



MARISA BUENO DE BELLIS

**INDUÇÃO À DOCÊNCIA NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

**LAVRAS-MG
2025**

MARISA BUENO DE BELLIS

**INDUÇÃO À DOCÊNCIA NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr^a. Francine de Paulo Martins Lima
Orientadora

**LAVRAS-MG
2025**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Bellis, Marisa Bueno De.

Indução à docência no ciclo da alfabetização : Desafios e possibilidades / Marisa
Bueno De Bellis. - 2025.
129 p. : il.

Orientadora: Francine de Paulo Martins Lima

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal de Lavras, 2025.
Bibliografia.

1. Professor iniciante. 2. Alfabetização. 3. Facilitadores de indução de professores.
4. Dificultadores de indução de professores. 5. Formação de professores. I. Lima,
Francine de Paulo Martins. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

MARISA BUENO DE BELLIS

**INDUÇÃO À DOCÊNCIA NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

**BEGINNER TEACHER INDUCTION IN EARLY LITERACY: CHALLENGES AND
POTENTIAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 26 de fevereiro de 2025.

Dr^a. Maria de Fátima Ramos de Andrade- USCS

Dr. Braian Garrito Veloso- UFLA

Documento assinado digitalmente

gov.br

FRANCINE DE PAULO MARTINS LIMA

Data: 14/05/2025 06:32:42-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr^a. Francine de Paulo Martins Lima
Orientadora

**LAVRAS-MG
2025**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus a oportunidade de concretização de um projeto de vida no qual presenças iluminadas me ajudaram a caminhar no amor e no rigor que os sonhos exigem.

Primeiramente, agradeço às queridas docentes, professoras iniciantes, da rede municipal de Lavras, sem as quais não seria possível a consecução desta pesquisa e que me ajudaram com delicadeza e honestidade a repensar o direito humano de se alfabetizar e o direito profissional de se construir uma carreira.

Agradeço à minha querida orientadora professora Dr^a Francine de Paulo Martins Lima pela acolhida, pela paciência, por todo o conhecimento compartilhado, pelas portas que me abriu, pela amizade, mas acima de tudo pelo exemplo de dignidade: um coração de leão que sempre compreendeu o outro como legítimo outro nas relações.

Agradeço aos professores do PPGE por me ajudarem a entender a educação com olhares alargados, de modo especial aos queridos professores Dr. Paulo Arcas e Dr. Regilson Maciel pela grandeza de se fazerem pequenos para que eu pudesse lhes acompanhar o raciocínio.

Agradeço ao amigo Jesus Amaral, companheiro de travessia. Às amigas Cleunice Silva e Márcia Espíndola pela parceria, pelo companheirismo e por toda paciência e amorosidade dedicadas a mim e à querida amiga Matilde Crepaldi por me fazer acreditar, todos os dias, que o mestrado seria possível e necessário à minha carreira, sonhando-o junto comigo.

Agradeço ao meu filho Álvaro Bueno, pelo amor incondicional, pela disciplina e retidão que me inspiram e pelo orgulho que vejo em seus olhos quando me vê estudar.

Agradeço ao meu grande amor e companheiro de vida, Paulo Marcos, por todas as vezes que abriu mão de si para estar presente na minha jornada: vibrando com as minhas aprendizagens, ouvindo-me, lendo minhas escritas, discutindo minhas elaborações sobre educação, revisando meu carro, pelas horas de estrada dois anos a fio, para que eu pudesse me dedicar integralmente aos estudos e por todo o cuidado minucioso dispensado ao meu bem-estar.

Agradeço, por fim, à Universidade Federal de Lavras pela acolhida e ao Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE pela construção do conhecimento adquirido com o mestrado profissional e à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que, por meio do Programa Trilha de Futuro Educadores viabilizou, mediante licença remunerada, custeios de viagem e financiamento do curso, a elaboração deste trabalho.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar os elementos facilitadores e os dificultadores do início da docência de professores iniciantes assistida por uma experiência de indução institucionalizada, identificando a abrangência do suporte oferecido, bem como os enfrentamentos resistentes ou não atingidos pela proposta desenvolvida, a partir da percepção de um grupo de 10 professoras iniciantes. O trabalho se inseriu como subprojeto de uma iniciativa coordenada de pesquisa sobre formação de professores, práticas de ensino e didática e se desenvolveu, especificamente, a partir da investigação acerca da indução de professores, delimitando como seu universo o ciclo da alfabetização. Referenciais teóricos revelaram lacunas de pesquisa referentes a experiências exitosas de indução e às necessidades de aprofundamento acerca da docência na área do ensino da linguagem escrita. A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa de base empírica que considerou como procedimentos a revisão da literatura e a coleta de dados obtida em questionário e em grupos de discussão. O processamento dos dados obtidos foi tratado por triangulação mediante a Análise de Prosa. A análise dos dados evidenciou que o acolhimento, intencionalmente planejado aos professores iniciantes, foi determinante para o desenvolvimento das primeiras semanas de trabalho, sobretudo no enfrentamento das salas de aula; que as escolas que realizaram o acompanhamento sistemático dos profissionais apresentaram professores mais satisfeitos e emocionalmente mais sustentados; que o retorno circunstanciado (*feedback*) é crucial ao bem-estar do docente iniciante; que professores alfabetizadores se espelham em pares experientes; que a interação com as famílias compreende um conjunto de habilidades socioemocionais para as quais a aprendizagem do iniciante demanda tempo e experiência; e que, nos espaços aonde a indução não aconteceu de modo institucionalizado, sobressaíram modalidades de assistência indireta, por afinidade. Como demandas emergentes ressaltaram-se a inclusão, no tocante a uma didática de ensino que atenda aos estudantes com dificuldades de aprender e as mídias digitais, no que tange ao tratamento dado a elas e seu impacto na educação, assim como a elaboração de mecanismos que envolvam o ensino na perspectiva dos nativos digitais. Depreendeu-se dos resultados apresentados que o ensino no ciclo da alfabetização possui distintivos que interferem no processo de iniciação docente e que lhes são intervenientes de identidade, uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita está imersa na concepção de linguagem como elaboração cultural de alto valor social agregado. Professores alfabetizadores iniciantes demandam acolhida e assistência institucional e formativa que lhes permitam desenvolver conhecimentos especializados produzidos coletivamente em espaços horizontalizados de formação em contexto, quando se pensa em uma educação qualificada e humanizadora. Nesse sentido, o produto didático elaborado concomitantemente à pesquisa foi um folder educacional que objetivou notabilizar evidências e achados da investigação, oferecendo suporte para pesquisas e referenciais teóricos que vão de encontro com a indução e a formação de professores iniciantes especialmente no ciclo da alfabetização.

Palavras-chave: professor iniciante; alfabetização; facilitadores de indução de professores; dificultadores de indução de professores; formação de professores.

ABSTRACT

This study objective to identify the facilitating and hindering elements in the induction of teachers supported by an institutionalized induction experience. It sought to determine the scope of the support offered, as well as the challenges encountered or not addressed by the developed proposal, based on the perceptions of a group of 10 beginner teachers. This work was a sub-project of a coordinated research initiative on teacher education, teaching practices, and didactics, and specifically focused on the investigation of teacher induction, delimiting its scope to the literacy cycle. Theoretical references revealed research gaps regarding successful induction experiences and the need for a deeper understanding of teaching in the area of written language instruction. The methodology adopted was a qualitative, empirically-based approach that considered literature review and data collection obtained through questionnaires and discussion groups as procedures. The processing of the collected data was treated by triangulation through Prose Analysis. The data analysis showed that the intentionally planned welcoming of beginner teachers was crucial for the development of the initial weeks of work, particularly in facing the classroom environment; that schools that provided systematic support to professionals had more satisfied and emotionally supported teachers; that detailed feedback is crucial for the well-being of the beginning teacher; that literacy teachers look to experienced peers as role models; that interaction with families encompasses a set of socio-emotional skills for which the beginner's learning requires time and experience; and that, in spaces where induction did not occur in an institutionalized manner, indirect assistance modalities based on affinity prevailed. Emerging demands highlighted were inclusion, regarding a teaching approach that caters to students with learning difficulties, and digital media, concerning their treatment and impact on education, as well as the development of mechanisms involving teaching from the perspective of digital natives. It was inferred from the presented results that teaching in the literacy cycle has distinct characteristics that interfere with the teacher induction process and are inherent to their identity, since learning to read and write is immersed in the conception of language as a cultural elaboration of high added social value. Beginning literacy teachers require welcoming and institutional and formative support that allows them to develop specialized knowledge produced collectively in horizontal spaces for in-context training, when considering a qualified and humanizing education. In this sense, the didactic product developed concurrently with the research was an educational folder that aimed to highlight evidence and findings of the investigation, offering support for research and theoretical references that align with the induction and training of beginning teachers, especially in the literacy cycle.

Keywords: beginner teacher; literacy; facilitators of teacher induction; challenges to teacher induction; teacher formation.

INDICADORES DE IMPACTO

Este trabalho insere-se na área da Educação, no campo do Desenvolvimento Profissional docente, com foco na indução de professores iniciantes, especificamente no universo da alfabetização, território que abrange crianças de seis a oito anos, suas famílias, os docentes e as escolas que ofertam o Ensino Fundamental I. Seu objetivo foi investigar uma proposta institucionalizada de acolhimento e acompanhamento de professores iniciantes ingressos nas salas de aula de alfabetização, através de aprovação em concurso público. Tal proposição se fez mediante a necessidade sinalizada pelos estudos da literatura que apontaram a investigação de práticas exitosas como lacunas de pesquisa no que se refere à melhoria da qualidade do ensino público e à qualificação da atividade profissional, considerando seu potencial de replicação e de universalização. O lócus da pesquisa foram 4 escolas municipais inseridas em um projeto de formação continuada oferecido por uma parceria de caráter extensionista entre o Laboratório de Formação de um grupo de pesquisa de uma Universidade Federal e uma Secretaria Municipal de Educação. Assim, a pesquisa atentou-se aos impactos de trabalho da Política Nacional de Extensão, referente ao eixo da educação, bem como aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, considerando o cumprimento da Agenda 2030, determinada para o Brasil. Os impactos sociais identificados revelaram o quanto o acolhimento e o assessoramento dos profissionais em início de carreira é determinante para manter o quadro docente da educação, em crescente estágio de evasão no país. Explicitaram que a alfabetização é um fenômeno cultural de alto valor social agregado, endossado tanto pelas famílias quanto pelas políticas externas de avaliação e que a responsabilização unilateral do professor pelos resultados dos estudantes é um padrão de comportamento nocivo à profissão, contribuindo de modo incisivo com o mal-estar docente. Evidenciou-se que o acolhimento, intencionalmente planejado aos professores iniciantes, foi determinante para o desenvolvimento das primeiras semanas de trabalho, sobretudo no enfrentamento das salas de aula; que as escolas que realizaram o acompanhamento sistemático dos profissionais apresentaram professores mais satisfeitos e emocionalmente mais sustentados; que o retorno circunstanciado (*feedback*) é crucial ao bem-estar do docente iniciante; que professores alfabetizadores se espelham em pares experientes; que a interação com as famílias compreende um conjunto de habilidades socioemocionais para as quais a aprendizagem do iniciante demanda tempo e experiência; e que, nos espaços aonde a indução não aconteceu de modo institucionalizado, sobressaíram modalidades de assistência indireta, por afinidade. Apontou-se, ainda, demandas emergentes de inclusão, no tocante a uma didática de ensino que atenda aos estudantes com dificuldades de aprender e as mídias digitais, no que tange ao tratamento dado a elas e seu impacto na educação, assim como a elaboração de mecanismos que envolvam o ensino na perspectiva dos nativos digitais.

IMPACT INDICATORS

This study falls within the area of Education, specifically in domain of research of Teacher Professional Development, with a focus on the induction of beginner teachers, particularly within the realm of literacy. This territory encompasses children aged six to eight, their families, the teachers, and the schools that offer Elementary Education I. Its objective was to investigate an institutionalized proposal for welcoming and supporting beginner teachers entering literacy classrooms after passing a public examination. This proposition arose from the need highlighted by literature studies, which pointed to the investigation of successful practices as research gaps concerning the improvement of public education quality and the qualification of the professional activity, considering its potential for replication and universalization. The research locus comprised four municipal schools involved in a continuing education project offered through an extension partnership between the Teacher Training Laboratory of a research group at a Federal University and a Municipal Department of Education. Thus, the research focused on the impacts of the National Extension Policy's work, related to the education axis, as well as the UN's Sustainable Development Goals, considering the fulfillment of the 2030 Agenda for Brazil. The identified social impacts revealed how crucial welcoming and supporting early-career professionals is for retaining the teaching staff in education, given the increasing rate of attrition in the country. They highlighted that literacy is a cultural phenomenon of high added social value, endorsed by both families and external evaluation policies, and that unilaterally holding the teacher responsible for student outcomes is a pattern of behavior detrimental to the profession, significantly contributing to teacher emotional distress. It became evident that intentionally planned welcoming of beginner teachers was decisive for their development in the initial weeks of work, especially in facing the classroom environment; that schools that systematically monitored these professionals had more satisfied and emotionally supported teachers; that detailed feedback is crucial for the well-being of the beginner teacher; that literacy teachers look to experienced peers for guidance; that interaction with families involves a set of socio-emotional skills for which the beginner's learning requires time and experience; and that, in spaces where institutionalized induction did not occur, indirect assistance modalities based on affinity prevailed. The study also pointed to emerging demands for inclusion, regarding a teaching methodology that caters to students with learning difficulties, and for digital media, concerning its treatment and impact on education, as well as the development of mechanisms that involve teaching from the perspective of digital natives.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	Das memórias escolares de infância às inquietações de pesquisa.....	11
1.2	Por que a indução de professores iniciantes na alfabetização é uma inquietação de pesquisa.....	16
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
2.1	O professor iniciante.....	20
2.1.1	O professor iniciante e suas condições de trabalho no Brasil.....	25
2.2	Os processos de indução de professores iniciantes.....	33
2.2.1	A mentoria.....	37
2.2.2	As culturas de aprendizagens coletivas.....	39
2.2.2.1	As parcerias colaborativas.....	40
2.2.2.2	As comunidades de aprendizagem.....	41
2.2.2.3	As comunidades fronteiriças como um cenário de terceira via.....	44
2.3	O professor iniciante no contexto da alfabetização.....	47
2.3.1	O olhar das pesquisas sobre as políticas públicas de formação de professores alfabetizadores e os seus programas.....	53
2.3.2	O contexto da alfabetização na perspectiva dos professores iniciantes.....	57
3	METODOLOGIA.....	65
3.1	Abordagem e concepção epistemológica.....	65
3.2	Procedimentos metodológicos.....	68
3.2.1	Questionário.....	69
3.2.2	Grupo de Discussão.....	70
4	ANÁLISE DOS DADOS E DOS RESULTADOS.....	73
4.1	Perfil do grupo.....	74
4.2	As percepções das professoras iniciantes e os indícios de discurso coletivo.....	76
4.2.1	Formação de professores iniciantes.....	78
4.2.1.1	A formação inicial.....	78
4.2.1.2	A indução: institucionalizada e por adesão.....	83
4.2.1.3	O acolhimento.....	85
4.2.1.4	O papel de cada um no desenvolvimento profissional docente e a indução por afinidade.....	86
4.2.2	A entrada na carreira.....	89
4.2.2.1	Os dificultadores de inserção.....	91
4.2.2.2	Os facilitadores de inserção.....	95
4.3	A alfabetização.....	98
4.3.1	Os intervenientes da identidade de alfabetizador e a legitimação da profissão pelo ato de ensinar.....	98
4.3.2	Percepções de aprendizagem das crianças e estratégias de ensino.....	101
4.3.3	Avaliação da alfabetização.....	103
4.4	Demandas emergentes.....	105
4.4.1	A dificuldade de aprender para além das habilidades de ensinar.....	106
4.4.2	A geração alfa e as mídias digitais.....	108
5	PRODUTO EDUCACIONAL: POSSIBILIDADE DE PENSAR PROCESSOS DE ALFABETIZADORES INICIANTES.....	111
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
	REFERÊNCIAS.....	118

**APÊNDICE – A PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DO PRODUTO
EDUCACIONAL.....**

1 INTRODUÇÃO

1.1 Das memórias escolares de infância às inquietações de pesquisa

Enfim consegui familiarizar-me com as letras quase todas. Aí me exibiram outras vinte e cinco, diferentes das primeiras e com os mesmos nomes delas. Atordoamento, preguiça, desespero, vontade de acabar-me. Veio terceiro alfabeto, veio quarto, e a confusão se estabeleceu, um horror de quiproquós.

Graciliano Ramos (2006)¹

O interesse pela inserção profissional de professores iniciantes no ciclo da alfabetização alcança razões de natureza pessoal, acadêmico-profissional e social. Vêm do olhar de professora de crianças de Educação Infantil e dos Anos Iniciais da Educação Básica e de pedagoga que atua cotidianamente com os colegas professores pensando a sala de aula até o final do Ensino Médio, as memórias escolares de minha infância, que nesse contexto são, hoje, carregadas de sentidos ressignificados.

Vêm também, à exceção dos castigos físicos, dos quiproquós narrados por Graciliano Ramos que, em muitas situações observadas e vividas por mim, ainda são os mesmos quiproquós experimentados por inúmeras crianças no rito de passagem da alfabetização. Que seria a alfabetização senão, à luz da aproximação antropológica (BRASIL, Ministério dos povos indígenas, 27/07/2022), a transformação de um estado a outro, numa trajetória de ascensão social mediante o ingresso às culturas do escrito, alterando o status social daqueles que a possuem, ainda nos primeiros anos? Quanto pesa aos alijados o crivo do analfabetismo?

Nas relações narrativas entre passado e presente, lembro-me do choque de uma menina que “teve” acesso ao jardim de infância da cidade e que se viu, logo em seguida, em uma escola rural multisseriada, sendo alfabetizada pela tia. Trago na memória o sentimento de pesar, ainda criança, pelos “colegas grandes” que comigo estudavam. Minha mãe dizia que assim sofriam “pelos piolhos, coitados!”. Por muito tempo associei reprovação a piolho e piolho à pobreza.

Assim, quem era muito pobre não aprendia. Eu tinha livros em casa e me esforçava para aprender a ler porque meu pai elogiava com entusiasmo todas as crianças da família que liam de “carreirinha”, um jeito que tinha de nomear a leitura fluente. Os meus colegas grandes, de embornal atravessado ao peito, conheciam apenas a cartilha da escola. Fomos alfabetizados pelo “Caminho Suave”, uma coleção composta de livros didáticos utilizados em massa no Brasil

¹ RAMOS, Graciliano. *Infância*. 38ª Ed. Rio de Janeiro: Record. 2006, p.105.

dos anos 50 até a década de 1990, a qual se baseava na memorização de sílabas, considerando certa ordem de complexidade fonêmica e cuja a capa anunciava a técnica de “alfabetização pela imagem”.

Como desfecho de minhas reminiscências ficaram a minha paixão por bolsas no formato embornal (sacos com alça) e a luta por conhecer um gerânio pessoalmente: Lili, a personagem principal das cartilhas, tinha gerânios no jardim de casa.

A escolha pela retomada das memórias escolares de infância deveu-se a alguns elementos ainda presentes no fenômeno de nossa alfabetização. Experiências de ensino descontextualizadas produzem mazelas sociais profundas porque não permitem qualquer aproximação entre o aprendente e o objeto de ensino. A ideia enviesada de ciclos de aprendizagem produz descontinuidades muito semelhantes aos danos criados pela reprovação. Muitos dos “meninos grandes” em turma de “pequenos” tornaram-se “meninos pequenos” em turma de “grandes”, uma vez que os números do analfabetismo no Brasil figuram na casa dos milhões. De acordo com a PNAD Contínua/2023, 9,6 milhões de pessoas com mais de 15 anos não sabiam ler nem escrever no Brasil em 2022 (BRASIL, IBGE, PNAD Contínua/2023) e muitos daqueles que chegam ao Ensino Médio não conseguem ler os textos básicos dos Anos Iniciais. Contribuir para que jovens entre 15 e 17 anos leiam e escrevam com proficiência mínima faz parte de meus propósitos como pedagoga do Ensino Médio.

O meu rito de passagem se deu no curso técnico de Magistério, na década de 1990. Tive a oportunidade de conhecer alguns autores como Saviani, Libâneo e Barbosa nas minhas aulas de didática. Também tive acesso às ideias conceituais de Ferreiro, Piaget e Vygotsky. Mas todos à perspectiva do entendimento de adolescentes de 16 e 17 anos que em pouco tempo seriam profissionais “aptos” ao exercício da docência. Tornei-me professora aos 17 anos e fica a esperança de ter contribuído com meus alunos de 3º ano na sistematização de seus processos de alfabetização, uma vez que me lembro de “passar” o texto do livro no quadro, aplicar exercícios e atribuir pontos sobre isso, semelhante ao que faziam os professores que tive.

Foi com o diploma de Magistério que alcancei, aos 20 anos, o cargo efetivo de professora municipal. À época, a exigência para o concurso era o curso técnico. Atribuíram-me uma turma de 20 alunos de 1º ano e, hoje, sou professora de alguns dos filhos de meus ex-alunos na Educação Infantil, pois sou professora na mesma rede há 22 anos.

Vivi, no início dos anos 2000, uma experiência de formação de professores bastante semelhante à ideia de indução que se tem atualmente, apesar do termo não ser recorrente àquele tempo. O município onde atuava recebia subsídios de uma mineradora de grande porte e um desses aportes era a contraprestação em educação por meio da formação continuada de

professores e assessoria nas escolas. Tínhamos recursos financeiros, humanos, gerenciamento do tempo e escolas para desenvolver a profissão. O programa oferecido fazia parceria com um centro de documentação pedagógica do Estado de São Paulo.

O grupo de coordenadores e de formadores vinha para Minas Gerais mensalmente, mas nós nos reuníamos todas as semanas para planejar e estudar. Nossa formação ia da análise e reflexão de nossas práticas, mediante relatos de experiências, produção dos alunos e filmagem das aulas à análise da literatura acadêmica. De aprender a elaborar as atividades de sala de aula a produzir documentação pedagógica. Nossos referenciais vinham do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores- PROFA, estabelecido pelo Ministério da Educação- MEC no início dos anos 2000 e do Centro de Formação da Escola da Vila, um setor da escola Vila Mariana, em São Paulo, que oferecia formação continuada a professores e supervisores em uma perspectiva construtivista. Além da alfabetização, estudávamos os gêneros do discurso, a produção de texto, a alfabetização matemática e as artes visuais, tomados pela dimensão do princípio de autoria dos estudantes. Essa formação durou aproximadamente 10 anos e, ao final, eu era uma professora formadora de professores, denominação dada à ocasião.

No início dos anos de 2009 ocupei a função de diretora nomeada em uma escola quilombola que atendia a aproximadamente 350 alunos, da Educação Infantil ao 9º ano. De acordo com Projeto Político Pedagógico relativo à época (E.M.B.F. GUIMARÃES, 2010), aproximadamente 80% da população local era autodeclarada negra ou parda afrodescendente e 20% era declarada branca ou parda descendente de brancos.

O maior desafio enfrentado pela gestão foi que alguma parcela dos oriundos da maioria de 80% alcançasse médias escolares superiores a 60% de aproveitamento, uma vez que nenhum aluno sob essa condição havia emparelhado rendimento acadêmico com aquele produzido pelos outros advindos dos 20% da população do distrito (E.M.B.F. GUIMARÃES, 2010).

Seria oportuno observar que as questões que envolvem a desigualdade educacional em função das temáticas raciais ainda se encontram patentes na sociedade brasileira. Para Ernica e Rodrigues (2020), a desigualdade está associada aos bens humanos que são distribuídos desigualmente às distintas parcelas da sociedade e que, portanto, estão sujeitas à distribuição desigual de oportunidades, assumindo padrões próprios e obedecendo a lógicas específicas. Os pesquisadores definiram, entre os marcadores sociais de nível socioeconômico- NSE, raça e gênero e seus engendramentos como preditores (prognósticos) para analisar o território do município de São Paulo, debatendo as desigualdades socioespaciais e suas consonâncias nas escolas públicas neles situadas.

Em todos os agrupamentos socioespaciais delimitados, considerando variações externas de comparação, bem como suas próprias variações internas, os meninos pretos estiveram em desvantagem de aprendizagem notadamente inferior a todos os outros grupos de meninas e meninos. “Ou seja, os mecanismos geradores das desigualdades educacionais geram desvantagens muito maiores para as pessoas pretas do que para as pardas, mais intensamente ainda para os meninos pretos” (Ernica; Rodrigues, 2020, p. 11). Assombrosamente, os autores asseveram que nem a melhoria socioeconômica foi capaz de reverter o quadro discrepante dos meninos pretos: “Por fim, estão os meninos pretos, grupo mais penalizado, com as piores oportunidades educacionais e para quem o aumento do NSE está associado ao menor aumento no nível de aprendizagem” (Ernica; Rodrigues, 2020, p. 14).

Ainda na direção da escola, concluí o curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto, em 2013 e me pós-graduei em Gestão Escolar, pela mesma universidade, em 2015.

Em 2013, já na direção de outra escola, agora de Educação Infantil, ingressei como orientadora de Estudos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC (Brasil, 2012), cuja formação foi oferecida pela Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF/MG. O PNAIC, além de oferecer a formação, destinava bolsa de estudos a todos os profissionais envolvidos diretamente com o programa.

