

**Artigo****O início da docência no contexto cearense: estudo sobre a prática de indução profissional docente****The beginning of teaching in the context of Ceará: study on the practice of professional teaching induction****El inicio de la docencia en el contexto de Ceará: estudio sobre la práctica de inducción profesional docente****Diana Aguiar Salomão¹, Sandy Lima Costa², Maria Mikaele da Silva Cavalcante³**

Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza-CE, Brasil

Resumo

O início da docência é uma etapa essencial da formação docente para o desenvolvimento profissional de professores, pois é marcado pelo enfrentamento de desafios e dificuldades que impactam diretamente a aprendizagem da profissão. Nessa perspectiva, o processo de indução docente é uma possibilidade de amenizar as dificuldades que impactam esse período, sendo caracterizado pelo investimento em ações intencionais e sistematizadas de apoio e acompanhamento do trabalho docente. Isso posto, o presente artigo versa sobre o início da docência e objetiva discutir uma ação específica de indução profissional docente a partir das narrativas de professores iniciantes sobre os seus modos de agir e reagir diante dos desafios da profissão, considerando seus processos de acolhimento, suas trajetórias profissionais, as estratégias exitosas de superação e a experiência vivenciada entre pares em um Grupo de Formação. O debate e os dados apresentados são resultados de uma pesquisa-formação desenvolvida no contexto cearense. Para o desenvolvimento do estudo, realizou-se uma investigação de cunho qualitativo, do tipo pesquisa-formação. Os resultados do estudo demonstram que os professores iniciantes, ao participarem da pesquisa-formação, vivenciando processos de escuta, partilha de questões e trocas de experiências, consolidaram conhecimentos e práticas próprias à profissão docente e encontraram apoio e acompanhamento para o exercício da docência, sendo o

¹ Docente da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE/PPGE). Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-0638-8547>. E-mail: aguiar.salomao@aluno.uece.br.

² Docente da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME). Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE/PPGE). Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-3028-7949>. E-mail: sandy.lima@aluno.uece.br.

³ Docente da Secretaria Municipal da Educação de São Gonçalo do Amarante (SME). Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE/PPGE). Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-4551-6495>. E-mail: mikaele262009@hotmail.com.

desenvolvimento de um processo reflexivo de indução profissional o principal impacto dessa iniciativa.

Abstract

The beginning of teaching is an essential stage of teacher training for the professional development of teachers, as it is marked by facing challenges and difficulties that directly affect learning the profession. In this perspective, the teaching induction process is a possibility to mitigate the difficulties that impact this period, being characterized by the investment in intentional and systematized actions of support and monitoring of the teaching work. Therefore, this article deals with the beginning of teaching and aims to discuss a specific action of professional teaching induction from the narratives of beginning teachers about their ways of acting and reacting to the challenges of profession, considering their reception processes, their professional trajectories, successful overcoming strategies and the experience lived among peers in a Training Group. The debate and the data presented are the results of a research-training developed in the context of Ceará. For the development of the study, a qualitative investigation was carried out, of the research-training type. The results of the study demonstrate that beginning teachers, when participating in the research-training, experiencing listening processes, sharing questions and exchanging experiences, they consolidated knowledge and practices specific to the teaching profession and found support and monitoring for the teaching practice, being the development of a reflective process of professional induction the main impact of this initiative.

Resumen

El inicio de la docencia es una etapa esencial de la formación docente para el desarrollo profesional de los maestros, ya que está marcada por el enfrentamiento de desafíos y dificultades que impactan directamente en el aprendizaje de la profesión. En esta perspectiva, el proceso de inducción docente es una posibilidad para paliar las dificultades que impactan este período, caracterizándose por la inversión en acciones intencionales y sistematizadas de apoyo y seguimiento de la labor docente. Dicho esto, este artículo aborda el inicio de la docencia y tiene como objetivo discutir una acción específica de inducción profesional docente a partir de las narrativas de docentes principiantes sobre sus formas de actuar y reaccionar ante los desafíos de la profesión, considerando sus procesos de acogida, sus trayectorias, estrategias de superación exitosas y la experiencia vivida entre pares en un Grupo de Formación. El debate y los datos presentados son resultados de una investigación-formación desarrollada en el contexto de Ceará. Para el desarrollo del estudio, se realizó una investigación cualitativa, del tipo investigación-formación. Los resultados del estudio demuestran que los docentes principiantes, al participar en la investigación-formación, vivenciar procesos de escucha, compartir preguntas e intercambiar experiencias, consolidaron conocimientos y prácticas propias de la profesión docente y encontraron apoyo y acompañamiento para el ejercicio de la docencia, siendo el desarrollo de un proceso reflexivo de inducción profesional el principal impacto de esta iniciativa.

Palavras-chave: Indução, Docência, Professores iniciantes, Educação Básica.

Keywords: Induction, Teaching, Beginner teachers, Basic Education.

Palabras clave: Inducción, Docencia, Profesores principiantes, Educación Básica.

1. Introdução

Este artigo objetiva discutir a indução profissional docente a partir das narrativas de professores iniciantes sobre os seus modos de agir e reagir diante dos desafios da docência, considerando seus processos de acolhimento na profissão, suas trajetórias profissionais, as estratégias exitosas de superação e a experiência vivenciada entre pares em um Grupo de Formação (GF).

A escolha pela temática surgiu por ser esse um tema emergente no campo da formação de professores, afinal, as experiências dos primeiros anos na profissão docente podem interferir na decisão de permanência ou evasão do trabalho (Cavalcante, 2018), assim como na constituição da identidade profissional.

Sobre a temática em estudo, é importante pontuar que, no cenário educacional brasileiro, o termo indução profissional é recente e ainda não há um conceito universal formulado, visto que ainda são poucos os estudos destinados a essa fase da carreira (Cruz; Farias; Hobold, 2020). Em uma revisão sistemática de literatura, realizada recentemente por Cruz *et al.* (2022), foram constatados diferentes sentidos de indução, os quais evidenciam a indução como treinamento e capacitação, como período de socialização profissional, e vinculada ao desenvolvimento profissional docente.

Considerando o sentido de indução na perspectiva do desenvolvimento profissional docente e as ponderações de Wong (2004) acerca das características fundamentais que os programas de sucesso de indução precisam possibilitar – crescimento e aprendizagem profissional; trabalho em grupo colaborativo; e ser abrangente e monitorado –, acredita-se que tais características, associadas ao compartilhamento de experiências, práticas e metodologias entre pares, podem tornar a inserção na carreira docente menos dolorosa, desde que essas ações sejam intencionalmente planejadas e sistematizadas para apoiar e acompanhar o trabalho docente, configurando-se, assim, em práticas de indução profissional docente que visem constituir uma formação docente “baseada em uma concepção emancipatória e comunitária de reflexão, de mutualidade, de partilha e de inovação, por meio da qual professores em inserção se formam em colaboração com os pares” (Cruz; Hobold; Farias, 2022, p. 309).

Esse entendimento sobre o processo de indução e o reconhecimento da sua relevância para a formação e inserção de professores iniciantes na profissão, além da carência de pesquisas e políticas que contemplem o ciclo de entrada na carreira, são aspectos que justificam a abordagem desse tema neste estudo, uma vez que a indução profissional pode amenizar as dificuldades que impactam o início da docência, etapa essencial para o desenvolvimento profissional de professores.

