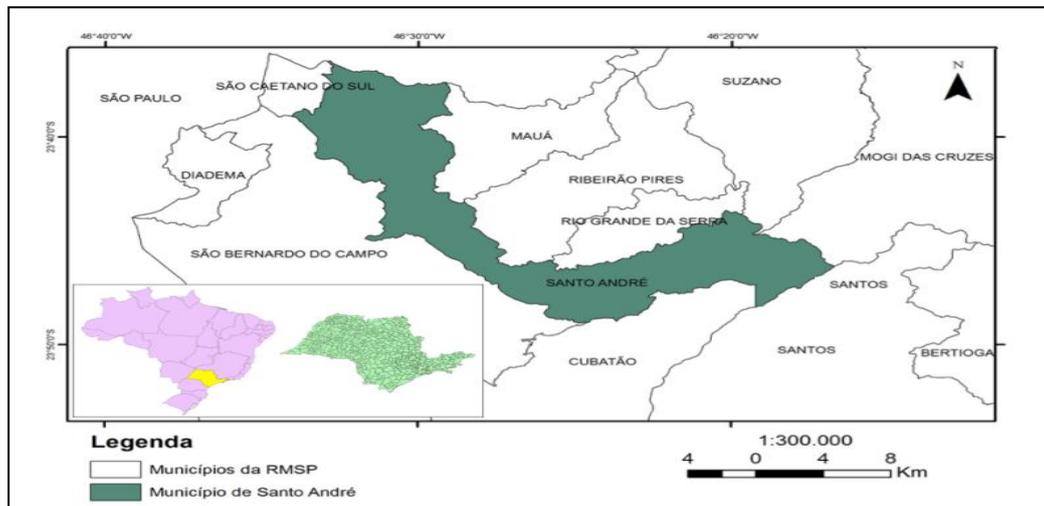
- Conhecimento prévio do entrevistado: objetiva conhecer o grau de familiaridade dele com o assunto.
- Oportunidade da entrevista: marcar com antecedência a hora e o local, para assegurar-se de que será recebido.
- Condições favoráveis: garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade.
- Contato com líderes: espera-se obter maior entrosamento com o entrevistado e maior variabilidade de informações.
- Conhecimento prévio do campo: evita desencontros e perda de tempo.
- Preparação específica: organizar roteiro ou formulário com as questões importantes.

Seguindo as ponderações dos autores, alguns passos para a entrevista foram organizados, pois houve o cuidado com o roteiro, conhecimento dos entrevistados e paridade com o assunto.

Com relação aos critérios de seleção dos entrevistados, optamos por uma única escola, selecionamos professoras alfabetizadoras com menos de cinco anos em exercício no magistério, um membro da equipe gestora e uma coordenadora de serviços educacionais.

4.2 Contexto da pesquisa: a escola

Figura 2 - Mapa de Santo André



Fonte: (SOARES et al., 2017, p. 6522)

A pesquisa foi realizada em uma escola localizada no Município de Santo André, pertencente ao Estado de São Paulo. Santo André é uma cidade com 467 anos, faz parte do Grande ABC que é composto por um conjunto de sete cidades. Conforme é possível visualizar no mapa, figura 2, a cidade tem uma geografia bastante peculiar, pois um de seus limites chega até Cubatão e Santos, cidades da Baixada Santista. Dentre essas particularidades, pode-se citar o fato de ter limites também com os municípios de Mauá, São Caetano, São Bernardo do Campo, Diadema, São Paulo, Rio Grande da Serra e Ribeirão Pires.

De acordo com o IBGE⁵, a população estimada de Santo André, em 2019, era de 718.773 habitantes. Ocupando uma área de 175 km², o que resulta em uma densidade demográfica de 4.030 hab./ km². A prefeitura está sob a administração de Paulo Henrique Pinto Serra.

Atualmente, a Secretaria de Educação está com aproximadamente 36.000 alunos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 2.700 na educação de jovens e adultos⁶. Todos estão distribuídos em 44 Creches, 52 EMEIEF (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental) e Centros

⁵Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santo-andre/panorama>. Acesso em: 8 mai. 2020.

⁶ Disponível em: <https://www.abcdabc.com.br/santo-andre/noticia/santo-andre-lanca-programa-educacao-casa-99208>. Acesso em: 15 mai. 2020.

Públicos. Segundo a Secretaria de Educação, as modalidades de ensino estão sob os cuidados do Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental e do Departamento de Educação de Jovens e Adultos.

O sistema municipal de educação de Santo André não tinha um currículo próprio, contudo, o Plano Nacional de Educação vigente, Lei n. 13.005, em seu artigo 8º, determinou a necessidade de sua elaboração. Assim sendo, para adequações legais, o Plano Municipal de Santo André, Lei Nº 9.723, de 20 de julho de 2015, em sua meta 18, estabeleceu a seguinte estratégia:

18.16 - Garantir e efetivar mecanismos de participação e de consulta de toda comunidade escolar na formulação e acompanhamento dos projetos político pedagógicos, currículos escolares, planos de trabalho e regimentos escolares, assegurando a participação de todos na avaliação dos gestores escolares, docentes e demais profissionais da educação.

Mediante a estratégia estabelecida no Plano Municipal de Educação, surgiu a necessidade de se instituir um grupo de professores da rede, denominado CEPEC (Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares), com o intuito de fomentar as discussões e articular os diferentes segmentos da educação do município de Santo André, na construção do currículo. De acordo com as informações da Secretaria de Educação o processo foi moroso, pois englobou consulta aos conteúdos e objetivos que as escolas trabalhavam até então, bem como respaldos na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), por ser um dispositivo legal de ordem mandatária em vigência.

Na “Proposta Curricular de Santo André” (2018, p. 2), houve a preocupação em discutir e refletir acerca do termo “currículo” por não se tratar de um rol de conteúdo apenas, uma vez que revela também “políticas educativas distintas, compondo estas: valores, atitudes, escolhas para a construção e desenvolvimento das sociedades”. As discussões e encontros entre os profissionais de educação aconteceram, aproximadamente, ao longo de um ano, até a consolidação da proposta. Vale destacar a versão final está prestes a ser publicada e receberá o nome de “Documento Curricular de Santo André”. No processo de discussões para a construção do currículo alinhou-se a concepção sócio-histórico-cultural.

A referida concepção pauta-se em fundamentos teóricos, defendidos por Lev Vygotsky (1896–1934) que no campo da psicologia e do desenvolvimento

considera o ser humano como um sujeito histórico e social, que se constitui humano no convívio com o meio social e cultural.

A teoria sócio-histórico-cultural, postulada por Vygotsky, traz para o campo da educação um princípio de superação do ensino baseado na mera transmissão de conteúdos esvaziados de sentido, ou seja, a concepção bancária, na qual “[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] no fundo, porém, os grandes arquivados são os homens [...]” (FREIRE, 2003, p. 66).

A escola selecionada para a presente pesquisa foi inaugurada em 1983, está localizada no bairro Jardim Alvorada (Centro), na cidade de Santo André, no Estado de São Paulo. Com base no Projeto Político Pedagógico desta unidade escolar - PPP (SANTO ANDRÉ, 2019), entre os anos de 1983 até 1996, a escola atendia somente a modalidade de ensino da Educação Infantil, sendo: Jardim I, II e pré-escola. Portanto, os alunos terminavam essa etapa na EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e, posteriormente, eram matriculados nas escolas estaduais. Porém, devido ao processo de municipalização⁷ das escolas municipais de Santo André, houve alterações e a escola passou a atender também os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O processo de municipalização ocorreu de modo diferente das demais cidades da região do grande ABC, pois não se optou pela incorporação dos alunos de todos os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, com a justificativa de que seria muito complexo para os professores, escolas e para a própria Rede de Educação, que até então se tratava de uma nova experiência. Dessa maneira, foram inseridos gradativamente grupos de primeiros anos em 1998, de segundos anos em 1999 até que em 2002 havia grupos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental em todas as unidades escolares da Rede.

Mesmo após muitos anos da incorporação dos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitos pais da região, conforme traz o PPP da escola (2019, p. 32), ainda acreditam na “cultura de que a Unidade Escolar era referência de Educação

⁷O processo de municipalização do ensino fundamental se intensificou na década de 1990, tornando o ensino fundamental uma responsabilidade das prefeituras e não mais do Governo Estadual, tendo como objetivo aumentar a participação dos cidadãos na elaboração, implementação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2009, p. 3233). Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2793_1389.pdf. Acesso em: 07 mai. 2020.

Infantil. Isso gerou outra cultura: a de que ao final da Educação Infantil o ideal seria matricular as crianças nas escolas Estaduais ou particulares”.

Além disso, o PPP enfatiza a dificuldade em se formar turmas de primeiros anos do Ensino Fundamental, de modo que a projeção de se fechar salas era certa, pois a cada ano a demanda para o segmento estava migrando para outras escolas, enquanto as vagas existentes para a Educação Infantil também não eram ocupadas. Sendo assim:

Mais precisamente no ano de 2017, a equipe escolar articulou objetivos focados para esse estimular a comunidade deixar os filhos na escola. As ações foram diversas dentre tais destacamos o acolhimento permanente, exposições dos trabalhos das crianças, vídeos de atividades realizadas, exposição de fotos e recepção diária dos pais e familiares nos momentos de entrada e saída dos alunos, com o intuito de estreitar vínculos com a comunidade. Em 2018, a escola atingiu seu objetivo de três salas de primeiros anos e isso foi uma grande conquista, pois tiveram a oportunidade de abrir uma sala a mais (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 10).

No Jardim Alvorada, local em que a escola está situada, “a população está composta por 11.599 pessoas, com predomínio de mais mulheres do que homens” (SANTO ANDRÉ, 2019, p.20). Um dado pertinente apresentado no mesmo documento é de que tal população está envelhecendo, pois, “a idade dos moradores tem predomínio de: 70,3% entre a faixa etária entre 15 e 64 anos e 15,9% entre 0 a 14 anos, dos moradores” (p. 20).

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2010), o bairro apresenta 79,5% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 0.2% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). A comunidade é composta, em sua maioria, por construções em forma de prédios, sendo uma referência para denominar o bairro, como “bairro dos predinhos.”

O bairro conta com serviços públicos diversos como escolas municipais e estaduais como a EMEIEF, Creche Municipal, Escola Estadual e a Unidade Básica de Saúde do Jardim Alvorada. Segundo dados obtidos no PPP escolar, a comunidade demonstra ter muito respeito e carinho pela escola. A maioria das famílias são participativas e atuantes na vida escolar de seus filhos, bem como nas atividades culturais promovidas pela unidade escolar. Por acompanharem ativamente o processo educativo dos seus filhos, são questionadores e fazem

apontamentos de caráter pedagógico, de estrutura e manutenção, ou seja, trata-se de famílias bastante exigentes e cientes de seus direitos.

O grupo docente é composto por dezoito professores que atuam em salas regulares. A escola conta também com duas professoras com flexibilização de jornada no período da manhã e duas professoras no período da tarde. Tais professoras possuem jornada regular que varia entre 27 horas e 30 horas semanais, cumprindo no período oposto a flexibilização, ou seja, ampliação de jornada até o limite de 40 horas semanais. Elas colaboram com a equipe escolar na substituição em casos de ausências de docentes, bem como na realização de projetos, atividades diversificadas e no Laboratório Pedagógico de Informática (LPI). A escola também conta com duas professoras de educação física e uma professora substituta.

A equipe gestora é composta pela coordenadora de Serviços Educacionais, diretora, vice-diretora e assistente pedagógica. A escola atende seus alunos nos períodos matutino e vespertino, sendo 208 alunos no período matutino e 190 no vespertino, totalizando 398 alunos.

4.3 Perfil dos participantes docentes

Na presente etapa da nossa pesquisa, apresentamos o perfil das participantes, dando ênfase à formação acadêmica e profissional. A coleta de dados se deu a partir de um questionário com perguntas fechadas. O instrumento envolveu o levantamento de aspectos: socioeconômico, formação acadêmica e trajetória profissional das participantes. Para preservar a identidade dos envolvidos, optamos por substituir os nomes reais por fictícios, fazendo uso do campo semântico flores.

O primeiro questionário a ser explanado envolveu a colaboração da professora Rosa. Ela tem cinquenta e oito anos de idade, trabalha na educação há quatro anos e ingressou na Rede Municipal de Educação de Santo André no ano de 2012 como professora contratada temporária, que perdurou por um ano e dois meses. Retornou em 2018, como docente efetiva. Sua formação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio ocorreu, num determinado momento, em escolas públicas e, em outro, na rede privada. Concluiu o curso de graduação em

Pedagogia no ano de 2007, na modalidade Educação à Distância (EAD) em uma faculdade privada e, sete anos mais tarde, complementou sua formação continuada em pós-graduação *latu senso*. Continuando na busca por especialização, Rosa realizou alguns cursos paralelamente na própria Rede de Educação.

Rosa atuou somente na Rede Pública de Educação, sendo que teve a experiência de atuar por um período de cinco anos na Rede Estadual de Educação de São Paulo como Agente de Organização Escolar. Atualmente, se dedica integralmente à Rede de Educação de Santo André, com uma jornada de quarenta horas, distribuída da seguinte forma: trinta horas com sua turma do Ensino Fundamental e dez horas como professora de reforço e substituta. Em relação à escolha da escola que está atuando, Rosa optou por ser próxima de sua residência. Sua experiência profissional envolve a Educação Infantil com grupos da faixa etária de 5 anos. Na Rede de Educação de Santo André já trabalhou em mais de três escolas diferentes. É relativamente nova na docência e não teve oportunidade de participar de programas de iniciação à docência.

Margarida, a segunda professora participante da pesquisa, tem vinte e seis anos de idade e na docência há três anos. Sua formação tanto Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio ocorreu em escolas privadas. Concluiu o curso de graduação em Pedagogia, no ano de 2014, na modalidade presencial em uma faculdade privada. Em 2016, concluiu sua primeira pós-graduação *latu sensu* e, no ano de 2019, a segunda. A professora participou de vários cursos oferecidos pelas redes públicas às quais atua no momento. Dentre os cursos de formação continuada destacam-se o como o PNAIC, *Mind lab* e SEBRAE.

Margarida atua somente na rede pública de educação e se divide em duas redes de educação, com jornada de trinta horas em cada uma. Já atuou na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental. Antes de ser professora trabalhou na educação, porém na função de assistente de ensino em escola privada, isto é, acompanhava as crianças no contraturno nas tarefas e nas atividades extraescolares.

Margarida escolheu a escola que atua pela localização. Na Rede de Educação de Santo André já trabalhou em mais de três escolas diferentes e ingressou no cargo por meio de concurso público no ano de 2017. O início de sua carreira como docente foi marcada pelo apoio da equipe gestora e, principalmente,

dos colegas de profissão. A professora entrevistada é relativamente nova na docência e não teve oportunidade de participar de programas de iniciação à docência.

Nossa terceira e última respondente do questionário é a professora Camélia que tem 26 anos de idade, graduada em Pedagogia na modalidade presencial desde 2015 em uma universidade privada. Concluiu sua primeira pós-graduação *latu sensu* no ano de 2018 e, posteriormente, em 2019 finalizou a segunda. Sua trajetória no Ensino Fundamental e Ensino Médio aconteceu na rede pública de ensino. Preocupada com sua formação continuada, aproveitou as oportunidades e se matriculou nos cursos oferecidos pela Rede de Educação de Santo André, como o PNAIC, *Mind lab* e SEBRAE.

Camélia atuou somente na rede pública de educação e atualmente se dedica integralmente à Rede de Educação de Santo André na qual cumpre sua jornada de 40 horas, sendo trinta horas com sua turma do Ensino Fundamental e dez horas como professora que apoia as demais crianças em atividades de reforço paralelo e, na falta de professores, faz substituições. Em relação à escola que está atuando, Camélia optou por ser localizada em local de fácil acesso e por se tratar de uma escola bem conceituada na Rede de Educação. Sua experiência profissional envolve a docência no primeiro ano do Ensino Fundamental. Na Rede de Educação de Santo André já trabalhou em mais de três escolas diferentes e ingressou por meio de concurso público no ano de 2017, ou seja, está há três anos.

Antes de trabalhar como docente teve a experiência de realizar estágio remunerado como auxiliar de sala por dois anos e como assistente de ensino por outros dois anos, como atividades de apoio às crianças no contraturno na realização das tarefas escolares e atividades extraclasse. Camélia afirma que não teve acesso a programas de iniciação à docência.

4.4 Perfil dos participantes da equipe gestora

Dando prosseguimento à análise dos questionários, seguimos com segmento da equipe gestora. Bromélia é professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ocupa a função gratificada de vice-diretora em uma Unidade

Escolar há seis meses, do qual se dedica integralmente com jornada de quarenta horas semanais. Tem trinta e cinco anos de idade, trabalha na educação há sete anos. Sua formação acadêmica se deu na graduação no curso de Pedagogia, o qual concluiu no ano de 2006. Em de 2016 realizou sua primeira pós-graduação *latu sensu* e em 2020 finalizou a segunda. Toda sua formação, incluindo o Ensino Fundamental e Ensino Médio, ocorreram em escolas privadas. No que diz respeito à formação continuada oferecida pela Rede de Educação de Santo André, Bromélia participou do *PNAIC* e do *Mind lab*.

Bromélia atuou como professora somente na Rede pública de Educação de Santo André. Além disso, foi auxiliar em educação, por dois anos, na Rede de Ensino de São Bernardo do Campo.

Ingressou como professora na Rede de Educação de Santo André, no ano de 2015, e trabalhou com a Educação Infantil na faixa etária de cinco anos e com o primeiro ano do Ensino Fundamental. Na atual escola, está há um ano e nove meses e a escolha se deu por ser próxima de sua residência. Em seu histórico profissional na rede teve a oportunidade de trabalhar em mais de três Unidades Escolares.

Bromélia fez questão de comentar ter sido bastante impactante o início da docência, pois trata-se do momento em que a teoria se articula com a prática, porém, existe o choque da realidade que pouco converge com o estudado na graduação.