Essa foi a experiência mais enriquecedora no campo de formação de professores de que já participei. O material de estudo era estruturado de forma a teorizar práticas de ensino no campo da alfabetização. Boa parte do material foi produzido pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, priorizando uma estrutura na qual as intervenções dos professores compunham o processo de adaptação didática. Lembro-me de inúmeros relatos de professores a respeito de conseguirem observar o salto conceitual de seus alunos à medida que conseguiam realizar as mediações compatíveis às proposições das aulas. Houve, também, investimento maciço na oferta de acervos literários para as escolas, com participação ativa dos professores nas escolhas.

De 2015 a 2016, participei de uma formação continuada destinada à Educação Infantil, oferecida pelo município de trabalho em parceria com a Escola Balão Vermelho de Belo Horizonte, instituição particular associada ao Congresso Brasileiro de Ação Pedagógica- COBAP, a qual oferecia um programa de formação continuada para professores da infância, vislumbrando as ideias de cuidar e educar crianças como sujeitas de direito numa perspectiva construtivista de educação.

Ainda em 2016 concluí uma pós-graduação em Formação de Professores, Tecnologia e Sociedade pela Universidade Federal de Itajubá- UNIFEI/MG e, à mesma época, fui aprovada

em concurso público para o cargo de especialista em educação pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais- SEE/MG. Há 7 anos atuo como pedagoga no Ensino Médio de uma escola de periferia com aproximadamente 1.200 alunos.

Minha atuação profissional, nesse momento, coaduna a função de professora de Educação infantil e a de especialista (nome genérico atribuído SEE/MG ao pedagogo) de Ensino Médio. A oportunidade do mestrado profissional pela Universidade Federal de Lavras – UFLA/MG veio da oferta do projeto Trilhas de Futuro Educadores², concedida pelo governo do Estado de Minas Gerais, o qual contemplou o custeio global do curso.

A escolha pela linha de pesquisa “Desenvolvimento profissional docente, práticas pedagógicas e inovações” deveu-se à relação direta com o trabalho que desempenho como pedagoga, visto que ao quadro dos profissionais de educação da SEE/MG vigora o planejamento assessorado pela gestão pedagógica da escola, designado por horário de Módulo Extraclasse.

No processo de formação por escola (que precisaria se dar em contexto) incidem elementos dificultadores como a rotatividade profissional, a alternância de horários e alguns entraves relativos à ausência da cultura de estudos coletivos de reflexão sobre a prática. Outra condicionante é a necessidade de se tornar perceptível aos professores que os processos de alfabetização e letramentos perpassam transversalmente todas as componentes curriculares e precisam se dar como responsabilidade de todos e de cada um.

A opção pelo tema da indução de professores iniciantes no ciclo da alfabetização resultou da oportunidade de ingresso no FORPEDI – Grupo de Pesquisa sobre Formação docente, Práticas pedagógicas e Didática³ e no projeto guarda-chuva intitulado “Do acolhimento ao desenvolvimento profissional docente: processos de indução de professores iniciantes nas escolas públicas de educação básica de Minas Gerais”, coordenado pela professora e pesquisadora Dr^a Francine de Paulo Martins Lima, da UFLA. Este texto insere-se, portanto, como braço de pesquisa do FORPEDI ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFLA.

Em fevereiro de 2025, encerro o curso. O mestrado foi, antes de tudo, uma estrutura coordenada de estudo, na qual o elemento disciplina se configurou como mola propulsora de desenvolvimento cognitivo. A trajetória como pesquisadora iniciante revelou como pode ser

² TRILHAS de Futuro Educadores, instituído e normatizado pela Resolução SEE nº 4.697, de 13 de janeiro de 2022. É um programa de Aperfeiçoamento, Pós-graduação *Latu Sensu* e *Strictu Sensu*, entendido como um projeto de educação continuada e de desenvolvimento profissional para os servidores da Secretaria Estadual e Educação de Minas Gerais.

³ Para saber mais acesse o site do FORPEDI Disponível em: <http://www.nucleoestudo.ufla.br/forpedi>

complexo aprender a ler e a escrever e o quanto as habilidades necessárias para tal estão diretamente relacionadas aos seus contextos de uso e de significação. A revisão de literatura foi o eixo mais desafiador do processo, pois, para além de ler e compreender, é preciso fazê-lo na perspectiva investigativa e argumentativa de quem escreve o texto, uma vez que o rigor metodológico é indispensável às pesquisas. Não é simples superar as citações literais sem comprometer o discurso de quem diz. A oportunidade de participar de congressos foi fundamental para ampliar as capacidades de leitura e de síntese, porque normalmente se tem acesso a muitas pessoas pensando e produzindo conhecimento sobre um mesmo assunto, em geral, objeto de políticas públicas.

Assim, a experiência com o mestrado talvez pudesse ser definida como um salto no desenvolvimento do adulto, uma espécie de refino da capacidade de abstração. Como profissional, o alargamento das formas de se perceber a educação em seus contextos ainda soa assustador, especialmente quando se cruza as condições materiais de trabalho do professor com o ajuste sustentado de que a educação é um direito público cuja garantia precisa ser definida pela ótica da qualidade técnica e socioemocional, uma vez que é dever docente contribuir com a formação integral da pessoa humana.

1.2 Por que a indução de professores iniciantes na alfabetização é uma inquietação de pesquisa

De modo especial, o professor iniciante vem ocupando o contexto investigativo da área de Formação de Professores (Papi; Martins, 2010), exatamente pelas facetas dessa etapa de iniciação, a qual precisa lidar, ao mesmo tempo, com a complexidade da profissão docente e com as contradições inerentes à realidade. Ao analisar dados sobre a evasão do magistério, André (2012) explicitou a tendência de a concentração das taxas se dar nos primeiros anos da profissão.

Em seus estudos, Garcia (2010, p. 27) vislumbrou que a caracterização da docência como profissão está intimamente relacionada à “forma como a própria profissão cuida ou não da inserção de novos membros”. Aos desafios gerados por esse período do desenvolvimento profissional, Veenman (1998, p. 225) denominou “Choque de Realidade”. Para Garcia (2010), é na etapa da iniciação que o professor realiza a transição de estudante para docente, um de seus marcos fundantes.

A partir dos achados da pesquisa de Papi e Martins (2010, p.14), no início da década passada, as quais trouxeram como provocação discursiva “um sistema educacional composto

por uma maioria de professores sem início de carreira”, considerando o arcabouço formativo, de acolhimento e de assistência necessários ao professor em início de carreira, é que se defendeu a investigação da validade de programas de indução na melhoria do suporte institucional e na minimização de danos de natureza emocional e didática aos professores nessa etapa da profissão.

Ao se debruçarem sobre os estudos de Wong (2004), Trevisan, Andrade e Aparício (2022) explicitaram que, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, a indução é um conceito que concebe a integração formal do docente assegurada por ações institucionalizadas de acolhimento e assistência. Pesquisas sobre iniciação e indução apresentadas pela Literatura de Revisão e por Estudos de Caso brasileiros nos bancos de dados mais expressivos (André, 2012; Almeida; Reis; Gomboeff; André, 2020) apontaram para a baixa sistematização de políticas e programas destinados aos professores iniciantes. Depreendeu-se do que foi explicitado que propostas de indução acontecem sob a forma de ações pontuais, em detrimento à constituição de programas, sendo que a maioria daquelas apresentadas carece de avaliação dos resultados obtidos.

Assim como ao fenômeno da Iniciação de Professores, à Alfabetização incidem distinções que podem ampliar o nível de complexidade da indução. De acordo com a Pesquisa de Amostra por Domicílio – PNAD Contínua: Educação 2022, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a taxa de analfabetismo no Brasil é de 5,6%. Dentro desse quadro, quase 10% da população em idade ativa ainda não acessa a Educação Infantil, contribuindo com os 4,7% da população de 6 a 10 anos em distorção idade/série.

Ao analisar criticamente a Política Nacional de Alfabetização (PNA, Decreto nº 9765/2019), Mortatti (2019) reafirmou que os problemas da alfabetização no Brasil estão diretamente relacionados pelas desigualdades sociais e pela não priorização de educação de qualidade. No mesmo contexto, Maciel (2019) complementou que o foco das políticas de alfabetização precisava se dar com os alunos e os professores alfabetizadores, uma vez que é no cotidiano dos afazeres de sala de aula que práticas e saberes são construídos e dificuldades são sanadas.

Conforme Morais (2022), o enfrentamento das questões de alfabetização perpassa pelo reconhecimento simbólico daqueles que nela atuam e pela coerência entre currículo, ensino e avaliação. No tangente ao desenvolvimento profissional, o autor defendeu a formação continuada entre pares nas redes públicas, criando quadros de formadores próprios.

As especificidades de ensino necessárias à docência no campo da alfabetização, bem como a realidade de crianças com dificuldade de aprendizagem de leitura e escrita em salas de

professores iniciantes evidenciaram-se na pesquisa de Ciríaco e Silva (2020). De acordo com os autores, o conhecimento sobre os mecanismos de estruturação do ensino e da organização do trabalho pedagógico com a alfabetização precisam estar imbuídos no universo do letramento, em conformidade com a perspectiva histórico-crítica da interação humana e das práticas sociais.

De acordo com os apontamentos de Trevisan, Andrade e Aparício (2022), a ausência de metodologia, salas de aula cheias e estágios mal supervisionados estão entre os principais desafios apresentados por professores iniciantes na alfabetização. As autoras aludiram para a necessidade de programas de indução que explorem as dificuldades de gestão de sala de aula e que investiguem a relação entre momentos significativos de escolarização dos professores e suas relações com os princípios norteadores de suas ações pedagógicas.

Dessa forma, a defesa das potencialidades do acolhimento e da indução no processo de inserção de professores iniciantes, bem como do conhecimento especializado produzido coletivamente nos espaços horizontalizados de formação em contexto, sustentados pelo FORPEDI, foram a geratriz das proposições de pesquisa que deram suporte a este texto.

Assim, definiu-se como problema de pesquisa a seguinte questão: Quais foram os elementos facilitadores e os dificultadores da inserção docente vivenciados por professores iniciantes no ciclo da alfabetização, imersos em uma iniciativa institucionalizada de indução em um município do sul de Minas Gerais? Como objetivo geral pretendeu-se, portanto, investigar os aspectos facilitadores e os dificultadores do início da docência de professores iniciantes subsidiados por uma experiência de indução institucionalizada, considerando a abrangência do suporte oferecido, bem como os enfrentamentos resistentes ou não atingidos pela proposta desenvolvida, a partir da percepção de seus professores iniciantes. Como objetivos específicos, delineou-se construir uma revisão de literatura que desse suporte à análise dos resultados; identificar as ações de indução desenvolvidas; identificar, no relato das professoras, aprendizagens sobre a docência assistidas pela experiência; analisar se tais aprendizagens sobre a docência se aproximariam da apropriação de possíveis distintivos de professor alfabetizador nessa etapa específica da profissão, mediante um contexto real de indução; e, por fim, construir um produto educacional que evidenciasse os achados da investigação e que servisse de suporte para o aprofundamento de pesquisas e para busca de referenciais teóricos, contribuindo com o campo da formação de professores iniciantes alfabetizadores.

Esta dissertação está estruturada em três seções relacionadas ao referencial teórico e apresenta estudos correlatos ao Professor Iniciante, à Indução profissional e ao contexto da Alfabetização na perspectiva das políticas públicas e do professor iniciante. A metodologia,

baseada na perspectiva da pesquisa qualitativa, envidou descrever minuciosamente os processos de investigação empregados, para tal reuniu como procedimentos de coleta de dados o questionário e o grupo de discussão realizados com 10 professoras iniciantes que atuam no ciclo da alfabetização. Os dados foram estruturados em 4 categorias analíticas: a formação de professores, a entrada na carreira, a alfabetização e as demandas emergentes. A análise dos mesmos se deu inspirada pela Análise de Prosa (André, 1983). Seguidamente, apresenta-se o produto educacional em formato de folder. Esta pesquisa encerra-se com as considerações finais, as quais apresentam os principais resultados e indícios de aprendizagem gerados pelo escrutínio realizado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que dá sustentação a esta pesquisa foi estruturado em três eixos: o professor iniciante, a indução e a alfabetização. No campo de pesquisa sobre o professor iniciante, buscou-se compreender o conceito por meio da elaboração do termo na perspectiva sociológica de carreira (Veenman, 1988; Huberman, 2000; Garcia, 2010), até as elaborações mais recentes que elucidam o termo na concepção contextual da formação da profissionalidade (Garcia, 2010; Nóvoa; Vieira, 2017; Shanks, 2019; Saco; Poblete, 2023). Posteriormente, procurou-se conhecer a realidade do professor iniciante no Brasil, a partir de seus pesquisadores e dos apontamentos de órgãos oficiais (Papi; Martins, 2010; André, 2012; Corrêa; Portella, 2012; Príncipe; André, 2018; Almeida; Pimenta; Fusari, 2019; INEP, 2021; OCDE, 2021; Carvalho; Moura, 2023). A indução de professores iniciantes foi tomada sob a ótica das condições formativas e materiais de trabalho, desde o acolhimento inicial até o suporte dado e a assistência prestada durante um período de tempo estabelecido (Canário, 1998; Príncipe; André, 2019; Wong, 2020; Placco *et al.*, 2022; Lima; Lima, 2024). Nesse sentido, foram apresentadas quatro possibilidades de trabalho com a inserção profissional sob a perspectiva das culturas de aprendizagem coletiva, sendo elas a mentoria e as parcerias colaborativas (Gomboeff, 2022), as comunidades de aprendizagem (Lahtermaher, 2021) e, por fim, as comunidades fronteiriças (Crecci; Fioretini, 2023). Por fim, a alfabetização discutiu as políticas de formação, seus programas e os dilemas que cerceiam a ação docente (Gontijo, 2022; Araújo, 2023; Acenio; Azevedo, 2023), bem como o contexto da alfabetização na perspectiva dos professores iniciantes (Chatier, 2006; Nono; Mizukami, 2006; Rocha; Bissoli, 2016; Moura; Guarnieri, 2019; Fernandes; Cruz, 2020; 2021; 2023), o qual evidenciou a necessidade de formação conceitual do professor ao longo da carreira, assim como os aspectos socioemocionais que, não sendo assistidos, funcionam como dificultadores de inserção docente.

2.1 O professor iniciante

Ao longo das últimas décadas, as pesquisas educacionais desenvolveram um conjunto de aportes teóricos que permitiram estabelecer contornos conceituais para a aceção de Professor Iniciante. Assim, tornou-se possível depreender do termo que Iniciante é a etapa de entrada do ciclo de vida da carreira docente (Huberman, 2000), composta por profissionais cuja identidade como professor advém da formação inicial e da trajetória como ex-alunos (Garcia, 2010) e sobre a qual se contrapõe ou se conforma o contexto pragmático da escola.

Sob essa perspectiva, o percurso da iniciação é vivenciado mediante experiências nominadas como descoberta e como choque de realidade pela literatura (Veenman, 1988), em função das tensões e das aprendizagens que geram. É nesse contexto que o professor iniciante amplia sua aproximação com a *expertise* docente, de modo especial pela assimilação da cultura escolar e do sentimento de pertença a um coletivo profissional ou a reduz, abandonando a profissão (Garcia, 2010). A todo esse tratado, os estudiosos, os quais orientam esta escrita, designaram como o período de sobrevivência (Huberman, 2000).

Ao pesquisar sobre o ciclo de vida docente, Huberman (2000) buscou compreender as determinantes do destino profissional dos professores. Algumas das questões de pesquisa elaboradas pelo autor, cujas respostas contribuíram como subsídio para a incorporação de concepções posteriores acerca da identidade e do desenvolvimento profissional docente (Garcia, 2010; Marcelo, 2009) foram: “Que imagem é que as pessoas têm de si, como professores, em situação de sala de aula, em momentos diferentes de sua carreira?” (Huberman, 2000, p. 35); “As pessoas tornam-se mais ou menos ‘competentes’ com os anos?” (p.36); e, “Haverá, como pretende um certo folclore, momentos de ‘tédio’, de ‘crise’, de ‘desgaste’ que afectam uma parte da população?” (p. 36).

Partindo das premissas encontradas (Huberman, 2000), o conceito de carreira tomado pelo autor para definir a ideia de “etapa de entrada” foi o que trata do estudo do percurso de uma pessoa numa organização, apreendendo as influências que ambas exercem entre si. Nesse sentido, o que se chamou de “entrada na carreira” tem a ver com a correlação entre a sobrevivência: “confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (Huberman, 2000, p. 39) e a descoberta: traduzida pelo entusiasmo inicial com a profissão, suas responsabilidades e identificações, mediante a imersão no universo da sala de aula e em suas complexidades, em uma relação que acontece entre os 2 a 3 primeiros anos de ensino.

Ao discutir o processo de se tornar professor e sua relação com a aprendizagem em trabalho, Veenman (1988) analisou as conjunturas de ingresso profissional do professor iniciante e ressaltou que a diferença entre os ideais de formação e a realidade da escola é enorme. Assim como Huberman (2000), Veenman (1988) descreveu a tensão teoria e prática como a experiência de maior impacto na transição da condição de ex-aluno para a de professor, no interstício que compreende o início da carreira.

Nessa abordagem, choque de realidade tem sido um conceito empregado para indicar o colapso entre os ideais missionários da formação inicial de professor com a atuação profissional de entrada, mediante a dureza da realidade cotidiana de sala de aula (Veenman, 1988). Na maioria dos estudos analisados pelo pesquisador, a percepção sobre o fenômeno foi tomada

negativamente, uma vez que apontavam para o fato de propostas formativas de inovação educacional perderem-se nos primeiros anos da docência em razão das discrepâncias fomentadas pela conjuntura da escola e referendou o termo “curva de desencanto” definido por Lagana (1970 *apud* Veenman, 1988) como o declínio de atitudes positivas do professor iniciante com relação à escola e aos alunos.

A variação na curva de desencanto, portanto, aumentaria de proporção na medida em que aos professores iniciantes fossem destinadas salas de aula mais complexas, para as quais eles ainda não possuíssem conhecimento e não estivessem preparados para enfrentar as exigências que lhes são próprias.

Pesquisas sobre as demandas dos professores iniciantes apontaram para os reveses da gestão de sala de aula como o problema mais acentuado da etapa de entrada na profissão, devido à carência de habilidades de condução da prática (Veenman, 1988; Garcia, 2010; Carvalho; Moura, 2023; Lima; Lima, 2024). Nesse sentido, as adversidades de manejo de classe seriam agravadas porque haveria uma tendência, no processo de formação inicial, de descrever um projeto de aluno ideal para os estudantes do magistério, desconsiderando o aluno real em seu contexto presente, o que contribuiria para acentuar o aspecto físico e mentalmente esgotador da profissão na entrada da carreira (Veenman, 1988).

Para Garcia (2010), assumir as responsabilidades inerentes à profissão é o pressuposto que marca o processo de transição de aluno para professor. É nessa etapa “que se inicia com os primeiros contatos com a realidade da escola, assumindo o papel de profissional reservado aos docentes” (Garcia, 2010, p. 27) que se debruçarão os problemas enfrentados pelos professores iniciantes. Ao discutir o sentido da experiência e da prática pedagógica na construção da identidade de professor, o autor explicitou que a legitimidade de uma profissão se dá pelo contexto social em que essa se desenvolve.

De modo especial, a percepção de desenvolvimento profissional aplicada à docência exigiria como um de seus distintivos uma fundamentação teórica que fosse sólida o suficiente para apoiar o enfrentamento das complexidades do cotidiano escolar: “Os professores iniciantes necessitam possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como docentes” (p. 27).

Nesse sentido, Garcia (2010) tomou o conceito de distintivos, definido com um conjunto de características constantes que diferenciam uma ocupação profissional e que influenciam na maneira como se aprende e se aperfeiçoa uma profissão, para analisar as implicações dos modelos mentais consolidados pelo professor durante toda a sua vivência como aluno. Nessa

trajetória, os arquétipos da profissão seriam caracterizados por aprendizagens de natureza informal e pouco reflexivas, aos quais pesariam mais o aspecto emocional das relações em detrimento ao enfoque racional dado às experiências sobre a docência, desenvolvendo padrões mentais empregados no exercício da profissão.

Sob o viés da qualidade da experiência como fator determinante para o desenvolvimento profissional (Garcia, 2010), discutiu-se o quanto a desarticulação entre a formação e a realidade da escola vêm contribuindo para que os professores descartem conhecimentos teóricos que fundamentam a prática docente. À disjunção teoria e prática, somar-se-ia o fato de que, socialmente, a tarefa de ensinar seria um ato solitário, o que dificultaria a constituição de um coletivo profissional endossado. Em seus estudos, Garcia (2010) identificou pesquisas que apontavam para a ausência de cultura técnica na profissão, assim como para a insipiência dos docentes acerca de se perceberem como produtores de conhecimento.

Tais entendimentos abriram espaço para que se pudesse inferir sobre a necessidade de um acolhimento profissional que articule a realidade da escola com o conhecimento de ingresso do professor, atribuindo consistência pedagógica ao trabalho. É possível que programas de inserção contribuam positivamente com os primeiros esboços de identidade e de desenvolvimento profissional docente, pois “os jovens professores são deixados à sua sorte nas escolas, [...] lutando sozinhos pela ‘sobrevivência’. É preciso alterar esse estado de coisas e construir políticas públicas de indução profissional” (Nóvoa; Vieira, 2017, p. 28), uma vez que “o conhecimento está situado na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelos professores. [...] os professores aprendem quando têm a oportunidade de refletir sobre o que fazem” (Garcia, 2010, p. 15).

Conforme Garcia (2010, p. 19), “a identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros”. Notadamente, a identidade docente se consolida na formação inicial e perpassa todo o período profissional e “contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho” (p. 20). Para Marcelo (2009), a identidade é um fenômeno relacional e contextual que se dá ao longo da vida, por isso é preciso construí-la e moldá-la, uma vez que se tornar professor é um processo longo. “No caso dos professores iniciantes, a dimensão eficiência desempenha um papel psicologicamente importante. [...] Em geral estão muito preocupados com os ‘como’ e menos com os porquês e os quando” (Garcia, 2010, p. 28). A curto prazo, os professores buscam se apropriar de tarefas próprias da prática docente que lhes permitam adquirir um certo volume de conhecimento adequado e de competência profissional capazes de outorgar-lhes na profissão (Garcia, 2010).

Para além do conhecimento pedagógico e da gestão eficiente da sala de aula, como fenômeno relacional e contextual, a identidade docente no âmbito dos professores iniciantes implica, também, no domínio da cultura da escola como conhecimento profissional. Para Shanks (2019, p. 135), que pesquisou a aprendizagem dos professores no local de trabalho “professores iniciantes podem ser considerados como estando na periferia de uma comunidade de prática quando iniciam sua carreira docente”.

Shanks (2019) evidenciou que a prática profissional se desenvolve na participação em atividades de trabalho cotidianas, por meio das quais se conformam conceitos como papéis, identidades, regras e estruturas sociais. Dessa forma, desenvolver-se dentro da profissão docente resultaria no domínio do discurso do campo e dominar o discurso significaria ingressar-se como membro, mediante o domínio dos códigos de comunidade que lhes são específicos.

Nesse cenário, compreender as aprendizagens dadas pelo local de trabalho resultaria em conhecer como os professores iniciantes lidam com as relações sociais da escola e os conflitos a elas inerentes, uma vez que existem aprendizados que podem ser negados ou impostos a partir das relações de poder constituídas contextualmente.

À capacidade de lidar com os conflitos e com os diferentes interesses, a pesquisadora chamou de “Alfabetização Micropolítica” (Shanks, 2019), a qual é favorecida quando os ingressos podem contar com o apoio entre pares, particularmente com o auxílio de investigação ou de grupo de discussão, de modo a endossarem o discurso acerca das questões políticas que permeiam o dia a dia escolar.

O isolamento e as complexidades postas ao professor iniciante fazem com que a apropriação da cultura de trabalho e o desenvolvimento das capacidades profissionais não sejam garantidas e que, ainda no período de sobrevivência, esses profissionais evadam da educação. Garcia (2010) salienta que em função da insatisfação com o trabalho docente, que vai desde a questão salarial até “a falta de apoio e poucas oportunidades para participar na tomada de decisão” (p. 30) da escola, a realidade cotidiana dos professores assinala para o abandono da profissão. Tal desprazimento está diretamente relacionado a um “difundido sentimento de perda de prestígio e de deterioração de sua imagem social” (p. 18), corroborando com o entendimento de profissão em decomposição, desamparada de modelo substitutivo pertinente e consistente, de modo a atender às demandas da escola vigente e do professor que nela inicia a carreira (p. 17), porquanto “a imensa maioria dos docentes abandonam sua profissão no mesmo nível que começaram” (p. 18).

Saco e Poblete (2023) exploraram as motivações que levaram ao abandono da profissão docente no Chile, no período compreendido entre 2016 e 2021 e evidenciaram três fatores de

relevância na evasão de professores iniciantes: a) as más condições estruturais de trabalho; b) a baixa remuneração; e c) outras oportunidades profissionais. Os pesquisadores consideraram que a percepção de precariedade de trabalho vinculada aos baixos salários, à sobrecarga da função, ao excesso de responsabilidades delegadas aos professores implicando em tempo de dedicação fora da escola e a presença de outras oportunidades profissionais foram as dimensões evidenciadas na execução do projeto qualiquantitativo proposto. Outrossim, perceberam que os motivos para o abandono se referiam mais às questões estruturais do que ao desencanto com a docência e salientaram que os professores tenderiam a permanecer e os evadidos a voltar à profissão, particularmente, com a melhoria salarial e das condições de trabalho.