Tendo em vista esses pressupostos, em especial a importância do trabalho colaborativo e da constituição de comunidades de aprendizagem, e ao considerar que cada iniciante vivencia a sua inserção de modo particular, de acordo com cada contexto profissional, estabelecemos indagações para nortear nosso processo de análise das narrativas docentes obtidas nos Grupos de Formação, a saber: Como os iniciantes acolheriam hoje um colega em início de carreira que chega à escola? Como os professores iniciantes agiriam e

reagiriam hoje diante dos desafios da docência, considerando suas trajetórias profissionais e as experiências no Grupo de Formação? Que estratégias exitosas vividas diante dos desafios da docência nos primeiros anos os docentes iniciantes recomendariam a um colega em início de carreira?

Com o intuito de responder às indagações norteadoras apresentadas, o artigo foi organizado em seis seções: na primeira consta a introdução, ora concluída; a segunda caracteriza a metodologia adotada; a terceira expõe notas do conceito de indução profissional docente; a quarta e a quinta expõem e analisam a realidade docente nos primeiros anos de atuação no contexto cearense, dialogando com os excertos narrativos e as inferências construídas; e a sexta sistematiza as considerações finais sobre o estudo. Apresentamos no próximo tópico o caminho metodológico da pesquisa.

2. O fazer de uma pesquisa-formação

Para o desenvolvimento deste estudo, realizou-se uma investigação inserida no campo da formação de professores, de cunho qualitativo e do tipo pesquisa-formação.

O caminho metodológico adotado foi de uma “pesquisa com professoras(es) iniciantes e não sobre eles” (Cruz; Hobold; Farias, 2022, p. 27), configurada como uma pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015), compreendendo a narrativa como atividade (auto)biográfica (Delory-Momberger, 2016) e que se traduz em pesquisa-formação (Josso, 2006), enquanto estratégia de indução profissional entre pares.

Nesse sentido, foram realizados 5 encontros de formação, via *Google Meet*. Todos os encontros foram mediados por pesquisadores do Grupo de Pesquisa, os quais são também professores da Educação Básica ou Ensino Superior.

Nesses encontros formativos, os professores participantes foram estimulados a produzir narrativas por meio de diferentes estratégias metodológicas – narrativas orais, narrativas escritas, notas de campo, casos de ensino, entrevistas e reflexões a partir de vídeos e músicas. Nessa direção, a pesquisa foi conduzida de modo que as narrativas construídas pelos professores iniciantes acerca da sua experiência durante o seu período de inserção profissional se constituíssem como um dispositivo de pesquisa-formação.

Durante os encontros, os professores iniciantes puderam vivenciar a oportunidade de (re)pensar suas próprias histórias, aprender com as experiências dos outros professores e criar, com isso, uma dinâmica formativa entre todos os integrantes do encontro. Nesta, o compartilhamento e a escuta de narrativas afetaram a inserção profissional docente uns dos outros e se constituíram estratégia de acompanhamento e apoio, portanto, de indução profissional, com profundas reflexões sobre os aspectos que dificultam e facilitam o processo de inserção nos primeiros anos de docência.

Nessa perspectiva, o objetivo deste artigo é discutir a indução profissional docente conduzida pela pesquisa-formação efetiva, considerando as narrativas dos professores participantes sobre os seus modos de agir e reagir diante dos desafios da docência, seus processos de acolhimento na profissão, suas trajetórias profissionais, as estratégias exitosas de superação e

a experiência vivenciada entre pares nos grupos de formação. A partir desse objetivo e tomando como base as entrevistas efetivadas em um dos encontros formativos, elencamos as indagações mencionadas na introdução, as quais nortearam a análise e a discussão das narrativas dos professores iniciantes apresentadas neste artigo.

Destaca-se que o presente estudo é um recorte da discussão dos dados de uma pesquisa-formação desenvolvida por três universidades públicas, situadas nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste do Brasil, em um contexto interinstitucional e multicêntrico, e apoiada pelo Edital Universal de 2018 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A pesquisa-formação supracitada investiga como a indução entre pares mediada pelo fazer da pesquisa contribui para o agir e reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de exercício profissional (Cruz; Hobold; Farias, 2022), focalizando professores iniciantes na Educação Básica, com, no máximo, cinco anos de exercício no magistério, considerando toda sua trajetória profissional.

Nesse sentido, o artigo detém-se apenas sobre os dados produzidos pela ação específica de indução docente desenvolvida por uma das universidades junto a 22 professores iniciantes atuantes em 15 municípios do estado do Ceará, sendo oito mulheres pedagogas atuantes na Educação Infantil, quatro mulheres e três homens nos anos iniciais do Ensino Fundamental e cinco mulheres e dois homens atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A seleção dos docentes que participaram da pesquisa-formação foi realizada por meio de chamamento aberto, estruturado no formato de um formulário eletrônico da plataforma *Google Forms*⁴ e divulgado nas redes sociais, entre os meses de março e abril de 2021. Esse chamamento convidava professoras e professores iniciantes de todo o estado do Ceará a participarem de formação ofertada como Curso de Extensão.

Os critérios para seleção das (os) iniciantes foram assim estabelecidos: a) ser professor(a) da Educação Básica atuante na rede pública de ensino no estado do Ceará, preferencialmente efetivo; b) estar em efetivo exercício da docência (lotado em sala de aula); c) ter, no máximo, cinco anos de exercício no magistério, considerando toda sua trajetória profissional como docente. Tivemos um total de 102 inscrições e, conforme os critérios estabelecidos, foram selecionadas (os) 22 professoras e professores iniciantes que integram a pesquisa-formação.

Durante toda a pesquisa-formação, foram garantidos os direitos dos participantes, expressos na Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510/2016⁵, tendo todos os colaboradores assinado o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE), de forma eletrônica, ao manifestarem o aceite de participação na pesquisa-formação e concluírem a sua inscrição pelo formulário eletrônico da plataforma *Google Forms*, referenciado anteriormente.

⁴ Link de acesso ao formulário eletrônico da plataforma *Google Forms*: <https://forms.gle/gVqk3M19sWkUjHvr9>.

⁵ A Resolução CNS nº 510/2016 orienta normas éticas para pesquisas realizadas em Ciências Humanas e Sociais, em que a produção dos dados depende da participação direta de seres humanos (Brasil, 2016).

Nessa direção, para fins de análise e de divulgação dos dados, criou-se a codificação dos participantes para preservar o anonimato dos envolvidos. As(os) professoras(es) iniciantes do GF da Educação Infantil são identificadas(os) como PROFI-1 EI a PROFI-8 EI; aqueles do GF dos anos iniciais do Ensino Fundamental são identificados como PROFI-9 AIEF a PROFI-15 AIEF; e do GF anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, PROFI-16 EFEM a PROFI-22 EFEM.

Vale destacar, ainda, que a pesquisa-formação com os docentes cearenses foi realizada de modo remoto, no ano de 2021, devido à pandemia da Covid-19, sendo desenvolvida por meio de momentos síncronos e assíncronos, distribuídos em cinco encontros por GF, cada um com uma duração média de 3 horas. Dos 22 iniciantes, três desistiram da formação, sob a justificativa de cansaço, sobrecarga de trabalho e dificuldade de acesso à internet.