A segunda e última gestora está na função gratificada de Coordenadora de Serviços Educacionais cujo papel é orientar e supervisionar escolas da Rede de Educação, transitando por assuntos administrativos e pedagógicos. Seu nome fictício é Orquídea, está com quarenta e nove anos de idade, trabalha na educação há quinze anos e ingressou na Rede Municipal de Educação de Santo André no ano de 2008. Sua formação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio ocorreu parte em escolas públicas e privadas. Concluiu o curso de graduação em Pedagogia no ano de 2009, na modalidade Educação à Distância (EAD) em uma faculdade privada e, em 2011 concluiu sua primeira pós-graduação *latu senso* e a segunda em 2013. Na busca por especialização focada na gestão, no ano de 2017, concluiu o mestrado em Educação também em uma universidade privada.

Orquídea atuou somente na Rede Pública de Educação. Atualmente se dedica à Rede de Educação de Santo André, na qual cumpre sua jornada de

quarenta horas e está trabalhando também na docência do Ensino Superior em cursos de pós-graduação e extensões universitárias.

Em relação às escolas em que atua, Orquídea optou por um conjunto de cinco escolas localizadas nas proximidades de sua residência. Sua experiência profissional envolve a docência em Educação Infantil com grupos da faixa etária de quatro e cinco anos e turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, porém ainda não atuou nos segundos e quartos anos desta modalidade. Na Rede de Educação de Santo André já trabalhou em mais de três escolas diferentes.

A entrevistada não teve oportunidade de participar de programas de iniciação à docência anteriormente à atividade profissional. Iniciou na profissão somente experiências relacionadas aos estágios obrigatórios. Em relação ao início de sua carreira docente menciona a necessidade de ser pesquisadora, autodidata e foi favorecida com a parceria de gestores excelentes e professores que contribuíram muito para o seu crescimento profissional. Orquídea realizou diversos cursos de formação continuada como leitura e escrita, matemática, gestão entre outros que, segundo ela, foram considerados importantes para a aquisição de novos conhecimentos.

Resumidamente, com relação aos participantes da pesquisa, todos são graduados em instituições particulares e atuam apenas na rede de Santo André.

5 PROCESSO DE INDUÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE ALFABETIZADOR: INICIATIVAS, DIFICULDADES E DESAFIOS

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados que foram gerados com a realização das entrevistas.

5.1 As entrevistas

Com a intenção de investigar quais são as iniciativas no processo de indução dos professores iniciantes e as dificuldades e desafios que eles enfrentam no processo de alfabetização, utilizamos como segundo instrumento de coleta de dados as entrevistas com perguntas semiestruturada. No período da realização das entrevistas, estávamos num período pandêmico devido ao (COVID-19) Coronavírus Disease, logo se fez necessário dialogar com as participantes usando recursos tecnológicos como vídeo chamada por meio da plataforma *Meet*, de maneira a respeitar o distanciamento social.

Escolhemos, para a realização da pesquisa, a escola na qual atuou. Todos os participantes se disponibilizaram em participar. Em um primeiro momento, três professoras alfabetizadoras foram entrevistadas e, na sequência, a equipe gestora. Após a leitura recorrente de todos os dados coletados, eles foram organizados em quadros (apêndice B), delimitamos dois eixos. São eles: Formação acadêmica, Aprendizagem da docência e processo de indução. A seguir, apresento os dados analisados a partir das categorias escolhidas.

5.1.1 Formação acadêmica

Nessa categoria trabalhamos com os dados das perguntas 1 e 2, na qual a primeira questão proposta foi que as participantes falassem um pouco sobre a escolha profissional. As respostas foram:

Optei pela Pedagogia por três motivos e o principal foi porque seria possível estudar para adquirir mais conhecimentos. Esse foi o primeiro motivo, eu tinha um pouco de receio de voltar a estudar e nessa área eu achei que era possível eu iniciar e finalizar. O segundo motivo foi porque eu queria adquirir esses motivos para passar meu conhecimento para os

alunos. O terceiro motivo foi porque eu precisava me profissionalizar e eu me identificava muito com as crianças e quis partir para a área pedagógica. (ROSA)

A minha escolha não foi tão clara no início! Eu sempre estudei em colégio particular e não sei se era uma característica, mas era olhado para a profissão de pedagogo, de professor como algo ruim, algo que não trouxesse uma realização profissional muito grande. Então nunca estive nos meus planos de “cara”. Era sempre assim... vou fazer “tal coisa” e se eu não gostar eu faço uma licenciatura e vou dar aula disso. A minha mente era essa. O primeiro vestibular que prestei foi para ciências contábeis e passei, mas não fiquei nem dois meses. Não quis. Parei e fui olhar de verdade o que a Margarida queria mesmo. Aí eu vi que era a pedagogia que eu queria mesmo, porque tudo que eu me interessava era educação mesmo. Fui, prestei vestibular novamente. (MARGARIDA)

No início não queria ir para a Pedagogia, porque eu tinha o sonho de fazer psicologia, mas como o meu salário não pagava o curso de psicologia fui fazer Pedagogia e acabei adorando o curso. Hoje eu falo que não sei se eu teria me encontrado tanto na psicologia como me encontrei na Pedagogia, mas foi meio que um paraquedas, eu realmente não me imaginava. (CAMÉLIA)

Analisando as respostas de nossas participantes podemos destacar que suas opções não foram feitas a partir de uma escolha pelo desejo em estudar em algum curso relacionado à educação, mas foram as circunstâncias que determinaram a formação profissional. Um dos elementos parece ser a questão do feminino. Nesse aspecto, vale ressaltar o que Garcia (1999) traz a respeito da profissão docente. Para ele, é “sua progressiva feminização, sobretudo nos níveis inferiores do sistema educativo, o que se pode repercutir na imagem social que se tem dos professores” (p. 145). Como Garcia (1999) pondera, até hoje a docência tem uma aparência pouco atrativa para os jovens, contudo as três professoras entrevistadas, apesar de não terem inicialmente se projetado para a profissão docente como carreira profissional, demonstram satisfação, realização pessoal e profissional.

Na segunda questão, solicitamos a explanação sobre a formação acadêmica e nas respostas surgiram as seguintes ponderações:

Falando da minha graduação, eu acho que comecei um pouquinho tarde na busca pela minha graduação. Iniciei em 2004 e terminei em 2007. Buscando pela Pedagogia encontrei o Normal Superior, que é uma graduação do magistério. Em 2012, eu prestei um concurso público em São Bernardo, onde se exigia a graduação em Educação Infantil, aí eu fiz uma pós-graduação em Educação Infantil, porque eu passei no concurso e achei melhor ter a graduação em Educação Infantil também. (ROSA)

Saí do Ensino Médio prestei para Ciências Contábeis, mas não me identifiquei. No mesmo ano, aproveitei a mesma nota do ENEM e entrei

para Pedagogia. Fiz na FASB, três anos de curso. Assim que eu saí fiz uma pós-graduação em ensino da matemática. E aí, depois entrei na prefeitura e a gente começa fazer aquele monte de cursos. Na verdade, eu nem considero muito os meus cursos. Se tiver que montar um currículo eu nem coloco, porque eu não me sinto apropriada... não tenho propriedade para falar daquilo. Eu não aprendi, essa é a verdade! A gente faz a título de progressão e de tudo que a vida vai cobrando. É até por isso, que eu ainda não fiz mestrado. Eu quero primeiro escolher uma coisa direitinho para depois fazer um curso bem feito. Esses são meio que passa tempo, eu não os considero, não. (MARGARIDA)

Só tenho a Pedagogia! Fiz minha faculdade na FASB (Faculdade de São Bernardo do Campo) e licenciatura de três anos, porque ainda estava para mudar para quatro anos, mas ainda peguei o de três anos. Foi bem tranquilo a faculdade, um curso gostoso, os professores bons, muito qualificados. Fiz duas pós-graduações, uma em alfabetização e letramento e outra em educação especial e, mais uma que ainda tenho que terminar, com umas DPs para cumprir, por conta de falta mesmo. Fui fazer na USCS, um final de semana por mês. Então, se você faltava um domingo, vamos supor, porque o curso era de sábado e domingo o dia todo, das oito às seis. Se você faltava metade de um domingo, você já pegava a DP. Eu tenho duas que preciso ir atrás e preciso concluir. Essa seria em dificuldades de aprendizagem, que até entreguei o TCC. (CAMÉLIA)

Sobre a formação acadêmica, todas têm formação em nível superior e pós-graduação. Rosa ponderou ter feito a pós-graduação em Educação Infantil em decorrência da aprovação em concurso público que exigia tal especialização, ou seja, com a pretensão de impulsionar positivamente sua carreira, a professora investiu e aprimorou seus conhecimentos. Já Margarida admitiu ter feito pós-graduação em decorrência do plano de carreira, mas não considera ter feito a escolha do curso em Ensino da Matemática por empatia com o tema, mas por necessidade, por isso ainda pensa que no Mestrado precisa ter bem claro o que pretende fazer para que realmente possa ser fazer “direitinho”.

Como vimos, na fala dos professores, constatamos que o desenvolvimento profissional é um projeto individual, solitário e não institucional. A especialização do docente se faz tão necessária que o Plano Nacional de Educação dedica um bloco de metas especificamente para a valorização dos profissionais da Educação, subdivididas em 5 metas. Para Brasil (2015, p. 282): “a “formação continuada” traz consigo a ideia de que a formação dos professores não se encerra com a conclusão de um curso preparatório inicial, mas diz respeito à necessidade de formação permanente dos professores [...]”

Mesmo sendo um projeto individual, ao analisarmos o PPP (2019), constatamos que cem por cento dos docentes já fizeram cursos de pós-graduação

latu sensu e três professores já são formados em *stricto sensu*. Cabe evidenciar a presença de mais três professoras mestrandas, incluindo a pesquisadora do presente estudo.

5.2 Aprendizagens da docência

Em continuidade, na entrevista elencamos ser fundamental entender como cada professora olha para sua formação e para a prática docente. Para isso, solicitamos exemplos da formação na prática. As respostas foram:

O meu olhar em relação a formação acadêmica na área de Pedagogia e a prática docente, ela se resume em que a teoria necessita da prática e a prática necessita da teoria, que nada mais é do que as nossas formações. A gente está em constante formação e aprendizado, uma complementa a outra. (ROSA)

A formação me deu bastante fundamentação teórica mesmo, de você olhar para uma criança e ver como acontece com ela tanto na parte do desenvolvimento da psicologia infantil ou mesmo do corpo. Isso me trouxe uma clareza e, acredito que seja muito válido, porque norteia muito nosso trabalho do dia a dia, mas a prática, aquelas coisas que só o professor sabe o que fazer, o que tem que fazer ou aquelas coisas que a gente já imagina que não vai dar certo, essas coisas foram na “raça”, na vivência da prática mesmo. Antes da minha sala regular na Prefeitura, eu até tinha uma noção, porque eu não vivenciava a rotina escolar, no período regular como é. Mas nos anos que fiquei trabalhando como professora na sala do contraturno, me trouxe bastante... uma vivência de cuidado mesmo, até com os maiores que eu ficava com os quartos e quintos anos. Aquela coisa de cuidado de saber lidar com as emoções deles, entrando na fase da pré-adolescência, porque eles ficavam na escola no período integral, porque as famílias trabalhavam, porque eles não podiam ficar sozinhos em casa, então eles traziam essas questões... essa tristeza de “eu queria estar na minha casa, não queria estar aqui” e eu tinha de algum jeito convencê-los de que eu estava ali para ajudar. Eu sei que era chato, mas a gente tinha que ficar ali junto, não tinha jeito. Nesse sentido de sensibilidade eu aprendi bastante lá. Agora, do pedagógico, a primeira sala que eu peguei na prefeitura... eu entrei em 2017, mas eu fiquei como substituta, então em 2018 eu peguei a minha primeira sala e com o primeiro ano (risos). Então, tadinhos dos “bichinhos” sofreram e eu também, porque a quantidade de dúvidas era absurda! Você pegava as hipóteses de escrita que aprende na faculdade e tinha metade da sala que não se encaixava em nenhuma daquelas. Coisas que a gente hoje consegue olhar e entender, mas naquela época era absurdo. Ainda bem que eu e a minha colega, a gente trabalha juntas desde a escola particular, então a gente entrou na prefeitura e já escolheu a mesma escola para ficar juntas, então uma tinha a outra para se apoiar. Eu tinha esse apoio. Era uma responsabilidade muito grande eu me cobrava demais. Eu tinha uma sala em uma escola complicadíssima, eu tinha um aluno que não me deixava dar aula, ele subia em cima da minha cabeça que saia tufo de cabelo na mão dele e, eu tinha que acalmar a turma e cuidar dele. (MARGARIDA)

Difere bastante, entendeu? Muitas coisas que você vê na graduação foge totalmente do que você consegue realizar na sala de aula. Da graduação o que eu mais utilizo mesmo na sala de aula é da disciplina de alfabetização e letramento, da questão de alfabetizar e das práticas de Emília Ferrero. Da graduação é como se você estivesse em escola particular. Na escolaparticular você consegue usar muito do que aprende na graduação, ou com salas pequenas, então não entra muito na realidade da escola pública. Pouca coisa dá para unir da teoria com prática no trabalho na escola. Um exemplo é a utilização de mídias. Esses recursos tecnológicos que a gente não tem à vontade para poder trabalhar com espelhamento todos os dias. Isso foge da realidade que a gente tem hoje. Aquele universo paralelo, a gente na Prefeitura não consegue fugir muito de uma lousa e de um giz. Dessas práticas inovadoras que na faculdade a gente vê. No estágio, na escola particular como eu fiz três anos de estágio nela fiquei lá mais dois anos como assistente de ensino, com uma sala do contraturno, então era isso: lpad para você poder trabalhar apostila espelhada, essa tecnologia a todo vapor, tanto que foi uma dificuldade que eu senti muito na Prefeitura, porque qualquer coisa que você tinha de vídeo você já conseguia levar mesmo, porque você já está ali, vai e passa. Na Prefeitura já não, você tem que ver se o aparelho está disponível, se não tem usando, agendar. Então você não consegue usar todos os dias algo de diferente na rotina. Alguma coisa que agregue no laboratório de informática é uma vez na semana, no muito duas vezes para poder fazer uma pesquisa, e até a questão das crianças mesmo, a gente usava muitos recursos. Você dizia vamos pesquisar em casa, você traz aulas inversas. São coisas que a gente não consegue trabalhar ainda. Vamos ver se depois desse ensino remoto, como aflorou, quem sabe? (CAMÉLIA)

Para todas as participantes, a prática docente ampliou o olhar sobre a relação teoria e a prática. Contudo, quem mais evidenciou a relação de complementariedade foi a Rosa. A afirmação de Rosa vai ao encontro das reflexões de Shulman (2014, p.207), já que o autor pondera se tratar de uma fonte de conhecimento que está em um primeiro nível, por envolver “conhecimento do conteúdo – conhecimento, compreensão, aptidão e disposição que devem ser adquiridos pelos alunos.” Para o autor, os estudos fundamentados nas literaturas são fontes elementares para a formação do professor.

Camélia traz alguns contrapontos, devido as suas narrativas de vida profissional, que corroboram discrepâncias do ensinamento nas faculdades e a realidade das escolas públicas. Para a professora Camélia, o que aprendeu na teoria dialoga com as práticas de escolas privadas, por pontos relacionados aos materiais disponíveis e condições de trabalho. Em tempo, Camélia admitiu ter sido positivo os estudos da disciplina alfabetização e letramento, por ter sentido e significado em suas práticas de alfabetização. Shulman (2014) em suas pesquisas já mencionou a necessidade de reformulações para que a teoria e prática estejam mais próximas, contudo lembra que “os aspectos normativos e teóricos do

conhecimento acadêmico sobre o ensino são, talvez, os mais importantes” (p.207). Nesse viés Smith e Lytle (1999 *apud* FIORENTINI E CRECCI, 2016) reconhecem a importância do conhecimento teórico e afirmam tratar da preparação para a prática. Portanto, “serve para organizar e aprimorar a prática profissional do professor. Valendo-se desse pressuposto, conhecer mais (conteúdos, estratégias, teorias educacionais etc.) e aplicar esses conhecimentos ajuda o professor a melhorar sua prática docente”. Assim, voltando a Shulman (2014), os cursos para a formação de professores precisam de Diretrizes complementares para que possam se aproximarem mais dos futuros professores.

Entendemos que os cursos de Pedagogia não dão toda sustentação que os docentes esperam, todavia, recorrendo à literatura de Garcia (1999), o autor segue a mesma linha de pensamento de Smith e Lytle (1999 *apud* FIORENTINI E CRECCI, 2016), afirmando que a formação docente é composta por fases e essas, certamente se perduram ao longo da carreira, visto ser um processo contínuo, ou seja, o professor pode aprimorar suas práticas sendo principiante ou veterano.

Para Garcia (1999), o professor passa em primeiro lugar pela etapa de “pré-treino” que se dá exatamente em suas vivências enquanto aluno. Essa etapa reverbera em sua prática docente, considerando que “[...]podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor” (p. 25). A segunda fase que é a “inicial” é a que se dá na universidade. Essa especificamente ocorre como nas demais profissões, que dão elementos para habilidades técnicas. Posteriormente, após a formação acadêmica temos a fase, cujas discussões do presente estudo é o foco, que é a “fase de iniciação”. Garcia nos fundamenta as angústias de nossas entrevistadas que definiram o aprender na “raça”: “os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência” (MARCELO, 1998 *apud* GARCIA, 1999, p. 26). Para fechar, o autor menciona a “fase de formação permanente” que está destinada a todos os professores em exercício. Importante, de acordo com Garcia (1999, p. 26) é que:

Cada uma dessas fases identificadas por Freiman representa uma problemática diferenciada em relação aos objetivos, conteúdos, metodologias etc., a aplicar na formação de professores. Fase pré treino Salienta-se Influência que tem ou pode ter no desenvolvimento das crenças, teorias Implícitas nos futuros professores. No entanto, a formação de professores na sua perspectiva institucional não pode incidir

nela enquanto tal, ainda que se possa preocupar em avaliar com um sentido de diagnóstico há possíveis influências que terá no futuro professor.