2.1.1 O professor iniciante e suas condições de trabalho no Brasil

As investigações sobre a figura do professor iniciante são recentes no Brasil, ocupando as pesquisas, de modo sistemático, há pouco mais de uma década (Papi; Martins, 2010). Apesar do objeto de estudo estar presente na literatura internacional há aproximadamente um quarto de século, conforme mapeou Garcia (2009), no período compreendido entre 1966 a 2002, o qual demonstrou maior concentração daquele no final da década de 1990; é possível pensar que tomá-lo como fenômeno analisável esteja associado ao abandono da profissão posto como problema para as agendas de políticas públicas do país, de modo especial, a partir dos anos 2000.

Observada, então, pelas pesquisas nacionais, a evasão dos docentes mais bem capacitados da rede pública de ensino tem se apresentado como um problema educacional que gera aos programas e políticas de formação o desafio de reter nas escolas os bons profissionais (André, 2012). Para a autora, o recrutamento de bons professores implicaria em criar condições e um ambiente que colaborasse com o sucesso, favorecendo a permanência do iniciante na profissão (p.115). Ao analisar dados sobre a evasão do magistério, André (2012) explicitou a tendência de a concentração das taxas se dar nos primeiros anos da profissão.

Tal evidência tem servido de categorizador de pesquisas e de elaboração de teorias acerca das especificidades das etapas da carreira de professor, postas em estudo no Brasil. De modo especial, o professor iniciante vem ocupando o contexto investigativo da área de Formação de Professores (Papi; Martins, 2010), exatamente pelas facetas dessa etapa de iniciação apresentada pela literatura, a qual precisa lidar, ao mesmo tempo, com a complexidade da profissão docente e com as contradições inerentes à realidade, como referendam as pesquisadoras ao analisarem o contexto brasileiro.

Considerando a estreita relação entre educação e desenvolvimento econômico, especialmente nos modelos gerencialistas, aos quais pesam a política de *accountability*⁴ na educação (Saco; Pobleto, 2023), no que se refere à realidade brasileira, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2021, p. 10) relatou as perspectivas da política educativa no Brasil e apontou como desafio a baixa qualidade dos professores, associando-a: a) à precariedade dos recrutamentos que requerem níveis primários de habilidades em relação às outras profissões de nível superior no país; b) aos salários pouco compatíveis e; c) à heterogeneidade da formação em serviço. Como medidas reparatórias à questão da precariedade profissional, a entidade asseverou recomendações para a melhoria na qualidade da educação, dentre elas “que o ensino fosse visto como uma carreira gratificante e de alto status, atraindo os graduandos mais qualificados” (p.11) e sugeriu como estratégia para o alcance do prestígio social e do vínculo profissional, melhores “remuneração, formação e incentivos de desempenho” (p. 11).

Considerando a incidência direta da formação inicial na etapa de entrada na carreira docente, a OCDE endossou dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP de 2021, os quais informavam que apenas 30% dos candidatos aos cursos de licenciatura obtiveram notas acima da média no Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM, explicitando que a docência não atrai estudantes de alto desempenho, e orientou a respeito do acesso e divulgação dos critérios de confiabilidade das instituições de formação superior no que tange à qualidade de seus cursos, vislumbrando àquelas cuja inserção de experiências mais associadas à prática docente esteja nos currículos, assim como a avaliação e a regularidade no apoio aos professores iniciantes.

Em estudo minucioso sobre o Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem- TALIS de 2018, a OCDE (2021) revelou que os professores brasileiros consultados pela investigação consideraram como positiva sua formação inicial, em um comparativo de positividade considerado acima daquele declarado pela maioria dos países pesquisados e que fazem parte da Organização. Mesmo diante da assertividade apontada, o Estudo recomendou a

⁴De acordo do Afonso (2009), o termo política de *accountability* advém do processo de descentralização administrativa e das lógicas de quase-mercado e de retração dos direitos sociais. Pode ser compreendido como uma cultura de prestação de contas e de responsabilização. No campo da educação, a política de *accountability* seria acrescida de processos de avaliação comparativa, baseados em padrões mínimos de qualidade, em detrimento às altas expectativas sobre a aprendizagem. Essas avaliações tenderiam à estandardização das escolas, às recompensas materiais e simbólicas, ao fortalecimento da meritocracia e à responsabilização unilateral do ato público praticado, dificultando a construção das responsabilizações coletivas em todos os âmbitos administrativos e sociais nos quais a educação está inserida.

garantia de formação inicial de qualidade, associada a oportunidades adequadas de aplicação prática e reafirmou que “o Brasil precisará monitorar e regulamentar melhor o número crescente de instituições de ensino com cursos à distância” (p. 22), uma vez que, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP (2024), em 2023, 67% (aproximadamente um milhão e cento e quarenta e oito mil dos futuros professores) do total de matrículas dos cursos de licenciaturas deu-se em instituições privadas, sendo que, deste total, 90% dos graduandos estavam matriculados em cursos na modalidade à distância.

Concluindo seu parecer sobre a formação inicial de professores, a OCDE (2021, p. 22) pontuou que

possuir professores altamente qualificados e engajados é imprescindível em todo sistema educacional. As prioridades comuns relativas a políticas nos sistemas educacionais da OCDE, como melhoria das qualificações, habilidades e desenvolvimento dos professores, assim como atrair candidatos de qualidade, também se aplicam ao contexto brasileiro.

Para mais, esclareceu que a curto prazo a formação inicial e a formação continuada eficientes são imprescindíveis para elevar os padrões de qualidade dos professores, mas que a médio prazo, medidas sólidas de atratividade precisariam ser tomadas.

No que concerne às condições de trabalho docente, o estudo da OCDE (2021) evidenciou turmas e carga horária maiores no Brasil, em comparação com os demais países pesquisados. Menos da metade dos professores de Anos Finais do Ensino fundamental trabalhava em regime integral, 20% trabalhavam em várias escolas e 75% do tempo dos professores de Ensino Médio efetivava-se em sala de aula, apesar da garantia em lei de um terço da carga horária do magistério ser destinada à dedicação de atividades não pedagógicas. Os percentuais apontados podem ser tomados como um dos nexos causais para a asseveração de que as horas trabalhadas e os modelos contratuais dos professores limitam a formação continuada, a colaboração e a coesão escolar (OCDE, 2021, p. 23).

As evidências estabelecem um intrigante paradoxo entre a realidade do país e aquela apontada no documento “Quanto tempo os professores gastam em atividades docentes e não docentes?” (OCDE, 2015, nº 29), o qual indicou que os professores dedicavam metade de seu tempo planejando aulas, corrigindo atividades e colaborando com outros professores, o que pareceu indicar uma ampliação ainda maior da jornada de trabalho para além daquele determinado em lei, tanto na sala de aula quanto fora dela. Especificamente no caso dos professores iniciantes, a organização apurou que 13% do tempo dos docentes de todos os países pesquisados era destinado à sua maior preocupação: manter a ordem na sala de aula.

No quesito remuneração do magistério, a investigação (OCDE, 2021) concluiu que um percentual muito baixo (18%) dos professores brasileiros que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental estava satisfeito com seus salários, sendo a média geral dos países observados de 39%. De modo geral, o provento dos servidores da educação está condicionado aos planos de carreira, normalmente horizontais, assim como às legislações estaduais, variáveis entre si, apesar de terem como referência o piso salarial nacional (Lei 11.738, de 2008). Dessa forma, interferem nos gastos com o pagamento de pessoal docente o tempo de serviço, as qualificações, as avaliações de desempenho, bem como algumas responsabilidades vinculadas a alguns modelos de profissão prescritos em lei. Considerando tais variáveis, é possível inferir que os professores iniciantes são aqueles que têm os menores rendimentos da carreira.

Em 2017, um resumo de pesquisa dos Indicadores Educacionais em Foco da OCDE (2017, nº 53) intitulado “Como evoluíram os salários dos professores e como se comparam aos dos trabalhadores com ensino superior?” apontou que remuneração e condições de trabalho são relevantes para atrair, desenvolver e reter professores de alta qualificação. A construção coordenada dos verbos na oração indica o processo no qual as políticas públicas necessitam debruçar atenção, em virtude da qualidade da educação. Desde tornar atrativa a profissão, levando os jovens a optarem por licenciaturas, ao acolhimento e formação em trabalho, com vistas à satisfação e ao desenvolvimento docente até a oferta de condições favoráveis de aprimoramento e de permanência na profissão. De modo especial, o texto homologa que,

Os salários dos professores, em particular, podem ter um impacto direto nas decisões individuais de ingressar na formação de professores, de se tornarem professor após a formatura ou para retornar à profissão docente. Os salários também podem desempenhar um papel importante na retenção de professores, pois quanto mais elevados forem os salários, menor será a probabilidade de as pessoas optarem por abandonar a profissão (OCDE, 2017, p. 2).

O documento explicita que, em 2014, em um comparativo médio sobre salários reais com as demais profissões, em um intervalo temporal de 25 a 64 anos de idade, a remuneração de professores variava entre 74% a 89% dos rendimentos das outras profissões, considerando da Educação Infantil ao Ensino Superior, respectivamente.

Sob a realidade delimitada pelos mecanismos internacionais que intervencionam a educação brasileira e a pretexto de melhor compreender as configurações dadas aos professores iniciantes, convém examinar como estes são descritos temporalmente e quais são as agravantes consideradas no abandono da profissão. Para isso, foram considerados os indicadores D5. “Quem são os professores?” e D7. “Que proporção de professores abandona a profissão docente?” do

banco de análise de dados disponíveis na biblioteca on-line da OCDE (OCDE Ilibrary, 2021) que estabelecem análises descritivas, a partir da comparação média entre os países pesquisados.

Segundo o Indicador D5, os jovens (menores de 30 anos) representam de 12% a 8% dos professores, tomados dos anos primários ao ensino superior. Mais da metade dos professores têm entre 30 e 49 anos e uma percentagem considerável tem pelo menos 50 anos. A análise realizada (OCDE Ilibrary, 2021) sobre o indicador aponta para o envelhecimento dos professores ativos e para as implicações do envelhecimento docente para os sistemas de ensino, notadamente o recrutamento de novos profissionais e as decisões orçamentárias, em função da limitação de recursos.

O contraponto pragmático do envelhecimento docente encontra-se, portanto, no aumento previsto para a população em idade escolar, para o qual a OCDE (2019) assentiu,

os governos estarão sob pressão para recrutar e formar novos professores. Existem evidências convincentes de que o calibre dos professores é o determinante mais significativo do desempenho dos alunos na escola, pelo que são necessários esforços concentrados para atrair os melhores talentos para a profissão docente e proporcionar-lhes formação de alta qualidade (s/p).

Vinculado à necessidade de recrutamento está, opositivamente, o fenômeno do abandono da profissão. Consoante ao Indicador D7, “Que proporção de professores abandona a profissão docente?”, a taxa de evasão de professores jovens é consideravelmente mais alta do que a dos docentes em meio de carreira. “sugerindo algumas diferenças no estatuto da profissão docente como profissionais iniciantes” (s/p). Para a OCDE (2019),

garantir que haverá professores qualificados e experientes em número suficiente para educar todas as crianças também depende da proporção de jovens que gostariam de ingressar na profissão docente e da proporção de pessoal docente que abandona a profissão docente antes da reforma (s/p).

As considerações sobre o Indicador D7 evidenciaram que sobre o abandono da profissão incidem fatores como benefícios e condições de trabalho, salários, idade e o desgaste docente, o que faz do fenômeno um problema bastante complexo. De acordo com o indicador, no Brasil e na Suécia, os professores das instituições públicas apresentam taxas de evasão mais elevadas do que os professores das instituições privadas.

A intenção dos professores de abandonar a profissão (OCDE Ilibrary, 2020) considerou, além de questões objetivas, causas como o estresse e a satisfação com o ambiente de trabalho e com a profissão. Nesse contexto, observou-se que, no que tange ao desgaste ocasionado pela profissão, “entre os países com dados disponíveis, as taxas de abandono são elevadas nos grupos etários mais jovens (24 anos ou menos e 25-34 anos)” (s/p). Apesar de se configurar como

tendência geral, definiram-se os índices para a Áustria, o Brasil, a Finlândia, a Noruega e a Suécia, os quais possuíam economia com dados associados, à época da pesquisa.

Papi e Martins (2010) afirmaram ser uma conclusão efetiva “a importância de que o professor iniciante seja considerado de maneira diferenciada em relação aos demais professores” (p. 54) e explicaram que a formação profissional está vinculada ao desenvolvimento humano, considerando que os elementos constitutivos da formação de professores compõem um cenário complexo para o qual os contextos profissionais precisam favorecer a progressão, mediante espaços e tempos específicos para a sua realização. Nesse sentido, o trabalho com os professores iniciantes precisaria fazer frente às contradições inerentes à realidade, apontando indicativos de desenvolvimento mediante as exigências profissionais contemporâneas, sobretudo daquelas relacionadas às demandas decorrentes das mudanças tecnológicas e do mundo do trabalho.

Posteriormente ao trabalho pioneiro no mapeamento das pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil, Corrêa e Portella (2012) colaboraram com a sistematização dos estudos: a) vinculando a fragilidade profissional, associada à baixa estruturação dos saberes docentes, como uma das variáveis apontadas nas investigações; e b) explicitando a concentração das produções acadêmicas no Estado de São Paulo, o que corrobora com a defesa de que há uma necessidade de difusão dos trabalhos com pesquisa em contexto, considerando um país continental e com realidades distintas, construídas historicamente nas suas relações de ocupação e de desenvolvimento.

Para as autoras, seria preciso considerar modelos de inserção que atinjam a um vasto contingente de professores e que estabeleçam em suas estruturas relações diretas com as condições de trabalho e as econômicas: “Políticas de formação e desenvolvimento profissional, quaisquer que sejam elas, isoladamente, não são suficientes para dar conta da complexidade das situações de aprendizagem e trabalho vividas por alunos e professores” (Corrêa; Portella, 2012, p. 234) visto que, “no Brasil, dada a sua diversidade, não se pode pensar num modelo único de formação docente” (André, 2012, p. 127).

Considerando, ainda, os apontamentos de relevância acadêmica de novas investigações (Papi; Martins, 2010; Corrêa; Portella, 2012), André (2012) endossou a relevância de que os professores iniciantes tenham acesso a um ambiente favorável ao sucesso, uma vez que seus estudos indicaram para a evasão dos profissionais mais bem capacitados da rede pública de ensino. Para a pesquisadora, a formação de professores não pode ser uma questão de vontade individual. Em seu trabalho de pesquisa evidenciou-se o reconhecimento das necessidades específicas dos professores iniciantes na maioria dos relatos de gestores de escolas.

De acordo com Romanowski e Martins (2013, p. 2), “as experiências vivenciadas pelos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão” e os docentes inexperientes precisam de pontos de referência para se ancorarem, porque “muitos professores ingressantes não possuem formação adequada e assumem a docência em condições precárias” (p. 5). Reforçando a rubrica de André (2012), Romanowski e Martins (2013, p. 13) aludiram que os professores “muitas vezes desistem do exercício profissional e abandonam o magistério já nas primeiras semanas” e que os estudos assinalavam para um “sistema educacional composto por uma maioria de professores sem início de carreira” (p. 14).

Em estudo mais recente, Príncipe e André (2018) registraram: a) a jornada de trabalho; b) a rotatividade de escola, de nível de ensino e de turma; e c) as propostas curriculares como variáveis de alta complexidade para a iniciação, porquanto organizar o processo de aprendizagem, bem como operacionalizar um currículo exigem tempo de apropriação, “investimento para estudo, pesquisas, muita discussão e reflexão e uma formação que tenha como norte o olhar sobre a prática e os desafios enfrentados” (p. 10).

Em suas considerações, as autoras chamaram a atenção para uma interpretação das demandas formativas e de políticas de indução que considerem o professor para além da questão temporal manifesta no ciclo profissional apresentado pela literatura, em razão dos enredamentos provocados pelas oscilações do campo educacional, como a rotatividade e a jornada de trabalho mencionadas, as quais exigem adaptações constantes e recomeços contínuos até a uma estabilidade com qualidade: “enquanto o docente não conseguir uma estabilidade e continuar vivenciando uma situação de precariedade, poderá ser considerado iniciante” (p. 13).

Almeida, Pimenta e Fusari (2019) acrescentaram que a socialização profissional também é um fator de alta complexidade no início da carreira, uma vez que a realidade apresentada corrobora com a compreensão de que “a construção coletiva do projeto de trabalho inexistente, a criatividade é atrofiada e a co-responsabilização dos envolvidos no processo dá lugar à culpabilização do seu elo mais frágil” (p. 196). Segundo as autoras, a fragilização profissional vem acentuando o que chamaram de “desprofissionalização do magistério”, a qual compreenderam como um

[...] movimento silencioso e constante que aprofunda a perda das possibilidades do desenvolvimento profissional [...] O quadro de sobrecarga, tensões, poucas retribuições pelo trabalho e muitas frustrações, acaba por incidir sobre a disposição para continuar no magistério (Almeida; Pimenta; Fusari, 2019, p. 201).

Uma década após as primeiras revisões de literatura, Almeida *et al.* (2020) analisaram as recomendações acerca dos professores iniciantes presentes nas tendências de pesquisas. Entre as suas constatações está a desigualdade regional da produção intelectual sobre o tema, com mais da metade dos trabalhos situados na região sudeste, sendo a maioria oriunda do Estado de São Paulo. A revisão integrativa à qual se debruçaram mencionou a incipiência de investigações acerca de aspectos de trabalho favorecedores da permanência na profissão, consubstanciando experiências bem-sucedidas como lacunas de pesquisa.

Tal apontamento corrobora com a crescente desprofissionalização da carreira apontada por Almeida, Pimenta e Fusari (2019), assim como com a descontinuidade da formação dos professores iniciantes enquanto política pública. Conforme Almeida *et al.* (2020) o aprendizado de professores iniciantes sobre a docência ainda é muito genérico, havendo a necessidade de aprofundamento sobre as especificidades do início da docência nos distintos segmentos de ensino. Registraram, por fim, a carência de problematizações de resultados e de aprofundamento de análises e interpretações, a fim de se produzir conhecimento efetivo na constituição de campo.

Em revisão sistemática recente, Carvalho e Moura (2023) exploraram a produção acadêmica, de 2000 a 2018, sobre a entrada na carreira docente. A pesquisa apontou para a) deficiências na formação inicial, sobretudo carência conceitual e crítica dos conteúdos; b) falta de apoio e acolhimento nas escolas; e c) excesso de exigências de responsabilidades e de atividades burocráticas. Em suas considerações os autores defenderam ações de socialização, formação continuada que atenda às demandas contextuais e aproxime a escola da universidade e a criação de programas de formação específicos para a inserção do professor iniciante no ambiente escolar. O estudo indicou lacunas de análise de situações concretas, alegando a “falta de dados que nos permitam identificar as melhores ações para diminuir o choque de realidade e promover mais significativamente a socialização dos iniciantes” (Carvalho; Moura, 2023, p. 17).

Nesse sentido, cogitando as assertivas de Papi e Martins (2010, p. 14), no início da década passada, que pontuaram “um sistema educacional composto por uma maioria de professores sem início de carreira”; de André (2012) que explicitou que a evasão de professores mais bem capacitados da rede pública de ensino tem se apresentado como um problema educacional que gera aos programas e políticas de formação o desafio de reter nas escolas os bons professores; de Príncipe e Martins (2018, p. 13) para as quais “enquanto o docente não conseguir uma estabilidade e continuar vivenciando uma situação de precariedade, poderá ser considerado iniciante”; de Almeida, Pimenta e Fusari (2019, p. 196), que evidenciaram que “a

construção coletiva do projeto de trabalho inexistente, a criatividade é atrofiada e a co-responsabilização dos envolvidos no processo dá lugar à culpabilização do seu elo mais frágil”; e para Carvalho e Moura (2023, p. 17) que apontaram para a “falta de dados que nos permitam identificar as melhores ações para diminuir o choque de realidade e promover mais significativamente a socialização dos iniciantes”; é que se defende a investigação da relevância de propostas de indução na melhoria do suporte de inserção oferecido e na minimização de danos de natureza emocional e pedagógica aos professores nessa etapa determinante para a continuidade da profissão.

2.2 Os processos de indução de professores iniciantes

A ideia de indução de professores está vinculada à de desenvolvimento profissional docente, a partir de uma concepção de carreira que se expende ao longo da vida. Elaborar programas de indução de professores implica, portanto, na compreensão de uma educação que vislumbre a preparação de alunos, professores e escolas para serem bem-sucedidos, mediante proposição e manutenção de relações interpessoais de alta qualidade, bem como de o entendimento da sala de aula como espaço de rigor profissional, produzindo cultura educacional de alto desempenho (Wong, 2020).

Conceitualmente, Wong (2020, p. 3) considera a indução como

[...] um processo de formação e apoio sistemático, coerente e abrangente, que continua por 2 a 3 anos e se torna parte do programa de desenvolvimento profissional de um distrito para manter os novos professores ensinando e se aperfeiçoando no sentido de melhorar sua efetividade.

Nessa perspectiva, os programas de indução permitiriam aos professores constituírem-se como rede, numa relação estabelecida pela reciprocidade e pela observação e reflexão sobre e na ação, situação que Wong (2020) observou em grupos de estudos colaborativos. No desenvolver de suas pesquisas, o pesquisador explicitou que os programas de indução mais bem sucedidos são aqueles baseados em comunidades de aprendizagem nas quais a qualidade é assimilada como responsabilidade coletiva.

Ao analisar estudos a respeito das principais semelhanças de abordagens de indução de sucesso, Wong (2020, p. 6-7) mencionou as experiências de Suíça, Japão, França, Xangai e Nova Zelândia, as quais apresentavam programas abrangentes e rigorosamente monitorados, marcados pela presença de um conjunto de atores envolvidos no acolhimento e na formação do professor iniciante. Todos os programas consideravam que a indução possui muitas vertentes que precisariam ser atendidas de forma organizada e contínua, desenvolvendo o que

consideravam como aprendizagem profissional. De acordo com o autor, o elemento mais marcante dessas experiências era a colaboração.

A colaboração é o forte de cada um dos cinco programas de indução. O trabalho em grupo colaborativo é entendido, incentivado e aceito como parte da cultura de ensino nos cinco países pesquisados. Há experiências compartilhadas, práticas compartilhadas, ferramentas compartilhadas e uma linguagem compartilhada entre todos os colegas. E é função da fase de indução engendrar esse senso de identidade grupal e tratar os novos professores como colegas e colaboradores (Wong, 2020, p. 7).

Canário (1998) defendeu que o lugar de exercício do trabalho é um produtor de profissionalidade e por isso seria preciso garantir a formação em contexto em um processo organizado e intencional, dado que uma mudança positiva na reelaboração das práticas laborais perpassaria pela socialização profissional, em uma “dinâmica formativa e um processo de construção identitária” (Canário, 1998, p.10), valorizando os saberes adquiridos por via experiencial, mediante o “crivo da reflexão crítica” (p.12), uma vez que as competências se produzem em contexto e o conteúdo da formação perpassa pelo valor de uso (p. 15), em sistemas coletivos de ação como é o caso da escola.

A ideia de formar equipes torna-se, portanto, uma mudança conceitual quando se pensa no processo de desenvolvimento profissional docente. Canário (1998) salientou, sob essa perspectiva, que o processo de evolução da escola vislumbra sua transformação em comunidades profissionais de aprendizagem, marcadas pela cultura de colaboração.

Nesse sentido, a complexidade da profissão docente tem se firmado como conceito de densidade semântica a ser considerado quando se discute a respeito da inserção profissional e da permanência na carreira, em função de sua presença no discurso dos textos de pesquisa. Para Lacerda e André (2020), a aprendizagem docente acontece a longo prazo, em função da complexidade da profissão, que envolve dimensões pessoais, institucionais e culturais.

De acordo com Lefevre *et al.* (2009), a complexidade é um conceito fundamental para a compreensão dos fenômenos. Em um entendimento aparentemente paradoxal, funciona exatamente por reconhecer que a simplificação “obscurece as interrelações de fatos existentes em todos os fenômenos” (Lefevre *et al.*, 2009, p. 1.195) e que estes não se dão, tampouco se explicam, de forma isolada ou a partir de uma única representação.

Ligado, portanto, ao discurso, o termo complexo está relacionado à dificuldade explicativa de um evento consoante à diversidade de fatores a ele imbricados numa relação sistêmica: atuando em si, como no caso da escola e fora de si, a partir das conexões sociais engendradas por seus agentes e pela sociedade de modo geral, que não somente atuam na escola como são atingidos por seus resultados.

Nessa lógica, as pesquisas sobre indução vêm apontando que o desenvolvimento profissional docente abarca um conjunto de elementos relacionados às condições de trabalho, alargando a compreensão de acolhimento e de formação em contexto. Para mais, é preciso levar em conta que os indicadores continuam mencionando o caráter pontual, experimental, pouco articulado e minimamente monitorado e avaliado dos programas de inserção profissional encontrados pelas investigações e estudos no Brasil (Placco *et al.*, 2022, p. 17).

Em uma visão mais aproximada, caminhando das macros para as micro experiências, ao analisar as condições de trabalho de professores iniciantes no país, especificamente em um município da grande São Paulo, Príncipe e André (2019) reforçaram a necessidade de uma estreita relação entre programas de indução e a garantia de condições de trabalho justas e bem estruturadas, uma vez que o desenvolvimento profissional depende de continuidade e de progressão.