A seguir, apresentamos uma discussão sobre o conceito de indução profissional docente.

3. Indução profissional docente: notas de um conceito

O conceito de indução profissional docente é polissêmico e está em pleno processo de construção. Mesmo assim, corroboramos o sentido dado à indução vinculado à ideia de desenvolvimento profissional docente. Wong (2004) reitera esse entendimento ao afirmar que a indução se refere à fase inicial do desenvolvimento profissional docente e que necessita de programas sustentados para manter os novos professores ensinando e se aperfeiçoando em uma aprendizagem ao longo da vida.

Nesse sentido, pode-se considerar que a indução docente é um processo contínuo de apoio e acompanhamento institucional e sistematizado do professor iniciante durante a sua inserção profissional (Cruz; Farias; Hobold, 2020; Nóvoa, 2015). Esse processo institucional e sistematizado de apoio e acompanhamento pode possibilitar a diminuição dos efeitos do “choque de realidade” e do sentimento de sobrevivência comuns nos primeiros anos de magistério.

A realidade de trabalho docente é complexa e difícil para todos os professores, independentemente da sua fase na carreira e tempo de atuação, mas, certamente, o fato de estar iniciando na docência condensa características que fazem com que esses profissionais sintam maiores dificuldades em sua prática cotidiana do que os demais professores que já acumulam experiência.

Um aspecto de fundamental importância para promover o envolvimento e desenvolvimento do docente iniciante no contexto de trabalho é o contato inicial com a realidade física e social da escola, com os colegas professores e demais profissionais, com a gestão escolar e com os próprios alunos.

O exercício profissional de um professor iniciante é marcado por tensões resultantes da necessidade de atuar e de se firmar em um ambiente de trabalho novo e desconhecido, aspectos que interferem diretamente no seu processo de integração e socialização profissional. Conforme pesquisas apontam (Alarcão; Roldão, 2014; André, 2018; Marcelo García, 2010), na maioria das vezes, os professores iniciantes recebem a responsabilidade de

lecionar para os alunos com maiores dificuldades; são designados a atuar em disciplinas e níveis incompatíveis com suas formações iniciais; não recebem apoio institucional da gestão escolar e dos professores mais experientes; não são cuidados nem bem acolhidos nos espaços escolares; e sentem-se isolados de seus pares.

Devido a esses e a outros tantos desafios que enfrentam nesse período de iniciação (Nono, 2011), apesar da disposição e vontade de trabalhar e contribuir com a aprendizagem de seus alunos, é comum que os iniciantes abandonem a docência, visto que, geralmente, os problemas específicos que enfrentam e as indagações e inseguranças que carregam não são acolhidas e validadas no ambiente de trabalho.

Desse modo, pensar em um ambiente de acolhimento para os iniciantes certamente pode ser um diferencial no processo de inserção profissional. Infelizmente, o Brasil ainda carece de práticas mais consolidadas de indução profissional, no entanto é possível perceber algumas ações com o intuito de acolher e orientar esses profissionais que estão iniciando. Com este estudo, destacamos três aspectos sobre o processo de inserção profissional e que podem nos levar a pensar sobre a indução docente: o acolhimento com os iniciantes, a sua forma de lidar com os desafios e as práticas que consideram exitosas no exercício de sua prática profissional. Sobre o assunto, no próximo tópico apresentamos o que narram os participantes deste estudo sobre acolhimento.

4. O acolhimento do professor iniciante

Segundo Cochran-Smith (2004, p. 391), para que os professores iniciantes permaneçam na profissão, eles precisam de “condições na escola, de apoio e de oportunidades para trabalhar com outros educadores em comunidades de aprendizagem profissional em vez de fazê-lo de forma isolada”. Com isso, faz-se necessário que os professores na fase inicial da carreira encontrem condições facilitadoras no ambiente de trabalho, sendo inseridos, gradativamente e de forma acompanhada, na cultura profissional e institucional, por intermédio do trabalho entre pares, da desprivatização da prática⁶, do exercício da postura investigativa e do compartilhamento de conhecimentos da prática.

Sobre a cultura profissional docente, de um modo geral e não apenas a cultura profissional dos docentes iniciantes, Marcelo García (2010, p. 22) pondera que ela é “marcada pelo isolamento e pelas dificuldades para aprender de outros e com outros”, sendo “malvisto pedir ajuda ou reconhecer dificuldades”. Com relação à cultura institucional, construída e vivida em cada unidade escolar, Gómez (2001, p. 131) afirma que ela é “o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social”, sendo, a partir dessa cultura, determinados os modos de sentir, pensar, intervir, agir e conhecer dos sujeitos que a vivem em um determinado contexto de trabalho.

⁶ Para a autora, o termo significa um processo que provoca o desenvolvimento de conhecimentos sobre a docência, se acompanhado de investigação e problematização em um sistema de colaboração em que os conhecimentos estejam engajados no esforço para tornar o trabalho docente público e aberto a críticas (Campelo; Cruz; 2019).

Considerando tais apontamentos, podemos inferir que as culturas institucionais das escolas afetam diretamente as oportunidades de aprendizagem profissional dos iniciantes, que se encontram em uma fase importante do processo de “aprender a ensinar” (Marcelo García, 1999), uma vez que a dinâmica da escola estimula a conservação e a reprodução do tipo de vida que nela se desenvolve, ou seja, as expectativas e crenças ligadas ao social dos grupos que constituem a instituição (Gómez, 2001).

Ao analisarmos as narrativas dos professores iniciantes desta pesquisa, percebemos que eles evidenciaram a cultura profissional e institucional que vivenciaram em suas primeiras experiências docentes, além de expressarem o tipo de cultura que desejam construir no contexto educacional e viver junto a um colega iniciante recém-chegado nas escolas em que atuam. Vejamos:

[...] acolher esse colega professor, que é iniciante, da melhor maneira possível, tentando deixar o ambiente mais harmonioso e sendo simpática, tentando perceber a dificuldade dele, acho que tendo um olhar atento a esse professor iniciante. [...] tentando se colocar no lugar dele também, tentando mostrar mais ou menos como é que funciona a escola, dá algum tipo de conselho. [...] acolher mesmo esse professor que tá chegando para que ele consiga fazer um bom trabalho. [...] a gente sai da faculdade sem saber preencher um planejamento. [...] o professor iniciante precisa desse acolhimento até pra isso, pra aprender a preencher um planejamento. Aprender a fazer um planejamento (PROFI-2 EI, grifos nosso).

O depoimento do professor iniciante demonstra reflexões sobre o modo como deveria ser acolhido um colega iniciante em seus contextos de trabalho, considerando suas vivências nos primeiros anos de carreira e a experiência com a pesquisa-formação. Podemos constatar que ele evidencia, em sua narrativa, situações que reverberam os entendimentos de Marcelo García (2010) e Gómez (2001) sobre cultura profissional e institucional, respectivamente.

O relato exposto busca demonstrar como acontece a socialização de informações sobre o contexto institucional e partilha de experiências e saberes.