Garcia (1999) salienta uma importante reflexão no sentido que cada indivíduo passa de modo distinto sobre os mesmos desafios:

Importante destacar o princípio da individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores. O ensino é uma atividade com implicações científicas tecnológicas e artísticas. Isso implica o aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais etc., de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades (p. 29).

O trecho mencionado da obra de Garcia (1999) vai ao encontro das respostas de nossas entrevistadas, visto que Rosa simplesmente concluiu que: “a gente está em constante formação e aprendizado, uma complementa a outra”, ou seja, para a professora Rosa não há lacunas na formação inicial, mas a consideração de que é parte do processo. Tal afirmação de Rosa não a eximiu dos desafios, porém já eram previstos.

Ainda analisando o eixo aprendizagens da docência, analisamos na fala das entrevistadas, como se dá aprendizagem da docência. Na sequência, é possível ler que as três professoras foram na mesma direção:

Acho que essa questão é um complemento da questão número 3, então eu complemento dizendo que se faz importante estar em formação constante, para poder passar o conhecimento adquirido. (ROSA)

O professor aprende por tentativa e erro. Eu tiro por mim, muitas coisas que fizeram comigo, que eu acho que foi legal, deu certo, eu tento passar para os alunos. Eu tento lembrar e penso: “a Margarida pequena ia gostar de fazer isso?” Se sim aí eu vou e faço. Mas, tem muitas coisas que eu já fiz, mas acho que só eu quando pequena gostava. Aí, eu não faço mais, porque não deu certo. Eu vou muito pelas leituras; por toda leitura que a gente faz, por toda pesquisa. Eu vou muito por aquilo que eu já fiz uma vez e foi legal, deu certo... E aí com o tempo a gente vai se moldando. (MARGARIDA)

No dia a dia da sala de aula mesmo. Eu fui aprendendo pelo estágio, que eu acompanhava muito o sistema de alfabetização. Logo que entrei aqui rede eu fui substituta, não peguei sala, fiquei na escola e pegava sala quando alguma professora faltava, caso contrário eu ficava auxiliando uma prô do primeiro ano, então fui vendo a prática dela e tentando pegar algumas coisas até pra mim, um pouquinho de cada prô mesmo. Eu ficava um pouco no primeiro ano, depois ia um pouco no segundo para poder ir agregando isso. (CAMÉLIA)

As três professoras: Rosa, Camélia e Margarida foram pontuais ao destacarem a aprendizagem no cotidiano escolar e, sem dúvida, é algo que diversos autores da área da Educação e da formação de professores são unânimes: é na prática que os saberes se consolidam.

Cochran-Smith, em entrevista dada para Fiorentini e Crecci (2016), afirmou que os professores aprendem ensinando. Contudo, esse aprendizado não se dá de forma solitária, antes pressupõe a necessidade de trocas entre os docentes nos fóruns coletivos, pois são discussões que têm no cerne o cotidiano escolar e suas contexturas. Além disso, os autores ao apresentarem o trabalho de Cochran-Smith e Lytle, descreveram as três concepções diferentes da aprendizagem docente pautadas nas relações que são estabelecidas entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático. São elas:

A primeira concepção, segundo Fiorentini e Crecci (2016), estabelece um relacionamento que as autoras Cochran-Smith e Lytle (1999) denominam de “conhecimento-para-prática”, partindo do pressuposto que acadêmicos e especialistas geram os conhecimentos formais e teorias para que os professores aprendam e façam uso na prática, explicando que esse modelo em conformidade com Schön, que é referenciado segundo Fiorentini e Crecci (2016) e que: presume que os profissionais são solucionadores de problemas e que os problemas da prática profissional [...] “podem ser resolvidos instrumentalmente através da aplicação de teorias e técnicas na pesquisa acadêmica”.

A segunda concepção já pressupõe que os conhecimentos essenciais para o exercício da docência são de natureza prática, não podendo ser ensinados, mas aprendidos por reflexões na prática, que podem evoluir com a experiência de outros professores com maior experiência ou refletindo sobre suas próprias práticas. Entretanto, esse conhecimento prático dos professores são contextos locais e isolados, com o tempo tornam-se rotineiros, impedindo assim que o professor e sua docência possam se desenvolver e transformar-se continuamente.

A terceira concepção nos estudos das pesquisadoras Cochran-Smith e Lytle, segundo descrevem Fiorentini e Crecci (2016), denominam de conhecimento-da-prática é um conhecimento relativo ao ensino, visto como um saber que não pode ser cindido em conhecimento formal (ou teórico) e em conhecimento prático. Conhecimento que os professores necessitam para ensinar

e que é gerado quando considerado as próprias práticas como objeto de investigação proposital, intencional, considerando teorias de outras produções como referência que ajudam problematizar, interpretar e compreender a prática de ensinar. Tratando-se de um conhecimento da prática, que professores se apossam, se apropriam dos conhecimentos locais que são gerados da prática, trabalhando em comunidades de investigação. E nessas comunidades, os professores teorizam e constroem seu trabalho, conectados a questões sociais, culturais e políticas, desenvolvendo uma postura que as autoras Cochran-Smith e Lytle caracterizam como investigativas, ressalva Fiorentini e Crecci (2016, p. 512). Fazendo relações entre as três concepções acima descritas e as falas das professoras descritas anteriormente, constatamos que nenhuma delas se aproximou da terceira concepção, um conhecimento que esteja sendo construído a partir “da” prática pedagógica.

Com relação ao conhecimento construído anteriormente ao ingresso na carreira, Margarida e Camélia estagiaram paralelamente à graduação em escolas privadas, fato que agregou à formação inicial, cujas especificidades são de extrema importância mesmo não suprimindo todas as necessidades acadêmicas para o trabalho *in loco*, Margarida e Camélia puderam estagiar sistematicamente, ou seja, não somente aquele obrigatório do curso de Pedagogia, mas o remunerado e paralelo à graduação.

Ambas evidenciaram ter sido importante para a construção da identidade e dos saberes pertencentes aos procedimentos pedagógicos. No mesmo sentido, as duas tiveram a oportunidade de atuar como professoras que apoiavam os alunos de uma escola, mas não eram regentes de turmas. Margarida afirmou ter sido válido para saber lidar com as competências socioemocionais das crianças e frisaram o ganho de aprendizagem no que tange a profissionalização docente, sendo de extrema relevância quando assumiram suas salas.

André (2012) investigou “Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil” e concluiu ser extremamente importante para a formação do professor que as universidades e escolas estabeleçam elos para isso. Na sequência traremos “o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – o PIBID”, citado e evidenciado por André (2012).

Proposto pelo Ministério da Educação e pela Coordenadoria de Pessoal do Ensino Superior -Capes -, o Bolsa Alfabetização, proposto pelo governo do Estado de São Paulo, e a bolsa ao estagiário de Pedagogia, que atua como professor auxiliar nas classes de 1º ano da Secretaria Municipal de Jundiaí (p. 125).

André (2012, p.126) sublinha o PIBID como um programa bastante substancial para a formação do futuro docente por contar com outro docente dando-lhe apoio no cotidiano escolar, ou seja, bem distinto do estágio que Margarida e Camélia tiveram a oportunidade de vivenciar, pois elas tiveram experiências fora da escola pública. Nesse sentido, a autora ainda acrescenta vantagens também ao professor que acompanham as estudantes, pois atuam “como formadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade”, além de receber financeiramente para tal trabalho.

Enfim, as professoras relataram experiências importantes para a formação inicial. Como sabemos, a formação inicial é necessária, mas, sempre será insuficiente. O desenvolvimento profissional docente depende de um trabalho contínuo, pautado na experiência prática, a ser realizado coletivamente no contexto escolar.

As três entrevistadas, mesmo com pouco tempo de docência já colecionam uma série de desafios, assim como muitos outros professores e, para uma análise mais aprofundada, perguntamos: Quais os desafios e obstáculos que você vem enfrentando na sua carreira como professor(a) alfabetizador (a)? Como estão sendo superados? Obtivemos as seguintes respostas:

Eu vejo isso também como um aprendizado. Seria ótimo se fosse possível não ter obstáculos, não ter barreiras para exercer nossa prática docente, porém, elas existem e de certa forma, algumas delas até ajudam a gente amadurecer, “arregaçar as mangas” e pôr em prática coisas que às vezes a agente encontra dificuldades, mas a gente vai superando. (ROSA)

Logo de cara... falando da vivência e do contexto que eu tenho por Santo André, que é a rede que estou há mais tempo e que eu conheço mesmo. Eu vejo que há algo muito errado na gestão. A primeira escola que eu entrei, era... na verdade, em todas as escolas por onde passei, elas traziam características de modo de gerir ali “a empresa, a instituição” de um jeito diferente. E muito diferente uma da outra por se tratar da mesma Rede. Então quando entrei eu tive um problema extremamente grande com aquela criança, que eu não tinha controle mesmo. Ele precisava de ajuda médica, não era eu, não era ninguém. Eu não tinha respaldo! Até um certo ponto eu conseguia entender que a gestão não também tinha o que fazer, porque elas têm uma barreira mesmo ali com elas, mas a impressão que eu tinha, é que está tudo bem, entendeu? Este ano é você, no outro ano vai ser outra pessoa, mas tudo bem, estou na gestão

e está tudo bem, não sei exatamente como funciona a gestão, mas não vai cair reclamação em cima de mim e eu fico no meu cargo, está tudo bem. Todos os problemas que eu tive relacionados à educação foi... você tem um problema, aí você leva para ficar com um funcionário para tentar te ajudar e essa pessoa não tem como te dar alguma coisa que te ajude realmente, então são coisas que me deixam bastante incomodada. Essa questão do aluno que eu tive, ele me batia. Inclusive eu tive que entrar como acidente de trabalho uma vez. Ele conseguiu cortar até minha gengiva! Era um absurdo! Se eu contar ninguém acredita. E a direção não dava conta e não se mostrava, assim de resolver, mas acho que era inexperiência mesmo, ela não devia saber!! Na época eu só tinha raiva. Hoje eu consigo entender que: coitada! Talvez ela fosse tão coitada quanto eu! E a AP, eu me sentava lá para falar com ela e a gente chorava de dó da criança, porque a gente tentava fazer alguma coisa e não conseguia. Eu liguei para o Conselho Tutelar fingindo que era mãe de outro aluno para tentar fazer alguma coisa! Eu já fiz de tudo e aquela criança continuava lá sofrendo e fazendo todo mundo sofrer. Então, isso me deixou bastante abalada no começo e a postura da gestão quanto a isso... depois eu fui para outra escola e vieram as crianças com dificuldade. Você vê que aquela dificuldade ultrapassa do aceitável para aquela idade, para aquele ano e você tenta encaixar aquela criança na avaliação multidisciplinar do CAEM, mas na lista de prioridade é para as crianças do quinto ano e aí, você vê que aquela criança do quinto ano apresentava os mesmos problemas desde o primeiro ano. Talvez, se ele tivesse a oportunidade desde o começo, não estivesse ali daquele jeito saindo do fundamental. Então, isso também me deixa muito frustrada, daquele sentimento mesmo de incapacidade mesmo. Eu sei que não depende mim, mas a gente está ali, a gente se cobra! Você está envolvida e é difícil separar as coisas. De um modo geral, acho que não tem preparo para a gente que está chegando agora. É tudo muito genérico... eu já vi, por exemplo pessoas que eram de outra área, como advogados e que prestaram concurso, fizeram a faculdade e, de repente caíram lá. Falta esse olhar mesmo, esse preparo para quem está começando, para tentar direcionar, sabe? Eu senti muita falta de planejamento, não tinha! Não estava na época desse movimento de formar o nosso plano e, aí eu sentia falta e, eu não sabia o que segui, porque nunca tinha pegado uma sala regular. Esses norteadores faltaram muito e faltam até hoje, mas hoje que eu faço parte do processo, como eu estou vivendo, consigo entender melhor, mas eu tenho certeza de que se alguém entrar e “cair de paraquedas” vai sentir as mesmas dificuldades. Outra coisa era a sala muito cheia. Recursos e materiais a gente tem e que a gente consegue trabalhar. Claro que poderia ser melhor. As dificuldades eu ainda estou em processo. Hoje eu consigo diferenciar o que é da minha responsabilidade e o que não é. Hoje, eu procuro calcular as coisas para não dar errado, inclusive aquelas coisas básicas, como quantidade de folhas, de xerox... Faço tudo para tentar eliminar os riscos possíveis. Por causa da experiência que eu tive com a primeira gestão, eu aprendi a não esperar muito deles. Então, quando eu quero fazer alguma coisa, muitas vezes eu nem aviso, porque são tantas frescuras, sabe? Você não pode fazer isso, você não pode fazer aquilo, aí você vai em outra sala, a pessoa do lado e ela já fez sem avisar. Essas falhas na comunicação. Então tem coisas que eu mesma faço em casa, eu imprimo e dou conta e está tudo certo. (MARGARIDA)

Desse ano com o ensino remoto é um desafio constante, que te deixa com aquele sentimento que precisa de muito mais e a gente não consegue atingir esse mais. Antes do ensino remoto era a sala lotada. Esse ano na Sacilotto pensei que ia estar no paraíso, como uma sala de vinte alunos. Desde que eu entrei foi sempre trinta, trinta e três. E assim,

as inclusões que você precisa sempre ter um apoio para te auxiliar dentro da sala de aula com a inclusão. Já tive casos em 2018 que você precisa ficar atrás da inclusão, então você fica para aquele aluno e o restante? Você não consegue trabalhar como deveria, um pouco de auxílio mesmo nessas questões. Quando eu tive mesmo uma inclusão, porque foi bem no primeiro ano que entrei, eu fiquei seis meses como substituta, ali foi bem complicada. Eu tentava deixar ele sempre próximo de mim mesmo. Ele ficava ali grudado e, quando eu ia trabalhar com os outros eu colocava algum colega junto... acabava que quem ajudava mesmo eram as crianças. Agora é com o ensino remoto, utilizando plataformas, tentando fazer coisas que a prefeitura ainda não disponibiliza, porque não dá para ficar só nas apostilas. (CAMÉLIA)

Nenhuma professora sinalizou dificuldades com alfabetização. A Rosa valorizou os obstáculos, sem explicá-los. Margarida ficou, no seu discurso, centralizada num caso de inclusão e, por último, Camélia, além de fazer referências à um caso de inclusão, lembrou o problema das salas lotadas.

Com relação aos casos de inclusão, Nóvoa (2007, p.12) arrazoia sobre isso e diz que “só há uma maneira de incluir: é conseguir que as crianças adquiram o conhecimento.” Isso converge com o depoimento da professora Camélia que relatou “*eu tentava deixar ele sempre próximo de mim mesmo. Ele ficava ali grudado e, quando eu ia trabalhar com os outros eu colocava algum colega junto... acabava que quem ajudava mesmo eram as crianças*”. Em complemento, Nóvoa (2007) enfatiza ser “a pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento” (p.12). O autor se faz bastante firme em suas reflexões sobre os diferentes desafios existentes nos contextos escolares que não se limitam apenas à inclusão:

É um problema talvez do Estado, talvez de alguém, das autoridades, mas não um problema nosso. Mas este é, sim, um problema nosso e dramático da profissão. Porque se não formos capazes de construir formas de integração mais harmoniosas, mais coerentes desses professores, nós vamos justamente acentuar nesses primeiros anos de profissão dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores. É um problema dramático da organização da profissão: o modo como nos organizamos na escola, como nos organizamos com os colegas e como integramos os jovens professores. Se não for possível resolver isso, haverá muita dificuldade em resolver muito dos outros problemas que temos pela frente (NÓVOA, 2007, p.13).

Há, entretanto, a necessidade de salientar que o campo dos desafios docentes são diversos e percebemos isso nas narrativas das nossas entrevistadas

que carregam consigo marcas que as fizeram crescer emocional e profissionalmente, mas traçando confrontos entre as ponderações do autor com as contribuições das entrevistadas é urgente pensar em iniciativas de acolhimento e políticas de atribuição de turmas, preparação para a docência e preservação da profissão com sujeitos saudáveis de corpo e alma, pois os desafios da esfera profissional, certamente distende na pessoal.

[...] julgo que nós podemos e devemos caminhar no sentido de celebrar um novo contrato educativo com a sociedade, que passa também pela reformulação da profissão. Pois com certeza, não haverá sociedade do conhecimento sem escolas e sem professores. Não haverá futuro melhor, sem a presença forte dos professores e da nossa profissão (NÓVOA, 2007, p. 18).