As autoras explicitaram que o investimento em formação seria apenas uma parte do processo de indução que é mais abrangente e não se resume nesse aspecto, certas de que as más condições concretas de trabalho podem ser impeditivas de continuidade na carreira docente, assertiva que endossaram com dado relevante e preocupante de que no período de ingresso de 2 anos (2013 a 2015), $\frac{1}{4}$ dos profissionais admitidos na rede pesquisada foram dispensados a pedido (Príncipe; André, 2019, p. 66).

Ao concluírem o trabalho, as pesquisadoras apontaram como indicadores de condição de carreira, a partir da percepção dos docentes envolvidos na pesquisa: a) a atribuição de classe; b) o tempo de permanência na escola; c) a quantidade de escolas em que se atua; d) a jornada de trabalho; e, e) a natureza das atividades coletivas. Tais elementos foram relacionados aos processos de socialização profissional, considerados imprescindíveis para o desenvolvimento das aprendizagens em exercício, intimamente ligados à formação do pertencimento, porquanto assentem aos professores apropriarem-se da cultura da escola, seja ela o conjunto de significados e comportamentos de identidade, da tradição, de rotinas, de rituais e de inércias próprios ao contexto e fruto de suas problemáticas reais (p. 69). À desconsideração das condições de carreira e da necessidade de programas de indução bem estruturados, Príncipe e André (2019) trataram como “negligência perversa”, posto que, nesses termos, ao sujeito é atribuída, exclusivamente, a responsabilidade sobre sua inserção.

Placco *et al.* (2022, p. 7) esclareceram que “As condições de trabalho são, portanto, o suporte para que as atividades se desenvolvam, com a satisfatória mediação do conhecimento, e para que os professores permaneçam na profissão”. A pesquisa das autoras revelou que condições ambientais e fatores contextuais podem ser dificultadores de inserção e de

permanência dos professores na escola e enumerou questões como a localização da instituição, a situação socioeconômica do alunado, a violência, o vínculo empregatício e a diversidade de tarefas como componentes de ordem complexa no referente ao desenvolvimento profissional, em especial, em sua primeira fase.

Carvalho e Moura (2023) depreenderam que dificuldades do início da carreira estão relacionadas: a) ao exercício de atividades para os quais os professores não foram formados; b) à falta de critérios para lotação funcional; c) ao pouco apoio da gestão escolar; d) ao excesso de atividades burocráticas; e) ao medo de errar; e, f) à fragilidade de recepção e de acolhida dos professores iniciantes. Esse último quesito foi enfatizado pelos autores ao longo da pesquisa, figurando as ações de socialização como o principal aspecto sobre o debate do início de carreira, seguidas de formações que estreitem as relações teoria e prática e pela indicação de programas de inserção no ambiente escolar, os quais precisariam garantir uma “aprendizagem profissional sustentada” (Gomboeff, 2022, p. 26).

Uma investigação realizada por Lima e Lima (2024), no período de 2015 a 2019, parece apontar para um elemento facilitador de possíveis programas de indução: a autoconsciência a respeito das necessidades formativas, manifesta no desejo declarado pelos docentes. “A partir das questões trazidas pelas profissionais fica evidente que elas querem ser formadas, desejam aprender, atuar da melhor maneira possível visando à qualidade da educação que está sendo oferecida às crianças” (Lima; Lima, 2024, p. 429). Tal processo reflexivo configura-se positivamente, uma vez que alguns modelos de indução prescrevem a adesão voluntária.

As pesquisadoras, ao buscarem e analisarem as produções acadêmicas acerca da indução de professores na primeira etapa da educação básica endossaram que a formação institucional, intencional e sistemática de professores iniciantes é subsídio para a construção da profissionalidade docente. Consequentemente, o acolhimento, a formação e o monitoramento reverberaram no compromisso com a qualidade do trabalho da escola, mediante a constituição de uma cultura institucional que vislumbrasse a construção de repertório pedagógico, um conceito que tem especificidades como linguagem própria, estrutura e organização do trabalho educativo, elementos que são distintivos profissionais do professor (Lima; Lima, 2024).

Sob essa perspectiva, as subseções que se seguem tratarão de quatro cenários formativos: a mentoria, a parceria colaborativa, as comunidades de aprendizagem e as comunidades fronteiriças e de suas aproximações conceituais ligadas ao campo da indução. Vislumbra-se que sirvam de aporte teórico ao tratamento que será conferido aos dados desta pesquisa, permitindo refinar a análise dos resultados mediante triangulação. Os aspectos de acolhimento e de assessoramento no campo da formação de professores e do desenvolvimento

profissional docente produzidos dentro da escola, assim como a construção coletiva de conhecimentos didáticos e pedagógicos produzidos em seus contextos, presentes nas pesquisas recentes, foram elementos observados nas possibilidades de trabalhar dados por essas vias.

2.2.1 A mentoria

A mentoria, apontada como uma das primeiras iniciativas de indução, vem se constituindo como uma ação dentro do processo e se fortalece na medida em que esteja ligada a programas institucionais de indução. Seu principal objetivo é combater o isolamento e oferecer subsídios da prática que minimizem os impactos do período de sobrevivência. Sua natureza potencial está na possibilidade de oferecer ao professor iniciante retornos circunstanciados de sua atuação e contribuir com a reelaboração de seu plano de trabalho, ajustando-o às suas necessidades reais. Dessa forma, funcionaria como um catalisador de autonomia e de expertise profissional na medida em que um par experiente, formado para esse fim e com um plano de ação estruturado, o ajudasse, dentro de um processo reflexivo, a refinar a gestão da sala de aula, o raciocínio pedagógico e as estratégias de ensino.

Em sua tese de doutorado, Gomboeff (2022) pesquisou os efeitos da colaboração e da mentoria em processos de formação que considerassem a inserção profissional de pedagogos, estendendo sua investigação aos professores iniciantes, devido ao volume de resultados de pesquisa encontrados nesse segmento, especificamente.

No que se refere à mentoria, em revisão de literatura, a autora demonstrou achados que vincularam a modalidade à apreensão do raciocínio pedagógico, de modo especial ao refino da gestão de sala de aula, dos conteúdos específicos de área e das estratégias de ensino. Sua investigação constatou também, que à ideia de mentores perpassa a necessidade de cursos de formação para essa função, semelhante ao entendimento de atuação como formadores de professores, além de tempo para acompanhamento dos docentes iniciantes, visto que as perquirições demonstraram que apenas a condição de par experiente não é o suficiente para atender às demandas dos novatos; seriam precisos planos de ação estruturados e monitorados para esse fim.

Conforme Wong (2020), um problema sério que acontece com a criação da função de mentor é a sua desvinculação aos programas de indução. Dessa forma, o tratamento da mentoria dar-se-ia apenas com a contratação de um professor antigo para o acompanhamento de um novato, cujo trabalho se restringiria a agir em situações problemas, símile à representação usual de “apagação de incêndios”, muito comum ao cotidiano das escolas, o que não necessariamente

geraria aprendizagem. “Assim, a mentoria sozinha não fornece evidências de conexão entre comunidades de aprendizado profissional e o aprendizado do aluno” (Wong, 2020, p. 6).

Para o pesquisador, a mentoria não é indução, mas constitui-se como uma das ações dos processos de indução que se delineiam como programas de aprendizagem ao longo da vida. “Um mentor é uma pessoa singular, cuja função básica é ajudar um novo professor. Normalmente, a ajuda é para a sobrevivência, não para a aprendizagem profissional sustentada que leva a se tornar um professor eficaz” (Wong, 2020, p. 3), em vista disso, tornar-se-ia uma função cujo preparo ajustado e institucionalizado precisaria ser priorizado.

Veenman, Laar e Staring (1998) reforçaram que a análise de programas de indução demonstrou que a utilização de professores experientes como mentores é uma característica crucial dos projetos de inserção. Os autores salientaram que os professores iniciantes geralmente não são observados ao ensinar e não recebem *feedback* (retorno) relativo às suas práticas de ensino, seja por professores experientes, seja pelos gestores.

Nessa perspectiva, o conceito de mentoria inseriu-se como um descritor da formação de professores no início da década de 1980, com o objetivo de contribuir para o regime de profissionalização e é usado, desde então, para descrever o processo de assistência a professores iniciantes na carreira e no desenvolvimento profissional (Veenman; Laar; Staring, 1998). Nele estaria imbricado o entendimento de que a reflexão acontece sobre e prática e na vivência de situações práticas, as quais funcionariam como catalisadoras de *expertise* profissional, assim o conhecimento e a prática do próprio professor iniciante seriam uma das bases de resignificação de sua aprendizagem (Veenman; Laar; Staring, 1998).

Mentores necessitariam, portanto, de formação específica para ajudarem os iniciantes a refletirem em níveis mais elevados de pensamento profissional, pois o comportamento profissional não se altera se os processos internos de reflexão não se alterarem. A reflexão precisaria permitir a elaboração de planos de melhoria concretos. Por isso, a habilidade de produzir *feedbacks* seria uma perícia importante ao mentor, uma vez que o retorno circunstanciado é entendido como parte da análise da observação e, assim, precisaria oferecer indícios que pudessem ser usados para se revisar os planos de trabalho. Os retornos aos professores iniciantes demandariam ser concretos, específicos e mais limitados em matéria de problema, produzindo conhecimento especializado (Veenman; Laar; Staring, 1998, p. 14).

Gomboeff (2022) especifica que uma das funções da mentoria é a de combater o isolamento, característica comum à maioria das situações de desenvolvimento profissional docente. O combate ao isolamento contribuiria com a construção de um conhecimento profissional coletivo, em um contexto de apoio e de acompanhamento e chamou a atenção para

o conjunto de referências profissionais de ordem complexa que não são adquiridas espontaneamente pelo mentor e, sim, compõem um prospecto de competências próprias à função de formador.

Salientou, ainda, que em conformidade com indicadores apontados pela literatura (Gomboeff, 2022, p. 50), a mentoria precisaria se dar numa dinâmica de estudos coletivos, em pertinência com as necessidades formativas dos professores iniciantes, o que contribuiria com a formação de equipes de trabalho, abarcando os contornos de uma rede colaborativa de desenvolvimento profissional.

2.2.2 As Culturas de aprendizagens coletivas

Para falar de cultura de colaboração Lemos, Evangelista e Anunciato (2020) basearam-se no conceito elaborado pelas estudiosas Cochran-Smith e Lytle (1999) sobre o conhecimento DA prática. Nessa concepção, os saberes docentes seriam mobilizados por coletivos escolares, por meio de rede de professores e de comunidades investigativas, as quais produziram conhecimento a partir do estudo de práticas bem-sucedidas de ensino. As autoras ressaltam que nessas circunstâncias “professor e pesquisador são o mesmo sujeito ativo, crítico, reflexivo, investigativo e dinâmico frente ao conhecimento, e faz, portanto, emergir uma relação um tanto promissora, exigente e necessária em favor da formação e da aprendizagem docente” (Lemos; Evangelista; Anunciato, 2020, p. 135).

Baseadas na concepção sobre aprendizagem docente das pesquisadoras estadunidenses, Lemos, Evangelista e Anunciato (2020) endossaram que as experiências profissionais do docente precisariam conter aspectos promotores de justiça social, promovendo um conhecimento mais democrático e alargado, para além dos muros da escola, constituindo o professor como um investigador, uma vez que as relações de colaboração implicariam na interação entre pessoas, concepções, práticas, culturas e circunstâncias.

Para a compreensão global das ideias de colaboração e de comunidades de aprendizagem no contexto concreto da indução profissional, nesta dissertação, foram selecionados os trabalhos de pesquisa participativa elaborados em tese de doutorado pelas autoras Gomboeff (2022), que investigou a parceria colaborativa em um processo de pesquisa-formação de pedagogos em um município da grande São Paulo, e Lahtermaher (2021), que pesquisou as comunidades de aprendizagem, a partir da própria experiência como professora iniciante no Estado do Rio de Janeiro. As escolhas se deveram à natureza participativa do processo investigativo, ao marco temporal recente (os últimos 3 anos) e à referência de qualidade e de recomendação para publicação dadas por suas respectivas bancas avaliadoras.

2.2.2.1 As parcerias colaborativas

As parcerias colaborativas estão alicerçadas nos princípios de corresponsabilização e de horizontalização das tomadas de decisão de um grupo de trabalho. Pretendem à natureza democrática no que tange à participação. Nesse sentido, alguns de seus marcos fundantes são a adesão voluntária e as negociações coletivas, uma vez que ao vislumbrarem estratégias pedagógicas coletivas de longo alcance como forma de qualificarem as práticas docentes, de modo especial, compreendendo e defendendo a necessidade de formação no contexto de trabalho, estabeleceriam compromissos de articulação, agrupando parcerias. Assim, endossando os discursos em busca de políticas públicas que respondessem às necessidades formativas grupais como forma de atender a um dos aspectos de condições materiais de trabalho.

Gomboeff (2022) tomou como referência semântica para seus estudos sobre colaboração o entendimento de Foerste (2005) e Costa (2006). Nesse sentido, acolheu como premissa os compromissos de articulação firmados entre os diversos segmentos relacionados diretamente com a educação, mediante negociações coletivas. Procedimentos de corresponsabilização que vislumbrariam a horizontalização de discussões bem como de apontamentos de mitigação e de solução para os problemas educacionais.

Ao contextualizar internacionalmente a perspectiva das culturas colaborativas, a autora explorou o conceito de profissionalismo colaborativo em voga, o qual tem preconizado a consolidação de laços de confiança dos professores entre si e entre os demais educadores, demarcando um certo potencial formativo baseado em práticas docentes qualificadas continuamente pela reflexão do grupo sobre seu próprio trabalho (Gomboeff, 2022).

Parcerias colaborativas, portanto, caracterizar-se-iam pela adesão voluntária bem como pela participação nas tomadas de decisões em demandas comuns. A horizontalidade de suas relações fomentaria a delimitação de necessidades formativas mais acertadas no campo da construção de políticas públicas direcionadas a esse fim, refinando o conjunto de competências necessárias ao exercício da docência. Nesse sentido, a escola, enquanto espaço precípuo de construção de profissionalidade, endossaria a formação em contexto exatamente por valorizar os saberes produzidos na reflexão da própria prática, validando politicamente suas ações (Gomboeff, 2022, p. 45-46).

A investigadora explicitou a força da colaboração na produção de estratégias pedagógicas necessárias ao enfrentamento de problemas educacionais de grandes proporções e compreendeu que as parcerias colaborativas configuraram-se como “potentes instrumentos de

apoio e acompanhamento na inserção profissional” (Gomboeff, 2022, p. 247) podendo ser tomadas como “ferramentas de resistência ao desmantelamento da educação pública” (p. 247), uma vez que entre os suportes formativos possíveis de serem desenvolvidos estão: a) o apoio emocional; b) a discussão crítica sobre a prática; e c) a reflexão compartilhada (Gomboeff, 2022, p. 247).

O trabalho desenvolvido por Gomboeff (2022) evidenciou o quanto a colaboração é capaz de permitir o burilamento das necessidades formativas dadas pela percepção do grupo como parte do próprio processo de formação, significando as aprendizagens e explicitou como lacuna de pesquisa que “pouco se conhece no universo acadêmico sobre procedimentos metodológicos para detectar e analisar as necessidades formativas dos coordenadores”, observando a importância da aproximação entre a universidade e a escola nesse campo de atuação (Gomboeff, 2022, p. 248).

Em suas considerações, a autora esclareceu que a profissionalidade se dá no exercício consciente da profissão, mediante suporte emocional; reflexões específicas; análise dos acertos e erros; conhecimento e sensibilidade mediados pela colaboração em um espaço democrático de participação, desenvolvendo o que ratificou como uma “autonomia coletiva” (Gomboeff, 2022, p. 253), capaz de produzir certa eficácia de grupo que faça frente ao nocivo isolamento, ainda característico à profissão docente.

2.2.2.2 As comunidades de aprendizagem

A ideia de comunidades de aprendizagens, ora abordada, parte da formação paulatina e sistemática de um pensamento profissional coletivo como forma de se estabelecer relações de pertencimento e de se fortalecer a identidade docente, mediante a configuração de altas expectativas sobre a profissão. Baseada no princípio da horizontalização das contribuições, produz um trabalho intencional de troca entre professores iniciantes e os experientes, a partir da designação de objetivos comuns, estudos articulados e da proposição de produções intelectuais pelo grupo, mediadas por suas narrativas pessoais e dos espaços de vivência da profissão. Nesse sentido, compreende a formação da intelectualidade coletiva como um movimento político de emancipação da classe, por meio do qual seria possível se discutir as relações de trabalho em situações reais e desenvolver aprendizagens colaborativas de docência que, ao se configurarem emancipatórias, caminhariam no campo da justiça social.

Ao tratar do entendimento conceitual acerca de comunidades de aprendizagem na área da educação, Lahtermaher (2021) abordou os aspectos sociológicos da vida social, na qual a maneira de pensar coletivamente sobressai-se à individual, e o entendimento de que a imagem

de grupo poderia anteceder à individualidade das pessoas (p. 20). Sob esse viés, comunidades de aprendizagem poderiam se conformar como estratégia de indução profissional em virtude da possibilidade de trocas intencionais e planejadas entre professores a partir de uma unidade coletiva.

A autora reiterou o caráter colaborativo desse tipo de estrutura organizacional e enfatizou que a investigação se constitui como a *alma mater* na elaboração do conceito abordado. Assim, as comunidades de aprendizagem, sempre postas no plural, devido à natureza contextual de suas proposições, “são espaços sociais, intelectuais e políticos em que professores novos e experientes têm a possibilidade de falar sobre o ensino que desenvolvem, suas tensões, preocupações e projetos” (p. 29).

Nesse sentido,

A relação entre os dois grupos, professores iniciantes e experientes, é conduzida pela compreensão de que ambos trazem conhecimentos e experiências prévias específicas, e que a aprendizagem requer oportunidades de unir conhecimentos anteriores com novas compreensões e, no entanto, passam por fases distintas do seu processo de desenvolvimento profissional (Lahtermaher, 2021, p. 31).

Baseada na ideia de professores iniciantes como *outsiders* provisórios (Becker, 2008; Collins, 2019; Cochran-Smith, 1999; Cochran-Smith; Lytle, 2002 *apud* Lahtermaher, 2021) abordou a analogia de “estrangeiro em terra desconhecida”, do campo da sociologia, para figurar as relações de ingresso na profissão docente. Explica a pesquisadora que,

Professores experientes estão estabelecidos na escola, pois não vivenciam o desconhecimento da profissão como os iniciantes. Podem ser eles a verem os recém-chegados como estrangeiros pela sua relação de pertencimento à instituição e, ainda que não intencionalmente, monopolizar discussões, decisões e oportunidades de poder, isolando profissionalmente o outro grupo (Lahtermaher, 2021, p. 31).

Ao analisar características comuns ao comportamento de professores em período de indução profissional, a autora as distinguiu em três grandes grupos: a) suas percepções sobre a escola; b) suas percepções sobre si; e, c) suas percepções sobre o ensino (Lahtermaher, 2021). A partir dessa perspectiva, defendeu que, para além do diagnóstico das necessidades formativas dos professores iniciantes, seria necessário vencer os discursos retóricos, em prol de iniciativas reais nas quais o próprio professor, que vivencia a experiência em atuação, discutisse suas relações de trabalho. Sobre essa questão, teceu crítica quanto às inclinações políticas envoltas em estratégias de indução, que podem ser tanto emancipatórias (visando à aprendizagem colaborativa da docência, em busca de justiça social), quanto reprodutora (almejando apenas a retenção dos sujeitos na profissão).

[...] a comunidade de aprendizagem só fará sentido se não for conduzida em uma lógica de transferência de responsabilidades, ou seja, é preciso respeitar os conhecimentos próprios dos professores e da comunidade local, considerar o Estado como implementador de políticas públicas educacionais, e a importância de uma tomada de consciência sobre os problemas identificados para tentar rompê-los (Lahtermaher, 2021, p.78).

Como possibilidade de estratégia de indução, as comunidades de aprendizagem seriam baseadas em objetivos comuns, nos quais as trocas de experiências dar-se-iam mediante estudos e construções de texto, narrativas, autobiografias, dentre outros procedimentos de troca que permitiriam desenvolver concepções de identidade e de pertencimento.

Tais composições possibilitariam “criarem relações sólidas de alteridade, conhecerem as regras da instituição e os procedimentos” (Lahtermaher, 2021, p. 58), baseadas na participação horizontalizada dos sujeitos. Assim, a compreensão de cooperação perpassaria o compromisso de ganhar e perder, acertar e errar em uma visão de corresponsabilização.

Nessa perspectiva, a concepção de comunidades de aprendizagem docente pautou-se, sobremaneira, pelo reconhecimento de saberes distintos, relacionados à comunidade de prática proposta por Wenger (1998, *apud* Lahtermaher, 2021, p. 81) que precisam ser valorizados. Especificamente, essa compreensão depreendeu a necessidade de: a) um tempo de duração mais prolongado e ativo, possibilitando que os grupos desenvolvam suas necessidades formativas na medida de suas experiências e, b) colaboração como reconhecimento de saberes horizontalizados, responsável por despertar o interesse associativo e o desenvolvimento profissional. Para Wenger (1998), a aprendizagem envolve a articulação dos saberes da profissão com o contexto histórico e social do tempo em que acontecem, o que validaria as ações de seus agentes (*apud* Lahtermaher, 2021).

Refinando seu referencial, Lahtermaher pormenorizou o trabalho de Cochran-Smith e Lytle (1999) acerca das Comunidades de Aprendizagem Docente (*Teacher Learning Communities*), termo cunhado pelas autoras. Sua compreensão minuciosa sobre o trabalho das pesquisadoras permitiu-lhe outorgar sobre o paradigma:

Trata-se de um espaço intelectual, social e organizacional que dá suporte para o desenvolvimento profissional de seus membros, onde os professores novos, os experientes e os em formação têm a possibilidade de falar, pensar, ler, escrever sobre seu trabalho de maneira contextualizada. São organizadas com um período mínimo de um ano escolar, com frequência estável, havendo debates, discussões e reflexões sobre situações de ensino e textos. Tem como finalidade a melhoria na prática profissional docente, na cultura escolar e nas comunidades (Lahtermaher, 2021, p. 84-85).

Concluindo sua defesa, a autora apontou como contribuições factíveis das comunidades de aprendizagem para a formação de indícios de processo de indução docente a

“desprivatização” da prática, retirando o professor de sua condição histórica de isolamento, as altas expectativas com relação à condição de profissional constituída e a investigação enquanto postura de professor (Lahtermaher, 2021).

Em estudo posterior, Lahtermaher (2023) enfatizou que, “o conhecimento necessário para ensinar é fruto de indagações sistemáticas sobre o ensino, os estudantes, o conteúdo, o currículo, as escolas, e tal conhecimento é construído coletivamente dentro de comunidades locais amplas” (p. 369) ainda concernente às comunidades de aprendizagem; é importante compreender que atuações exitosas têm componentes universais passíveis de transferência.

2.2.2.3 As comunidades fronteiriças como um cenário de terceira via

Debates recentes têm apontado algumas possibilidades de se construir uma terceira via para o campo da formação de professores. Nóvoa (informação verbal, 2024)⁵ aclarou que a degradação do estatuto da profissão docente está intimamente ligada à desvalorização do conhecimento profissional do professor, os conhecimentos que lhes são próprios e daqueles advindos da problematização da prática e da experiência. Tal destituição seria uma responsável pontual pela diminuição da cultura profissional, da autonomia e do controle da profissão por seus agentes.

O estudioso desenredou o fato de os modelos atuais de formação produzirem mais dicotomias do que consensos e chamou a atenção para a possibilidade de criação de uma terceira margem que ajuntasse os saberes da universidade, da escola e do campo político em um complexo de formação que operaria em uma lógica de decisões paritárias. Nesse sentido, uma das funções precípua dessa idealização seria alcançar a dimensão pública da educação, ocupando o lugar substancial da escola nos espaços sociais. Para Nóvoa (2024), a dimensão pública é decisiva para a recomposição da autoridade profissional dos professores.

Consoante à ideia, o V simpósio de grupos de pesquisa sobre formação de professores do Brasil (informação verbal, 2024)⁶ assinalou que a educação precisa ser socialmente referenciada e a docência valorizada como atividade intelectual, abrindo frente de resistência às formações dicotômicas postas e rediscutindo processos e políticas formativas.

⁵ Palestra de abertura proferida pelo professor Antônio Nóvoa no ComEduc, II Encontro de debates com a educação básica e I seminário de pesquisa do programa de pós-graduação em educação da UFLA, na Universidade Federal de Lavras, em 27 de Setembro de 2024.

⁶ Texto de abertura proferido no V simpósio de grupos de pesquisa sobre formação de professores no Brasil, GT-8, ANPED, em Fortaleza/CE, em 15 a 18 de Maio de 2024.

Em mesmo evento, Cruz (informação verbal, 2024)⁷ aludiu à ideia de terceira via, defendendo um processo de indução situada, que atuaria como um catalisador e um espaço de formação, acolhimento e acompanhamento articulado ao processo de desenvolvimento profissional docente, buscando a valorização da carreira e a autonomia, assim como estaria comprometida com a concepção de programas alargados o suficiente para serem associados às conjunturas reais em que se dá a educação, garantindo, assim, condições objetivas de trabalho e de formação.

Ao debater os desafios, responsabilidades e políticas de formação e acompanhamento do professor iniciante na América Latina, o VI simpósio de didática e formação docente (informação verbal, 2024)⁸ entrelaçou proposições associadas à ideia de terceira via, justificadas pela alta complexidade dos projetos políticos de educação no Brasil e pela defesa de que o sistema dicotômico posto não poderá ser mudado vindo de cima para baixo, em uma relação de natureza hierárquica e burocratizada.