*[...] eu acolheria de uma forma que eu não fui acolhida. Tentaria tranquilizar. Eu já tive a oportunidade de fazer isso ano passado com uma colega [...] e eu tentei familiarizar, tentei apoiar, mostrar como planejava. **Eu tentei fazer isso como se fosse por mim mesmo, foi legal isso. [...] a gente via aflição no rosto dela, e aí eu ficava me lembrando do que eu passei, sem apoio, sem chão, sem norte. Então, eu tentei fazer isso, foi muito positivo, a gente se sente bem fazendo isso [...] eu acredito que partilhar é uma boa estratégia, é uma boa ajuda, uma boa acolhida para uma pessoa que tá iniciando** (PROFI-9 AIEF, grifos nosso).*

O professor indica o modo como foi acolhido no primeiro contato com a escola e descreve situações que denotam o quanto a forma de acolhimento a um iniciante impacta diretamente a disposição deles para manifestar suas dificuldades e solicitar ajuda, bem como permanecer na profissão. Ao refletir sobre como acolheria um colega iniciante, manifesta disposição para compartilhar conhecimentos, informações, experiências, conselhos, dicas e estratégias que apoiassem o colega iniciante em suas formas de pensar e agir sobre/com/na profissão docente e criassem nos seus contextos de atuação ocasião e circunstância de trocas de saberes docentes, auxiliando o colega iniciante no enfrentamento dos desafios da inserção profissional.

Em síntese, os colaboradores da pesquisa destacaram que o acolhimento a um colega iniciante precisa ser pautado na afetividade, na empatia, no encorajamento, no incentivo, na disponibilidade em ajudar com relação aos aspectos burocráticos e pedagógicos que envolvem a profissão docente e na conscientização dos desafios a serem enfrentados, tanto em relação ao início da carreira quanto aos problemas característicos da unidade escolar de atuação. Um acolhimento permeado por processos colaborativos, compartilhamento de experiências e socialização de informações sobre a realidade do ambiente de trabalho, suprimindo, assim, as indagações e inseguranças dos iniciantes e os fazendo se sentirem confiantes e apoiados por seus pares.

Tais apontamentos demonstram o reconhecimento da importância de cuidar e acolher bem os professores iniciantes na profissão. Nesse sentido, a forma como os professores iniciantes são acolhidos no primeiro contato com a escola pode resultar em situações que reduzam ou ampliem as dificuldades e desafios do início da carreira docente, considerando as necessidades que eles apresentam por ações sistematizadas de formação em contexto, socialização profissional e acompanhamento para adquirir conhecimentos e competência profissional durante a inserção profissional.

Com isso, o acolhimento na perspectiva da indução profissional pode fazer com que os professores iniciantes se sintam mais confiantes e seguros para trabalhar, já que percebem que podem solicitar ou contar com a ajuda, os conhecimentos e o acompanhamento dos seus pares e demais profissionais da escola.

Diante do exposto e conforme as narrativas dos professores iniciantes, podemos concluir que uma boa acolhida aos iniciantes nas unidades escolares, com afetividade, empatia, socialização de informações do contexto de trabalho, partilha de experiências e acompanhamento sistematizado entre os pares, pode favorecer a criação de uma cultura docente e de uma cultura institucional que possibilite aos professores iniciantes aprender com os mais experientes e vice-versa, ampliando o conjunto de seus conhecimentos, fomentando o desenvolvimento profissional nas escolas, facilitando a retenção na carreira e promovendo maior atratividade da profissão docente.

A seguir, apresentamos como os professores iniciantes costumam agir diante dos desafios da docência.

5. O agir diante dos desafios da docência, considerando as trajetórias profissionais e as experiências no Grupo de Formação

Começar um exercício profissional complexo e com especificidades, como é o trabalho do professor, não é fácil, uma vez que se tornar professor é um processo e, para o exercício da profissão, é necessário reconhecimento do estatuto de profissional docente, saber lidar com as singularidades e dificuldades do magistério e se constituir como parte de uma cultura geralmente desconhecida ou pouco explorada.

A literatura registra que, no período de entrada na carreira, os professores iniciantes vivenciam os sentimentos de sobrevivência, exploração e descoberta paralelamente (Huberman, 1992; Marcelo García, 2010). Muitos são os desafios vivenciados pelos professores e os efeitos negativos da sobrevivência que marcam o início de carreira, de diversas ordens: científico-pedagógica, burocrática, emocional, social (Alarcão; Roldão, 2014).

Os colaboradores de nossa pesquisa se instigaram a narrar e refletir sobre a diversidade de desafios que tiveram que enfrentar, considerando suas trajetórias profissionais e as experiências que foram compartilhadas durante a pesquisa-formação. Dentre os relatos sobre o agir diante das dificuldades, identificamos que emergiram as seguintes categorias: crença em dias melhores; reconhecimento da inserção profissional como um momento de aprendizagens; importância do trabalho em grupo; ajuda e apoio da gestão escolar; apoio nos pares, na legislação e em entidades sindicais; e mudanças na prática pedagógica.

Sobre a crença em dias melhores, os relatos expressam os sentimentos de sobrevivência e descoberta da profissão, destacando-se o pensamento positivo para enfrentar os desafios, tendo a esperança em dias melhores e se fortalecendo com o reconhecimento dos alunos.

*[...] na docência, a gente encontra muitas **dificuldades no meio do caminho da nossa trajetória**, só que, por muitas das vezes, quando a gente pensa em desistir, **sempre temos que ter esperanças de dias melhores, que vamos superar as dificuldades e os desafios**. [...] sempre que eu vejo que tem muitas dificuldades, que não estou conseguindo realizar, não estou fazendo uma boa metodologia, não estou desenvolvendo, eu sempre acredito que vai vir sim dias melhores, que eu vou superar tudo aquilo, vai vir dias de paz [...] (PROFI-4 EI, grifos nosso).*

*[...] aqui eu tenho três colegas que fizeram faculdade comigo e cada um passou por um desafio diferente, **se eu não estivesse nesse grupo, eu não ia saber o que eles passaram e cada um tem uma dificuldade e cada um sobreviveu, superou**. Isso foi muito gostoso para mim, saber que eu passei muita dificuldade, mas não passei só. Cada um passou na sua área, no seu momento, na sua vida. Cada um passa por um desafio, não é só um mar de rosas, não é essa romantização da educação. Então a gente passa desafios mesmo, passa perrengue, se entristece, mas **vai vir a***

esperança de que vale a pena ficar, vale a pena se doar
(PROFI-9 AIEF, grifos nosso).