Novos rumos precisam ser traçados para que novos professores encontrem escolas mais acessíveis, preparadas para recebê-los e incentivá-los que ser professor é muito mais que uma profissão. Sabemos que os primeiros aprendizados na docência podem ser diversos e diferentes, por isso perguntamos como ocorreram e um breve relato voltado, em especial, para o campo da alfabetização:

Minha primeira experiência na docência, ela foi como professora substituta na Prefeitura de Santo André e eu não era concursada, era CLT e não tive muito apoio da equipe diretiva, mas a persistência junto com minha segunda experiência na docência me ajudou bastante a ter certeza de que estava no caminho certo. Foi aí que realizei meus primeiros aprendizados práticos na minha segunda experiência, a minha AP que era a Ana Paula, junto com a Ana Luiza que era a diretora elas me deram uma força muito grande na minha prática docente na alfabetização, porque até então era só substituta e assumia a sala na falta de professores. Na minha segunda experiência eu assumi uma sala de Educação Infantil Final, onde a Ana Paula e Ana Luiza me deram uma força legal e foi aí que tive certeza de que estava no caminho certo. Adoro o que faço e vou continuar fazendo enquanto tiver forças. (ROSA)

Olha, o primeiro de todos, eu acho que o mais significativo, é que a aprendizagem é relativa. Isso eu aprendi da escola particular para a rede pública. O que é importante para uma pessoa às vezes não é importante para outra. Tem criança que tem a mesma idade, a mesma altura, o mesmo tudo, que está lá e está pronta para ser alfabetizada e tem criança que não está. Às vezes precisa resgatar e aprender muitas outras coisas que passaram batidas na vidinha dela. Quando eu pego uma criança que não está avançando, que ela não consegue, eu sempre procuro olhar para o que está acontecendo ali. Não é só aquela questão do conteúdo pelo conteúdo, a gente tem que olhar para aquele “serzinho”, o que está acontecendo com ele, não é? Para tentar avançar de alguma forma, talvez, então a aprendizagem de conteúdo, ela tenha

um tempo que é de cada um. Isso também me tranquilizou bastante. Eu aprendi também que o professor é uma categoria que deveria ser mais unida, em relação ao grupo mesmo, porque na hora do sufoco, do perrengue é só o seu colega mesmo de vivência que vai te salvar. O apoio de um professor com outro professor é essencial e faz toda a diferença. No campo da alfabetização eu aprendi que tem muitas entrelinhas de todas as teorias de Emília Ferreiro e companhia limitada que falha... não que falha, quem sou eu para dizer que falha, mas que merecem uma atenção, um estudo mais aprofundado, principalmente, naqueles que você pega ali na sondagem, você tenta classificar a criança, ela escreve e você não consegue enxergar nada. Uma coisa que nenhum livro me explicou. Lidar com gente é uma coisa que jamais vai ser estática, né? A gente precisa de mudança o tempo inteiro. As práticas de alfabetização se modernizam, elas mudam a todo instante e a gente precisa estar sempre disposto a aprender. Se tem uma coisa que aprendi é que na faculdade eu não sei se eu entendi errado ou se foi a ideia que me passaram e eu acreditei, mas eu tinha muito aquilo de que usar um pouquinho mais tradicional que é errado, não pode, a gente aprendeu que não, que temos que ser socioconstrutivista, mas eu aprendi que não existe também. Tem criança que você pode pôr a Montessori ali na frente dela e, que ela vai precisar de um ensino diferente. Eu aprendi que nada é certeza, que você tem que mediar, precisa buscar novas fontes, é um processo e que ele está sempre em transformação. A gente estava até brincando esses dias que com esse monte de apostila para o Ensino Remoto, a gente vai ter material didático para o resto da vida para o primeiro ano. Eu disse: “que nada gente vai chegar o ano que vem e essas crianças vão estar anos luz lá na frente e a gente vai ter que reformular tudo de novo, não adianta”. A gente vai ver que aquele monte de atividades que a gente colocou não “casa” mais muda e vai ver que tem coisas que vai ter que trocar. A gente muda e vai ver que tem um monte de coisa melhor ou que estava fazendo errado, enfim! (MARGARIDA)

O aprendizado. Enquanto alfabetização foi isso, eu tive muito apoio das outras professoras da escola, assim, de poder ver o que ela estava fazendo como é a prática, assim, se eu tinha dúvida eu poderia ficar à vontade, por isso foi muito auxílio mesmo de um grupo muito bom. Me lembro de ter aprendido na prática a forma que a professora fazia a rotina na lousa, levo até hoje. (CAMÉLIA)

Retomando as três respostas das entrevistadas foi possível notar também que as aprendizagens ocorrem de diferentes maneiras. A primeira é a que vem da faculdade mesmo, contudo, alegaram não ter sido suficiente e, em continuidade aprenderam com a equipe gestora e até mesmo recorreram às fontes como livros e consulta à internet quando necessário. As três tiveram um ponto convergente que foi a rede de apoio entre os docentes. Essa rede de apoio não é algo institucional, diferente do conhecimento gerado por professores nas comunidades investigativas.

Em especial, as declarações de Rosa mostraram que o contexto escolar pode ser fértil terreno para solidificar aprendizagens na dimensão profissional, mas a professora entrou no rol de pessoas que poderiam ter desistido do

magistério, tendo em vista, a falta de apoio de sua primeira equipe gestora. Contudo, Rosa teve resiliência e vontade de transcender a situação e, com novas parcerias fomentou a aquisição de novas competências para ensinar. Neste sentido, podemos citar Garcia (1999, p. 28), afirmando ser necessário “adaptar uma perspectiva organizacional nos processos de desenvolvimento profissional dos docentes”, considerando ser fundamental e possível a erradicação de diversos problemas no próprio contexto escolar. E neste viés, o autor afirma não ser surpreendente o encontro de soluções para questões, para as quais diferentes profissionais pensam coletivamente na busca de superação.

Nas entrevistas, foi possível notar a existência das comunidades investigativas na reflexão suscitada por Margarida quando afirmou que “o apoio de um professor com outro professor é essencial e faz toda a diferença” e Camélia corroborou com essa quando rememorou “ter aprendido na prática a forma que a professora fazia a rotina na lousa, levo até hoje. Portanto, na construção da identidade docente, muitos são as marcas que um deixa no outro. E isso, não ocorre somente no início da carreira. A formação centrada na escola é defendida por Garcia (1999), principalmente pelo fato de serem capazes de tomar suas decisões democráticas, fazer a análise das fragilidades e potencialidades que são próprias da dimensão dos saberes técnicos. Analisando as organizações da Rede de Educação de Santo André podemos considerar um momento oportuno para as trocas de saberes e análises sobre a prática, os momentos destinados reuniões de professores que são denominados Reunião Pedagógica Semanal (RPS).

Perguntamos para Rosa, Margarida e Camélia o que fazem quando têm dificuldade para ensinar, bem como a quem recorrerem. As respostas foram:

Nas minhas dificuldades sempre, sempre recorri a minha AP, a Ana Paula, uma excelente AP. Espero que ela esteja muito bem, porque eu gosto muito dela. Depois eu descobri que não era só AP que ajuda a gente, porque as parceiras ajudam muito a gente. Eu tenho uma parceira que me dá uma ajuda legal. A Vania, que é uma parceirona e a Ângela também que é outra grande parceria. (ROSA)

No segundo ciclo, principalmente no quinto ano, que eu peguei quando estava de substituta, alguns conteúdos eu precisava mesmo revisar, mas eu tinha mais ou menos na minha mente, porque eu sentava para fazer planejamento, para tentar me localizar mesmo na proposta de Santo André e aí aquelas coisas que eu não sabia, eu procurava dar uma “estudadinha” neles, né? Mas já aconteceu de eu estar na aula e uma criança fazer alguma pergunta que eu não soubesse responder e, mesmo

eu falar alguma coisa errada, eu assumo, digo que vou pesquisar... às vezes eu pego o próprio celular e procuro, tento tirar a dúvida deles. Tento levar como se fosse uma coisa natural, porque é! Eu até brinco que sou professora, mas eu não sei tudo e que eu preciso estudar, tem muitas coisas que aprendi há muito tempo e que preciso relembrar. No primeiro ano, eu até hoje tenho muitas dúvidas do que cobrar da sondagem. Às vezes eu coloco lá um exercício, mas eu não sei para que estou pedindo aquele exercício exatamente. Ou eu não sei avaliar aquela criança como eu gostaria. Por exemplo, estava falando da sondagem esses dias com as meninas do grupo e elas falaram que tinha que colocar uma produção para ver como estava a leitura de ajuste... eu ficava: “mas gente, eu vou fazer isso pelo meet, online e como eu vou ver ele passando o dedo ali?” apareceram um monte de dúvidas. Para mim, eu pedia as letras do alfabeto para ver se sabem elas misturadas, né? Não é o essencial do essencial o movimento que a gente está agora? Então, são as letras do alfabeto e as hipóteses de escrita. E aí, até mesmo ante do Ensino Remoto, no presencial tinha umas coisas que eu colocava na sondagem, mas que eu preciso realmente estudar e me aprofundar melhor, porque eu não sei te dizer com propriedade as coisas e o porquê estou pedindo aquilo. Ensinar para mim é... eu sei que tenho que ensinar “isso” para a criança aprender “aquilo”, mas na hora de cobrar, de ver o que está acontecendo, eu sempre faço aquelas “mil planilhinha”, sabe? Se a criança é alfabética, ortográfica, se produz... Na realidade faço tudo, mas sempre quando vou preencher a “planilhinha” sempre falta alguma atividade. A avaliação para mim é sempre a mais complicada, não a processual, mas a pontual, aquela do estilo “provinha” eu recorro sempre às colegas. Eu tiro foto, eu mostro, eu sempre me confundo. (MARGARIDA)

Eu busco ajuda! Se eu sei de alguém que já realizou eu pergunto para esse apoio ou senão através internet mesmo e vou buscando. Na questão da inclusão eu fui atrás da pós para buscar recursos. A pós de educação especial foi à distância tinham conteúdos muito bons, mas era assim, você que vai atrás, você que lê, não tem pressa e não tinha nenhum professor ali, era um vídeo e um texto para você ler e depois faz uma atividade e entrega. Então assim, práticas não tinham. Os parceiros de trabalho eram melhores que os cursos. (CAMÉLIA)

Nesta seção, novamente encontramos a presença dos parceiros mais experientes no apoio quando surgem problemas de ordem conceitual ou mesmo procedimental no como ensinar os alunos, como entender e analisar seus conhecimentos, por isso, a depender do contexto escolar, a nuances e as experiências de cada grupo podem modelar o docente de diferentes modos. Para Tardif (2002, p.17):

O saber do professor traz em si mesmo as marcas do seu trabalho, que ele não é somente utilizado como meio de trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula.

Tardif (2002) explana sobre os saberes estruturados na docência, no trabalho, na prática e denomina de experiência de trabalho, ou seja, é o elo entre os pares e resultados das vivências no local que moldam esses conhecimentos, o qual traz ainda a ideia de fio condutor do saber do professor. Esse saber não se dá em sua formação inicial na graduação e tão importante quanto, pois exige relações interpessoais, humanidades, envolve emoções e sentimentos. “Embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho” (TARDIF, 2002, p.17).

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas 'experienciais', mas permite também uma avaliação de outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadora da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias do seu próprio discurso (TARDIF, 2002, p. 53).

Se dúvidas os saberes se consolidam no trabalho pedagógico, nas reflexões e nas interações entre os diferentes parceiros e, para o autor “[...] muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho” (TARDIF, 2002, p. 86). Traçando paralelos entre as ponderações do autor com as respostas das entrevistadas, há uma dialogicidade preciosa e capaz de gerar aprendizagens que distendem exatamente das dificuldades existente nas intervenções com as crianças. Essas também nos moldam e nos tornam profissionais mais capacitados para as diversidades.

As entrevistadas foram além do apoio das parceiras de trabalho, pois recorreram a vídeos, leituras e afins. Então, cabe aqui dissertar sobre a autonomia para encontrar respostas para os desafios. Vaillant e Marcelo Garcia (2012) caracterizam esse procedimento como parte da formação docente e nomeiam de autoformação, que ocorre na informalidade, sem uma estrutura organizada, mas destacam não ser necessário que aconteça na solidão, portanto, as parcerias podem e devem acontecer.

No que diz respeito à alfabetização, Margarida mencionou dificuldades em compreender as hipóteses de leitura e escrita, algo essencial para docentes que trabalham essa etapa do ensino. Também enfatizou que avaliar, em partes, é algo

complexo e desafiador, pois em alguns momentos não soube correlacionar a proposta pedagógica ao seu objetivo, ou seja, faltou-lhe elementos da teóricos, mas como bem ressalta Garcia (1999) é por meio das reflexões sobre a prática que o professor é capaz de dar sentido e significado, ou seja, há lacunas nos cursos de formação inicial, precisam de ajustes, mas o autor considera algo perfeitamente natural que a complementação dos saberes conceituais vão se estruturando na medida que o sujeito tenha a oportunidade de vivenciá-los.

5.3 Indução

Nessa etapa da entrevista reunimos duas perguntas que têm ligação com o momento crucial e muito delicado da carreira docente: o início. E para compreender as diferentes narrativas solicitamos que relatassem a chegada na escola e os primeiros meses como professoras iniciantes. As respostas foram:

Meus primeiros momentos que me trouxeram transtornos, eu prefiro não relatar. Eu quero esquecer os primeiros momentos que eu tive e preservar isso aos momentos bons, que me fizeram ter a certeza de que eu estava no caminho certo. Deixa esses momentos ruins e essas dificuldades no passado. Não quero relatar, não. (ROSA)

O primeiro dia eu lembro até hoje (risos)... eu cheguei na escola, ninguém sabia quem eu era, o que eu estava fazendo ali. Em São Bernardo foi pior, mas em Santo André o secretário sabia quem era eu. Eu cheguei, apresentei aquele “papelzinho” que entregam para a gente apresentar na escola e o secretário disse: “ah! É a Margarida, a professora nova que chegou, a substituta!!!”, aí a gestão... Eu na verdade, estava bem ansiosa, sabe? Então quando eu escolhi a escola, eu saí lá do Parque Escola e fui direto para a escola, para conhecer e aí a diretora estava lá e conversei um pouquinho com ela. Aí voltei no primeiro dia de exercício e ela já sabia quem eu era, aí eu fui apresentada, ela foi me apresentando a escola... e as pessoas só davam “graças a Deus”, Graças a Deus que você chegou, graças a Deus que eu vou poder tirar minha abonada... graças a Deus que eu vou tirar minha licença prêmio... Era tipo o alívio da equipe e foi mesmo, porque foi uma licença atrás da outra, uma falta atrás da outra. Foi complicado.... Mas não posso dizer que não fui muito bem recebida, muito pelo contrário! Eu assumi uma professora que estava com depressão, era bem séria a coisa. Eu cheguei em junho e era época de fazer relatórios. Eu acho que fiquei um mês mais ou menos com a turma e tive que fazer relatórios, mas eu não sabia, porque eu nunca tinha feito na minha vida, eu não sabia nada!! Aí eu “sentei” com a AP e ela me disse: “eu vou fazer com você, eu vou te ajudar, não precisa se preocupar”, ela disse: “o certo mesmo, era a outra professora fazer”, aí ela ficou comigo e me ajudou a fazer um por um. Então, graças a Deus, por todos os lugares por onde

passei eu sempre tive muito apoio. Nunca fui deixada de lado. Eram escolas pequenas, então elas tinham ... não tinham tempo, mas elas encontravam tempo para me dar atenção. Eu senti que gostavam do eu trabalho. É aquela coisa, eu cheguei com a sede de tirar o atraso de Santo André inteira, sabe? E aí elas olhavam para mim com aquela cara de “ai, novinha!!”, ela não sabe o que está acontecendo!! Eu falava: “não gente, não é assim” e elas diziam: “Calma, Margarida, calma!!” e até davam risada, mas foram pessoas que me ajudaram muito. Então eu sentia um pouco, sinto até hoje. Menos, né? Aquela questão de... Ah ela é professora nova! Tem que ficar de olho nela, porque ela não sabe trabalhar. Aquela coisa assim de insegurança, então eu ia com uma dúvida e a pessoa já vinha com uma aula, porque a pessoa achava que eu não sabia e, isso me incomodava, porque eu não queria passar a impressão de que eu não soubesse. Poxa, eu estudei, sou nova de idade, tudo bem, mas eu estudei, não é assim. Até me cobrava muito, eu pensava: “essa criança não vai ser alfabetizada vão achar que eu não sei”, mas a gente vai conquistando nosso lugar. Agora na Sacilotto, eu sinto que não: “a Margarida está ali e é igual a todo mundo e vamos seguir o fluxo!! (MARGARIDA)

Como professora substituta eu não senti nem tanta diferença de vir da escola particular para a pública em questão de indisciplina de alunos. Eu achei um ambiente acolhedor, pessoal muito parceiro. No outro ano começou “o bicho pegar” um pouquinho. Eu já fui para outra escola e minha chegada foi com um pouco de medo, porque a primeira coisa que escutei foi: Cuidado porque no ano passado tiraram a professora e, a professora precisou aposentar, porque os pais queriam “pegar ela”. Então já foi uma pressão. Era uma sala de alfabetização, de primeiro ano, teve pressão da gestão, mas os pais eu percebi era um ou outro que se importavam mesmo com o ensino, com a educação, não tinha muitas famílias que se preocupavam mesmo em querer saber, até porque as crianças estavam muito atrasadas em relação ao ensino e ainda saíram com muitas dificuldades. Eu mandava lições para casa quase não retomava, eram poucos. Até na questão da indisciplina também, eles não queriam “dor de cabeça”. Era uma sala que tinha muitos conflitos. A gestão apoiava na medida que conseguia, porque era uma escola com tantos problemas, com tantos problemas mesmo que acho que elas não tinham “pernas” para irem além. (CAMÉLIA)

Acolhimento é a palavra dessa etapa da pesquisa. Nossas colaboradoras tiveram diferentes experiências quando chegaram pela primeira vez na escola. Para Rosa foi tão traumatizante que simplesmente resumiu: “*Meus primeiros momentos que me trouxeram transtornos, eu prefiro não relatar*”, completou ainda: “*deixa esses momentos ruins e essas dificuldades no passado.*” Os impactos do primeiro dia não causaram tantas memórias negativas em Margarida e Camélia, mas sublinharam terem iniciado como professoras substitutas e sentiram certo alívio por não terem que assumir uma sala regular logo no início, mas os desafios obviamente existiram.