Na solenidade, Navaéz (informação verbal, 2024)⁹ sustentou que a carreira docente é um trajeto contínuo e que é preciso explicitar quais são os problemas possíveis de serem trabalhados em um processo de formação e buscar formas de divulgar o conhecimento nela produzido. Passos (informação verbal, 2024)¹⁰ apresentou, como lacuna de pesquisa relacionada ao tema, a escassez nos esclarecimentos a respeito da natureza do apoio capaz de levar os professores perseverantes a não desistirem da carreira docente. Para a pesquisadora, seria basilar identificar os fatores de risco e de proteção da inserção do professor iniciante, compreendendo suas lógicas operacionais. Explicitou, ainda, o valor da colaboração multissetorial nas ações de acompanhamento dos docentes e defendeu a obrigação moral de se providenciar sistemas de apoio de alta qualidade.

Nessa perspectiva, Cuenca¹¹ argumentou que a crise da educação é polissêmica e ao mesmo tempo dialética, nesses termos, a agudização das contradições e conflitos precisariam

⁷A professora Gisele Barreto Cruz foi uma das palestrantes do V Simpósio de grupo de pesquisas sobre formação de professores e apresentou dados preliminares de sua pesquisa de pós-doc como professora visitante da Universidade do Chile, na qual analisou experiências latino-americanas sobre o tema.

⁸ VI simpósio de didática e formação docente. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores- LEPED, no Rio de Janeiro, em 08 a 10 de outubro de 2024.

⁹ Marias Mercedes Jiménez Navaéz. Universidade de Antioquia, Colômbia. Palestrante convidada do VI simpósio de didática e formação docente. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores- LEPED, no Rio de Janeiro, em 08 a 10 de outubro de 2024.

¹⁰ Laurizete Ferragut Passos. PUC, São Paulo. Palestrante convidada do VI simpósio de didática e formação docente, no Rio de Janeiro, em 08 a 10 de outubro de 2024.

¹¹ Ricardo Cuenca Pareja. Universidade Nacional de São Marcos, Peru. Palestrante convidado do VI simpósio de didática e formação docente, no Rio de Janeiro, em 08 a 10 de outubro de 2024.

gerar situações positivas para a profissão, uma vez que as identidades mudam depois de crises e, por isso, seria interessante considerar a perspectiva construtivista da profissionalidade docente, dada por meio da interação social e da ideia de valor e de criação de sentido. Um sentido baseado na compreensão do poder de se influenciar na formação das pessoas. Dessa forma, seria necessário pensar o processo educativo nos vários espaços que dialogam sobre ele, os quais precisariam produzir preocupações formais.

As comunidades fronteiriças (Crecci; Fiorentini, 2018) são vislumbradas como um cenário de terceira via que alberga professores, formadores, comunidade e universidade. Imersas em uma cultura própria, são capazes de negociar significados e de se constituírem como um espaço intelectual socialmente organizado, baseadas em agendas autônomas, cujas dinâmicas são permeadas por intensa comunicação. “No caso das comunidades fronteiriças, não estamos falando de limites que separam dois territórios diferentes entre si. Estamos falando, na verdade, do espaço fronteiro que se forma no encontro de dois mundos diferentes” (p. 13-14). Nesse sentido, as subjetividades profissionais contam como elementos de aprendizagem coletiva.

Nas comunidades fronteiriças há, portanto, encontro de culturas institucionais, sobretudo, das culturas escolares e acadêmicas. Mas há, também, o encontro de experiências subjetivas que ocorre através das histórias de vidas, narradas por cada um de seus participantes, constituídas em diferentes cenários de práticas (Crecci; Fiorentini, 2018, p. 15).

Entende-se, assim, que o território atingido por essas comunidades é impactado pela experiência de professores e formadores que retornam aos seus espaços produzindo movências na cultural profissional local, pois estão desenvolvendo uma

postura problematizadora e investigativa sobre a própria prática, sobre as políticas públicas que a condicionam e também sobre as possibilidades e os limites dos conhecimentos científicos, curriculares e pedagógicos tanto da própria escola como de outros contextos (Crecci; Fiorentini, 2018, p. 16).

Bem como devolvem, para o escrutínio científico, as perguntas feitas dentro de seus espaços de atuação docente.

A proposta de formação docente mediada pelo FORDEPI/UFLA¹² tem se apresentado como uma experiência real de aprimoramento de práticas contextualizadas e de desenvolvimento profissional. No campo da formação continuada, tem buscado articular a universidade e a escola visando à qualificação da atividade profissional, assim como os processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, sua agenda tem revelado semelhanças

¹² Para saber mais Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática-FORPEDI, UFLA. Disponível em: <http://www.nucleoestudo.ufla.br/forpedi>

estreitas com a ideia de comunidades fronteiriças. A proposta tem se dado mediante o desenvolvimento de projetos de estudo e de pesquisa que visam à prática pedagógica e que culminam em ações articuladas para e na escola. Ainda no campo da extensão, por meio do LabFor- Laboratório de Didática e Formação Docente, o FORPEDI vem desenvolvendo estudos e diálogos com a educação básica e superior a fim de aprimorar a ação docente mediante o fortalecimento da constituição da identidade profissional e a aquisição de conhecimentos profissionais na perspectiva do desenvolvimento profissional docente.

Foi sob a perspectiva de uma terceira via, em um contexto real de construção de uma proposta formativa de indução de professores que conciliasse desenvolvimento profissional e o aprimoramento do conhecimento didático e de práticas necessárias para se ensinar que se empreendeu esta investigação, a qual buscou por indícios que revelassem como tem se dado a apreensão da profissão pelo professor iniciante no contexto da alfabetização, considerando, ainda, em que pesam os aspectos de relevância social dados à ideia de emancipação mediante os domínios da leitura e da escrita na constituição de sua identidade como professor alfabetizador.

2.3 O professor iniciante no contexto da alfabetização

Para subsidiar a compreensão a respeito das implicações da inserção de professores iniciantes no contexto da alfabetização foram consideradas como proposições elementos que apareceram nos referenciais que compuseram o contexto geral desta pesquisa, sejam eles: a) as conjunturas de formação de professores alfabetizadores enquanto políticas e programas estatais; b) os dilemas que cerceiam a ação docente para a alfabetização; e c) o conceito de qualidade profissional imbricado nas evidências que asseveram que bons professores produzem melhores resultados. Nesse engendramento, intentou-se captar dos apontamentos de pesquisa como parecem se estabelecer as construções socioemocionais dos professores iniciantes no cotidiano de práticas em turmas do ciclo da alfabetização.

Considerou-se, para esse fim, as produções mais recentes, definindo-se o lapso temporal de 4 anos (2020 a 2023) para a seleção dos referenciais associados aos descritores: “professor iniciante”, “formação de professores” e “alfabetização”. As palavras-chaves que foram tomadas como descritores partiram de leituras anteriores, mais generalistas, mas que apresentavam, em especial, os termos e os conhecimentos prévios da autora desta dissertação, considerando tanto os cursos de formação já realizados quanto a própria prática de sala de aula como alfabetizadora.

O exame aconteceu na biblioteca eletrônica SciELO e na ferramenta de busca Google Acadêmico. Era sabido sobre a amplitude de buscas realizadas pela ferramenta do Google e diante do volume de possibilidades apresentadas, refinou-se a pesquisa com os termos: “formação de professores alfabetizadores”; “professor iniciante na alfabetização” e “política de formação de professores alfabetizadores”.

Os critérios de exclusão e de inclusão foram tomados por decisão subjetiva da autora, considerando: a) a presença de elementos que corroborassem com indícios para a construção de possíveis respostas para as situações norteadoras, já no título dos artigos; b) os estudos que pareceram mais relevantes para a pesquisa; e c) a sua condição de pesquisadora iniciante. Especificamente, no que tange ao professor iniciante, buscou-se na leitura dos resumos dos textos selecionados o termo “inserção profissional” e alguns outros que aludissem à análise da prática docente, estreitando o escrutínio ao ambiente e à percepção dos atores diretamente envolvidos no processo.

É preciso explicitar que tal movimento de busca não se reporta ao método de Revisão Bibliográfica Sistemática, composto por um conjunto de procedimentos específicos e sistemáticos que caracterizam o seu rigor, mas a uma Revisão Bibliográfica Narrativa, cuja seleção visou atender às necessidades de fundamentação teórica desta pesquisa. Antes, empreendeu-se, com o movimento dessas leituras, ampliar o repertório argumentativo da pesquisadora, baseando-se na compreensão alongada das políticas públicas específicas ao campo da alfabetização e das aprendizagens sobre a docência que pudessem se configurar como distintivos de um professor alfabetizador, para posteriormente dialogar com os objetivos específicos desta pesquisa, quer fossem eles: construir uma revisão de literatura que desse suporte à análise dos resultados; identificar as ações de indução desenvolvidas; identificar, no relato das professoras, aprendizagens sobre a docência assistidas pela experiência; analisar se tais aprendizagens sobre a docência se aproximariam da apropriação de possíveis distintivos de professor alfabetizador nessa etapa específica da profissão, mediante um contexto real de indução; e, por fim, construir um produto educacional que evidenciasse os achados da investigação e que servisse de suporte para o aprofundamento de pesquisas e para busca de referenciais teóricos, contribuindo com o campo da formação de professores iniciantes alfabetizadores.

Dessa forma, acredita-se que o rigor, nesse processo empreendido, reside exatamente na clareza de se especificar a natureza da busca realizada mediante as proposições que lhe antecederam, com vistas a fortalecer os alicerces da pesquisa. Perquirições sobre tais escolhas,

em leituras vindouras, bem como a apresentação de perspectivas mais acertadas vislumbram em grande valia para a continuidade de investigações futuras sobre o tema.

Foram selecionados 12 artigos que se encontravam na temporalidade estabelecida e que respondiam aos propósitos das inquirições, já na leitura dos títulos. Posteriormente à leitura integral e à técnica de fichamento de todos eles, surgiu a necessidade de somar aos estudos mais 5 textos: 3 deles referentes a autores cuja frequência com que foram referenciados entre os 12 textos estudados exigia aprofundamento; 1 artigo que aproximava explicitamente as complexidades pertinentes aos aspectos conceituais envolvidos à alfabetização, considerando os conhecimentos didáticos que lhes sejam específicos; e 1 texto de Conclusão de Curso (TCC), que apresentou a perspectiva de escrita de um professor em etapa de formação inicial sobre as proposições em estudo, uma vez que questões dilemáticas a respeito da qualidade da graduação nos processos de formação de professores iniciantes tenham sido colocadas nos artigos anteriores. Os últimos 5 textos estudados não atenderam ao quesito temporalidade. Os artigos selecionados seguem especificados nos quadros a seguir.

Quadro 1 – Artigos que discutiram a formação de professores alfabetizadores
(Continua)

Texto	Autores	Gênero	Ano
Mapeamento das políticas públicas nacionais de alfabetização no Brasil	Viviane Patrícia Colloca Araújo	Artigo	2023
Os sentidos da alfabetização e do letramento nos programas federais de formação de professores alfabetizadores (1990-2020)	Cláudia Rodrigues do Carmo Arcênio; Patrícia Bastos de Azevedo	Artigo	2023
Formação de professores alfabetizadores: revisão sistemática da produção científica realizada no Brasil entre 2014 e 2018	Isabela Cristina Daueble Girardi; Rita Buzzi Rausch	Artigo	2022
Políticas públicas de alfabetização no Brasil	Cláudia Maria Mendes Gontijo	Artigo	2022

Quadro 1 – Artigos que discutiram a formação de professores alfabetizadores

(Continuação)

Políticas públicas de alfabetização no Brasil: análise do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA)	Fabíola Elizabete Costa; Ireni Marilene Zago figueiredo; Márcia Cossetin	Artigo	2021
Avaliação da Alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil: caminhos e descaminhos	Telma Ferraz Leal; Artur Gomes de Morais	Artigo	2020

Fonte: Quadro produzido pela autora (2024)

Quadro 2 – Textos que discutiram a inserção de professores iniciantes no ciclo da alfabetização

Texto	Autores	Gênero	Ano
Inquietações de professoras iniciantes em turmas de alfabetização	Ingrid Fernandes; Giseli Barreto da cruz	Artigo	2023
Lições de professoras alfabetizadoras experientes às professoras alfabetizadoras iniciantes	Juliana Pedroso Bruns; Rita Buzzi Rausch	Artigo	2023
Professor iniciante, processo de indução e alfabetização: o que dizem os estudos	A. A. L. Trevisan; M. de F. R. Andrade; A. S. M. Aparício	Artigo	2022
Ser professor iniciante em turmas de alfabetização: inquietações docentes em questão	Ingrid Cristina Barbosa Fernandes; Giseli Barreto da Cruz	Capítulo de livro	2021
“Gente, essas crianças têm que aprender a ler”: inquietações de professoras iniciantes em turmas de alfabetização	Ingrid Cristina Barbosa Fernandes; Giseli Barreto da Cruz	Publicação da Anped	2021
Entre “Sobrevivências” e “Descobertas”: A Professora Iniciante no Ciclo da Alfabetização	Klinger Teodoro Ciríaco; Adriana Correa da Silva	Artigo	2020

Fonte: Quadro produzido pela autora (2024)

Quadro 3 – Textos selecionados para atender às demandas que surgiram a posteriori

Texto	Autores	Gênero	Ano
Uma professora iniciante aprendendo a alfabetizar: processos formativos e saberes docentes na corda bamba	Taís Aparecida de Moura; Maria Regina Guarnieri	Artigo	2019
Desafios da formação de professores alfabetizadores: em busca da apropriação da linguagem escrita como desenvolvimento humano	Sonia Cláudia Barroso da Rocha; Michelle de Freitas Bissoli	Artigo	2016
As dificuldades e conquistas dos professores iniciantes em turmas de alfabetização: aspectos didáticos pedagógicos	Diego Camara de Lima	TCC	2016
Entrevista: Anne Marie Chartier-Escola, métodos e professores no Brasil e na França	Marildes Marinho	Entrevista	2006
Processos de formação de professoras iniciantes	Maévi Anabel Nono; Maria da Graça Nicoletti Mizukami	Artigo	2006

Fonte: Quadro produzido pela autora (2024)

Após estudo integral de todo o material selecionado, considerou-se alguns apontamentos de pesquisa e de referenciação teórica que convergiam entre si. No campo da formação de professores alfabetizadores os debates distinguiram-se tanto pelos processos de formação inicial quanto àqueles da formação continuada. É entendimento de todas as pesquisas estudadas que, embora carente de um conjunto de elementos estruturais que lhe de sustentação, ainda que fosse um problema equacionado, a formação inicial não é o suficiente para a consolidação da aprendizagem docente, considerando-se que na perspectiva do desenvolvimento profissional a construção dos saberes da profissão acontece ao longo da carreira mediante a reorganização contínua do conhecimento da prática.

Nesse sentido, no que tange à formação inicial, foram argumentadas as fragilidades das licenciaturas e de seus planos de curso que não conseguem atender às demandas inerentes às especificidades da alfabetização. As argumentações concentraram-se em dois aspectos que pareceram complementares: a) as licenciaturas não têm dado conta de oferecer conteúdos

específicos do campo da alfabetização e da prática alfabetizadora; e b) professores iniciantes chegam com sérias distorções a respeito da indissociabilidade da escrita e da leitura de seus aspectos de relevância social.

Quanto à formação continuada, a relevância foi dada ao modelo “em serviço” ou “no trabalho”, enfatizando a importância de se entender que as questões contextuais são intervenientes que precisam ser considerados. Os debates centraram-se em dois aspectos: a) a formação continuada como mecanismo de qualificação profissional; e b) a formação continuada como dispositivo de prevenção e de combate ao analfabetismo.

Observou-se que os textos sempre mencionaram a formação continuada como objeto de política pública e quase nunca a formação inicial também como tal. Tomando-se a popularização e o caráter midiático que o termo “política pública” tem assumido no país, em que se pese a força das mídias na movimentação das ações estatais, há que se questionar uma provável permanência de fragmentações tão nocivas ao desenvolvimento da profissão docente, considerando-se que formação inicial e formação continuada são áreas que se complementam, uma vez que o desenvolvimento profissional docente se dá por toda a carreira docente e é nessa perspectiva que se defende a interlocução escola e universidade desde ainda na formação inicial, alongando-se pela carreira por meio de processos de extensão e parcerias colaborativas entre os diferentes entes, permitindo uma qualificação mais assistida e reflexiva sobre a prática profissional.

As pesquisas que trataram da inserção de professores iniciantes no ciclo da alfabetização circunscreveram-se em quatro abordagens: a) as condições de trabalho; b) as questões da prática; c) os aspectos socioemocionais; e d) a socialização profissional. Sobre as condições de trabalho, as principais argumentações foram em torno da desvalorização profissional e a desassistência no processo de inserção. As questões da prática convergiram para a conduta flutuante do professor iniciante mediante o rigor da ação pedagógica e da gestão do ensino específico à alfabetização. O mal-estar docente, que foi o principal elemento mencionado nos aspectos socioemocionais, apareceu, para além das condições de trabalho, pelos conflitos entre a realidade e as crenças limitantes, pela adesão a estereótipos de docência, pela responsabilização unilateral pelos resultados dos alunos e, embora pareça contraditório, pela intensidade das aprendizagens em curto espaço de tempo. Por fim, a socialização profissional foi expressa como o principal mecanismo de enfrentamento dos desafios da iniciação. Debateram-se as necessidades de desprivatização da prática e da garantia institucional de acolhimento e de propostas de colaboração para a construção da identidade docente como prática coletiva.

2.3.1 O olhar das pesquisas sobre as políticas públicas de formação de professores alfabetizadores e os seus programas

Para a construção deste texto considerou-se o termo políticas públicas como o conjunto de diretrizes (agrupamento de orientações e normas) de um sistema e programas como os mecanismos de operacionalização dessas diretrizes por meio da implementação de suas ações e estratégias (Calmon, 2014). A formação de professores enquanto política pública guia-se, portanto, pela normatização, a partir das aspirações e princípios que lhe sustentam a origem. Dessa forma, seria possível depreender que por trás de cada política de formação subjazem interesses ideológicos e econômicos contextuais aos períodos históricos de sua criação. Em vista disso, a cada modelo de desenvolvimento econômico atrela-se a constituição de uma perspectiva de povo conformada pelo produto resultante da educação oferecida.

As investigações postas a esse campo cercearam suas análises ao decurso dos últimos 30 anos, tomando como marco temporal o início da redemocratização na década de 1980, que coincide com o processo de universalização da alfabetização fomentado pelos acordos internacionais, até o ano de 2022. No momento histórico atual, já é possível vislumbrar recente normatização, o Compromisso Nacional Toda Criança Alfabetizada (Decreto nº 11556), datada de 12 junho de 2023 e sobre a qual ainda não se debruçaram os documentos de pesquisa.

Araújo (2023) mapeou as políticas públicas de formação de professores alfabetizadores entre os anos de 1985 e 2022 (37 anos) e sustentou o processo de terceirização da educação como relevante entrave para o desenvolvimento eficaz da alfabetização. No decorrer das proposições legais mencionadas em sua pesquisa é possível perceber a alteração nos verbos de comando utilizados para referenciar os objetivos para a alfabetização por meio da formação de professores, equivalentes ao contexto social de seus arbitramentos. Entre medidas de caráter mais definitivo como universalizar e erradicar oscilam concepções mais moderadas como reduzir, contribuir e combater associadas à minimização de danos e, por último, aquelas relacionadas a princípios de qualificação como aperfeiçoar e prevenir.

A autora explicitou que as políticas educacionais são delimitadas por agências e bancos internacionais que definem agendas mundiais de educação, condicionadas à participação dos países na economia global. De modo especial no Brasil, foi sob essa conjuntura a concessão da formação de professores da educação pública para a iniciativa privada.

Sua investigação enfatizou a importância do PNAIC (2012) como a primeira política específica de alfabetização de crianças no país e ressaltou sua iniciativa de aproximação da teoria com a prática e de valorização profissional:

O PNAIC se constituiu em uma ação inédita no país, com destaque para a participação efetiva das universidades públicas na gestão e execução dos processos de formação de professores. Também produziu a valorização dos professores na medida em que realizou o pagamento de bolsas aos alfabetizadores que participaram dos processos de formação desenvolvidos (Araújo, 2023, p. 9).

Assim como refletiu sobre os aspectos segregadores da Política Nacional de Alfabetização-PNA (2019) moldada por elementos desqualificadores da profissão docente, os quais remetiam à desvalorização do conhecimento pedagógico e profissional da escola, como a inserção da figura do assistente de alfabetização, à qual não se mencionava nenhuma “exigência de qualquer formação para desenvolver tal função” (Araújo, 2023, p. 11) e a responsabilização da família como agente do processo de alfabetização desconsiderando as desigualdades sociais patentes nos lares brasileiros: “Que família é essa que teria condições intelectuais de ajudar seus filhos na construção de conhecimentos sobre a língua escrita e a matemática?” (Araújo, 2023, p. 14).

A esse respeito, “Depreende-se com os enunciados da PNA a tendência de que os resultados das avaliações visam responsabilizar os professores, os alunos e as famílias pelo fracasso e/ou sucesso no processo de alfabetização” (Costa; Figueiredo; Cossetin, 2021, p. 637). Para Costa, Figueiredo e Cossetin, PNAIC e PNA “São expressões de direcionamentos econômicos, políticos e ideológicos que, articulados e viabilizados pelos governos internacionais e federal, respectivamente, traduzem as propostas para a formação de professores alfabetizadores” (2021, p. 633).

Ao se referir à desresponsabilização estatal, objetivo do processo de terceirização, Gontijo (2022) aclarou o quanto tal medida contribuiu para que os programas educacionais fossem tomados como instrumentos de políticas perenes de exclusão e de fracasso escolar em um país no qual a taxa de analfabetismo ainda seja dada em milhões.

Sob esse enquadramento, a autora salientou o deslocamento das obrigações estatais para a figura docente, atribuindo à sua (de)formação as responsabilidades sobre o fracasso com a alfabetização. “Dessa forma, as crianças não aprenderiam pelo despreparo dos professores.” (p. 38); bem como o cunho pernicioso desse tipo de política: “A ‘terceirização’ é uma das formas mais terríveis de exclusão, pois retira do Poder Público a responsabilidade com aqueles que mais precisam de sua atenção, as crianças pobres que fracassam na escola” (p. 38).

Nesse sentido, o prejuízo da exclusão pode ser percebido e comparado em avolumada escala numérica. Na década de 1990, o Brasil possuía 4,4 milhões de crianças fora da escola e 30 milhões de analfabetos (CNAIA, 1989, p. 2 apud Gontijo, 2022, p. 35). 30 anos depois,

dados do UNICEF informaram cerca de 2 milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos evadidos da escola, após o período pandêmico, conforme publicado pelo Jornal da USP de 29 de maio de 2023. Segundo a Agência Brasil- AGBR (10/10/2023),

O estudo do Unicef acende um sinal de alerta. Há uma grande piora no analfabetismo. A proporção de crianças de 7 anos de idade que ainda não sabem ler nem escrever saltou de 20% para 40% de 2019 para 2022. Situação similar à de crianças de 8 anos de idade. De uma taxa de 8,5% em 2019, houve uma elevação para 20,8% em 2022. Para as crianças de 9 anos de idade, a proporção cresceu de 4,4% para 9,5% de 2019 para 2022.

Gontijo (2022) apresentou os estudos da Comissão para o Ano internacional da Alfabetização (CNAIA), de 1989, como marco no levantamento das tratativas da alfabetização em suas condições estruturais, os quais aludiam às péssimas condições do trabalho docente, à baixa remuneração e à inexistência de planos de carreira do magistério como colaboradores para o fracasso escolar investigado. Considera-se importante mencionar que a primeira política de valorização profissional condicionada à viabilização específica de recursos viria 17 anos depois, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1997.

No campo das normativas que estruturam o ensino, observou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1^a a 4^a série, em 1997, os quais indicavam o agravamento das aprendizagens de leitura e escrita no final da primeira série e da quinta série e previam que “para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual” (BRASIL, 1997, p. 20 apud Gontijo, 2022, p. 40), defendendo a “atividade mental do aluno como elemento essencial no processo de construção do conhecimento” (Gontijo, 2022, p. 42). Novos documentos assinalavam a presença de paradigmas para os quais seria necessária a (trans)formação de “novos” professores.

Tal necessidade contribuiu com uma compreensão, certamente polissêmica, de formação expressa nas diversas “versões” formativas, as quais parecem indicar o desconhecimento das necessidades de aprendizagem de professores alfabetizadores. Arcenio e Azevedo (2023), ao pesquisarem os programas federais de formação de professores alfabetizadores nos últimos 30 anos (1990-2020), explicaram que a formação inicial pode se dar mediante licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura e que, relativo à formação continuada, são admitidas a pós-graduação, a qualificação, a atualização, o aprofundamento e o aprimoramento profissional, conforme a legislação vigente.

As autoras evidenciaram que as formações continuadas sempre partiram “da premissa de que a formação inicial apresenta fragilidades e, portanto, nossos professores não foram adequadamente formados para alfabetizar os alunos” (Arcenio; Azevedo, 2023, p. 12), axioma tomado pelos documentos internacionais de regulação da educação, os quais convergem para a formação de professores em serviço como “catalisador da realização concreta da reforma e da mudança do paradigma educacional” (Arcenio; Azevedo, 2023, p. 3) em detrimento aos investimentos na formação inicial.