De um modo geral, observamos que os iniciantes possuem otimismo, esperança, superação e autorrealização (Alarcão; Roldão, 2014) no seu agir diante dos desafios da docência. Entendem que as dificuldades existem e que podem ser superadas com a esperança de que dias melhores virão. O sentimento de superação também se fortalece com o reconhecimento do seu trabalho pelos seus educandos, por meio do sucesso do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, os professores apontam que o trabalho em conjunto com outros professores, desenvolvendo ações e tomadas de decisões coletivas, seria uma possibilidade de ação para enfrentar os desafios da profissão. Sobre o assunto, vale destacar ainda que, nos relatos, uma das professoras destaca que agiria com paciência e tranquilidade diante dos desafios, e as demais mencionam que, para superar os desafios, buscariam respaldo em documentos legais, apoio em entidades sindicais e ajuda dos pares mais experientes, dialogando, trocando experiências, mobilizando, unindo forças, lutando por direitos e resistindo às opressões e assédios, conforme observamos nos relatos que seguem:

*[...] hoje eu agiria com mais paciência. Porque desde o início os principais desafios que eu vinha mencionando com relação a minha prática era sobre a infraestrutura da escola, os recursos materiais e a própria resistência dos alunos em aceitar determinados conteúdos. E hoje, depois de ter escutado várias falas de vocês... Eu costumo muito **aprender através da escuta**, através de histórias que as pessoas relatam e eu vejo que se não tiver paciência, você nunca vai conseguir progredir, porque quando a gente se forma e vai para um ambiente escolar, a gente é muito exitoso, quer fazer a mudança, quer colocar em prática tudo aquilo que você aprendeu na faculdade, aí **vem um choque de realidade e você já desanima, quer desistir**. E a palavra-chave que, assim, cairia bem mesmo, depois de todos esses encontros, é: **agir com paciência**. E tentar se reinventar a cada dia, a cada aula, a cada encontro com os alunos, porque a cada aula, a cada encontro surge um novo desafio (PROFI-21 EFEM, grifos nosso).*

*[...] eu acredito que como as colegas falaram, a gente tem que **fortalecer os nossos grupos, a nossa classe de professores** [...]. [...] eu acredito nesses diálogos, coletivos, que a gente vai traçando soluções e ideias, ele é muito positivo. E a questão também do próprio sindicato, como a gente já veio discutindo aqui, ainda de **conhecer os documentos do nosso município, do nosso estado, conhecer nossos direitos** e saber de fato o que a gente tem que enfrentar, e o que a gente tá enfrentando em silêncio, sem saber. [...] eu acredito que se você está no lugar em que pode exercer uma determinada consciência maior, faça isso, incomode sem medo, porque esse é o nosso papel,*

infelizmente ou felizmente, a gente tem que resistir (PROFI-8 EI, grifos nosso).

As narrativas expressam que, por mais que possuam poucos anos de magistério, os iniciantes dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e da Educação Infantil já conseguem suscitar reflexões sobre um modo de agir diferenciado, a partir de suas trajetórias profissionais. Relatam a necessidade de conhecerem os seus direitos, os documentos e normas que regem o exercício do magistério do município ao qual são vinculadas, e de buscar ajuda com os colegas de profissão para não desistir da carreira diante das dificuldades que vão sendo encontradas.

Construir comunidades de aprendizagem nos primeiros anos de carreira é um dos aspectos mencionados que podem favorecer o não isolamento do professor e a não privatização da prática docente, característica muito comum nesse período (Cochran-Smith, 2012; Marcelo García, 2010; Nono, 2011). O trabalho colaborativo, o compartilhamento de ideias e sugestões e o apoio entre os pares possibilitam a desprivatização da prática docente e uma inserção menos solitária.

Nesse contexto, a gestão escolar é a responsável por propiciar a solidificação de uma cultura de aprendizagem profissional e colaborativa na instituição de ensino, cultura essa que faça parte do contexto de trabalho de cada professor e que almeje a diminuição do abandono da profissão (Castro, 2022). Destacamos um relato que é elucidativo sobre o apoio da gestão escolar:

A gente tem que aprender a buscar ajuda, sabe? [...] vamos sentar com a coordenadora pedagógica, ela vai me dar subsídio, ela vai me dar um apoio, eu não estou só não. Na escola ninguém está só, se existe um grupo de diretor, coordenador, se diz toda uma rede, é para mim contar com todos. Então foi isso que eu tomei consciência, e era isso que eu queria que as minhas colegas do curso também tivessem essa consciência. É preciso ter essa consciência de procurar dentro da escola mesmo, uma rede de apoio. [...] tomar consciência de que a gente não está só, que a gente tem que contar com toda a rede de apoio que tem dentro da escola. [...] e não ficar tentando, se culpando ou ficar tentando resolver tudo sozinho (PROFI-15 AIEF, grifos nosso).

A narrativa da PROFI-15 AIEF revela o reconhecimento de que precisa de uma rede sistematizada de apoio nessa fase inicial da profissão e que a gestão escolar precisa ser uma parte importante dessa rede com quem os iniciantes possam contar. Com isso, a socialização profissional na entrada na carreira se revela como uma oportunidade de aprendizagem da docência de forma prática e experiencial (André, 2018; Marcelo García, 2010; Giordan; Hobold, 2016).

De um modo geral, os colaboradores de nossa pesquisa compreendem a aprendizagem da docência como um processo contínuo e necessário no decorrer de toda a carreira docente, para que não desistam da profissão e para que estejam dispostos a buscar recursos e apoios necessários. Contudo,

ressaltamos que essa postura não pode se restringir apenas a uma busca e investimento pessoal, mas deve envolver o apoio de todos que fazem as instituições de ensino, assim como as políticas educacionais (André, 2018).

Vale destacar, ainda, que as narrativas dos professores expressam a ressignificação da prática pedagógica a partir da ampliação de conhecimentos compartilhados durante a pesquisa-formação e com a própria trajetória profissional.

*Eu agiria com mais cautela em situações de conflitos. Em relação às avaliações, **eu faria de uma forma diferenciada**. Confesso que a questão de avaliar é um ponto de tensão para mim. Eu ainda estou em construção em relação a isso, porque eu tenho muitas críticas e **tem algumas lacunas que vêm do processo de formação inicial**. [...] Eu acho que eu agiria de uma maneira totalmente diferente (PROFI-16 EFEM, grifos nosso).*

*[...] escutando as falas dos meus colegas do curso [...] eu já vejo de uma maneira diferente. Eu vejo a questão de assim, porque como eu já tenho 48 anos, quer dizer eu sou nova agora em voltar à sala de aula. Mas assim, **o meu dia a dia enquanto professora era mais autoritário, aí com os depoimentos das minhas colegas eu já estou na outra vertente**, de trazer mais o aluno para mim, de conversar mais, de procurar saber o que eles entenderam, não entenderam, de manter mais um diálogo com meu aluno. Que **não era uma postura que eu tinha, assim que eu comecei mesmo na sala de aula** (PROFI-15 AIEF, grifos nosso).*

Mais uma vez observamos o entendimento por uma necessária postura de paciência e tranquilidade diante dos desafios, como evidencia a PROFI-16 EFEM. A iniciante também indica a carência da sua formação inicial no que concerne à preparação para o exercício do magistério na Educação Básica. O seu relato reitera o que os estudos sobre essa fase da carreira apontam: há uma insatisfação dos iniciantes com a formação inicial perpassada, alegando a ausência de uma formação mais específica para o exercício do magistério que atenda às necessidades práticas da profissão diante da complexa realidade escolar (Marcelo García, 2010; Vaillant; Marcelo, 2012).

Marcelo García (2010) aponta que, independentemente da qualidade da formação inicial docente cursada, há conhecimentos que, de fato, só se aprendem na e com a prática. Esse apontamento esclarece a caracterização da inserção como um período intenso de aprendizagens, sobrevivência e descobertas.