Para dissertar sobre o acolhimento na primeira escola daremos foco aos autores Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p.135) e suas contribuições que iniciam

comparando os iniciantes em outras profissões e cita os médicos: “Não é comum que um médico recém-egresso realize uma operação de transplante de coração”, também que o “arquiteto com pouca experiência assine a construção de um edifício” e questionam os motivos que levam uma sociedade a não importar-se com o início da carreira de um professor. De acordo com os autores, isso tem a ver com a estrutura da profissionalização e é muito sério. “O que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitivas e difíceis” como expôs Margarida: *“Eu cheguei em junho e era época de fazer relatórios. Eu acho que fiquei um mês mais ou menos com a turma e tive que fazer relatórios, mas eu não sabia, porque eu nunca tinha feito na minha vida, eu não sabia nada!!*, Já Camélia rememorou: *“a gestão apoiava na medida que conseguia, porque era uma escola com tantos problemas, com tantos problemas mesmo que acho que elas não tinham “pernas” para irem além.”* Não podemos acusar a gestão, os professores, enfim, trata-se de algo muito mais amplo: políticas públicas, considerando as diversas pesquisas correlatas a nossa, o ponto crucial foi a falha na recepção com esses profissionais. André (2012) realizou uma pesquisa intitulada “Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil” e ao final pondera a seguinte estratégia:

Os múltiplos aspectos referidos indicam que no Brasil ainda há um longo caminho a percorrer. Como medida inicial seria interessante que fosse criada uma comissão de especialistas ou interessados nas questões docentes, composta de representantes de órgãos governamentais e da sociedade civil que estaria encarregada de elaborar uma proposta, com alguns princípios ou linhas gerais, da qual derivariam proposições mais específicas, elaboradas por outras comissões mistas, em atendimentos às peculiaridades regionais e locais. Seria um modo de levar adiante a formulação de uma política de inserção dos professores iniciantes (p. 128).

Assim como André (2012) também entendemos ter muito a progredir e investir no processo de recepção, formação, valorização e inserção dos novos docentes, afinal, bem grifam Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 32) que outras profissões “tentam proteger seu próprio prestígio e a confiança da sociedade e de seus clientes, assegurando de que os novos membros da profissão tenham as competências apropriadas para exercer o ofício.” E indagamos se a educação poderia seguir os mesmos exemplos.

Observamos o início da docência das professoras e a pergunta subsequente, visou saber se houve em algum momento a vontade de desistir da docência: As três responderam:

Não pensei em desistir, não. Apesar dos problemas que eu tive no primeiro contato com a escola, que não foi muito bom, porque não fui bem recebida, mas não pensei em desistir, pelo contrário, eu gosto de provar que eu posso. Gosto de acreditar que tudo é possível, quando dou um passo eu gosto de pisar num lugar seguro e mesmo que traga alguma dificuldade eu persisto, persisto e vou continuar persistindo, mesmo que alguém me diga que não estou fazendo direito. Ah, não estou fazendo direito, mas eu vou fazer, vou buscar subsídios, ajuda para fazer o melhor de mim. Nem sempre a gente tem todos os aparatos para fazer o melhor trabalho, mas a gente corre atrás. (ROSA)

Por incrível que pareça, não. Foi um ano terrível naquele primeiro ano cheio. O que senti foi: que absurdo!! A gente tem que fazer alguma coisa. No finalzinho do ano, acho que em outubro mais ou menos, parece que foi Deus, se não machucasse alguma coisa eu ia ferrar com a minha cabeça. Não sei como, eu caí da escada de um jeito que eu nunca tinha caído antes na minha vida e fiquei dois meses afastada. Acho que naquele ano eu envelheci uns dez anos, mas mudar de carreira, não!! Eu queria sair daquela escola e, eu tinha na minha mente, como eu tinha acabado de sair da escola particular eu sentia falta, né? Querendo ou não eu gosto de todo aquele ambiente...eu gosto de tudo aquilo que não tem na escola pública, eu gosto da escola particular, eu gosto. Aí eu pensava: Não, se não der certo aqui, dane-se o salário, eu vou embora, eu não vou envelhecer aqui por causa disso. Mas graças a Deus a Prefeitura tem aquela coisa que conforta, que se não der certo aqui, no ano que vem eu posso sair, posso mudar de turma, posso mudar de escola, posso mudar de tudo. Então me tranquilizava! Uma coisa que não é para sempre. (MARGARIDA)

Em muitos momentos!!! Esse ano estava no período da tarde e quando era umas onze horas eu já começava a chorar. Era desespero, agreguei para a minha vida uma crise de ansiedade terrível. O maior motivo era a agressão física de alunos, bem dizer inclusão, mas ele não tinha diagnóstico fechado. Era uma inclusão gritava o dia inteiro e a mãe não aceitava de jeito nenhum que o menino tinha problema. Chegou colocar até gravador para gravar a aula mesmo, porque ele falava que todas as professoras batiam nele. (CAMÉLIA)

As três respondentes das nossas entrevistas foram enfáticas ao responder que sim, tiveram diversos momentos desafiadores na prática docente, contudo somente Camélia confirmou ter pensado em desistir da carreira, inclusive por ter adoecido emocionalmente. Já Rosa, não, pois sua persistência foi maior que todos os problemas. Margarida também não pensou em desistir e cogitou a possibilidade de migrar para escola particular, tendo em vista a boa estrutura, organização e número reduzido de alunos por sala. Essas três professoras poderiam ter entrado

para o grupo de docentes que em início de profissão desistem e procuram outros rumos, conforme expõe o relatório da OCDE (2007).

Por meio das respostas, ponderamos que a Rede de Educação de Santo André teve grandes ganhos em tê-las na composição de seu corpo docente, tendo em vista o comprometimento de cada uma na busca de qualificar suas práticas. A título de exemplo, optamos por evidenciar um recorte das palavras de Rosa, quando respondeu para si mesma que estava convicta do que buscava na educação:

Mesmo que alguém me diga que não estou fazendo direito. Ah, não estou fazendo direito, mas eu vou fazer, vou buscar subsídios, ajuda para fazer o melhor de mim. Nem sempre a gente tem todos os aparatos para fazer o melhor trabalho, mas a gente corre atrás.

Quantas Rosas, Camélias e Margaridas resistiram às pressões do contexto escolar? Isso não será possível responder a priori, entretanto, são perfeitas narrativas que nos fazem acreditar que a Educação está mais acessível para aqueles que nutrem a vontade de fazer a diferença.

5.4 Entrevista com as gestoras

Com o objetivo de mapear as ações da equipe gestora e da Rede de Educação acerca das ações frente aos professores iniciantes, o presente estudo usou os mesmos instrumentos para ouvir duas gestoras da escola campo, sendo uma que atua diretamente na escola, como Vice- Diretora e outra cuja atuação se dá na articulação entre a Secretaria de Educação e escola. Em algumas redes de Educação essa profissional recebe o título de Supervisora de Ensino, mas em Santo André é a Coordenadora de Serviços Educacionais. Cabe abrir uma elucidação: ambas gestoras já atuaram na escola campo como Assistentes Pedagógicas, portanto, tiveram a oportunidade de intervir diretamente com professores iniciantes.

Nesse rol de perguntas, usamos a entrevista para o levantamento das informações e, pelo fato desse estudo ter ocorrido em meio à Pandemia do COVID-19, foi necessário utilizarmos as ferramentas de interação como a plataforma *Meet* e WhatsApp. A primeira pergunta foi se a escola recebeu professores iniciantes e como foi. Bromélia e Orquídea responderam:

Sim, recebemos. Se deu de modo normal, sem considerar se o professor tinha menor ou maior tempo como docente. Na verdade, não tem nada muito específico. Eu também comecei um dia lá atrás e não tinha nada específico para novos professores. Este ano recebemos duas que já vieram como uma duplinha, que já tinham trabalhado juntas em outra escola. Uma já trabalhava em outra rede também e não apresentaram dificuldades, não. Aparentemente, elas não tinham dificuldades, porque elas sempre pegam primeiro ano, porque elas gostam. Eu já conhecia uma antes e já sabia do trabalho dela. Então, já conhecem o trabalho e não teve nada específico”. Sempre nos colocamos à disposição, dizemos que podem nos procurar em caso de dúvidas e orientações, mas é isso. Não acontece nada específico de nós enquanto escola, porque acho que acontece tudo naquela turbulência e você vai no “mecânico” e nem enquanto Rede também não tem um movimento específico para ela, porque você já começa em um movimento de grupo geral, no coletivo. A gente fica à disposição, mas não separa um momento específico para isso. (BROMÉLIA)

Sim. Sempre quem recebemos professores iniciantes, isso é muito comum, principalmente quando algum concurso é homologado. Mas considerando que ser professor iniciante demanda um tempo de cinco anos aproximadamente, sempre temos sim.

Não posso negar que professores experientes nos dão mais segurança quando assumem uma determinada sala, mas em especial para professores iniciantes sempre nos oferecemos para ajudar no que precisarem. Porém, não temos algo estruturado para esse professor. Como gestora observo todos os professores e no que posso contribuir. Às vezes os iniciantes são bastante proativos, apresentam ideias interessantes, mas nas intervenções apresentam algumas lacunas, mas quando possível o ajudamos. Algo que me chama a atenção é no momento do registro sobre a criança e sobre as hipóteses de escrita. Muitos precisam de apoio e nesse sentido sempre me organizei para ajudá-los, mas isso não só para os iniciantes, pois sempre procurei munir os professores com bons modelos de planejamentos, relatórios, bem como momentos para reflexões e trocas na coletividade. (ORQUÍDEA)

Bromélia e Orquídea deram respostas bem semelhantes, afirmando que sim, receberam professores iniciantes, contudo não têm uma estrutura ou programa direcionado especificamente para esses professores. Também confirmaram que os iniciantes não ficam à deriva, pois, assim como os demais, recebem apoio e atenção, tendo em vista que todos podem precisar de acompanhamento e orientações. Nesse sentido, nos respaldamos nos estudos de André (2012, p. 126) que denomina essa atenção aos professores como “atendimento aos contextos específicos”, mas de acordo com a autora, ainda assim se faz necessária em todo território nacional:

[..]uma política nacional de apoio aos professores iniciantes, a qual deve conter princípios básicos da formação, integrados em um processo de desenvolvimento profissional, em que estejam definidos os atores responsáveis e suas atribuições e que seja regulamentada sob a forma de lei. Essas normas gerais possibilitarão a geração de políticas regionais

e locais, caso contrário há sempre o risco de ações dispersas, informais e descontínuas.

Segundo André (2012), ainda são poucos os Municípios que dispõem de ações específicas para os professores iniciantes, contudo, as Redes que já estão com programas organizados “merecem toda a atenção dos órgãos públicos, responsáveis pela gestão da educação, porque podem ser reproduzidas e adaptadas a outros contextos, vindo a contribuir para diminuir as taxas de abandono e para manter os bons professores na profissão” (p. 127).

Articulando a resposta de Orquídea e da professora Margarida foi possível constatar uma dificuldade comum em relação aos professores iniciantes que é sobre a avaliação dos alunos, no que diz respeito às hipóteses de escrita e sobre a construção de relatórios sobre o processo de ensino e aprendizagem. Nesse caso Orquídea afirma: “Muitos precisam de apoio e nesse sentido sempre me organizei para ajudá-los, mas isso não só para os iniciantes.” Assim podemos refletir a dificuldade, independentemente do tempo de atuação. Tais dificuldade apontadas fazem parte dos conhecimentos técnicos, ou seja, são aprendizagens que se consolidam ao longo da atuação docente.

Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p.67) contribuem para nossas reflexões: “[...] a formação inicial é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo.” Nas pesquisas realizadas pelos autores constataram que é fato que as universidades não suprem as necessidades formativas dos docentes para a atuação efetiva, por isso torna-se relevante que “[...] a formação inicial dote aos futuros professores de ferramentas para seguir aprendendo ao longo de sua carreira.” (p.67). Certamente, os autores explicaram ser comum esse fluxo de dificuldades no início de carreira, porém evidenciam não ser exclusividade de um ou outro profissional. Desse modo, convergimos ser essencial, como elucidam Vaillant e Marcelo Garcia (2012), a formação de professores pesquisadores e reflexivos quando estão *in loco*.

Em continuidade às entrevistas buscamos saber como as professoras aprendem a sua profissão. Para Orquídea: “o professor aprende a ensinar observando os colegas no trabalho diário, seus comentários sobre o que fez ou deixou de fazer, bem como analisando suas próprias ações” e para Bromélia: “[...] que o fazer do professor, a gente aprende no dia a dia, na prática. O dia a dia que faz você construir o seu fazer inicial, com o tempo você vai tendo aquela prática

básica e consegue pesquisar, estudar, fazer cursos e melhorando.” E, para tais respostas temos aportes de Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 68), refletindo que nossas aprendizagens se fortalecem nos espaços formais, vindas da graduação e cursos paralelos, bem como dos contextos informais e se faz necessário entender as diferenças, mas se descartar ser natural. Assim conceituamos ser comum o professor chegar no contexto escolar com lacunas de aprendizagens, visto ter mais “relação com a experimentação em sala de aula, com aprender com os alunos e com outros companheiros.”

Sobre os cursos paralelos, mencionados por Vaillant e Marcelo Garcia (2012), cabe refletir acerca das ponderações de Nóvoa (2013), que corrobora serem necessários, mas com a condição de relevar a consistência, pois, a questão não está em torno de colecionar cursos, palestras e afins sem que haja ligação com a prática, por considerar que “a bagagem essencial de um professor se adquire na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência” (p. 233).

Na terceira pergunta indagamos sobre das experiências das gestoras e na identificação das dificuldades identificadas acerca dos professores em início de carreira, bem como as ações frente a essas dificuldades, mais especificamente no campo da alfabetização. Nossas entrevistadas responderam, tendo fundamentação em suas experiências enquanto professoras iniciantes, bem como da observação dos professores iniciantes com quem puderam ter contato ao longo da atuação como gestoras:

Eu, graças a Deus, não tenho muita dificuldade em perguntar, emquestionar, então se eu tenho dúvidas eu pergunto para a “vizinha” de porta, pergunto para quem tiver que perguntar. Eu não passo aperto. Então, isso acaba auxiliando, mas como não tem esse olhar específico, a gente aprende ali na “raça”. O fazer a gente vai indo, às vezes acerta, às vezes erra, às vezes você olha e fala: Putz! Eu fazia isso antes? E aí, vai melhorando com isso. Mas se de repente for alguém mais tímido, alguém que tem mais dificuldades de ir lá e perguntar para alguém e com mais paciência retoma, de repente encontra mais problemas. Mas aquele inicial do “meu Deus estou com trinta crianças e agora o que faço? Eu acho que são as parcerias. Até porque, às vezes você chega nova na escola e pensa: Aí, eu vou perguntar para a Assistente Pedagógica? Parece uma coisa tão boba! Então, as parceiras fazem muito a diferença nesse movimento inicial da gente.”

No campo da alfabetização mesmo, não tem diferença nas aprendizagens. Eu tive muita sorte, porque antes de ser professora, eu fui auxiliar em educação em São Bernardo. Eu fiquei um ano com uma professora alfabetizadora, com turma de primeiro ano e ela é

maravilhosa. Eu digo que se amo a alfabetização foi ela. Eu não tive dificuldades na alfabetização, mas porque eu e tive a sorte de conhecer essa professora. (BROMÉLIA)

As dificuldades: entender os procedimentos de trabalho da Rede, pois até que entenda todos os termos e funcionalidades de determinadas ações pode demandar certo tempo. Outra é transpor a teoria para a prática. Sobre isso muitos acabam inclusive desistindo da profissão, por se defrontarem com situações concebidas absurdas. Uma delas que tenho muito nítida foi uma professora ter dito que não entendia como os alunos sem estarem alfabetizados poderiam terem sido promovidos. Ela não compreendia que o problema não estava na aprovação. Muitas questões de organizações também são difíceis para os professores novos e isso demanda internalização da realidade. Tem situações que a equipe gestora não consegue resolver e nem tão pouco a própria SE, pois tem articulação com esferas que estão muito longe do chão da escola.”

“Trabalho as dificuldades com paciência e procuro dar respaldos a todos, independentemente de seu tempo de carreira, o que observo são as necessidades. Sem dúvidas tento efetivar um trabalho em conjunto, mas sabemos que as demandas da escola muitas vezes não nos permitem tanta dedicação como queremos. Por isso, acredito que na educação poderíamos ter uma semana ou alguns dias de formação inicial. Isso já acontece no ingresso dos profissionais da Rede, mas não especificamente para a Educação. Existem dias destinados para o acolhimento dos novos integrantes, mas é tratado de modo generalizado.”

No campo da alfabetização é que precisamos ter mais atenção, porque são muitos os detalhes que envolvem o desenvolvimento da criança em suas hipóteses. Tem professores novos que ainda acreditam nas propostas de

cópias e repetições, então oriento que trabalhem com músicas, parlendas, nome da criança e que também procure momentos de ludicidade. Nesse sentido, procuro sempre ter olhar atento e estimular para que planejem nas parcerias, ou seja, primeiro com o primeiro, segundo com os grupos dos segundo e assim por diante. Essa ação permite muitas trocas e apoio uma na outra. Também sempre procurei contribuir com os grupos no sentido de dar algumas ideias, dar respaldo teórico com textos reflexivos, modelos de projetos que deram certo. (ORQUÍDEA)

As dificuldades apontadas não fugiram muito das respostas das professoras iniciantes, mas aqui surgiu um elemento que merece estudos mais aprofundados:

[...] entender os procedimentos de trabalho da Rede, pois até que entenda todos os termos e funcionalidades de determinadas ações pode demandar certo tempo. Outra é transpor a teoria para a prática. Sobre isso muitos acabam inclusive desistindo da profissão, por se defrontarem com situações concebidas absurdas.