Leal e Moraes (2020) evidenciaram que existe uma relação direta sobre o fazer pedagógico dos professores e a progressão nos resultados dos alunos e defenderam que a formação de professores precisaria acontecer mediante avaliação sistemática da alfabetização no país, pois o retardo na aferição dos processos de alfabetização poderia promover danos indelévels na jornada dos estudantes pela educação.

Explicitaram, ainda, que o ajuste do ensino às necessidades de aprendizagem fica bastante prejudicado pela descontinuidade das ações e dos programas. Sob esse entendimento, enumeraram quatro temáticas que envolvem os problemas atuais da alfabetização, sendo: a) a ausência de currículos de alfabetização advindos de acordos coletivos; b) a distorcida apropriação de novas teorias; c) a não sistematização de ações de formação continuada e rotatividade de professores; e d) a ausência de mapeamento dos desempenhos reais em cada ano dos ciclos.

Para os autores, as avaliações externas precisariam ser em âmbito nacional e no interior de cada rede de ensino. Os professores deveriam participar do processo de apuração e de interpretação dos dados.

[...] entendemos que a qualificação do ensino oferecido no ciclo da alfabetização requer um explícito “casamento”, em cada rede de ensino, da definição coletiva de metas ou direitos de aprendizagem, com a realização de avaliações próprias periódicas, que têm um intuito diagnóstico, a fim de que a formação continuada dos docentes e o planejamento do ensino praticado sejam pautados no processo avaliativo (Leal; Moraes, 2020, p. 2).

Constatou-se, mediante a revisão das literaturas selecionadas, que o foco formativo proeminente nos textos foram as especificidades da prática docente, expressas nas demandas de rigor da ação pedagógica em contextos de alfabetização (Girald; Rausch, 2022) e enfatizadas pela demanda de conhecimentos aprofundados de conteúdos que lhes são próprios. Giraldi e Rausch (2022) analisaram 71 pesquisas, entre dissertações e teses, sobre a formação de professores produzidas no período de 2014 a 2018 e ressaltaram que o alfabetizador é formado por cursos de pedagogia que normalmente formam especialistas em educação e não professores.

Ao explorar os títulos de pesquisa disponibilizados pelas autoras foi possível identificar que apenas duas pesquisas, 2/71 (2,8%), dedicavam-se ao estudo do professor iniciante no ciclo da alfabetização, referenciado pelos termos “início de carreira” e “recém-formado” e que 36 investigações, 36/71 (50,7%), dedicavam-se a estudar o PNAIC e seus efeitos sobre a alfabetização e a formação de professores alfabetizadores, política situada no recorte temporal da pesquisa.

De acordo com as pesquisadoras, 89% do *corpus* teve como tendência temática de investigação a formação continuada de professores alfabetizadores, nos quais o ponto focal foi a concepção de formação continuada como corretiva de curso, em função da insuficiência de formação básica nos currículos das licenciaturas (Giraldi; Rausch, 2022, s/p.) Sob essa ótica, apontaram que a formação inicial do alfabetizador ainda é objeto negligenciado nas pesquisas em educação.

Como lacunas de pesquisa, Giraldi e Rausch (2022) asseveraram as investigações de ordem quantitativa, as análises que relacionem os textos das políticas e discursos públicos com as práticas produzidas em seus contextos, os procedimentos de análise do discurso, bem como os estudos de comunidades de prática, especialmente aquelas associadas ao professor iniciante.

2.3.2 O contexto da alfabetização na perspectiva dos professores iniciantes

Os eixos delimitados após a categorização das literaturas circunscreveram-se em quatro abordagens: a) as condições de trabalho; b) as questões da prática; c) os aspectos socioemocionais; e d) a socialização profissional. O debate sobre as condições de trabalho evidenciou a desvalorização profissional e a desassistência no processo de inserção como dificultadores do desenvolvimento profissional na docência em turmas de alfabetização. Chartier (2006), Lima (2019) e Trevisan, Andrade e Aparício (2022) discutiram o impacto da garantia de condições materiais de trabalho e de políticas institucionais de acolhimento no progresso da profissão.

Lima (2019) apresentou a política de distribuição de turmas de alfabetização da região em que realizou sua pesquisa em uma perspectiva similar à de uma política de valorização profissional. Paradoxalmente, explicitou que tal estrutura organizacional desoportunizava os iniciantes do contato tanto com a alfabetização quanto dos benefícios pecuniários relativos à carreira.

[...] existe uma portaria na secretaria de ensino que prioriza a escolha pelas turmas de alfabetização pelos professores com mais tempo de secretaria. Essa

escolha seria mais vantajosa para esses professores, pois gera o direito a uma gratificação salarial (Lima, 2019, p. 45).¹³

No que se refere à desassistência institucional, a percepção dos professores envolvidos em sua investigação foi a de que

a escola como espaço de formação não foi plenamente reconhecida pelos professores participantes da pesquisa. Assim, pode-se inferir que a forma como a escola está recebendo os professores pode ter influenciado nessa visão (Lima, 2019, p. 47).

Nesse sentido, a ausência de políticas institucionais, de programas estruturados e sistemáticos e a ingerência dos espaços escolares constituíram-se como forte entrave nas aprendizagens dos ingressantes. Entendeu-se que a qualificação só acontece no exercício das experiências, pois seria no exercício da profissão que se aprenderia a intervir profissionalmente, o que ultrapassaria o limite das técnicas, uma vez que as aprendizagens relativas aos tratos sociais próprios da escola dar-se-iam pelo acompanhamento das apropriações dos contextos escolares em seus aspectos humanos (Trevisan; Andrade; Aparício, 2022). Trevisan, Aparício e Andrade (2022) utilizaram o termo “boa indução” como elemento facilitador da inserção docente.

Chartier (2006) especificou que a qualificação profissional está diretamente ligada à garantia de condições de trabalho dignas. Para a autora,

No Brasil, por razões econômicas, há cerca de 30 anos, o professor passou a ter várias turmas, em mais de um turno. Se um professor dá aulas de manhã e também à tarde, não podemos querer que ele leia e se prepare como um professor responsável por uma única turma. [...] O professor de 1970, no Brasil, com uma única turma de alfabetização, era um especialista melhor do que o dos anos 1980, que passa a ter uma carga de trabalho dupla (p.10).

As questões da prática docente formaram o eixo de maior discussão nos referenciais, apresentando-se em todos eles. As crenças limitantes foram analisadas por Nono e Mizukami (2006), Rocha e Bissoli (2016), Moura e Guarnieri (2019), Ciríaco e Silva (2020) e Fernandes e Cruz (2021). Dentre elas figuraram a idealização dos alunos, os conceitos de prontidão ligados ao ingresso no ciclo da alfabetização e a retomada das memórias escolares como referência para o trabalho.

Associadas às carências na formação inicial e à descontinuidade das formações em serviço, as crenças limitantes corroborariam com a conduta flutuante das práticas docentes

¹³ Gratificação correspondente a 15% sobre o vencimento básico inicial do cargo de professor da educação básica, vislumbrada no plano de carreira do magistério público do Distrito Federal à época, conforme dados apresentados pelo autor.

(Zaragoza, 1999 apud Nono; Mizukami, 2006, p. 384), bem como com a ausência de rigor na ação pedagógica, entendida como um dos elementos basilares para os desembarços da alfabetização. Sob essa perspectiva, foram percebidas convicções de que conteúdos específicos podem ser alcançados durante a prática docente, destituindo os conhecimentos didáticos de sua natureza teórica. (Nono; Mizukami, 2006).

Nono e Mizukami (2006) depreenderam que professores podem desconhecer a própria defasagem e, nesse sentido, recorrem aos espelhos pedagógicos a que foram expostos.

Equívocos e lacunas nos conhecimentos que devem ensinar parecem interferir na seleção de procedimentos de ensino, na avaliação do entendimento dos alunos, na análise das estratégias de aprendizagem elaboradas pelas crianças, influenciando, portanto, todo o processo de raciocínio pedagógico vivido pelas professoras (Nono; Mizukami, 2006, p. 393).

Concernente ao rigor pedagógico, Weisz (2002, p. 58-59 *apud* Nono; Mizukami, 2006) chamou a atenção para o que distorções conceituais nas concepções de educação podem produzir, pois práticas sem a compreensão dos conhecimentos que lhes dão sustentação são causadoras de desorientação profissional. “É fácil nos perdermos em nossa prática educativa quando não nos damos conta do que orienta de fato nossas ações” (Weisz, 2002, p.58-59 *apud* Nono; Mizukami, 2006, p. 395).

Para Nono e Mizukami (2006), seria necessário compreender que o ensino não acontece ao mesmo tempo que a aprendizagem, nessa concepção, os professores iniciantes precisariam fazer parte de comunidades de aprendizagem que lhes permitissem apropriar-se da profissão, dado que, “Confirma-se a necessidade de seu envolvimento em programas de formação continuada que permitam a revisão e a ampliação de seus conhecimentos profissionais” (Nono; Mizukami, 2006, p. 396).

Moura e Guarnieri (2019, p. 1.008) corroboraram com a questão da conduta flutuante quando explicitaram que professores sem critério para seleção de atividades fazem suas escolhas metodológicas com base em suas experiências de seu processo formativo e em suas próprias memórias. Nesse sentido, o desconhecimento resultaria em uma criação própria de miscelâneas de procedimentos, portanto,

é preciso existir maior investimento por parte dos formadores de professores nas questões que competem às tarefas que o docente deve executar em sala de aula. Os iniciantes precisam ter consciência do que devem fazer para ensinar a leitura e a escrita, devem aprender a planejar o conteúdo, organizar o espaço da classe [...] é complicado assistirmos improvisações e tentativas no processo de alfabetização, independentemente da fase de desenvolvimento profissional que o docente esteja vivenciando (Moura; Guarnieri, 2019, p. 1011-1012).

Professores mal fundamentados teoricamente, quando iniciam a carreira, “seguem nas suas práticas, com graves ‘falhas’ no que concerne ao conhecimento do conteúdo (Shulman, 1986 *apud* Ciriaco; Silva, 2020, p. 4). Por isso, é preciso ter claro que aprender a ensinar não é uma condição eventual e demanda um conjunto de reorientações internas, uma vez que “o professor experimenta também desaprender” (Fernandes; Cruz, 2021, p. 204).

Dessa forma, seria preciso pensar na existência de aspectos de contiguidade nos três anos destinados à aquisição da leitura e da escrita, desde a introdução dos processos básicos às sistematizações, permitindo a consolidação da alfabetização. A continuidade é essencial para a alfabetização “demanda, dentre outros aspectos, tempo, relação, reflexão e continuidade” (Fernandes; Cruz, 2021, p. 200).

Rocha e Bissoli (2016) salientaram que a formação conceitual do professor alfabetizador envolve a apropriação da linguagem como um sistema complexo que tem a escrita como um objeto cultural capaz de promover o desenvolvimento de capacidades especificamente humanas. Para as autoras, “a apropriação da linguagem (e, especialmente, da escrita) representa a superação dos limites da experiência sensorial imediata e o acesso progressivo a níveis de pensamento abstrato, sob a forma de conceitos” (Rocha; Bissoli, 2016, p. 2502).

Ao tratarem do conhecimento específico sobre a apropriação da linguagem pela criança, as pesquisadoras explicaram que ela precisa reconstruir para si esse objeto cultural descobrindo suas características e seu funcionamento, sobremaneira, sua função social.

Em outras palavras, é preciso que a criança se aproprie da linguagem escrita por meio de uma atividade específica, motivada por uma necessidade real, demandada pelas práticas sociais que envolvem essa linguagem e em cooperação com aqueles que já se apropriaram desse objeto cultural (Rocha; Bissoli, 2016, p. 2.503).

Por isso,

No que diz respeito à apropriação da linguagem escrita, antes de ensinar métodos ou propostas para ensinar a ler e escrever às crianças, é necessário que a formação possibilite ao professor que está sendo formado situações em que ele próprio se aproprie do conteúdo da alfabetização, que intencionalmente tome consciência das características e funcionamento interno desse objeto a ser apropriado e objetivado (Rocha; Bissoli, 2016, p. 2.513).

Portanto, depende-se de todo o arcabouço pesquisado que seria importante para o professor compreender as habilidades, os conhecimentos e as competências que um alfabetizador precisaria acessar para desenvolver práticas de alfabetização imersas nas culturas do escrito e quais procedimentos permitiriam avaliações verossímeis do processo. Nesse sentido, caberia às práticas pedagógicas assentirem o acesso às estruturas textuais, ao domínio

de técnicas linguísticas em seus aspectos notacionais e à ampliação do volume de experiências de alfabetização nos contextos reais de uso da linguagem.

Isso posto, podemos dizer que “[...] no ciclo da alfabetização, as crianças precisam estar em contato com diversos gêneros textuais e atividades que complementam o entendimento do uso de variedades de textos em contextos diversificados” (Ciriaco; Silva, 2020, p. 6). Infere-se, nesse entendimento, que a constância e o volume de experiências com um certo número de gêneros aplicáveis ao entendimento e à cognição infantil ampliariam a possibilidade de práticas escolares de análise e reflexão sobre a língua, capacitando a criança a compreender a linguagem e os aspectos notacionais que lhes dão forma. Assim, desenvolver-se-ia a formação de um repertório linguístico capaz de auxiliar na alfabetização dos estudantes como leitores ativos e escritores eficientes.

A alfabetização perpassa a organização das modalidades de trabalho, conforme a natureza dos objetos de conhecimento a se construir com os alfabetizandos. Parte-se, portanto, da compreensão acerca dos arranjos mentais que a criança constrói quando interage com os colegas, com o professor, com o ambiente e com as atividades e qual sentido ela atribui a essas ações. Tal perspectiva parece se colocar de forma mais leve quando a apropriação conceitual relativa à interação e à mediação retiram dos ombros do professor o peso do pensamento tradicional e unidirecional de transmissor de conhecimento.

Imersa em situações de uso social real da linguagem, a etapa da alfabetização “para os professores iniciantes é extremamente desafiadora, uma vez que, trabalhar no contexto da alfabetização envolve a necessidade de compreensão de aspectos que, muitas vezes, o docente irá ganhar maior confiança na medida em que adquire experiência na profissão” (Ciriaco; Silva, 2020, p. 6).

Os aspectos socioemocionais relacionados ao início da carreira em turmas de alfabetização foram debatidos por Nono e Mizukami (2006), Moura e Guarnieri (2019), Lima (2019), Ciriaco e Silva (2020), Fernandes e Cruz (2020; 2021; 2023); Trevisan, Andrade e Aparício (2022), e Bruns e Rausch (2023). Dentre eles, o de maior relevância nos estudos foi a responsabilização pelos resultados das turmas. Os termos cobranças pessoais, responsabilidade e preocupações com os resultados apareceram com destaque em seis dos nove textos referenciados (66%), seguida da insegurança associada à inexperiência, a qual foi discutida em quatro dos nove textos (44%). Expressões como reações físicas, idealização da docência e expectativas frustradas também foram usadas para abordar e justificar o mal-estar docente que acomete os professores no trato com os distintivos da alfabetização.

Os distintivos de alfabetizador figuraram relacionados às aprendizagens intensas do professor e ao relevo dado à escrita como um produto cultural, objeto de altas expectativas sociais. Dessa forma, foi possível depreender que o desenvolvimento profissional docente em turmas de alfabetização transcende aspectos da gestão de sala de aula, postos a quaisquer outros anos de escolaridade, como a indisciplina, salas de aula cheias e a heterogeneidade de aprendizagem dos estudantes porque, para além de tais elementos, os quais se constituem como agravantes do mal-estar docente, está a singularidade da escrita como valor análogo aos ritos de passagem, uma vez que vislumbra a mudança nos *status quo* das crianças para o mundo letrado, e nesse sentido é carregada de valores históricos, culturais, econômicos, sociais, religiosos e familiares.

Nono e Mizukami (2006) salientaram o peso da ausência de acolhimento das instituições e as intercorrências geradas pela responsabilização unilateral do professor pelos resultados da alfabetização. Para as autoras: “O ambiente organizacional influencia a carreira por meio de estilos de gestão encontrados, das expectativas sociais em relação à profissão” (Nono; Mizukami, 2006, p. 396). Trevisan, Andrade e Aparício (2022), ao analisarem os intervenientes de resultado, apontaram para a ausência de metodologia (problemas com o planejamento), salas de aula cheias e estágio mal supervisionado. Nesse sentido, “Encarar os desafios do início na docência sem um acompanhamento sistemático pode trazer traumas ao processo de desenvolvimento profissional” (Fernandes; Cruz, 2021, p. 201).

Para Fernandes e Cruz (2021, p. 210),

É preciso que o período de inserção profissional seja sistematicamente acompanhado em um trabalho colaborativo com professores mais experientes, de modo a transpor as paredes das salas de aula e construir coletivamente aprendizagens significativas.

As autoras explicitaram que a complexidade do início de carreira deixa dúvidas, inseguranças e reverbera em reações físicas, porquanto, muitas vezes, o que se observa é a concepção de que há um jeito certo e unidirecional de se produzir a prática docente. Seria necessário, portanto, compreender que não existe uniformidade que atenda à pluralidade de ritmos e de contextos, a alfabetização é um processo não-linear que demanda tempo, relação, reflexão e continuidade (Fernandes; Cruz, 2021, p. 200). É preciso reconstruir o ideal docente antes elaborado, uma vez que “não há uma receita de como superar questões dilemáticas no ingresso na profissão docente. No entanto, é importante compreender que aprender a ensinar não é eventual, mas se dá processualmente” (Fernandes; Cruz, 2021, p. 201).

Por fim, a socialização profissional foi analisada enquanto recurso de enfrentamento dos desafios do professor iniciante no ciclo da alfabetização. Bruns e Rausch (2023), Fernandes e

Cruz (2020; 2021), e Chartier (2006) trataram com pertinência o desenvolvimento profissional docente a partir da formação e da qualificação baseadas na construção de uma cultura profissional. O enfoque coletivo, característico desse tipo de formação social, seria importante ferramenta no enfrentamento da privatização das práticas docentes e do isolamento dos professores. A troca entre pares, elementar nesse tipo de vivência, permitiria o compartilhamento de saberes e sua reorganização enquanto conhecimento conceitual, distintivo de profissionais que se acolhem e colaboram entre si, refletindo sobre suas práticas e capacitados para fazer escolhas conscientes, as quais são consideradas como marco de professores alfabetizadores bem-sucedidos.

Para Bruns e Rausch (2023, p. 3) “escutar a voz dos professores experientes é o elemento principal que vem faltando para contribuir com o desenvolvimento dos professores”, pois “esses docentes possuem estratégias que lhes permitem enfrentar tais situações sem maiores frustrações e, portanto, possuem conhecimentos provenientes da prática que poderão auxiliar os professores que estão iniciando na docência” (Bruns; Rausch, 2023, p. 12).

Rausch (2012, p. 707, *apud* Bruns; Rausch, 2023, p. 10-12) observou que

[...] diante das dificuldades do dia a dia, o professor que busca relacionar a prática com a teoria terá mais subsídios para solucionar as situações problemas que vierem a surgir no decorrer do processo ensino-aprendizagem. [...] Para que essas crenças sejam ressignificadas, é necessário que os professores reflitam sobre o seu processo de desenvolvimento profissional docente.

Fernandes e Cruz (2020) defenderam que a desprivatização da prática precisaria ser enfrentada com processos de socialização sólidos. Para isso, seria preciso qualificar o tempo na escola, proporcionando vivências positivas aos professores enquanto estratégias institucionais pensadas especificamente para a troca entre pares e planejamentos compartilhados com objetivos claros e exequíveis.

Nesse sentido,

É preciso que o período de inserção profissional seja sistematicamente acompanhado em um trabalho colaborativo com professores mais experientes, de modo a transpor as paredes das salas de aula e construir coletivamente aprendizagens significativas (Fernandes; Cruz, 2021, p. 210).

Para Chartier (2006, p. 12),

Um bom professor se forma com o tempo. Não se pode ser um bom alfabetizador em um ano ou dois. Todos os professores que conseguem ensinar bem as crianças a ler são também, de certa maneira, ecléticos. Nunca têm um só procedimento, mas vários sistemas funcionando em paralelo.

Finalmente, ao asseverar sobre os elementos típicos de um bom alfabetizador, a autora referencia a capacidade técnica de se fazer escolhas,

Os bons professores inovam. Mas, por outro lado, são muito estáveis, não mudam a toda hora. Antes de mudar um procedimento, eles o testam. E não mudam tudo de um dia para outro, são perseverantes no seu modo de ensinar. Primeiro, criam uma grande estabilidade que dá segurança para a turma. Depois, gastam tempo para recolher indícios, antes de resolver um problema novo ou utilizar um procedimento inovador. Não estão sempre acrescentando como, com frequência, os jovens têm vontade de fazer. Porque, em geral, o risco quando se acrescentam, por exemplo, novas leituras, com uma variedade de textos, é que, quanto mais quantidade, menos aprofundamento. O domínio completo da aprendizagem obriga a ser restritivo nas escolhas. Não se pode fazer tudo, mas o que se faz deve ser bem feito (Chartier, 2006, p.12).

Assim, ao retomar o contexto da alfabetização sob a perspectiva do docente alfabetizador e da análise de suas percepções pelos estudiosos da área, depreende-se que o conceito de qualidade envolto às especificidades da função, isto é, ser um professor que alfabetiza com eficiência e eficácia, perpassa pela garantia material das condições de trabalho, pela formação a respeito da prática, consolidando domínios conceituais e procedimentais que permitem estruturas estáveis de segurança, visando escolhas mais assertivas e o rigor na ação pedagógica, pelo acolhimento, assistência e corresponsabilização pelos resultados e, por fim, pela compreensão de que um bom professor se forma com o tempo, por meio de escutas, participações e ressignificações dadas mediante ações institucionais, intencionais e sistemáticas que lhes sejam ofertadas como garantia de compromisso coletivo com a profissão e com a sua formação.

3 METODOLOGIA

3.1 Abordagem e concepção epistemológica

Quais foram os elementos facilitadores e os dificultadores vivenciados por professores iniciantes no ciclo da alfabetização, imersos em uma iniciativa institucionalizada de indução em um município do sul de Minas Gerais? Esta foi a questão de pesquisa que deu origem à busca pelo conjunto primário de dados desta investigação, obtidos por meio de dois procedimentos metodológicos aplicados em pesquisas qualitativas de base empírica: o questionário e o grupo de discussão.

Como objetivo geral pretendeu-se, portanto, investigar os aspectos facilitadores e os dificultadores do início da docência de professores iniciantes subsidiados por uma experiência de indução institucionalizada, considerando a abrangência do suporte oferecido, bem como os enfrentamentos resistentes ou não atingidos pela proposta desenvolvida, a partir da percepção de seus professores iniciantes. Buscando delimitar e detalhar o processo investigativo, com os objetivos específicos delineou-se construir uma revisão de literatura que desse suporte à análise dos resultados; identificar as ações de indução desenvolvidas; identificar, no relato das professoras, aprendizagens sobre a docência assistidas pela experiência e analisar se tais aprendizagens sobre a docência se aproximariam da apropriação de possíveis distintivos de professor alfabetizador nessa etapa específica da profissão, mediante um contexto real de indução.

Partimos da perspectiva de que compreender o comportamento de um fenômeno sem compreender as percepções dos sujeitos que nele empreendem, produzindo ou reproduzindo suas estruturas, constituir-se-ia num processo quando não estéril, enviesado, de resultados de baixo nexos. Assim, a entrada do professor iniciante no ciclo da alfabetização, o choque de realidade e a experiência de indução foram cenários de categorização tomadas *a priori*, as quais mediaram a elaboração das questões planejadas para a obtenção dos dados.

A coleta contou com a participação de 10 docentes iniciantes que atuam em turmas de alfabetização, admitidas por meio de concurso público no ano de 2023, pelo município de Lavras- MG. As professoras recrutadas para compor o universo investigativo aderiram voluntariamente à proposta, a partir de convite socializado pela orientadora desta pesquisa e formalizado por e-mail à Secretaria Municipal de Educação, que autorizou o recrutamento e replicou a solicitação às escolas.

Betlinsk e Barbosa (2022, p. 21) explicitaram que o paradigma qualitativo de produção do conhecimento é marcado “pela compreensão das razões e dos sentidos que os sujeitos dão às suas práticas sociais” e que a finalidade desse tipo de pesquisa, referendando Chizzotti (1998), seria intervir em contextos reais insatisfatórios, porquanto, conforme evidencia Martins (2022) sobre a caracterização proposta por Bogdan e Biklen (1994, *apud* Martins, 2022, p. 38), “a principal fonte de evidências é o processo e não somente os resultados”.

Contextualizando o objeto investigado, há aproximadamente 10 anos, o município de Lavras-MG não realizava concurso público para profissionais da educação e tinha parte considerável de seu quadro docente composto por contratação temporária de trabalho. A entrada dos professores concursados se deu no meio do ano letivo e, em algumas escolas, mais da metade de seu grupo funcional foi substituído. O processo de demissão dos professores contratados, de admissão dos concursados e de readmissão de alguns contratados que foram aprovados compreendeu um evento de larga proporção que reverberou em mudanças drásticas no contexto das escolas, na vida dos estudantes e, conseqüentemente, na interação com suas famílias.

A proposta de inserção ora investigada partiu, portanto, de um contexto de entrada substancial de professores iniciantes na rede municipal de educação de Lavras, tempestivamente à sua homologação do concurso. O período de aproximadamente três meses entre a divulgação do resultado e a posse/exercício dos professores foi o tempo negociado pela parceria entre o FORPEDI/UFLA e a Secretaria Municipal de Educação com a Administração Municipal, de modo que o processo de acolhida dos professores iniciantes, enquanto elemento de indução institucionalizado, fosse preparado pela SME e FORPEDI no espaço da UFLA.