Além disso, o autor supracitado explica que a socialização em uma nova cultura e contexto leva ao abandono de conhecimentos considerados positivos, adquiridos na formação inicial, pois há a exigência de adoção de determinadas atitudes enraizadas no ambiente escolar e que não condizem com os ideais dos iniciantes, levando-os a reproduzir o ensino de maneira tradicional e autoritária, como exemplificado na fala da PROFI-15 AIEF.

Em suma, as narrativas nos possibilitaram constatar mudanças nas ações e concepções dos iniciantes após a participação na pesquisa-formação e

com as experiências em suas trajetórias profissionais. Os professores agiriam com mais tranquilidade, paciência, otimismo, esperança e superação, reconhecendo a necessidade do apoio da gestão escolar para o enfrentamento dos desafios. Além disso, os iniciantes ressaltaram o trabalho em grupo como facilitador de ações e tomadas de decisões coletivas.

Tendo em vista a constatação da resignificação do modo de agir diante dos desafios da docência na fala dos iniciantes, cabe questionar: quais são as estratégias consideradas exitosas que foram vividas e que são recomendadas a outros iniciantes diante dos desafios do magistério? Para compreender o assunto, vejamos o tópico a seguir.

6. Estratégias exitosas vividas diante dos desafios da docência

Ao analisar as narrativas dos professores, identificou-se que eles conseguiram, por meio de estratégias exitosas, lidar com os desafios vivenciados dia a dia no exercício do trabalho docente. Os professores relataram vivências que evidenciam a diversidade dos contextos de atuação e as singularidades da inserção profissional de cada um.

Vale ressaltar que, ao relatarem como agiriam diante dos desafios, após a pesquisa-formação e suas trajetórias profissionais, como ilustrado na seção anterior, alguns participantes já apontaram estratégias; contudo, neste tópico, apresentamos as estratégias de modo mais detalhado, as quais eles recomendariam a um colega iniciante na profissão.

De um modo geral, as narrativas dos participantes propiciaram a emergência das seguintes categorias: agir e reagir com empatia, afetividade, tranquilidade e compromisso; estudar, questionar, autoavaliar-se e ter autoconfiança; aproximação com professores experientes; cuidar da saúde mental e fazer parcerias com a comunidade escolar; utilização de materiais de sucata; e elaboração de planejamentos práticos.

Sobre a primeira categoria emergente, as professoras destacaram que recomendariam as seguintes estratégias exitosas: ser empático, responsável e comprometido; e fazer sempre o seu melhor, usando a afetividade no processo de ensino e aprendizagem e mantendo a tranquilidade ao se deparar com desafios.

*[...] eu recomendaria se colocar no lugar do outro e tentar agir com responsabilidade, fazendo o seu melhor, com compromisso. [...] um conselho que eu daria seria: "vá com calma, tenha paciência que no final tudo dará certo". [...] hoje eu vejo que realmente a gente tem que dar um passo de cada vez, porque senão a gente acaba endoidando. Então **vamos ter calma, vamos ter paciência e vamos fazer nosso trabalho um passo de cada vez e vai dar certo** (PROFI-10 AIEF, grifos nosso).*

A estratégia que eu coloco em alta mesmo é a afetividade, acho que é muito positivo isso na nossa prática, foi o que me gerou sucesso na minha prática. E eu acredito que dá muito certo, você acolher, você trazer para si, do que você se colocar como se fosse em um pedestal, incomunicável como professor

autoritário. Eu acho que a prática é melhor dessa forma. Com afetividade, com escuta, sabendo que cada um tem uma forma de aprender, de lidar com os problemas, eu acho que isso é tão positivo e eu conquistei tanta coisa com isso, que eu aconselharia isso: usar a afetividade (PROFI-9 AIEF, grifos nosso).

A partir dos relatos exemplificados, é possível perceber o perfil profissional das iniciantes, pautado no comprometimento profissional e na afetividade que incidem diretamente nas escolhas e ações docentes. Segundo as professoras, essa postura que passaram a adotar possibilitou a ressignificação da forma de agir e reagir perante os desafios. Desse modo, constatamos que a profissionalidade docente dos iniciantes envolve as dimensões fundamentais que solidificam as suas atitudes, isto é, a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional (Contreras, 2012). Além disso, mais uma vez constatamos o entendimento da tranquilidade como aspecto fundamental para o agir diante das dificuldades da profissão.

Sendo a docência uma profissão complexa e que exige um aprendizado contínuo, verificamos que investir em formação continuada, ter autoconfiança, autoavaliar-se e buscar articular um trabalho colegiado que favoreça as aprendizagens, trocas e partilhas de experiências, planejamento, desafios e dúvidas foram também algumas das estratégias exitosas recomendadas pelos professores, conforme os excertos a seguir destacam:

*[...] eu diria para a pessoa **não deixar de estudar jamais, sempre questionar, sempre se autoavaliar e acreditar no que tá fazendo**, não deixar que os outros venham e lhe façam acreditar no contrário (PROFI-1 EI, grifos nosso).*

*Minha aposta aí também de estratégias que eu vivi, que eu recomendaria. **O planejamento coletivo é uma delas e também esse diálogo com os pares, os professores já com mais experiência e com mais bagagem que estão na escola.** Então, eu busquei realmente esse suporte, esse apoio até para eu poder conhecer um pouco das realidades que eu não, que até então eu não tinha conhecimento. [...] **Eu acredito que outra estratégia, não sei se foi estratégia, mas uma condição que eu passei, é investir em uma formação, uma formação continuada.** Então, eu acho que imergir em literaturas e referenciais da educação, não somente da educação física, mas da educação de maneira geral, também **tem me ajudado a esse processo, a esses desafios dos primeiros anos da docência** (PROFI-20 EFEM, grifos nosso).*

Os iniciantes apontam que uma alternativa encontrada diante das dificuldades nos primeiros anos de docência é estar sempre estudando, em busca de novos conhecimentos, novas metodologias. Com isso, conseguem também melhorar suas práticas pedagógicas em sala e refletir diariamente sobre elas. Em geral, essa busca nem sempre ocorre por meio de cursos de

formação continuada, mas de um investimento pessoal e solitário de cada professor.

No que concerne à busca pessoal, os docentes exemplificam a importância do trabalho coletivo como promotor de aprendizagens e partilhas. Especialmente nos primeiros anos de carreira, o diálogo e o compartilhamento de ideias entre os professores do mesmo nível de ensino ou da mesma disciplina são fundamentais para que os iniciantes recém-chegados na escola, e com pouca ou nenhuma experiência anterior, compreendam a rotina da instituição, os aspectos burocráticos que envolvem o trabalho docente, examinem os problemas existentes e busquem apoio e sugestões de solução, como sugere Nono (2011).

A aproximação com os professores mais experientes foi uma estratégia exitosa bastante recomendada pelos professores colaboradores, uma vez que compreendem essa proximidade como espaço formativo e de desenvolvimento profissional. Vejamos:

Eu diria para o professor iniciante que chega à escola, que ele procure os seus pares, que ele procure se envolver com os colegas de trabalho, porque é com eles que a gente também vai se formar, com os nossos colegas mais experientes (PROFI-1 EI, grifos nosso).