Sobre essa apropriação das organizações e estruturas da Rede de Educação é que André (2012) defende a inserção dos professores iniciantes de maneira gradual e, uma boa opção, é pensar em um programa de iniciação à

docência. André, na realização de sua pesquisa concernente a “políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil” evidenciou diversas Redes de Educação e ações voltadas para a recepção dos novos integrantes, desde a modificação na forma de ingresso, quanto no acompanhamento e monitoramento nos anos iniciais. Alguns municípios acompanham o docente iniciante até o término do estágio probatório que finda ao terceiro ano de atuação, mas frisa que “essas iniciativas ainda não são as ideais porque incluem ações em momentos pontuais sem que tenha sido indicado, pelos entrevistados, um “programa” de acompanhamento dos iniciantes ao longo de seu trabalho, nos primeiros tempos” (p. 122). Nesse sentido, na Rede de Santo André, de acordo com Orquídea, há um processo chamado de integração dos novos funcionários, *“mas não especificamente para a Educação. Existem dias destinados para o acolhimento dos novos integrantes, mas é tratado de modo generalizado.”*

Quanto às ações frente às dificuldades dos professores iniciantes, mais especificamente no campo da alfabetização:

Nesse sentido, procuro sempre ter olhar atento e estimular para que planejem nas parcerias, ou seja, primeiro com o primeiro, segundo com os grupos dos segundo e assim por diante. Essa ação permite muitas trocas e apoio uma na outra. Também sempre procurei contribuir com os grupos no sentido de dar algumas ideias, dar respaldo teórico com textos reflexivos, modelos de projetos que deram certo. (ORQUÍDEA)

Constatamos, na resposta de Orquídea a presença da formação continuada, tendo como um dos elementos norteadores a congruência entre a prática e teoria, ou seja, não foge das ponderações analisadas no levantamento bibliográfico, indicando a necessidade de um contínuo estudo no contexto educacional, articulando as situações cotidianas, reflexões em equipe, bem como inspirações em projetos bem sucedidos. Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 75) sublinham que “as experiências práticas de ensino representam uma ocasião privilegiada para pesquisar o processo de aprender e ensinar.” Também destacam variados fatores pelos quais os formadores sempre se preocupem com formação continuada dos docentes e dentre tais evidenciam que: “as práticas de ensino seguem sendo o elemento mais valorizado, tanto pelos docentes em formação como em exercício, com relação aos diferentes componentes do currículo.” Portanto, o caminhar da formação continuada em serviço na nossa escola campo

está ao encontro das ponderações dos autores, não eximindo, entretanto, a necessidade de um programa voltado especificamente para os iniciantes, conforme as reflexões de André (2012).

Na questão posterior, perguntamos às gestoras se houve ações desenvolvidas para os professores iniciantes, bem como as específicas para o campo da alfabetização. Observamos que as respostas foram bem semelhantes à anterior, mas alguns outros elementos também surgiram conforme será possível observar nas respostas:

Ação específica a escola não tem. Nem enquanto Rede e nem em nossa escola. Infelizmente, acho que é um movimento geral, não é nem só da nossa escola, porque eu já trabalhei em Praia Grande e, acho que o movimento é o mesmo, recebe e as coisas vão acontecendo. A gente (equipe gestora: Diretora, Vice-Diretora, Assistente Pedagógica) se coloca à disposição para ajudar nas coisas que vão acontecendo. Se precisar aprender como faz uma sondagem tem esse respaldo, mas um preparo antes de como preparar, de como receber, não tem! O que tem é aquele movimento inicial de RPS, daqueles três primeiros dias de reunião, onde a gente se apresenta, fala um pouco de nós, fala um pouco da escola, faz aqueles combinados... O movimento é do grupo novo que está chegando e não para os professores novos. Fica mais mesmo pela necessidade desse professor em tirar uma dúvida ou da AP quando observa e vê algum registro no semanário que possa contribuir. Na alfabetização não tem nada específico, vai dependendo da necessidade. funciona igual para professores “antigo” com mais tem de carreira, quanto para o professor novo. (BROMÉLIA)

Bom, se eu disser que a escola tem ações pensadas no professor iniciante falarei uma inverdade. Como mencionei anteriormente, nos preocupamos com todos e à medida que percebemos que as coisas estão fluindo, damos mais respaldos em momentos pontuais. Pegamos as crianças para dar um reforço paralelo e para colaborar para que o aluno avance, pois nas duplas, trios e quando muito necessário somente com uma criança conseguimos melhores resultados. (BROMÉLIA)

É interessante dar foco à resposta de Bromélia, que nos alerta para o que André (2012) descobriu em sua pesquisa:

Ação específica a escola não tem. Nem enquanto Rede e nem em nossa escola. Infelizmente, acho que é um movimento geral, não é nem só da nossa escola, porque eu já trabalhei em Praia Grande e, acho que o movimento é o mesmo, recebe e as coisas vão acontecendo.

Por experiência de Bromélia, o movimento frenético dos acontecimentos no contexto escolar acaba por impedir o olhar mais focado nos professores iniciantes, pois, evidencia a questão do recebimento dos novos integrantes em início de ano: O “movimento é do grupo novo que está chegando e não para os professores

novos. Fica mais mesmo pela necessidade desse professor em tirar uma dúvida ou da AP quando observa e vê algum registro no semanário que possa contribuir.”

Nesse sentido a autonomia e iniciativa dos professores iniciantes se fazem de extrema necessidade, tendo em vista as inúmeras atribuições da equipe gestora, bem como alguns elementos que não são perceptíveis aos olhos desses gestores. Em Santo André, conforme explanado anteriormente, a responsável pela formação continuada dos professores está mais focada na figura da Assistente Pedagógica e, se os temas se dão de acordo com suas observações, contudo, também cabe ao próprio professor iniciante se autoanalisar e ter proatividade na busca de apoio, pois Bromélia não nega o fato de os gestores se colocarem à disposição. Vaillant e Marcelo Garcia (2012) destacam as aprendizagens colaborativas e cooperativas logo nos momentos enquanto professores estagiários, mas que transcendem para a iniciação docente, ou seja, as aprendizagens se efetivam nas trocas e na formação continuada.

Por fim, as gestoras responderam: sobre as ações da prefeitura realizadas para o professor iniciante, a existência de cursos e os que têm foco na alfabetização.

Eu acho que não! Hoje, falando enquanto gestora... se existe algo nesse sentido? Não existe. Não existe um curso. Acho que até esse olhar, porque agora conversando com você sobre isso, a gente vai refletindo, porque as coisas vão acontecendo, tanto para a gente enquanto professor ou enquanto gestor, acontece assim sempre. Você chega na escola, os parceiros ajudam, você sabe que tem alguém ali que você pode recorrer, mas você não tem uma coisa específica pensando nisso. É um movimento de Rede mesmo, não só daqui de Santo André, mas geral mesmo. Não existe nada específico para o professor iniciante, porque tem o PNAIC, mas não é para o iniciante, sim para todos. Mas aí também vai depender do ano, se vai ter, se não vai ter. De repente também é um professor iniciante na Rede e que já tem quatro ou mais anos de experiência e já não precisa disso. Não é um movimento natural da escola pensar no professor iniciante. (BROMÉLIA)

Novamente serei bem sincera. Não temos um programa específico para o professor iniciante. Quando temos algum curso de formação continuada sempre é oferecido para o ano/série, sem a distinção de ser novo na docência ou não. Acredito que a Prefeitura sempre se preocupou com a alfabetização, pois já tivemos diversas formações de “peso” como PNAIC, que foi do Governo Federal, mas tivemos bônus de investimento municipal, onde tínhamos uma professora alfabetizadora para apoiar os grupos de primeiros e segundo anos na escola. Essa profissional era maravilhosa e fazia a diferença no processo da alfabetização. Ainda sobre a alfabetização tivemos o último programa do Governo só para as turmas de primeiros anos que foi o Mais Alfabetização, mas que foi bem discreto perto das ações e benefícios do PNAIC. Ainda friso que

PNAIC que surtiram muitos resultados foi a primeira versão em 2014, 2015, 2016, não sei precisar os anos. A segunda versão que veio também do Governo Federal veio em um formato mais enxuto e as formações eram diferentes. Também não tínhamos as orientadoras de estudos na escola, somente as formadoras que trabalhavam no Centro de Formação. (ORQUÍDEA)

Ratifica-se que não há um curso de formação específico para os professores iniciantes. Esse dado também conseguimos obter nas respostas das professoras Margarida, Rosa e Camélia que fazem parte do grupo de professores em início de carreira na Rede de Educação de Santo André. Orquídea afirmou que *“Quando temos algum curso de formação continuada sempre é oferecido para o ano/ série, sem a distinção de ser novo na docência ou não”*, mas em contrapartida, destacou um importante dado:

Acredito que a Prefeitura sempre se preocupou com a alfabetização, pois já tivemos diversas formações de “peso” como PNAIC, que foi do Governo Federal, mas tivemos bônus de investimento municipal, onde tínhamos uma professora alfabetizadora para apoiar os grupos de primeiros e segundo anos na escola. Essa profissional era maravilhosa e fazia a diferença no processo da alfabetização. (ORQUÍDEA)

A Rede de Educação, conforme nos trouxe Orquídea sempre apresentou preocupações com o processo de alfabetização, portanto mostrou seu compromisso com a Educação dentro de suas condições, não sendo possível, contudo, afirmar ter dado bons resultados sem um estudo sistemático sobre o assunto. O fato de a Rede ofertar as formações para todos é uma forma de qualificar seu corpo docente e torna-se legítimo quando Vaillant e Marcelo Garcia (2012) expõem não ser exclusividade dos professores iniciantes os problemas, pois muitos experientes também enfrentam os mesmos e os autores citam uma gama de problemas que também convergem com as exposições de nossas entrevistadas.

6 PRODUTO

Considerando todo o contexto de nossa pesquisa cujo objetivo geral foi investigar as iniciativas no processo de indução com professores alfabetizadores iniciantes, estruturamos a presente proposta.

Com a análise dos dados, concluímos que a Rede de Educação não dispõe de um programa de Indução para receber os professores principiantes na docência. Dessa forma, como produto desse estudo, pensamos em estratégias que possam contribuir e sensibilizar gestores envolvidos nas práticas pedagógicas, para que minimizem os impactos e desafios dos docentes em princípio de carreira. Cabe lembrar que a proposta do produto considera os momentos de reuniões semanais oferecidos pela escola. A intenção é a elaboração de um material, no formato de ebook, que tenha como foco as diretrizes para a constituição de uma comunidade investigativa conforme o que é proposto por Cochran-Smith e Lytle (1999 apud FIORENTINI; CRECCI, 2016).

1. Mapear o corpo docente no início do ano letivo e verificar a presença de professores iniciantes, ou seja, com até cinco anos de docência;
2. No decorrer do ano, ao receber um professor dispor de momentos para conhecer sua realidade, suas dúvidas e experiências;
3. Nos momentos de Reunião Pedagógica Semanal destinar momentos formativos voltados para os professores alfabetizadores, contando com o envolvimento de todos os docentes, visto se tratar de excelente oportunidade para a criação de comunidades investigativas;
4. Mapear as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de alfabetização;
5. De posse desses elementos buscar referenciais teóricos para fundamentar e balizar as ações e rota de estudos com os docentes;
6. Colaborativamente, a equipe gestora e as professoras, a partir da reflexão e discussão dos registros feitos em sala de aula, organizarão atividades a serem propostas. A intenção é valorizar a construção do conhecimento que vem “da prática”, em um movimento que valoriza a discussão coletiva, o registro, a reflexão, a teoria e a prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, estamos no momento de refletir sobre o caminhar de nossa pesquisa, das explorações realizadas, dos sujeitos envolvidos, dos contextos e ainda de repensar nossas impressões sobre “o processo de indução do professor alfabetizador iniciante”. Em primeiro lugar, se faz essencial retomarmos aos nossos questionamentos: Quais são as iniciativas utilizadas no processo de indução dos professores alfabetizadores iniciantes? Quais as dificuldades e desafios enfrentados pelo professor iniciante alfabetizador?

Em relação à primeira questão, que diz respeito às iniciativas que o município de Santo André utiliza no processo de indução dos professores alfabetizadores iniciantes, foi possível concluir através das entrevistas realizadas que a Rede de Educação ainda não dispõe de um projeto ou programa sistemático voltado para receber os professores iniciantes e isso incide em dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, bem como na expectativa dos professores de se manterem na profissão. Afinal, nos seus primeiros anos de docência não tem o domínio e aporte necessários para arcar com todas as demandas do contexto escolar. Conforme consta no relatório da OCDE (2006 *apud* ANDRÉ 2012), são poucos os países e Redes de Ensino que priorizam programas de indução voltados para a inserção de professores iniciantes.

Na Rede de Educação de Santo André houve, de acordo com as professoras Rosa, Margarida e Camélia, cursos oferecidos pelo Secretaria de Educação e, dentre tais o PNAIC, que contribuíram para aprofundamento da teoria e da prática alfabetizadora.

Já com relação às dificuldades e desafios enfrentados pelo professor iniciante alfabetizador, constatamos uma problemática que envolve o trabalho com os alunos deficientes, com transtornos e dificuldades de aprendizagem. As professoras destacaram a falta de habilidades para realizarem intervenções pontuais de maneira a favorecer o desenvolvimento cognitivo de tais alunos. Apontaram não terem recebido subsídios suficientes para o enfrentamento de alguns desafios diários e também de não possuírem conhecimentos satisfatórios para ensinarem adequadamente e com autonomia as crianças com estas necessidades educacionais.

Apesar do presente trabalho de pesquisa ter como foco o “professor alfabetizador”, constatamos poucos relatos a respeito das dificuldades que os professores, por serem iniciantes, enfrentam em sala de aula. Mesmo com poucos relatos, vale destacar que embora realizarem as sondagens de escrita previstas no plano educacional, as professoras sentem dificuldades em projetar o que poderia ser feito a partir dos resultados.

Nos pautamos nas literaturas, em confronto com as narrativas advindas das entrevistas e, no caminhar, ponderamos as dúvidas e anseios das docentes iniciantes, mas a medida em que interagem e se articulam com seus pares, ganham mais confiança e autonomia, algo que em tese, foi o principal fator que potencializou, inclusive a permanência de todas no cargo.

Quanto ao assunto, nos reportamos novamente a Cochran-Smith e Lytle (1999 apud FIORENTINI; CRECCI, 2016), que elucidam a existência das Comunidades investigativas, um conceito vertente a partir dessas interações no campo educacional e no contexto ao qual estão inseridos. Não identificamos nas falas dos participantes a constituição de um espaço de formação que fosse coletivo, comprometido com a construção do conhecimento produzido a partir da prática docente.

Acerca das reflexões, Nóvoa (2013) também analisa que os professores têm muitas capacidades de, em conjunto, serem colaborativos na formação continuada em serviço, principalmente se os gestores propiciarem momentos formativos favoráveis para tal. De acordo com o autor, tal movimento deve ser organizado de maneira que todos sintam-se envolvidos, afinal “é inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite” (p. 234). Complementa ainda: “Os professores devem reunir-se regularmente para analisar os problemas pedagógicos”, assim, não podemos deixar de acender a possibilidade de os professores se organizarem fora de seu contexto escolar, incluindo docentes de diversas realidades para tais análises.

No presente estudo, redimensionamos nossos olhares para valorização dos professores e no processo constamos a existência dos planos de carreira do magistério que impulsionam os professores na busca de formação continuada como os cursos de pós-graduações, algo elementar para agregar conhecimentos sobre o campo de atuação. Wong (2004) avalia ser fundamental para o sucesso

contínuo a busca por formações complementares, aliadas aos conhecimentos da práxis pedagógica e com a presença de profissionais mais experientes.

Nóvoa (2013) também concorda que os intercâmbios entre professores é uma ação promissora, pois há muitos profissionais experientes para cooperar e qualificar o processo de formação dos demais, inclusive, o autor menciona ser ideal que esses professores fossem docentes de universidades, por terem conhecimento da prática e das ocorrências do contexto escolar.

Para finalizar, queremos assinalar uma síntese sobre o processo de indução de professores iniciantes. É de suma importância que as Redes de Educação ressignifiquem a recepção desses profissionais que adentram o contexto escolar com ausência de experiência, contudo, a questão deve abranger a criação de políticas públicas, envolvendo as esferas de nível Municipal, Estadual e Federal, considerando que as fragilidades estão postas no país e que requerem investimentos que vislumbrem a qualidade social da educação.

REFERÊNCIAS

ANDRE, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cad. Pesquisa**. [online]. 2012, vol.42, n.145, pp.112-129. ISSN 0100-1574. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000100008>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Lei do Plano Nacional de Educação**, PNE 2007/2009. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf. Acesso em: 01 abr. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação - MEC. **Resultados e metas**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1298674>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências sociais e humanas - evoluções e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, 2003. Disponível em: http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf. Acesso em: 01 mai. 2020.

DUARTE, S. M. C. A. **Tornar-se docente**: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

FERREIRA A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Z. de O. M. **A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017. Disponível em: Acesso em: 08 mai. 2020.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GARCIA. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2013.

IBIAPINA, I.M.L.M.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAUJO, F.A.M. (org.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. jan. 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Santo André: Panorama. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santo-andre/panorama>. Acesso em: 20 abr. 2020.

LAGOEIRO, A. de C. D. **Trilhando os caminhos do início da docência**: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

LEONE, N. M. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

LERNER, D. O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, J. A. et al. (ed.). **Piaget-Vygotsky**: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995. p. 86-139.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, ME. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. F. **Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online.** 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de ciências e educação.** n. 8, jan./abr., 2009.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7ª. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIA, I. C. R. S. de. **Inserção na carreira docente: do probatório ao desenvolvimento profissional.** 2016. Dissertação (Mestrado) – Centro de Educação Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

MIRANDA, S. de C. P. M. de. **O ingresso do professor na rede municipal de educação de Belo Horizonte: os desafios dos anos iniciais.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino, as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MOHN, R. F. F. **Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia.** 2018. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Revista Sinpro-SP,** São Paulo: LDB, 2007. p. 01-24.

NONO, M. A. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

OCDE. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes (Relatório de pesquisa).** São Paulo: Moderna, 2006.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESSOA, T. C. S. **A inserção do professor nos anos iniciais do ensino fundamental: a construção de sua identidade profissional.** 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste Paulista, São Paulo.

RUY, F. A. F. **Retratos do início da carreira docente:** nas experiências vividas, revelações da constituição do professor. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo.

SANTO ANDRÉ. Lei nº 9.723, de 20 de julho de 2015. Regulamenta o Plano Municipal de Educação do município de Santo André – PME. **Diário do Grande ABC**, [S. l.], n. 16219: 07. 23 jul. 2015. Disponível em: <https://consulta.siscam.com.br/camarasantoandre/arquivo?Id=35833>. Acesso em: 19 abr. 2020.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular da rede de Santo André:** versão preliminar. Santo André: [s.n.], 2018.