Salienta-se que o FORPEDI/UFLA, sob a coordenação da professora Dra. Francine de Paulo Martins Lima, e a equipe da SME- Lavras, vêm construindo uma estrutura formativa de coordenadores e gestores escolares, por adesão, há aproximadamente três anos, e que adequaram junto da Administração Municipal o ingresso dos novos professores para o mês de Julho/2023, segundo semestre letivo, estabelecendo as duas semanas antes do ingresso na escola como formativa, por meio da qual os docentes foram acolhidos e apresentados às suas equipes gestoras e pedagógicas em um evento intitulado “Semana de integração de Professores e Profissionais da Educação do Município de Lavras”. O referido evento contou com palestras, rodas de conversa e a apresentação da estrutura organizacional e de trabalho das escolas, bem como de seus recursos e instrumentos de apoio pedagógicos, em um ambiente externo ao escolar. Todas as escolas participaram desse processo de acolhida. Tais medidas intentaram minimizar o choque de realidade e a deserção dos professores ainda no início da profissão.

A natureza exploratória do problema evidenciou-se devido à baixa produção científica disponível acerca de experiências reais de iniciativas de indução de professores iniciantes no contexto da alfabetização, de modo especial, das experiências que parecem apontar para resultados positivos e que merecem, portanto, avaliação mediante a percepção de seus atores. O recurso utilizado para ampliar o conhecimento a respeito dos norteadores foi a busca por um conjunto de referências sob forma de artigos, preferencialmente, em função da facilidade de acesso a eles em bases de dados, da possibilidade de pesquisas mais atualizadas e das especificidades delimitadas pelas proposições, considerando a contingência de respostas mais diretas às temáticas. Nesse sentido, pareceu mais relevante, nessa etapa da pesquisa, o acesso aos possíveis dados, percepções e experiências relacionados aos temas. A experiência levou-nos ao entendimento de que o processo formativo do desenvolvimento humano é complexo (Lefevre *et al.*, 2009) e demanda suportes e métodos que ofereçam evidências claras de validade em função das especificidades dessa etapa, bem como dos elementos discursivos próprios do campo das culturas do escrito.

A coleta e a análise dos resultados consideraram as inspirações oferecidas pela revisão da literatura e os dados revelados por meio do questionário e do grupo de discussão, registrados em diário de campo e em gravações em áudio, transcritas seguidamente às aplicações dos procedimentos.

Tanto os áudios quanto as transcrições foram lidos mais de uma vez com focos distintos, estabelecendo critérios de estudos inspirados no trabalho de Sigalla e Placco (2022), as quais basearam-se em estudos linguísticos no campo da produção textual para compreenderem o tema como um conjunto de discussões pertinentes, sejam eles aspectos recorrentes, inusitados, pontos relevantes, assentimentos e contradições estabelecidos sobre certo assunto em debate. Sob essa perspectiva, estabeleceu-se como exames: a) a compreensão global da pesquisa; b) as informações apresentadas; e c) a relação entre as informações apresentadas e a pergunta e os objetivos da pesquisa. Marcações e blocos de notas foram inseridos à transcrição para facilitar o processo de obtenção dos temas.

Durante o processamento, os dados foram estruturados em categorias híbridas, uma vez que alguns agrupamentos foram constituídos *a posteriori*, pois requereram novas classificações em função de suas especificidades. O escrutínio, que se deu sob forma de triangulação, aconteceu inspirado pela Análise de Prosa (André, 1983), recurso de investigação que considera o envolvimento do investigador na situação, bem como a multidimensionalidade de contextos complexos, nos quais as experiências produzem significados distintos e que defende que a produção de pesquisa não se pode dar por preconceção.

Para André (1983, p. 67-68),

tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo. [...] que sejam frequentemente revistos, questionados, reformulados na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação.

De acordo com a autora, a credibilidade dos dados precisaria passar, portanto, por uma revisão documental, a observação participante e a triangulação de dados coletados por mais de uma categoria instrumental, sendo elucidados pela teoria, uma vez que “os fenômenos apresentam uma multiplicidade de perspectivas que interagem num todo complexo e que é preciso, pois, levar em conta essas múltiplas dimensões de interação” (André, 1983, p. 67). Nesse sentido, “É possível que os dados contenham aspectos, observações, características únicas, mas extremamente importantes para uma apreensão mais abrangente do fenômeno estudado” (p. 68). Foi amparado nessa perspectiva que se procurou desenvolver a análise dos resultados.

3.2 Procedimentos metodológicos

Os instrumentos de obtenção de dados foram constituídos, portanto, de um questionário on-line e de dois Grupo de Discussão, realizados presencialmente no espaço da UFLA. Creswell (2014) Miranda, Aparício e Silva (2022) esclarecem que em pesquisas qualitativas é necessária “uma amostra intencional que exemplificará propositadamente o grupo de pessoas que pode melhor informar o pesquisador sobre o problema da pesquisa que está em exame” e que “a finalidade dessa prática consiste em buscar a participação ativa do sujeito na pesquisa, permitindo-se a liberdade para expressar sua opinião sobre o objeto investigado ou as suas ações cotidianas”.

O questionário teve como objetivo caracterizar o perfil pessoal e profissional dos professores. As experiências subjetivas e as reflexões, que culminaram em posicionamentos de natureza eminentemente coletiva, deram-se mediante o grupo de discussão. O recrutamento dos professores aconteceu após oficialização por e-mail, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação de Lavras, em função do convite da orientadora desta pesquisa, a partir do critério: professor iniciante ingresso no ciclo da alfabetização na rede municipal.

As professoras que aceitaram colaborar compuseram dois grupos de discussão compostos por cinco pessoas cada um. Os grupos de discussão aconteceram durante dois dias consecutivos, na sala de reuniões do Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino da UFLA, na segunda semana de novembro de 2024. Nesse sentido, considerou-se a

realização dos encontros em um lugar minimamente neutralizado quanto às eventualidades, tanto de expectativas quanto de constrangimentos relativos aos espaços escolares municipais, buscando-se evitar a contaminação de dados (Martins, 2014, p. 53).

Durante os grupos de discussão, que duraram aproximadamente 2h30 cada um, em função do clima amistoso estabelecido, minúcias foram discutidas com o intuito de aprofundar apontamentos relevantes estabelecidos pelo discurso coletivo, refinando a percepção oferecida por alguns professores que se envolveram de modo mais ativo com os debates, apresentado subsídios que favoreceram a validade da pesquisa por meio da triangulação de dados, os quais permitem a “retificação das inferências ou de confiabilidade de interpretações” (André, 1983, p. 69).

Nos dias posteriores a cada grupo de discussão, foram realizadas reuniões entre a pesquisadora e a orientadora para realizarem conversas iniciais sobre as coletas levantadas, compartilharem e estudarem suas notas de diário de bordo e buscarem compreender juntas a natureza epistemológica das evidências apresentadas, a fim de constituírem o esboço de um quadro temático que possibilitasse a delimitação das categorias analíticas, apoiadas no exame das transcrições.

3.2.1 Questionário

O questionário, nesta pesquisa, cumpriu estratégia de natureza informativa e foi produzido na ferramenta Google Formulário. Sua escolha se deveu à facilidade de aplicação, ao número de questões concatenadas e à produção automática de percentuais através de gráficos. Foi aplicado às 10 professoras que participaram da pesquisa, as quais responderam a 27 perguntas de natureza direta e de respostas simples. 25 perguntas eram de múltipla escolha e 2 perguntas de resposta curta.

As perguntas buscaram identificar a atuação das professoras iniciantes e coletar características demográficas como idade e sexo (questões cujas respostas eram opcionais), duas questões, e aquelas referentes ao arcabouço profissional, desde a titulação máxima e instituição de ensino em que se realizou a formação inicial até o tempo de serviço e a jornada de trabalho, 25 questões, a fim de se elaborar dados que comesçassem a responder à pergunta de pesquisa, neste caso, associadas à iniciação e ao processo de indução.

Melo e Santos (2022) salientam que o uso do questionário em pesquisas qualitativas é um trabalho intencional que cumpre uma série de pré-requisitos selecionados para atender aos fins da investigação. O levantamento de informações básicas por meio de um questionário possibilita o exame inicial do público-alvo, delineando o seu perfil. Assim, a sistematização de

suas semelhanças e diferenças permite melhor ajustar as etapas do processo de pesquisa, nesse caso, as questões de entrevista, seja ela coletiva ou individual, assim como a análise dos resultados, uma vez que viabiliza a ampliação da visão sobre o tema (Melo; Anjos, 2022).

3.2.2 Grupo de discussão

A opção pelo grupo de discussão como recurso metodológico de entrevista coletiva inspirou-se na tese de doutorado “O ensinar na ótica de professoras de uma rede municipal de ensino: desafios, práticas e sentido da escola” (Martins, 2014), da professora doutora Francine de Paulo Martins Lima, orientadora desta pesquisadora iniciante.

Considerando a necessidade de aprendizagem com os pares experientes, Godoi (2015, p. 642) chama a atenção para a “necessidade de formação teórico-metodológica do pesquisador que, pela primeira vez, utiliza a prática do GD”, recomendando que “é conveniente ter presenciado, como observador, reuniões conduzidas por algum especialista” (p. 634) e sustentando que “uma técnica de pesquisa sem uma epistemologia que a sustente arrisca-se a incorrer num conjunto de procedimentos vazios” (p. 642).

Sustentado pelas argumentações de acolhimento de grupo explicitadas na tese (Martins, 2014), os participantes foram recebidos com boas-vindas e sinceros agradecimentos, bem como com um lanche como proposta de interação e manutenção de um clima agradável. Posteriormente, em organização circular, na sala de reuniões do Departamento, a orientadora abriu os trabalhos do primeiro grupo, fez a sua apresentação como mediadora principal e apresentou a pesquisadora como mediadora adjunta, informando as intenções da pesquisa. Coube ao investigador adjunto captar as nuances implícitas nas conversas como silenciamentos, concordâncias, incômodos, atropelos dentre outras que contribuiriam com o aprofundamento na compreensão, de modo especial, dos temas sensíveis.

A mediadora principal explicou que não emitiríamos opiniões nem tomaríamos parte nas conversas e estabeleceu os combinados com o grupo, referentes ao desejo ou não de inserção de nomes, respeito aos turnos de fala e respeito aos diálogos estabelecidos, esclarecendo não se tratar de certo ou de errado, mas de entendimentos e manifestações do desejo de se expressar. Garantiu-se o sigilo e a confidencialidade dos participantes e dos dados. Foi esclarecido que o encontro seria gravado por áudio e registrado em tomadas de nota, conforme documento de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética (Parecer 6.547.843/COEP/UFLA). As contribuições foram validadas pela assinatura da Anuência e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE.

No segundo dia de coleta, com o segundo grupo, os papéis se inverteram e a pesquisadora atuou como mediadora principal e a orientadora como mediadora assistente, adotando-se os mesmos protocolos anteriores.

Martins (2014, p. 52-53) explicitou que o Grupo de Discussão permite o levantamento de ideias e concepções em um espaço de tempo relativamente curto e que tais opiniões são consideradas relevantes, uma vez que não se conformam pelas discussões advindas do grupo, “mas pela visão de mundo que as sustentam”.

Para Godoi (2015, p. 635), o Grupo de Discussão seria o “lócus de produção de sentidos coletivos originários e incorporados na trajetória social dos indivíduos”. Silvestre, Martins e Lopes (2018) corroboraram com o entendimento e sustentaram que o Grupo de Discussão é uma estratégia de coleta de dados que visa conhecer a produção discursiva coletiva sobre um fenômeno. Ao referendarem Weller (2013), fizeram o apontamento de três qualificadores para esse tipo de coleta, consideradas nesta pesquisa: a) o uso de vocabulário menos restrito; b) o convívio no momento que permite o reconhecimento de detalhes intrínsecos à cultura dos participantes; e c) reflexões dos próprios participantes sobre o tema (Silvestre; Martins; Lopes, 2018, p. 36). Para os autores “Todos os tipos de reações, silenciamentos, risos, podem (e devem) ser registrados pelo olhar atento do moderador (a)”, pois “é o tratamento ostensivo dos dados que trará material de análise” (Silvestre; Martins; Lopes, 2018, p. 37).

Ponderou-se a produção de um roteiro para o mediador do grupo de discussão, de modo a auxiliar a condução da coleta do material discursivo. Tomando a perspectiva de Martins (2014), foram elaboradas uma questão de aquecimento que visou à promoção de clima amistoso e uma sentença de fechamento, a respeito de possíveis distintivos sociais do professor alfabetizador, conforme se observa no roteiro a seguir:

Quadro 4 – Roteiro para o grupo de discussão

(Continua)

ROTEIRO PARA GRUPO DE DISCUSSÃO COM AS PROFESSORAS INICIANTES ALOCADAS NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO	
Questão de aquecimento	
1-	Falem um pouco para nós como foi a chegada de vocês nessa rede municipal e na escola.
2-	Como foi a inserção de vocês de um modo geral? Os sentimentos... as sensações... as expectativas.

Quadro 4 – Roteiro para o grupo de discussão

(Continuação)

Questões centrais
<p>1- Contem para nós qual foi a sensação quando vocês se depararam efetivamente com a turma de vocês.</p> <p>2- O dia a dia de um professor em turmas de alfabetização pode apresentar muitas novidades, dentre elas estão...</p> <p>3- Quais os principais desafios vocês enfrentam ou enfrentaram?</p> <p>4- Vocês conseguem identificar algum movimento, ação ou situação que vocês podem chamar de dificuldade? E facilitador para o desenvolvimento de sua prática docente? Quando vocês percebem que as crianças não estão aprendendo quais estratégias vocês utilizam? O que fazem?</p>
Questão de fechamento
O que vocês consideram ser importante para um professor alfabetizador desenvolver bem o seu trabalho?

Fonte: produzido pela autora com inspiração em Martins (2014, p.54)

Nas semanas subsequentes, os dados foram transcritos e o estudo dos áudios e dos textos realizados, elaborando-se as categorias analíticas que seguem apresentadas na análise dos dados e resultados.

4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Apoiado na delimitação do perfil das professoras participantes, na conformação dos tópicos, dos temas e das categorizações vislumbradas após os grupos de discussão e amparado pela literatura pertinente, realizou-se as triangulações relativas à Iniciação de Professores, a Indução e a etapa da Alfabetização com o propósito de endossar, com rigor metodológico (André, 2013), as evidências encontradas para o problema de pesquisa: Quais foram os elementos facilitadores e os dificultadores vivenciados por professores iniciantes no ciclo da alfabetização, imersos em uma iniciativa institucionalizada de indução em um município do sul de Minas Gerais? Na perspectiva de André (2013), o rigor está exatamente na “explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita” (2013, p. 96).

Retomando a situação real explorada, o contexto que serviu como matéria para a pesquisa situa-se na realidade das escolas do município investigado, a partir do segundo semestre letivo do ano de 2023. Especificamente no mês de agosto, as instituições depararam-se com mudanças significativas em seus quadros funcionais em virtude das substituições advindas com o recente concurso público em educação que, então, deu segmento às alocações dos professores aprovados. Algumas escolas tiveram metade de seu quadro docente transmutado. Assim, abriu-se ao município algumas demandas: dispensar os profissionais contratados não aprovados, realizar a inserção dos novos professores nas escolas, minimizar o impacto das trocas, dentro das salas de aula, no meio do ano letivo e garantir a continuidade do ensino-aprendizagem.

O município já realizava, há aproximadamente três anos, uma parceria formativa entre a Secretaria Municipal de Educação e o FORPEDI/UFLA, por meio das ações do Laboratório de Didática e Formação Docente – LabFor/UFLA, que se constitui como a área responsável pela oferta formativa do FORPEDI às demandas externas, em especial, no trabalho direto com as escolas, colaborando com a constituição de conhecimento especializado para coordenadores e gestores escolares, na modalidade adesão voluntária, em espaços de formação em contexto. As ações empreendidas circundam o tema “Didática e Formação docente no contexto das escolas de educação básica”, sob coordenação da professora e pesquisadora Francine Lima.

Sob essa conjuntura, a experiência examinada como cenário formativo no campo da indução de professores iniciantes foi, de modo especial, o Acolhimento, que alcançou todos os docentes em condição de entrada pelo concurso. Tomou-se como observável a reverberação de

suas ações na constituição da profissionalidade dos docentes, atentando-se às esferas das: a) inserção; b) incorporação da cultura escolar; e c) apropriação das aprendizagens sobre a docência. O trabalho de assistência das escolas aos iniciantes fomentado pela parceria também foi objeto de investigação, mas é preciso esclarecer que nem todas as escolas do município aderiram à parceria no campo das práticas institucionais.

4.1 Perfil do grupo

Contou-se com professoras que atuam no ciclo da alfabetização e se dispuseram, voluntariamente, a colaborar com a pesquisa. No decorrer desta análise, respeitando os pareceres éticos, seus nomes foram substituídos pelos termos numerados de 1 a 10, ficando Professora 1, Professora 2 e assim, sucessivamente, até o elemento 10. Apesar de todas serem concursadas, 3 delas estão sob o regime de contratação temporária, sendo que as demais compõem o quadro efetivo da prefeitura municipal. 8 professoras trabalham em dois turnos, ambos em sala de aula, 9 delas atuam exclusivamente em turmas do ciclo da alfabetização e uma leciona em uma turma de alfabetização e em outra de educação infantil, estando a metade delas em turmas de 1º ano, 2 em turmas de 2º ano e 3 em turmas de 3º ano.

Do total de docentes, 6 atuam em uma mesma escola, 2 em outra e as demais atuam em escolas distintas. Nessa perspectiva, tem-se a clareza de que 4 escolas podem reverberar como uma amostra muito pequena da rede, embora defenda-se que em virtude do caráter voluntário da participação e pelo avolumado de evidências dos debates empreendidos, o discurso coletivo se manteve preservado.

Conforme os dados demográficos levantados pelo questionário, 7 das professoras têm entre 24 e 27 anos e 3 têm entre 38 a 46 anos, caracterizando um percentual consideravelmente alto de entrada de docentes ainda jovens na profissão. Nesse sentido, seria importante observar a possibilidade de acompanhamento profissional como mecanismo institucionalizado de indução, o que possivelmente contribuiria com a minimização das deserções, uma vez que a taxa de evasão de professores concentra-se nos primeiros anos da carreira docente (André, 2012) e que a proporção de jovens que ingressam na carreira, no Brasil, é baixa (OCDE, 2019).

No que tange à qualificação, 8 das participantes graduaram-se em pedagogia e 7 delas muito recentemente, denotando uma inversão de papéis imediata: a saída direta do espaço da sala de aula como alunas para o ingresso, no mesmo espaço, agora como professoras. Nesse sentido, Garcia (2010) explicitou o impasse dos iniciantes no tangente ao confronto com o contexto pragmático da escola, uma vez que sua identidade como professor ainda esteja

sustentada pela formação inicial, bem como por sua trajetória como ex-aluno. Apenas 2 lecionam há mais de 2 anos.

Ainda nesse sentido, 8 estudaram em universidades federais na modalidade presencial, em função de uma característica geográfica específica: o município investigado abriga uma universidade federal, o que não reflete o cenário brasileiro, composto majoritariamente por docentes graduados pelo setor privado e que estudaram na modalidade à distância. Salienta-se a importância de se considerar o valor formativo das aulas presenciais, as quais evidenciam maior contato do futuro professor com os pares experientes responsáveis por sua formação e o acesso a programas como a Residência pedagógica e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID, os quais visam à imersão do futuro professor na realidade da escola ainda enquanto estudante de licenciatura.

Os estudos de estado da arte desenvolvido por Gatti *et al.* (2019) revelaram o descuido histórico com a preparação para o exercício da profissão, relegada à disputa de recursos públicos e ao interesse privado, o que vem culminando, ao longo do processo histórico, em perfis formativos díspares e, na maioria das vezes, contingentes, tipicamente, aqueles oferecidos na modalidade a distância, cujos monitoramento e controle de qualidade são tênues.

Referente à continuidade de seus estudos, 1/3 das docentes têm ou estão realizando a especialização na modalidade mestrado, 1/3 especializou-se na modalidade *lato sensu* ou fez cursos de atualização e aperfeiçoamento de 180h e o terceiro terço ainda não se especializou. Seria importante ressaltar que 50% das professoras com especialização afirmaram ter se qualificado no campo da alfabetização.

No âmbito da formação continuada, 9 delas participaram de atividades nos últimos dois anos, embora, em sua maioria (6) em cursos de até 40 horas. Seria possível inferir que o tempo reduzido desse tipo de formação pode acarretar em um limitador pedagógico, uma vez que metade das participantes declararam usar eventualmente os conhecimentos adquiridos nas formações em suas práticas de sala de aula, explicitando o que Canário (1998) denominou como valor de uso, o que poderia evidenciar o aspecto pedagógico descontextualizado e de baixo valor para a atuação didática oferecido por modalidades com esse perfil formativo.

Das 10 professoras, 9 atuam na rede há mais de um ano, trabalham ou continuam trabalhando na mesma escola. Algumas delas tiveram a oportunidade de optar pela permanência na instituição e puderam, inclusive, permanecer no mesmo ano de escolaridade ou negociar a continuidade com suas turmas por mais um ano, dando seguimento ao ciclo da alfabetização.

Oportunizar aos professores a participação ativa na gestão da escola e em suas tomadas de decisão contribui com a apropriação da cultura da escola e com o sentimento de pertença ao

grupo, na medida em que permite aos iniciantes o domínio do discurso do campo (Shanks, 2019) e endossa a capacidade de participação e a percepção de autoeficácia (Garcia, 2010), em um período em que a sobrevivência (Huberman, 2000) emerge carregada de fatores emocionais capazes de determinar a permanência ou a evasão da profissão.

Por fim, a análise do questionário revelou que 6 das professoras participantes já participaram de formação específica para docentes iniciantes, com duração de um a três meses, durante a inserção profissional. Não se atentou, durante a construção do questionário, para a sondagem a respeito da natureza de tais formações ou sobre o conhecimento especializado debatido ou produzido por elas, bem como se elas contribuíram ou não com a entrada na carreira, o que auxiliaria na triangulação do assunto com as evidências do grupo de discussão. Tal desvelamento se fez, apenas, nas conversas empreendidas com os dois grupos de entrevista coletiva. A ponderação faz parte do processo de avaliação desta pesquisa.

Assim, a etapa metodológica que se segue observou e considerou na análise e interpretação dos dados o discurso dos sujeitos, o significado dado por eles às suas experiências, as relações com o contexto, suas ações e interações, impactados pela realidade e pela incorporação das inovações do contexto recente da Indução e da Alfabetização, a fim de se chegar à elaboração do relatório final e a conclusão desta dissertação.

4.2 As percepções das professoras iniciantes

Os insumos produzidos pelas entrevistas coletivas foram organizados, no primeiro momento, observando as informações explícitas e implícitas coletadas e sua localização, tanto nas páginas transcritas quanto na minutação dos áudios. Abaixo, apresenta-se um recorte do quadro com a estrutura adotada, a título de exemplificação. Apoiado nos pressupostos da Análise de Prosa, proposta por André (1983), o processo visou facilitar a localização dos assuntos, bem como localizar falas que pudessem ser citadas durante a triangulação. O material completo faz parte dos arquivos da pesquisa.

Quadro 5 – Recorte da paginação e da minutação das informações

(Continua)

CATEGORIA	TÓPICOS	TEMA	OBSERVAÇÕES/ REFLEXÕES	NOME	LOCALIZAÇÃO
			“Me soltaram... eu fui sozinha... desprezo”	Profa. 9	45’07 p.13

Quadro 5 – Recorte da paginação e da minuturação das informações

(Conclusão)				
Entrada na carreira	Sensações e percepções de si e dos outros.	A regência e o medo de não dar conta da sala de aula	“Você quer atender todo mundo igual e não é assim”. “Chegou o fim do ano e você não conseguiu sair do lugar com a criança”. Todos concordam com a cabeça. Assentimento	p.15 t.1

Fonte: Quadro produzido pela autora (2025)

Posteriormente, formulou-se outro quadro, dessa vez, avaliando e direcionando os temas aos seus tópicos e acrescentando a cada um deles conjecturas que pudessem ser tomadas como ponto de partida para a argumentação, tanto sobre o discurso coletivo quanto sobre o aprofundamento de certos temas debatidos pela literatura.

Quadro 6 – Recorte da organização por tópicos e conjecturas

CATEGORIA	TÓPICOS	TEMAS	CONJECTURAS
Formação de professores iniciantes	Indução (Institucionalizada, por adesão e por afinidade)	<p>Acolhimento;</p> <p>Par experiente;</p> <p>Professor de apoio de professor experiente;</p> <p>Redes informais de compartilhamento;</p> <p>Espaços institucionalizados de compartilhamento;</p> <p>Aprendizagem por modelo de trabalho;</p> <p>Aprendizagem e apropriação da cultura escolar.</p>	<p>Visão de organicidade: O papel decisivo da gestão (liderança) na aprendizagem por modelo de trabalho.</p> <p>A estrutura organizacional da instituição pode definir a permanência ou a evasão de um professor na profissão uma vez que parâmetros e alinhamentos trazem segurança aos professores iniciantes que ainda não dominam a cultura escolar. Essa estrutura é capaz de ofertar mecanismos de profissionalidade porque se constituem enquanto elementos de formação em contexto e de qualificação.</p>

Fonte: Quadro produzido pela autora (2025)

Por fim, apresenta-se o quadro completo das categorias e dos tópicos elaborados em associação com seus temas e que estruturaram as discussões que se seguem.