Outra coisa é não ter vergonha de pedir ajuda. Então assim, a questão de você não ter vergonha. Não sabe? Tá em dúvida? Pergunte. Questione. Seja um professor mais experiente, seja um professor que está junto com você, que você tem mais amizade, mas não deixe de perguntar, não pense que aquela dúvida é boba. É importante a gente sanar essas dúvidas, os problemas que nós temos (PROFI-17 EFEM, grifos nosso).

Conforme observamos nos relatos, os iniciantes ressaltam a importância da aproximação com professores experientes como uma possibilidade de êxito diante dos desafios da docência. Essa importância é destacada por Giordan e Hobold (2016) quando asseveram que a observação dos modos de agir de seus pares e o diálogo com eles possibilitam a aprendizagem de práticas e saberes do fazer docente.

Os docentes recomendam não só a parceria entre os colegas professores da escola, mas também o estabelecimento de parcerias com a gestão pedagógica, os funcionários da escola e com os alunos e suas famílias, formando, assim, redes de apoio para compartilhar os desafios, tendo em vista a sua superação e solução dos problemas de modo coletivo.

[...] uma tecla que eu sempre estou apertando: **construa uma boa relação com os alunos. Porque quando você não tem uma boa relação com aluno você não consegue desenvolver um bom processo de ensino-aprendizagem. Eu vi e vivi isso na pele, quando eu cheguei na Educação Básica. Até mesmo nos estágios quando a gente tá na graduação, a gente consegue ver como uma aula é diferente quando o professor tem uma aproximação maior com os alunos**

e de uma outra aula onde um professor chega ali na frente e os alunos têm uma barreira com professor, ele dá o conteúdo, sai da sala e tchau. É totalmente diferente! Então, eu valorizo muito e sempre aperto nessa tecla de criar uma boa relação com os alunos (PROFI-21 EFEM. Grifos nossos).

[...] eu acho que o principal é o diálogo. Você conversar e ter uma boa relação não só com os alunos, mas principalmente com a coordenação pedagógica, com o pessoal da escola. Eu tiro por experiências próprias, que como a boa relação com a coordenação faz toda a diferença [...] E o outro ponto, que eu tinha anotado, é conhecer a realidade daquele aluno, daqueles alunos, no caso, e trazer para a sala de aula. Então, são estratégias que eu falo, que eu discuto muito com quem eu conheço e que eu creio que seja muito exitosa, que dê certo. Então são experiências e experiências que estão dando certo, e que com o passar do tempo a gente vai aprimorando, a gente vai melhorando e aprendendo (PROFI-17 EFEM, grifos nosso).

Para Nono (2011), a criação de espaços coletivos e colaborativos de aprendizagem nas instituições de ensino é fonte fundamental de apoio e aprimoramento para professores não apenas iniciantes, mas que estão em diferentes etapas na carreira. Nessa direção, podemos constatar que os docentes colaboradores de nossa pesquisa entendem a escola como um espaço de aprendizagem, que precisa ser estruturado por meio do diálogo com a comunidade escolar e com as interações que estabelecem com os alunos, influenciando diretamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Vale destacar, ainda, o relato da docente de Educação Infantil, quando recomenda o cuidado com a saúde mental nos primeiros anos de profissão. Como destacado por Huberman (1992), o sentimento de sobrevivência é muito comum durante a entrada na carreira devido à complexidade do exercício profissional, desencadeando, muitas vezes, o adoecimento do professor ou o abandono da profissão. Acredita-se que a preocupação consigo mesmo, com a fragmentação do trabalho, o choque com o real, a difícil relação pedagógica e a inadequação de materiais didáticos propiciaram que a iniciante recomendasse o cuidado com a saúde mental para novos professores.

Além das estratégias mencionadas, uma professora do Grupo de Formação da Educação Infantil relatou que recomendaria a um colega iniciante o trabalho com materiais de sucata, pois foi uma estratégia exitosa para superar os desafios com a falta de recursos e materiais pedagógicos, e uma professora do GF dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) narrou que a elaboração de planejamentos práticos seria a sua recomendação a um professor iniciante, uma vez que essa estratégia a ajudou a desenvolver um modo particular de planejamento que fizesse sentido e fosse funcional para a sua prática, e não apenas mais um papel a ser preenchido como uma demanda burocrática cobrada pela escola.

[...] um dos meus maiores desafios foi com a questão material [...] eu usei muito da reciclagem, principalmente na pandemia, para tentar de alguma forma suprir as

necessidades das crianças e dar continuidade ao trabalho pedagógico. [...] é um dever do Governo, de políticas públicas e da direção da escola garantir o material pedagógico, mas assim, ao mesmo tempo, a gente não pode se prender somente a isso, a gente também tem que criar nossas estratégias pedagógicas [...]. [...] eu usei essas estratégias e diria para um iniciante que ele tem sim que correr atrás dos direitos dele, mas também tentar, de alguma forma, criar suas próprias estratégias, porque não é impossível (PROFI-6 EI, grifos nosso).

Eu acho que recomendaria fazer um planejamento mais prático, sem tanto essa questão de ser só aquela coisa bem-feitinha, uma coisa que siga os padrões, mas que ao mesmo tempo seja prática [...] eu recomendaria fazer um planejamento mais sucinto, mais direto. Na minúcia mesmo do dia a dia na sala de aula, sem tanta teoria [...] (PROFI-15 AIEF, grifos nosso).

A professora de Educação Infantil aponta uma estratégia utilizada durante o momento pandêmico vivenciado em nosso país. A esse respeito, vale explicitar que a pesquisa-formação foi desenvolvida durante o período de pandemia da Covid-19, especificamente no ano de 2021. Por esse motivo, encontramos narrativas sobre o exercício profissional dos iniciantes diante desse contexto.

A narrativa da professora representa uma realidade comum nas escolas públicas: materiais inadequados ou a ausência deles (Nono, 2011). A iniciante relata que conseguiu contornar essa dificuldade utilizando materiais reciclados para produzir seus próprios materiais pedagógicos, considerando essa ação uma estratégia exitosa que ela recomendaria a um iniciante para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem diante dessa realidade.

No relato da PROFI-15 AIEF, observamos que a docente destaca a importância da realização de um planejamento para além do seu aspecto burocrático. Ao que parece, a professora não está satisfeita com o modo como o planejamento é realizado. No entanto, cabe pontuar que essa é uma atividade que constrói referenciais e avalia caminhos, portanto, com uma demanda necessária de ser devidamente detalhada e organizada.

Sobre a prática do planejamento, Farias *et al.* (2014) ressaltam que essa não se inicia nem se esgota na mera elaboração de planos para cumprimento de uma tarefa docente burocrática, mas precisa ser participativa e contextualizada com as necessidades, as expectativas e os desafios dos alunos e da sala de aula. Percebemos que, em seu excerto, a professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apesar de conhecer os elementos que devem constar no ato de planejar, possui o entendimento de que seu fazer docente precisa considerar o dia a dia de sua sala de aula, recomendando essa estratégia para um colega iniciante.