SANTO ANDRÉ. Secretaria de Educação. **Projeto Político Pedagógico:** EMEIEF Luiz Sacilotto. Santo André: [s.n.], 2019.

SOARES et al. **Mapa de Santo André.** 2017. II. Color. Disponível em: <https://proceedings.science/sbsr/papers/mapeamento-da-suscetibilidade-a-movimentos-de-massa-no-municipio-de-santo-andre---sp-utilizando-dados-geologicos-e-de-se?lang=pt-br>. Acesso em: 8 mai. 2020.

SOBRAL, **Lei n. 1059, de 25 de maio de 2011.** Disponível em: https://www.camarasobral.ce.gov.br/painel/files/docs/norma_lei/LO1059201120110525001pdf09062015094046.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

SHULMAN, L.S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SZYMANSKI, H. **A relação família e escola:** desafios e perspectivas. Brasília: Liber, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VAILLANT, D; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar - as quatro etapas de uma**

aprendizagem. Curitiba: Editora Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

WONG, H. K. **Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving.** Tradução Adriana Teixeira Reis. "Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. NASSP Bulletin, v. 88, n. 638, March, 2004, p. 41-58.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES E GESTÃO ESCOLAR

UNIVERSIDADE SÃO CAETANO DO SUL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO

Prezada (o):

Sou mestranda pelo Programa Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação na Universidade de São Caetano do Sul, e minha dissertação é sobre o processo de indução do professor alfabetizador iniciante da Rede Municipal de Santo André.

Para coletar as informações necessárias para o meu estudo, necessito da colaboração de professores que apresentam até cinco anos de iniciação na carreira docente e que estejam atuando com turmas de alfabetização, mais especificamente, 1º e 2º anos do ensino fundamental.

Conto com sua colaboração!

- Responda individualmente e com tranquilidade todas às questões;
- Utilize caneta de qualquer cor;
- Observe que, em algumas questões, você poderá assinalar mais que uma opção.

Se você ficar em dúvida quanto ao preenchimento de alguma questão ou desejar esclarecimento sobre a pesquisa, faça contato pelo e-mail: alexandra.trevi@hotmail.com ou telefone (11) 99599-7005.

Agradeço imensamente a sua colaboração! Ela será fundamental para o meu estudo! Abraços!

Alexandra Ap. Liberato Trevisan (Mestranda) – Professora Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (Orientadora)

Questionário da Pesquisa: O início da docência na Rede Municipal de Educação de Santo André

1. Nome completo (opcional): _____

2. Qual o seu Sexo:

() Feminino

() Masculino

3. Qual sua idade?

4. Estado civil:

() solteiro(a) () casado(a) () viúvo(a) () divorciado(a) () vive com
companheiro(a)

5. Tem filhos? Quantos: _____

6. Nacionalidade: _____

7. Dentre as opções abaixo, assinale as alternativas referentes aos cursos que você realizou (assinale quantas alternativas forem necessárias):

() Ensino Médio – Magistério

() Ensino Médio – Outros

() Curso Normal Superior

() Pedagogia

() Outra licenciatura. Qual? _____

() Outros cursos de Ensino Superior. Qual? _____

8. Em qual tipo de Instituição você realizou a graduação em Pedagogia?

() Privada

() Presencial

() Pública

() À Distância

9. Sua formação na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) foi realizada em:

- Toda em escola pública
- Toda em escola particular
- Uma parte em escola pública e outra parte na escola particular

10. Em que ano você concluiu a graduação em Pedagogia ou o curso Normal Superior?

11. Dentre os cursos de pós-graduação listados abaixo, assinale quantas opções forem necessárias para identificar os cursos que você realizou:

- Especialização (mínimo 360 horas)
- Mestrado
- Doutorado
- Não fiz nenhum dos cursos anteriores

12. Se a resposta for positiva na questão anterior, em que ano concluiu os cursos?

13. Durante o curso de graduação você participou de algum Programa de iniciação à docência como: Bolsa Alfabetização; Toda Força ao Primeiro Ano; PIBID, Programa de Residência Pedagógica e/ou outros?

- Não
- Sim. Qual? _____

14. Há quanto tempo você atua como professor(a)? (Considere o tempo total na docência, inclusive em outra rede de ensino).

15. Além de atuar como professor(a) nessa rede de ensino, você exerce outra atividade profissional? (Assinale mais de uma alternativa, se necessário).

- Não.

- Sim, atividade docente na Rede Estadual de Educação.
- Sim, atividade em outra Rede Municipal de Educação.
- Sim, atividade docente em escola privada.
- Sim, atividade como gestor(a): Qual função? _____ Quanto tempo? _____
- Sim, outra atividade não vinculada ao ensino.

16. Antes do ingresso na Rede Municipal de Educação de Santo André, você exercia alguma atividade profissional não docente em escola? Qual?

17. Em qual ano você ingressou na Rede Municipal de Educação de Santo André?

18. Nesse tempo de trabalho na Rede Municipal de Santo André, com qual(is) turma(s) você atuou? (Assinale quantas opções forem necessárias).

- Educação Infantil, qual idade? _____
- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano
- 5º ano

19. Qual função e o tempo que você atua nesta escola?

- Professor(a) Gestor(a)
- Menos de 1 ano
- 1 ano
- 2 anos
- 3 anos
- Mais do que três anos

20. Em qual período você trabalha nesta escola?

- Manhã
- Tarde

Período integral

21. Desde a sua admissão na Rede Municipal de Educação de Santo André, em quantas escolas você trabalhou?

- Apenas uma escola
- Em duas escolas
- Em três escolas
- Em mais de três escolas

22. Qual a sua jornada de trabalho na Rede Municipal de Santo André?

23. Quais foram os seus critérios para escolha dessa escola? (Assinale quantas alternativas forem necessárias).

- Não tive outra opção.
- A escola fica bem próxima da minha residência.
- A escola está situada num local de fácil acesso.
- A escola tem bastante prestígio, é uma escola “bem falada” na rede de ensino.
- Já trabalhei nessa escola uma vez e optei por retornar, pois senti-me acolhido(a).
- Outros colegas, professores iniciantes, também escolheram essa escola.

24. Já participou de algum curso oferecido pela Secretaria de Educação?

- sim.
- não.

Qual(is) curso(s)?

1. _____ Duração: _____
2. _____ Duração: _____
3. _____ Duração: _____

25. Há algum aspecto em relação ao início da docência que você queira mencionar? Se sim, qual? * Opcional:

APÊNDICE B- ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Questões semiestruturadas

- 1) Fale um pouco da sua escolha profissional?
- 2) Fale da sua formação acadêmica, graduação. Quais estudos?
- 3) Como você olha para sua formação e para a prática docente? Exemplifique. Como você vê a sua formação na prática?
- 4) Para você, como o professor aprende a ensinar?
- 5) Quais os desafios e obstáculos que você vem enfrentando na sua carreira como professor(a) alfabetizador (a)? Como estão sendo superados?
- 6) Relate os primeiros aprendizados da docência. Como ocorreram? E no campo da alfabetização?
- 7) Quando você tem dificuldade como você faz para ensinar? A quem você recorreu?
- 8) Relate a sua chegada na escola. Os primeiros meses como professor iniciante.
- 9) Em alguns momentos você pensou em desistir? Relate.

APÊNDICE C- ENTREVISTA COM A EQUIPE GESTORA

Questões semiestruturadas

- 1) A escola recebeu professores iniciantes na escola? Como foi?
- 2) Para você, como o professor aprende a ser professor?
- 3) Quais as dificuldades que você identifica que os professores em início de carreira enfrentam? Como você trabalha essas dificuldades? E no campo da alfabetização?
- 4) Quais as ações que a escola desenvolveu para os professores iniciantes? E no campo da alfabetização.
- 5) Quais são as ações da prefeitura realizadas para o professor iniciante? Existe cursos? E na alfabetização?

]]]
APÊNDICE D – PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Dados gerais	Título	Resumo	Palavra chave
<p>Autor: Zeni de Oliveira Muniz Ferreira</p> <p>Instituição: Universidade Metodista de São Paulo</p> <p>Data: 2017</p> <p>Modalidade: Mestrado</p>	<p>A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado.</p>	<p>Historicamente, em nosso contexto educacional, a atuação dos docentes, especialmente para os recém-formados, passa por vários desafios, principalmente quando se trata da alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O professor que inicia sua carreira na alfabetização, geralmente enfrenta salas numerosas e precisa lidar com alunos que possuem diferentes conhecimentos e experiências, muitas vezes, alguns alunos apresentam dificuldades em relação à aquisição da leitura e da escrita e necessitam de intervenções ajustadas às suas reais necessidades. A presente pesquisa propõe uma investigação sobre os desafios enfrentados por professores alfabetizadores recém-formados, a partir do seguinte problema: “Quais os desafios que um professor recém-formado enfrenta em uma sala de alfabetização, em interface com os saberes e fazeres de sua prática alfabetizadora?”. Desenvolvemos uma revisão da literatura sobre a formação de professores, a Pedagogia, a Alfabetização/Letramento e as Políticas de Formação para alfabetizadores, tendo como referenciais teóricos principais: Tardif (2014); Nóvoa (2009); Gatti e Barreto (2009); Saviani (2005; 2008); Libâneo (2006; 2010; 2012); Pimenta (2012); Franco (2003; 2005; 2012); Bahia (2016); Gatti (2010; 2013; 2014); Gatti, Barreto e André (2011); Monteiro (2014); Mortatti (2000; 2006); Albuquerque (2007); Ferreiro e Teberosky (1985) e Teberosky (1997). Realizamos uma pesquisa de campo, com a participação de cinco professores-alfabetizadores da rede pública de ensino municipal de Santo André. Os instrumentos para a coleta e análise de dados foram compostos por questionário para o delineamento do perfil dos sujeitos e realização de entrevistas de</p>	<p>Professor-alfabetizador; Saberes e práticas docentes; Alfabetização e letramento.</p>

		<p>aprofundamento. As análises dos dados das entrevistas apoiam-se na Metodologia de Análise de Conteúdo, proposta por Franco (2003). As categorias analisadas consideraram a apresentação de si e escolha da carreira; formação inicial e continuada/saberes; alfabetização – teorias e práticas; o estágio enquanto prática pedagógica, bem como abordam as atribuições que marcam e definem a constituição da identidade do professor-alfabetizador recém-formado. Em relação aos desafios, observamos como resultados: formação inicial fragilizada que acaba distanciando a teoria da prática; salas de aulas com muitos alunos; estágios realizados com lacunas nas supervisões; currículo de formação com mais ênfase nas teorias do que nas práticas/metodologias alfabetizadoras; falta de um planejamento, ou mesmo, de um projeto político pedagógico que oriente o professor-alfabetizador recém-formado em seu fazer; além da descontinuidade das políticas de formação continuada.</p>	
<p>Autor: Lagoeiro, Aline de Cássia Damasceno</p> <p>Instituição: Universidade Federal de São Carlos Campus São Carlos</p> <p>Data: 2019</p> <p>Modalidade: Doutorado</p>	<p>Trilhando os caminhos do início da docência: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor</p>	<p>A formação de professores é um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida e se inicia antes mesmo da formação em nível superior e as experiências vivenciadas pelos professores influenciam a tomada de decisões e as práticas pedagógicas, contribuindo para sua constituição profissional. A presente pesquisa tem como objetivo investigar as narrativas de professoras iniciantes acerca das contribuições de seu percurso formativo para o processo de iniciação à docência. O trabalho de pesquisa foi realizado no contexto de um grupo colaborativo online denominado Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) no âmbito do “Projeto Diálogo Intergeracional na Indução de Professores: o estabelecimento de um contínuo de formação docente” financiado pelo CNPq e desenvolvido na Plataforma Moodle, via Portal dos Professores da UFSCar. Este consistiu em uma atividade formativa, com caráter de</p>	<p>Início da docência</p> <p>Formação de professores</p> <p>Aprendizagens e desenvolvimento profissional da docência</p> <p>Diálogo intergeracional online</p> <p>Rede de aprendizagem online</p>

		<p>extensão, oferecida a licenciandos em Pedagogia, professores iniciantes e professores experientes. As participantes da pesquisa são cinco professoras licenciadas em Pedagogia e que se encontram em início de carreira. Os dados analisados referem-se às atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e a uma narrativa elaborada após a conclusão da ReAD, contemplando aspectos relacionados ao percurso formativo e às práticas pedagógicas. Em termos metodológicos, esta pesquisa apresenta caráter qualitativo e foi desenvolvida tendo como parâmetros norteadores o estudo de caso instrumental coletivo. Quanto ao processo de produção e análise de dados, a pesquisa está ancorada, respectivamente, no uso das narrativas enquanto instrumento de produção dos dados e na análise de prosa como uma perspectiva de análise mais abrangente e flexível, que consideramos ser mais apropriada a este estudo. Os elementos identificados nos relatos investigados contribuíram para ampliar a compreensão acerca das aprendizagens da docência e do desenvolvimento profissional docente. Foi possível observar a influência que as experiências e os contextos da vida das participantes exerceram sobre diversos momentos de seu percurso, desde a escolha da docência até a tomada de decisões necessária no início de carreira. Os resultados destacam o papel desempenhado pela ReAD e as aprendizagens proporcionadas por meio do diálogo intergeracional online no decorrer das atividades desenvolvidas. Diante da análise realizada, constatou-se que o estímulo à retomada das próprias experiências possibilitou às participantes uma leitura mais articulada e reflexiva sobre a própria trajetória. Puderam também reconhecer-se nas experiências partilhadas pelos colegas com os quais dialogaram e desenvolver uma compreensão mais fundamentada do momento da carreira no qual se encontram. Esse processo mostrou-</p>	
--	--	--	--

		se revelador para as participantes, ao perceberem os acontecimentos de suas vidas como experiências desencadeadoras de aprendizagens. A pesquisa desenvolvida indicou ainda o potencial formativo contido nas redes de aprendizagem e nas contribuições que propostas formativas pautadas no diálogo intergeracional podem trazer à formação docente e, de modo especial, como estratégia de apoio ao professor iniciante.	
<p>Autor: Machado, Micheli Fernanda</p> <p>Instituição: Universidade Federal de São Carlos</p> <p>Data:2015</p> <p>Modalidade: Mestrado</p>	<p>Professoras alfabetizadoras em início de carreira:</p> <p>narrativas e saberes em curso de formação continuada online</p>	<p>O início da carreira docente é uma fase do desenvolvimento profissional de grande importância, pois é um momento em que o professor irá construir algumas de suas características, sua identidade profissional e um estilo próprio de ensinar. É caracterizado pela emergência de conflitos e dúvidas e também de descobertas e aprendizagens. Nesta, como em outras fases da carreira, a colaboração na formação permanente dos docentes é essencial para lidar com a complexidade do trabalho educativo e com as situações problemáticas da prática pedagógica. Nesta pesquisa busca-se compreender a construção da docência de professoras alfabetizadoras em início de carreira e como se configuram os seus saberes em processo de formação continuada veiculados em narrativas num curso de formação online. Analisou-se, a partir das perspectivas das professoras participantes, a) indícios de fontes de aprendizagem ao longo da escolarização, especificamente, durante a alfabetização; b) saberes e práticas alfabetizadoras; c) a importância das narrativas no processo de formação das participantes na sua perspectiva. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo e apoia-se no estudo de narrativas de professores. Os resultados desta pesquisa permitem configurar o curso Professores Iniciantes e Licenciando: Narrativas de Formação em Matemática e Língua Portuguesa como um espaço de formação e reflexão, pois se verificou as contribuições deste para</p>	<p>Professores formação</p> <p>Narrativas</p> <p>Saberes docentes</p> <p>Prática docente</p> <p>Alfabetização</p> <p>Letramento</p>

		<p>o desenvolvimento profissional das professoras participantes. Dentre as contribuições, o curso possibilitou investigar momentos significativos da época da escolarização, especificamente durante a alfabetização, e identificar e analisar indícios de fontes de aprendizagem com o objetivo de compreender os saberes que orientam os princípios norteadores de suas ações pedagógicas em início de carreira. Possibilitou também, identificar e compreender as práticas alfabetizadoras e os saberes relatados pelas professoras alfabetizadoras contribuindo para compreendermos a construção da carreira docente. Para finalizar, possibilitou compreender a importância das narrativas no processo de formação das participantes, pois quando os docentes escrevem suas narrativas a partir de sua trajetória de vida pessoal, escolar, acadêmica e profissional, eles vão descobrindo os significados atribuídos aos fatos que viveram e, assim, vão reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo. Ao narrarem suas experiências, dialogaram consigo mesmo e com os outros atribuindo novos sentidos a essas experiências, contribuindo para a construção da prática pedagógica e para a construção de um modo único de ser professor.</p>	
<p>Autor: Maria, Isabella Cecilia Reis Soares de</p> <p>Instituição: Centro de Educação Federal do Rio Grande do Norte, Natal.</p> <p>Data: 2016</p> <p>Modalidade: Mestrado</p>	<p>Inserção na carreira docente: do probatório ao desenvolvimento profissional</p>	<p>Estamos, há mais de uma década (2016), vivendo num novo milênio que nos traz aceleradas mudanças sociais, políticas, tecnológicas, entre outras. Tais mudanças perpassam as sociedades contemporâneas de um mundo globalizado. No âmbito da educação, muitas expectativas são postas no sistema educacional. Nesse cenário, a formação e o exercício da docência se torna uma tarefa cada vez mais complexa e necessária para redefinir o papel da educação numa sociedade chamada do conhecimento. Aprender a ser professor e tornar-se professor, nesse milênio, requer aprofundar a compreensão a respeito dessa área, tão estratégica, que envolve os sistemas de ensino, a escola e seus professores. O período de inserção</p>	<p>Estágio probatório</p> <p>Formação, inserção na docência</p> <p>Desenvolvimento profissional</p>