De um modo geral, verificamos que as principais estratégias exitosas em comum e que foram narradas entre os professores como recomendação foram a aproximação com os docentes mais experientes, o trabalho coletivo, o estabelecimento de parcerias com a comunidade escolar, o aperfeiçoamento

profissional e, por fim, o agir e reagir com empatia, afetividade, tranquilidade e compromisso.

7. Considerações finais

Com o desenvolvimento deste estudo, o qual objetivou discutir uma ação de indução profissional docente a partir das narrativas de professores iniciantes sobre os seus modos de agir e reagir diante dos desafios da docência, considerando seus processos de acolhimento na profissão, suas trajetórias profissionais, as estratégias exitosas de superação e a experiência vivenciada entre pares em um Grupo de Formação (GF), foi possível ratificar a pesquisa-formação como um artefato benéfico de indução docente, uma vez que a formação por ela efetivada se revelou um itinerário de profundas reflexões sobre os aspectos que dificultam e facilitam o processo de inserção nos primeiros anos de docência no contexto cearense. Os resultados evidenciaram que os professores iniciantes precisam de apoio e acolhimento, e que a pesquisa-formação tornou-se um espaço de reflexão, de troca de informações e experiências.

Acerca do acolhimento a um professor iniciante, as narrativas dos professores iniciantes demonstraram que uma boa acolhida precisa efetivar processos colaborativos, compartilhamento de experiências e socialização de informações sobre a realidade do ambiente de trabalho, para amenizar as indagações e inseguranças dos iniciantes e transmitir confiança e apoio. Além disso, a maioria dos colaboradores destacaram que o acolhimento a um colega iniciante necessita ser permeado por afetividade, empatia, encorajamento, incentivo, ajuda com relação aos aspectos burocráticos e pedagógicos que envolvem a profissão docente e a conscientização sobre os desafios peculiares do início da carreira e da unidade escolar de atuação.

No que se refere ao agir com base na experiência da pesquisa-formação e na sua trajetória profissional, os achados informam que a participação na pesquisa-formação e as experiências vividas em suas trajetórias profissionais ocasionaram mudanças e ressignificações das ações e concepções dos colaboradores, uma vez que declararam que agiriam com mais tranquilidade, paciência, otimismo, esperança e superação. Outros dados importantes sobre essa categoria foram o consenso dos professores em relação à necessidade do trabalho em grupo para facilitar as ações e tomadas de decisões coletivas e o apoio institucionalizado da gestão escolar para o enfrentamento dos desafios.

Sobre as estratégias exitosas recomendadas a um colega iniciante, constatamos que as mais recorrentes foram: a consolidação de um trabalho colaborativo entre pares e com a comunidade escolar, a busca por uma aprendizagem contínua e adoção de uma postura empática e comprometida com seu fazer docente, diante de desafios.

Em síntese, a pesquisa-formação mostrou-se, na prática, uma estratégia exitosa para a indução profissional dos professores. Os resultados do estudo demonstram que os professores iniciantes encontraram apoio e acompanhamento ao participar da pesquisa-formação, sendo o desenvolvimento de um processo reflexivo de indução profissional o principal impacto dessa iniciativa, visto que os encontros formativos e as demais

atividades síncronas e assíncronas efetivadas durante o desenvolvimento da referida pesquisa contribuíram com a consolidação de conhecimentos e práticas próprias à profissão docente, por meio da escuta, da partilha de questões, das trocas de experiências, das narrativas e suas análises.

Com este estudo, foi possível identificar o quanto os sistemas de ensino cearenses precisam ainda avançar no âmbito das políticas de desenvolvimento profissional no que tange ao início da docência e à indução dos professores nesse período da carreira, de modo a assegurar um processo significativo, seguro e tranquilo de inserção e experiência inicial na profissão.

Esta pesquisa, por sua vez, apresenta possibilidades de uma proposta de indução que leva em conta as necessidades dos professores no período inicial da docência, oferecendo apoio, acompanhamento e estímulo à partilha de experiências aos professores iniciantes. Desse modo, contribui ao deixar pistas de um caminho a seguir no desenvolvimento de propostas de indução docente, por mais sinuoso, complexo e desafiador que ele possa ser.

Por fim, considera-se que os resultados demonstrados podem servir como subsídio para que a indução profissional docente se efetive como uma realidade para todos os professores iniciantes, por intermédio de uma política pública, e não seja apenas realizada por ações pontuais de pesquisadores, como a exemplificada neste artigo.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, jul. 2018. Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782018000100280&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 05 out. 2022.

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano da indução. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/108/97>. Acesso em: 09 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 mai. 2016b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 10 set. 2022.

CAMPELO, Talita da Silva; CRUZ, Giseli Barreto da. “Deprivatization of practice” como estratégica de formação inicial docente no Pibid Pedagogia. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 169-187, jan./mar., 2019. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11045>. Acesso em: 02 set. 2023.

CASTRO, Iris Martins de Souza. **Práticas de indução profissional docente no Ensino Médio na perspectiva de coordenadores pedagógicos**. 2022. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva. **Permanecer ou evadir da docência?** Estudo sobre perspectivas de professores iniciantes egressos do PIBID UECE. 2018. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. 2 ed. Uberlândia: UFU, 2015.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. Stayers, leavers, lovers, and dreamers. Insight about teacher retention. **Journal of Teacher Education**, [S.l.], v. 55, n. 5, p. 387-392, 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487104270188>. Acesso em: 18 out. 2022.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: learning to teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, 48, p.108-122, jul/set, 2012.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez, 2012.

CRUZ, Giseli Barreto da; HOBOLD, Márcia de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Pesquisa COM professores iniciantes:** um estudo sobre indução profissional. Relatório de pesquisa, mimeografado. Brasília: CNPq, 2022.

CRUZ, Giseli Barreto; COSTA, Elana Cristiana dos Santos; PAIVA, Marilza Maia de Souza; ABREU, Teo Bueno de. Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9072>. Acesso em: 05 out. 2022.

CRUZ, Giseli Barreto; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas". **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.14, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149/1081>. Acesso em: 02 set. 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Bahia, v.1, n.1, p. 133-147, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526>. Acesso em: 08 fev. 2023.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco; BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia de Souza. A escola como espaço de formação de professores iniciantes. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.7-25, set./dez. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7534>. Acesso em: 08 fev. 2023.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.2, p.373-383, ago., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/s6NdjwQC6LGVHJWXNb9753R/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 fev. 2023.

MARCELO GARCÍA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>. Acesso em: 02 set. 2022.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011.

NÓVOA, António. Professores para 2050. *In*: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida. **Aprender a ser professor**: aportes de pesquisa sobre o PIBID. Jundiaí: Paco, 2015. p. 11-13.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

WONG, Harry. Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving. **NASSP Bulletin**, v. 88, n. 638, mar. 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/019263650408863804?journalCode=bul>. Acesso em: 02 set. 2022.

Outros colaboradores:

Responsável pela revisão gramatical do texto e do resumo: Ana Karine de Sousa Dantas. E-mail: contatocontakah@gmail.com.

Responsável pela tradução dos resumos em língua estrangeira: Nelson de Sena Martins. E-mail: nelson.sena@live.com.

Enviado em: 10/maio/2023 | Aprovado em: 18/setembro/2023