		<p>dos professores na carreira docente, em especial na rede pública, tem se revelado como uma etapa complexa por esta questão estar na gênese do processo de alguém aprender a ser professor. Esses primeiros anos são considerados profícuos para o desenvolvimento dos professores como pode ser conferido nos argumentos dos pesquisadores que se apoiam no referencial da profissionalização do trabalho docente, tendo como representantes: Marcelo Garcia (1999), Gauthier (1998); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Cortez (2003), Nóvoa (1997), García (1999), Day (2001), Huberman (1995), Veeman (1984), Canário (2001) entre outros. O presente estudo, apoiado nos autores acima citados, tem como objetivo investigar a inserção e o desenvolvimento de professores no sistema de ensino do RN, cujo foco são os três anos do período probatório, regulado pela Lei 322/2006. Envolveu professores que estavam estreando na docência e outros que, tendo experiências de sala de aula de outros contextos, eram iniciantes na rede estadual de ensino. Para tanto, buscamos traçar o perfil sócio demográfico desses professores; identificar as percepções e vivências que marcaram o ingresso deles na rede, as principais ações desenvolvidas, a repercussão das mesmas e aspectos que foram conformando o desenvolvimento profissional. Após a definição de uma amostra estatística, a pesquisa selecionou 84 professores aprovados no concurso realizado em 2011 para o cargo de professor das séries iniciais, convocados e nomeados em 2012 e lotados na 1ª Dired (Natal). À luz de procedimentos exploratórios e descritivos, analisamos um conjunto de dados apoiados nas abordagens qualitativa e quantitativa da pesquisa em educação. Para recolha das informações utilizamos questionário com perguntas fechadas e abertas. Os dados coletados foram sistematizados com o auxílio do Software Modalisa (versão 6.0) e para a análise destes recorreremos à Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) e aos recursos da estatística</p>	
--	--	---	--

		<p>descritiva. Os resultados evidenciam que, diferentemente do que é revelado em outros estudos, o ingresso dos docentes nas escolas da rede estadual não foi tão traumático. Foi marcado por sentimentos muito mais positivos que negativos, tendo proporcionado a eles descobertas e aprendizagens, além de importante protagonismo dos docentes nas atividades que deveriam estar sendo assumidas, formalmente, pela SEEC e compartilhada com as escolas e respectivas instâncias de gestão.</p>	
<p>Autor: Duarte, Stephanie Mariana Cardoso Araújo</p> <p>Instituição: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação</p> <p>Data: 2014</p> <p>Modalidade: Mestrado</p>	<p>Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente</p>	<p>A inserção na escola e, principalmente, na sala de aula desencadeia processos que possibilitam aos professores relacionar os conhecimentos apreendidos na formação inicial com as demandas da prática e com o contexto escolar. Contudo, a articulação não ocorre de maneira natural, pois são grandes as dificuldades que o professor encontra para realizar o seu trabalho. Entendendo a profissionalidade como um processo de desenvolvimento e de constituição do ser docente, que agrega tanto a qualificação como a competência, adotando o sentido de competência como práxis de acordo com Kuenzer (2003). Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como ocorre o processo de constituição da profissionalidade de professores em início de carreira, a partir da inserção desses no cotidiano de uma escola pública do Distrito Federal. Para tanto, com base em Marx (1999), estabeleceu-se o trabalho como categoria central, e considerou-se que o trabalho docente se desenvolve em meio às relações sociais capitalistas e que, portanto, este encerra também a dialética humanização/alienação, reprodução social/reprodução do indivíduo, cotidiano/não cotidiano. Assim, foram elencados como objetivos específicos: analisar a relação entre o processo de profissionalidade e a constituição da especificidade da profissão docente; analisar as relações que os</p>	<p>Professores - formação - ensino</p> <p>Profissionalização</p> <p>Prática de ensino - educadores</p>

		<p>professores iniciantes estabelecem com o seu trabalho e identificar se os professores iniciantes são capazes de reconhecer os momentos em que é necessário suspender o cotidiano. Nesta pesquisa foram considerados como iniciantes, assim como para Gonçalves (2007), os professores com até quatro anos de magistério que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, participaram da pesquisa um total de onze docentes. Os dados foram obtidos por meio de observação, questionário e grupo focal. A análise foi utilizada com base no Materialismo Histórico Dialético. Emergiram como categorias os pares dialéticos: desafio-realizações, teoria-prática e cotidiano-suspensões. Mediante tais instrumentos, constatou-se que o início da carreira da forma como tem ocorrido não tem possibilitado a construção da especificidade da profissão docente, ou melhor, não tem possibilitado uma relação consciente com essa especificidade. A especificidade do trabalho docente é promover a mediação entre o educando e o conhecimento (SAVIANI, 2012), além de contribuir para o estreitamento das relações pessoais e interpessoais com a comunidade escolar. Entretanto, pode assumir formas estranhadas quando submetido, em sua organização às imposições que precarizam e rotinizam seu processo (DUARTE, 2007), reduzindo a autonomia nas decisões e expondo a uma rotina em que não se reconhece e nem tem apoio. Cabe, portanto, encontrar alternativas de enfrentamentos dos problemas que invadem o espaço escolar e minimizam as possibilidades de realização de um trabalho capaz de garantir a real transformação da escola e promover a emancipação docente.</p>	
<p>Autor:Mohn, Rodrigo Fideles Fernandes</p> <p>Instituição: Universidade de Brasília, Faculdade de</p>	<p>Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de</p>	<p>Este trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) – Doutorado em Educação – na linha de pesquisa —Profissão Docente, Currículo e Avaliação. O projeto integra as</p>	<p>Professores - trabalho</p> <p>Educação básica</p> <p>Trabalho docente</p> <p>Condições de</p>

<p>Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação</p> <p>Data: 2018</p> <p>Modalidade: Doutorado</p>	<p>Goiânia</p>	<p>pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação do Professor/Pedagogo (GEPFAPe) realizadas entre os anos de 2014 e 2018. Para isso, dispusemo-nos a responder ao seguinte problema: Quais são as dificuldades e as descobertas que marcam o trabalho docente dos Professores Iniciais e dos professores ingressantes nas instituições de Educação Básica na rede pública municipal de Goiânia no estado de Goiás? Na busca de resposta a esse problema, pensamos em algumas questões orientadoras as quais puderam nos auxiliar durante a investigação: Quais as marcas singulares do trabalho docente dos professores iniciantes e dos professores ingressantes? Quais os elementos constitutivos da inserção na carreira do trabalho docente de Professores Iniciais e professores ingressantes na Rede Pública Municipal de Goiânia no estado de Goiás? Há diferença entre o Professor Inicial e o professor ingressante no que se refere aos elementos constitutivos das dificuldades e descobertas no município de Goiânia no estado de Goiás? Assim sendo, este projeto de doutoramento realizou uma investigação para analisar quais são as dificuldades e as descobertas do trabalho docente dos Professores Iniciais e dos professores ingressantes nas instituições públicas municipais de educação buscando suas marcas singulares. Para isso, realizamos também uma pesquisa quantitativa junto à rede municipal de ensino de Goiânia, levantando o número de professores ingressantes no último concurso público realizado em 2010. A amostra foi composta por 10% dos professores ingressantes das diferentes disciplinas do currículo da Educação Básica para traçarmos o perfil social, acadêmico e profissional destes docentes. Fizemos uma contextualização do campo via revisão bibliográfica e como instrumento de coleta de dados utilizamos a aplicação de questionário, construído</p>	<p>trabalho</p>
---	----------------	--	-----------------

		<p>coletivamente pelo GEPFAPe, para identificar e analisar as dificuldades e as descobertas do trabalho docente desses professores nas escolas. A pesquisa aponta que os professores sujeitos da pesquisa, efetivados pelo concurso de 2010, estão divididos em duas categorias, iniciantes e ingressantes, por isso, a forma que lidam com as dificuldades e as descobertas se apresenta de formas diferentes. Na análise das dificuldades e descobertas cunhamos algumas categorias, sendo elas constituídas dos seguintes pares dialéticos: pedagógicas-relacionais; teoria-prática; trabalho-condição de trabalho; satisfação/ prazer-insatisfação/ sofrimento; e apoio-solidão. Desta forma, a investigação poderá possibilitar a construção de subsídios teórico-práticos que orientem as políticas educacionais e as redes de ensino no planejamento e desenvolvimento da inserção na carreira docente.</p>	
<p>Autor: Ruy, Fabiana Alessandra Fonseca</p> <p>Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP)</p> <p>Data: 2018</p> <p>Modalidade: Dissertação</p>	<p>Retratos do início da carreira docente: nas experiências vividas, revelações da constituição do professor</p>	<p>Esta pesquisa objetivou analisar e compreender as experiências vivenciadas pelo professor em início de carreira, no contexto de um grupo de formação de professoras iniciantes da rede pública e particular do interior do Estado de São Paulo, sob minha coordenação. No grupo, com reuniões mensais, foram desenvolvidas propostas articuladas a discussões acerca do fazer docente. Algumas questões que nortearam este estudo foram: Quais são as relações que o docente em início de carreira estabelece na escola? Qual a importância destas relações e como marcam as ações cotidianas do professor na vida escolar? Como as experiências vividas afetam e constituem o “ser” professor? Como a escola recebe e acompanha os professores iniciantes no processo de inserção na escola? Como metodologia, assumi a perspectiva de pesquisa narrativa de experiências do vivido, a partir de Lima; Geraldi e Geraldi (2015), em que me apropriei de uma experiência significativa vivida – coordenadora e formadora do grupo de formação de professores</p>	<p>Professores Iniciantes.</p> <p>Formação de Professores.</p> <p>Pesquisa Narrativa</p>

		<p>iniciantes - como objeto de investigação. A produção dos dados se deu a partir das gravações dos encontros em áudio; diário de campo da formadora com registros das observações; diário de bordo do grupo, com registros e reflexões feitos por uma professora iniciante a cada mês (a partir do vivido no grupo) e pela captura de imagens, através da fotografia. A análise foi realizada através de pistas, indícios e sinais que puderam revelar características peculiares apresentadas pelo grupo, nas particularidades de cada professora, reunindo informações como peças de um enigma a ser decifrado, pautada no Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989). Nos encontros formativos com as professoras iniciantes revelaram-se as peculiaridades do grupo no tocante à constituição docente: a importância da formação inicial e contínua, num processo que não se esgota, sendo necessário que o professor dê continuidade ao processo formativo, que não se encerra na graduação; a relevância do acolhimento aos novatos na escola; o choque de realidade vivido no início da carreira; o valor do acolhimento recebido pelos alunos como contributo para que as professoras prossigam na carreira e a importância do papel da equipe gestora como facilitadora do fazer docente. As características apresentadas são especificidades deste grupo, embora possa haver outras questões ao longo desta fase da carreira docente que se diferenciem e façam parte da constituição do professor em início de carreira, e não se configuraram neste grupo. Como formadora, fica o aprendizado de que é necessário um olhar para os professores, que privilegie possibilidades de trocas de experiências sobre o contexto vivido, relativo às especificidades de suas vivências; que oportunize a compreensão de suas ações, observando e analisando a própria prática, (re)conhecendo-se pessoas e professores como parte de um grupo onde a dialogia (BAKHTIN, 2003), os laços sociais (RIOLFI,</p>	
--	--	--	--

		<p>2002) e o empoderamento (CHALUH, 2012) fazem parte do processo de constituição profissional docente. Este estudo pretende contribuir com as produções relativas às vivências do professor em início de carreira e aprofundar o olhar nesse universo, ao apresentar dados produzidos por professores que trocaram experiências, analisaram e avaliaram a própria prática, em um espaço de formação contínua, que oportunizou a circulação das vozes profissionais, como conteúdo de formação, considerando o contexto vivido.</p>	
<p>Autor: Pessoa, Tânia Cristina Silva Instituição: Universidade do Oeste Paulista Data: 2016 Modalidade: Dissertação</p>	<p>A inserção do professor nos anos iniciais do ensino fundamental: a construção de sua identidade profissional.</p>	<p>Esta pesquisa vinculou-se à linha de pesquisa intitulada "Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente", do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista, que teve como temática a problematização da trajetória docente e as dificuldades em sua inserção profissional. O objetivo foi identificar e analisar a construção da identidade docente, a partir do olhar do professor iniciante no momento de sua inserção na carreira, bem como compreender os conflitos e dificuldades neste processo. Buscou-se verificar os dilemas e dificuldades encontrados no seu início de carreira; identificar atividades formativas que a Rede Pública de Ensino e a escola oferecem a estes professores e que colaboram para a construção de sua identidade; investigar os momentos em que ocorre a troca de saberes entre os pares; averiguar a percepção que os professores iniciantes têm a respeito de sua própria formação no contexto profissional; explicitar o distanciamento que há entre a formação inicial e a prática docente e a implicação no momento de sua inserção no ambiente escolar. A metodologia teve uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo. Como procedimento realizou-se uma pesquisa bibliográfica com buscas nas bases de dados digitais como Capes, SciELO e BDTD, e para a coleta de dados, utilizou-se questionário e entrevista semiestruturada, aplicada a oito docentes iniciantes da Rede</p>	<p>Professor formação Inserção Docente Ciclo de Vida Docente Identidade Docente</p>

		<p>Municipal de Rancharia/SP. Para as análises foram construídas quatro categorias segundo Bardin (2009), a saber: A escolha da docência; Inserção docente e o choque da realidade; Construção da profissionalidade e Identidade docente e Projeções futuras na docência. Os resultados da pesquisa indicaram que os professores ingressantes na carreira docente o fazem porque acreditam que há um maior campo de atuação profissional na área; percebem que a formação inicial não foi suficiente para suprir os problemas com os quais se deparam na profissão, contextualizando tais percepções por meio do “choque com a realidade”; desejam ver o resultado dos seus trabalhos reconhecidos por suas competências, construindo, desse modo, a identidade profissional diária, a partir da ação/reflexão/ação da sua própria prática pedagógica e a busca de formação continuada para prosseguir na profissão docente. Concluímos que esse estudo poderá suscitar discussões e reflexões sobre políticas de apoio ao professor iniciante e processos de formação de professores.</p>	
<p>Autor: Leone, Naiara Mendonça</p> <p>Instituição: Universidade Estadual Paulista</p> <p>Data: 2011</p> <p>Modalidade: Mestrado</p>	<p>Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência</p>	<p>Este trabalho, vinculado à linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”, teve por objetivo investigar as necessidades formativas de professores em início de carreira que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas públicas da rede municipal de Rancharia - SP, a fim de oferecer subsídios para a construção de projetos de formação contínua nos quais as necessidades desses novos docentes possam ser refletidas, discutidas e trabalhadas. Para tanto, procuramos responder às seguintes indagações: Como o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental vivencia o período inicial da docência em escolas públicas da rede municipal de Rancharia - SP? E, nesse contexto, quais são as suas necessidades de formação contínua? O referencial teórico</p>	<p>Educação</p> <p>Professores - Formação</p> <p>Necessidades formativas</p> <p>Professores Iniciais</p> <p>Formação Contínua</p>

		<p>assumido envolveu estudos sobre: formação de professores, desenvolvimento profissional docente, início da carreira docente e necessidades formativas. Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-explicativo. Os sujeitos participantes foram nove professores com até cinco anos de experiência no magistério que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas da rede municipal de Rancharia - SP. A coleta dos dados da pesquisa foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira, selecionamos como procedimento metodológico a aplicação de questionário ao conjunto dos professores iniciantes, com a finalidade de obter informações relativas aos dados de identificação desses professores e às experiências por eles vivenciadas no início da carreira docente. Já a segunda etapa compreendeu a realização de duas entrevistas semiestruturadas de grupo, com quatro professoras iniciantes cada uma, por meio das quais buscamos esclarecer, aprofundar e complementar as informações obtidas no questionário. Os dados relativos ao perfil dos professores...</p>	
<p>Autor: Miranda, Shirley de Cássia Pereira Machado de</p> <p>Instituição: Universidade Federal de Juiz de Fora</p> <p>Data: 2013</p> <p>Modalidade: Mestrado</p>	<p>O ingresso do professor na rede municipal de educação de Belo Horizonte: os desafios dos anos iniciais</p>	<p>O presente trabalho parte da constatação de que a ausência de um programa institucional de acolhimento e de acompanhamento sistemático dos docentes durante os anos iniciais da carreira na Rede Municipal de Educação (RME) de Belo Horizonte – em particular dos profissionais que trabalham em área de risco e vulnerabilidade social – compromete a permanência no cargo e o desenvolvimento profissional. Buscando compreender esta questão, o objetivo é descrever e analisar o exercício da profissão docente durante o Estágio Probatório de professores do Ensino Fundamental da RME/BH e, por fim, propor um Plano de Ação Educacional (PAE) com vistas a reduzir os problemas e dificuldades observados. O período em questão antecede a aquisição de estabilidade no cargo, considerada a última etapa do processo de ingresso no serviço público. Para</p>	<p>Estágio probatório</p> <p>Formação docente</p> <p>Política para professores iniciantes</p>

		<p>evidenciar a complexidade que envolve o exercício da docência nesta fase inicial da carreira, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores das Secretarias Municipais de Educação e de Recursos Humanos, com gestores escolares e professoras do Ensino Fundamental que se encontram no estágio probatório. Através destas entrevistas e de observação sistemática, delineou-se, resguardados os limites, o perfil dos docentes recém-ingressos. A análise de como esses docentes lidam com a ausência de uma política institucional de inserção de educadores tem como suporte teórico os autores Maurice Tardif, Miguel Arroyo, Philippe Perrenoud e Inês Teixeira. O escopo da pesquisa comporta ainda a comparação com outras políticas de apoio e formação de professores iniciantes implementadas em redes públicas de educação no Brasil e no exterior. Com base na descrição e análise do caso, apresenta o Plano de Ação Educacional que visa potencializar a inserção dos professores no início da carreira na RME/BH. O PAE está dividido em três eixos: o primeiro diz respeito à regionalização do concurso público na RME/BH. O segundo eixo à inclusão de uma formação inicial logo após a Entrada em Exercício. O terceiro eixo à adoção de uma formação continuada, durante os três primeiros anos que compõem o estágio probatório.</p>	
--	--	--	--