Quadro 7 – Categorias analíticas e tópicos apresentados

CATEGORIAS ANALÍTICAS E TÓPICOS APRESENTADOS			
Formação de professores iniciantes	Entrada na carreira	Alfabetização	Demandas emergentes
<ul style="list-style-type: none"> * Formação inicial; * Indução (Institucionalizada, por adesão e por afinidade); * Acolhimento; * O papel de cada um no DPD. 	<ul style="list-style-type: none"> * Sensações e percepções de si e dos outros; * Professor iniciante; * Dificultadores; * Gestão da sala de aula; * Facilitadores. 	<ul style="list-style-type: none"> * Intervenientes da identidade: Percepções de si, percepções do outro; * Legitimação da profissão; * Percepção de aprendizagem das crianças e estratégias de ensino; * Avaliação da alfabetização. 	<ul style="list-style-type: none"> * Dificuldades de aprender; * Diagnósticos e laudos; * Mídias digitais; * Geração alfa.

Fonte: Quadro produzido pela autora (2025)

4.2.1 Formação de professores iniciantes

Entende-se a formação de professores como parte estruturante da garantia da qualidade do direito à educação que se faz na prática. O iniciante, especificamente, demanda formações no campo da indução em função de um conjunto de habilidades profissionais ainda não desenvolvidas e que precisam ser adquiridas e qualificadas na experiência (Garcia, 2010), posto que os padrões emocionais tendem a definir a atuação dos novos professores ao assumirem responsabilidades inerentes à profissão (Garcia, 2010) quando não se cria o acesso a uma cultura técnica capaz de minimizar os reverses da curva de desencanto (Veenman, 1988).

Partindo dessa premissa, quatro tópicos foram organizados de acordo com as evidências exteriorizadas durante os grupos de discussão: a) A formação inicial; b) Indução: institucionalizada, por adesão e por afinidade; c) Acolhimento; e d) O papel de cada um no desenvolvimento profissional docente.

4.2.1.1 A formação inicial

A formação inicial foi apresentada tanto no que tange às demandas formativas, sejam elas: a) a interação com as famílias; b) a didática de ensino para crianças atípicas; e c) a atualização das práticas de ensino para atender à geração alfa, desejadas para as grades

curriculares dos cursos de pedagogia quanto às oportunidades de acesso às escolas pelos estágios e pelos programas de residência pedagógica. Apenas a interação com as famílias será abordada como tema da formação inicial, crianças atípicas e geração alfa serão temas discutidos na categoria “Demandas latentes”, em razão de não se terem apresentado, enquanto tema, no limite das literaturas pesquisadas para esta dissertação.

A demanda formativa mais apontada pelas professoras foi a interação com as famílias dos estudantes. Pareceu consenso entre o grupo, certa aflição e constrangimento mediante a responsabilidade de ministrar as reuniões de pais, reverberada em termos como “*desesperador*”, “*pânico*” e “*desamparada*”, associados à expressão “*Tem aquele olhar que fala*” (Professora 1), referindo-se à comunicação implícita percebida pelas docentes ao realizarem uma conversa formal com as famílias das crianças. Ao ponto de se reverberar em uma afirmativa quase que em condição de *slogan* (campanha): “*Deveria ter estágio para reunião de pais*” (Professora 2), para concluir a fala da professora 3:

Assim, sabe, primeira semana a gente tinha reunião com os pais, não sabia nem quem eram as crianças e a gente tinha reunião com os pais. Como assim?! Aí eu pedi a diretora pra me ajudar na reunião, porque **eu não sabia conduzir uma reunião**, né, porque até então eu trabalhava com o Fundamental 2 e no Fundamental 2, a dinâmica é bem diferente do Fundamental I, né, é a diretora, por exemplo, que guia a reunião, **como é que eu ia, era eu, tinha que guiar a reunião** (Professora 3).

À medida em que se intenta o aprofundamento na compreensão dos fenômenos educacionais, mais se reflete a natureza complexa e multifacetada das questões e dilemas atuais. Apesar de se compreender que as dificuldades de interação com as famílias aparentem uma demanda específica de indução ou de formação continuada, mais especificamente como uma faceta do acolhimento, devido ao tom enfático e às nuances relativas ao estudo dos fundamentos da educação, de didática e das práticas de ensino, os quais serviram para demonstrarem autoconsciência das próprias necessidades formativas (Lima; Lima, 2024), optou-se por tratá-las enquanto tema da formação inicial.

Salienta-se, ainda, que esse foi um tema retomado em diversos momentos dos grupos de discussão, inclusive nas reuniões individualizadas em que as docentes precisaram tratar sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças com seus responsáveis e que, portanto, incorporar-se-ia a qualquer uma das categorias analíticas definidas.

Para a análise da questão foram consideradas algumas variantes contextuais.

A) Um conjunto de professoras experientes contratadas foram dispensadas em função do concurso público no qual um número considerável de professores iniciantes foi aprovado:

A Prefeitura abriu um concurso, depois de muitos anos, coisa que a gente não via aqui. Tanto que era muito difícil trabalhar na rede aqui, **era só coisa de gente que estava na rede há muito tempo**, então o concurso veio como um divisor de águas, como possibilidade (Professora 5).

B) As iniciantes tomaram exercício no meio do ano letivo de 2023 e, dessa forma, estudantes e famílias não apenas trocavam de professora como se despediam da professora anterior e das relações afetivas estabelecidas com ela:

Então, quando a gente chegou, foi um **pouquinho assustador**, sabe? Porque a gente chegou no meio do ano, literalmente, **as famílias todas com muita resistência, sabe? Um apego realmente à professora que estava, [...] com um olhar de muita insegurança pra nós, sabe?** Tipo assim, **nossa, essas meninas... Com um climão, né?** (Professora 1).

Pela declaração da Professora 1, foi possível depreender que a entrada das iniciantes nas escolas aconteceu carregada tanto pelo sentimento de perda dos docentes com os quais famílias e estudantes já estavam acostumados e já haviam estabelecido laços, quanto de desconfiança com os novatos, ainda desconhecidos e entendidos como inexperientes.

C) A comunicação imediata e sem pré-requisitos mínimos entre os pais, via grupos de WhatsApp, inflamou o constrangimento da situação. *“Eu acho que essa ideia do WhatsApp, esses grupos, essa comunicação ficaram muito ativa, sabe? Eles ganham mais força”* (Professora 5). Sob esse cenário, as famílias conheceram as “professoras novatas” nas reuniões de pais ministradas por elas mesmas.

A realidade emocional posta pareceu um importante indicativo quando se pretende compreender pontos focais nos quais o acolhimento dos professores iniciantes é imprescindível. O diálogo inicial da escola com as famílias precisa ser mediado pela gestão da escola, tanto em seus aspectos administrativos quanto pedagógicos e isso precisa ser compreendido como parte do acolhimento, uma vez que as memórias de insegurança na chegada, ainda patentes, pareceram interferir na condução das reuniões de pais pelas professoras que, nesse sentido, sentiram-se desamparadas e sem orientação.

D) As docentes que participaram da semana de acolhimento ou que atuam em escolas que aderiram à parceria formativa entre o FORPEDI/UFLA e a SME sentiram-se mais amparadas e menos desconfortáveis em ministrar as reuniões.

Na escola a gente é abraçado. Quando eu cheguei na escola não tinha experiência nenhuma em pedagogia, com alfabetização, nada. Eu já cheguei lá, eu sou chorona. Cheguei lá **chorando**, assim, **desesperada** porque tinha muito **medo** da alfabetização, **medo** de não dar conta, sabe, o que eu ia fazer pelas crianças? **Medo** de enfrentar os pais. **Elas me acolheram, assim, de uma forma, sabe, muito legal, muito, muito, muito.** A supervisora Y disse: “vem cá, vamos sentar aqui” e conversou comigo, falou algumas coisas porque eu precisava saber de algumas coisas né, como é que eu vou pegar uma

turma se eu não sei nem o que eu faço com ela. **Me ajudou trabalhar com os pais** (Professora 4).

Para além dos conflitos contextuais, alguns elementos parecem pesar na relação estabelecida pelos pais com as professoras iniciantes. A observação continuada desta pesquisadora enquanto professora alfabetizadora vem assimilando comportamentos culturalmente acumulados e advindos do senso comum entre famílias de crianças matriculadas no ciclo da alfabetização. Tanto a ideia de que professoras experientes seriam “melhores” alfabetizadoras porque adquiriram perícia quanto o entendimento de que professoras experientes seriam mais assistivas, considerando uma movimentação de crianças pequenas que requerem acompanhamento pormenorizado, principalmente porque ainda não dominaram os recursos de leitura e de escrita, competências de alto valor cultural agregado e papáveis, a seu modo, pela avaliação social da aprendizagem da criança e da eficiência do professor.

Para Garcia (2010), a legitimidade da profissão se dá na atuação do docente em seu contexto de trabalho. Nesse sentido, a eficiência tem sido apontada como uma preocupação para os iniciantes (Garcia, 2010). Seria preciso considerar que a natureza comunicativa das reuniões de pais é mais profunda, e que exerce o encargo de prestação de contas de um serviço público essencial, exercido por agentes públicos, sejam eles, neste caso, os professores contratados via concurso público.

Conforme apontou Nóvoa (Informação verbal, 2024)¹⁴, a dimensão pública da educação seria capaz de retomar a autoridade profissional socialmente referenciada. Nesse sentido, comunicar com as famílias e receber delas uma avaliação seria uma tarefa árdua que ultrapassaria os limites emocionais ainda pouco estabelecidos pelos iniciantes (Veenman, 1988). Depreende-se, ainda, que refletir sobre o processo de referenciação social leva a uma compreensão ampliada de autoridade que, como parte integrante da constituição da identidade profissional, também é formada pela percepção e opinião das famílias dos estudantes.

Outro tema recorrente à formação inicial de professores foi a importância dos programas de residência e de estágios. As docentes entendem que tais programas são fundamentais para o início da incorporação da cultura da escola, dotada de um conjunto de significados e

¹⁴ Palestra proferida pelo professor Antonio Nóvoa no ComEduc- II Encontro de Debates COM a Educação Básica e I Seminário de Pesquisa do PPGE/UFLA, cujo tema foi: Fortalecendo a construção de espaços comuns à universidade e escolas na formação de professores e profissionais da educação básica, em 27 de outubro de 2024.

comportamentos de identidade (Príncipe; André, 2019), cuja estrutura relacional é capaz de interferir definitivamente na permanência ou evasão da profissão.

Eu “tava” ansiosa, com o novo que gera medo na mente, aquele frio na barriga, mas por outro lado não, **porque eu já tinha feito residência na área da alfabetização, então eu já sabia como que funcionava, eu já tinha uma noção na escola em que eu tô**, fiz residência lá, então o pessoal que já me conhecia, eu já sabia mais ou menos como que funcionava (Professora 1).

Aquelas que participaram de programas de residência pedagógica relataram a oportunidade de refletir à luz do conhecimento, mediado pelos professores da graduação, a realidade educacional do cotidiano escolar, alargando a compreensão sobre o fenômeno educativo que acontece na prática. Contrariamente, algumas professoras tiveram parte do cumprimento do estágio no ensino remoto e relataram o quanto essa organização prejudicou a compreensão da operacionalidade das instituições. *Com a pandemia eu me perdi um pouquinho. O meu último semestre foi na pandemia. Foi on-line.* (Professora 4) *Eu peguei um ano e meio de estágio on-line. Só fiz estágio presencial de supervisão, depois, os outros, foi tudo on-line, então foram dois anos, quase metade.* (Professora 3) *Eu só fiz estágio presencial de gestão. Até então eu tinha só experiência em magistério. Então, a hora que eu cheguei, já dá aquele certo medo, aquele receio da gente não conseguir dar conta* (Professora 6).

Então eu cheguei, tem apostila, você tem que aprender a trabalhar com o material, tem as diferenças dos alunos, o contexto familiar dos alunos. Então, tudo isso, no começo, eu falo “não vou conseguir dar conta disso, de atender”, você quer atender todo mundo igual e não é assim. E você tem a cobrança da escola, que você tem que cumprir a linha da escola (Professora 3).

Mesmo que a experiência possa ter se dado de maneira enviesada, as Professoras 5 e 10 abordaram importante questão relativa à extensão dos tempos de observação e acompanhamento ao associarem a função de professora de apoio, na entrada na carreira, como relevante período de estágio, o que lhes facilitou administrar seus conflitos na regência de turma, exatamente pelo período maior em que puderam assimilar o padrão organizacional da instituição e a gestão da sala de aula, a partir da vivência enquanto auxiliares de um par experiente.

E eu aprendi muito estando com a Professora A, lá. Porque por mais que eu já tivesse feito PIBID, já tinha feito residência, **aprender sobre a cultura da escola fez muita diferença estar lá com elas.** Aprendi a fazer o planejamento, como elas faziam o planejamento, como que era a organização da rotina dos alunos lá. Reunião, módulos, essas coisas, tudo. Aí eu manifestei pra ela que eu tinha o interesse de ser professora regente se eu tivesse uma oportunidade (Professora 5).

[...] aí eu fiquei como professora apoio junto com uma colega nossa, esse finalzinho de ano, então de agosto a dezembro, eu fui professora apoio, mas

pra mim foi uma experiência muito boa porque, nesse tempo, foi o tempo que eu tive pra aprender como que funciona (Professora 10).

Nóvoa e Vieira (2017) estabeleceram uma comparação significativa entre a idealização de estágio para o magistério e os programas, reais, de estágios de medicina, nos quais são considerados: a participação dos experientes na formação dos iniciantes, a construção de modelos colaborativos de trabalho, as trajetórias individualizadas de formação, a promoção de conhecimento centrada em grandes problemas e temáticas convergentes e o conhecimento precoce do ambiente de trabalho. As ponderações das docentes levam ao aprofundamento sobre o quanto a inserção gradativa do estudante de pedagogia e das licenciaturas dentro das escolas tem se mostrado significativo no processo de entrada na carreira, notadamente via programas de inserção, chamando a atenção para a necessária ressignificação dos processos de estágio ao supervisionado existentes na formação inicial.

4.2.1.2 A indução: institucionalizada e por adesão

Uma definição usada pela Professora 10 para designar o acompanhamento dos professores iniciantes foi a expressão “*aprendizagem por modelo de trabalho*”, associando a palavra “modelo” a parâmetros. A ideia da indução como processos que oferecem parâmetros para a constituição profissional no início da carreira figurou como um termo comum a todas as participantes. Para concluir seu posicionamento, a docente utilizou-se da sentença: “*Não foi na sorte. Teve um planejamento*” (Professora 10).

Nesse sentido, a trajetória de acolhimento e de acompanhamento reverberado em uma das escolas que incorporou a formação oferecida pela parceria FORPEDI/UFLA e SME, no cotidiano escolar, apresentou, por meio da percepção das docentes, características que o conformam como uma proposta de indução de professores iniciantes e de acompanhamento dos veteranos baseada em indução institucionalizada, uma vez que todas as ações mencionadas são orientadas por princípios orgânicos de gestão.

[...] tem umas coisas que a gente vê que são... que **é uma questão de gestão, obviamente, que organiza pra que tudo aconteça**, né, até em questão de currículo mesmo, a gente tem um planejamento anual que a gente recebe no primeiro dia e tem data lá no dia 20 de dezembro e que acontece no dia 20 de dezembro, entendeu? Então, assim, organização, nada atrasa, **é, a gente tem um parâmetro, a gente sabe o que tem que fazer** daqui a um mês, a gente sabe o que tem que fazer em uma semana, exatamente, de feedback também, de escola (Professora 10).

[...] quando eu entrei na escola mesmo, aí eu senti, assim, foi muito bacana, **porque deixou [a equipe gestora e pedagógica] a gente à vontade para**

fazer o nosso trabalho e, ao mesmo tempo, disposto a nos ajudar, porque a gente estava, eu depois que me formei, eu estava em aula particular, né, foi a pandemia (Professora 7).

Para Lima e Lima (2024), acolhimento, formação e monitoramento são compromissos estabelecidos com a qualidade de trabalho, os quais operam na composição do repertório pedagógico, um distintivo dotado de especificidades inerentes ao exercício da profissão. Salienta-se, assim, que a estrutura organizacional de uma instituição compõe importante papel na definição do docente por permanecer ou evadir da profissão no início da carreira, uma vez que parâmetros e alinhamentos promovem segurança aos professores iniciantes que ainda não dominam a cultura escolar e não desenvolveram o pertencimento ao grupo.

Estruturas mais orgânicas têm se demonstrado capazes de ofertar mecanismos de suporte à profissão porque se constituem enquanto elementos de formação em contexto constituídos por padrões qualificados de trabalho, sobretudo, o papel da gestão, enquanto liderança, o qual tem sido validado constantemente pela literatura como decisivo nas aprendizagens sobre a docência. Carvalho e Moura (2023) apontaram que o pouco apoio da gestão escolar é um dificultador do início de carreira e que as fragilidades nas ações de recepção e acolhida dos iniciantes agravam o choque de realidade.

Apesar da experiência exitosa narrada, cuja incorporação do conhecimento especializado já se apresenta institucionalizada, compreende-se que grupos gestores mudam temporalmente e, ainda que permaneçam, cada escola constrói suas mudanças gradativamente, a partir de suas próprias histórias e demandas.

O trabalho com os mecanismos de indução e acompanhamento estabelecidos pelo FORPEDI/UFLA e a SME, no que se refere à participação ativa e à sua efetivação no chão da escola é estabelecido por adesão voluntária. A adesão voluntária é caracterizada, principalmente por sua natureza democrática, por meio da qual tomadas de decisão são coletivas e horizontalizadas, definidas por meio da participação. Tais especificidades têm o intuito de articular, negociar e agrupar parcerias visando à garantia de condições materiais de trabalho e ao fomento à produção e execução de políticas públicas em educação (Gomboeff, 2022).

Uma mostra desse sistema foi a negociação com a administração municipal para que o exercício dos professores aprovados no concurso se desse no mês de julho de 2023 e não em junho, permitindo às escolas que concluíssem o semestre letivo, possibilitando que ocorresse o acolhimento de seus professores de forma cuidadosa a partir de planejamento colaborativo realizado entre FORPEDI/SME, representando um grupo formado por professores e

pesquisadores da universidade (Grupo FORPEDI), equipe pedagógica da SME e professores, gestores e supervisores das escolas.

4.2.1.3 O acolhimento

Pensar na semana de acolhimento fora dos espaços individualizados de cada escola foi uma maneira elaborada para salvaguardar condições paritárias mínimas de entrada na carreira, uma vez que se buscou garantir equidade no processo de inicial de acolhimento, assimilando a qualidade da oferta como responsabilidade coletiva (Wong, 2020). Nessa perspectiva, o acolhimento foi o marco desta investigação, relativamente à percepção das colaboradoras sobre a identificação de experiências de indução em seus processos de inserção.

Para Canário (1998), o desenvolvimento da profissionalidade está diretamente relacionado ao contexto em que o exercício da profissão acontece, uma vez que as aprendizagens sobre a docência ganham sentido quando são validadas pela prática. As narrativas das docentes apontaram a importância do apoio emocional e da reflexão compartilhada (Gomboeff, 2022) oferecidas pelo acolhimento que receberam no espaço da UFLA pela equipe que gestou a proposta de acolhimento e inserção profissional.

O apoio emocional notabilizou-se em expressões como *“Eu senti que primeiro esse acolhimento foi físico, literalmente. De um sorriso, de um abraço”* e *“Tem nome isso que eu estou passando”*, verbalizados pela Professora 1 ao se referir à impressão de chegada, quando os professores iniciantes foram recebidos à porta do evento com um abraço da equipe gestora e a apresentação de cada um.

Conforme relato das colaboradoras, o acolhimento ofereceu, antes do exercício nas escolas, um arcabouço de experiências: palestras, conversas com especialistas em educação, diálogos sobre o processo de entrada na carreira, apresentação das estruturas burocráticas da rede, escuta dos docentes e orientação sobre os primeiros dias de trabalho.

[...] quando eu passei no concurso, falei... E agora, né? Assim, de imediato, eu já me senti muito acolhida, com todo aquele treinamento que a gente teve, inicial, aqui mesmo na UFLA. Então, já pra inserir todo mundo, aquele pontapé pra todo mundo entrar nas escolas, eu já senti muito acolhimento ali (Professora 7).

Pessoas preparadas para receber os iniciantes, quer fossem as equipes gestoras, quer os especialistas, estabeleceram diálogos e escutas qualificadas com suporte tanto nas percepções sobre sala de aula apresentadas pelos iniciantes, quanto na experiência e na teorização desses processos como preocupação das pesquisas em educação.

E é realmente, é como se fosse, como eu falei, **um abraço. De, olha, estamos aqui, você tá chegando, a gente tá te recebendo. E você tá num lugar em que as pessoas se preparam pra te receber é diferente.** É como você chegar numa casa e chegar de surpresa. Ai, meu Deus, chegou de surpresa! **Mas a gente sentiu que teve um espaço que foi pensado, que teve um diálogo sobre a gente. Então, é como se as pessoas já esperassem por nós e estivessem ansiosas pela nossa chegada. Independente, tanto do medo nosso, quanto o medo deles** (Professora 1).

Parte do suporte para a iniciação buscou ser garantida pela apresentação das estruturas burocráticas da rede, como o sistema próprio de registros acadêmicos, e o material didático adotado, pela horizontalização dos discursos e pela construção conjunta de pontos de partida, seja no ingresso na escola ou na entrada nas salas de aula, com orientação sobre as primeiras falas com as crianças. A interação ingressante x gestor e ingressante x ingressante estabeleceu parâmetros de segurança e de parceria, no entendimento coletivo de que *“Estamos no mesmo barco. Vamos começar daqui”* (Professora 5), uma vez que, considerando as expectativas geradas pelo concurso, o acolhimento *“Organizou o que estava tumultuado”* (Professora 10). Dessa forma, *“A semana de acolhimento foi o start para a assistência recebida, posteriormente, na escola”* (Professora 10).

Foi possível perceber o impacto do acolhimento recebido para minimização do choque de realidade e para o início de uma reflexão intencional e instrumentalizada acerca da desprivatização da prática, buscando se estabelecer os primeiros subsídios para uma cultura educacional de alto desempenho, na qual o pertencimento e as relações interpessoais ganham rigor e qualidade (Wong, 2020).

4.2.1.4 O papel de cada um no desenvolvimento profissional docente e a indução por afinidade

A autorreflexão do grupo sobre o compromisso individual de cada iniciante com a sua própria formação, bem como das escolas sobre essa trajetória, foi um recurso utilizado para se compreender o comprometimento e a capacidade analítica das docentes na busca por estratégias de desenvolvimento profissional.

No campo formativo, problematizar questões cotidianas para se trazer uma reflexão pedagógica sobre elas, o que as participantes definiram como produção de “conhecimento potente” foi ponto enfatizado como qualificador da docência. Para as docentes *“A minha prática me faz compreender o processo”* (Professora 5).

O conhecimento potente, termo enfatizado pelas docentes, foi caracterizado pela busca por troca entre pares e pela mediação de um par experiente, em muitos aspectos semelhantes à parceria colaborativa e às de comunidades de aprendizagem, visando à geração de uma eficácia coletiva (Gomboeff, 2022), em virtude de um comprometimento do grupo na análise e reflexão sobre os problemas apresentados, pois, nesse tipo de estrutura, a maneira de pensar do coletivo sobressai ao individual (Lahtermaher, 2021).

Foi a partir de trocas dessa natureza que as professoras vieram construindo ferramentas e estratégias de trabalho, a partir de suas demandas de sala de aula.

A gente sente falta de dar **um espaço, de dar uma abertura pra gente conversar, expor as nossas dificuldades**. Para ninguém ficar assim, de aparência. Como se fosse um professor que sabe tudo, sabe? De ter espaço para expor as suas fragilidades. O que você sabe e o que não sabe? Porque ninguém sabe tudo, né? A gente não sabe tudo. Assim, por mais que a gente estude, é nos pares experientes que a gente busca um apoio (Professora 3).

Percebeu-se, ainda, que na impossibilidade de formação de redes de apoio, os recursos disponibilizados nas redes sociais como o Instagram e em plataformas digitais como o YouTube também foram usados na busca pelo domínio didático do conteúdo e da gestão de sala de aula no contexto da alfabetização, embora narrados quase timidamente, despertando o olhar para um certo estigma relacionado às interações digitalmente mediadas: *“Eu sei que vocês vão rir agora, mas eu vou no YouTube, vou pegar no texto, eu assisto vídeos, podcasts, Ai, ó, vejo aqui, segui, vou ver isso aqui”* (Professora 5). *A gente se cobra a todo momento e por mais que a gente busca ajuda da supervisora, de tal pessoa, a gente recorre aos meios básicos da internet. De procurar. Exatamente. A gente quer aprender, ver o Instagram, as outras páginas de outras professoras* (Professora 4).

Lahtermaher (2021) especificou que a desprivatização da prática está inserida na ideia de que, na profissão, os professores têm trajetórias de aprendizagem que precisam ser narradas, refletidas e documentadas, pois a formação da intelectualidade coletiva precisa se dar sobre altas expectativas sobre a profissão. A demanda por esse tipo de elaboração foi evidenciada nas reflexões das docentes. Evidenciou-se, também, a demanda por espaços de fala e de escuta.

[...] quando a criança realmente não está aprendendo, você começa a se questionar, se o que você sabe é suficiente, **aí você começa a levar para as pessoas mais experientes, pra te dar uma visão diferenciada daquilo que você está vendo, e a gente sente falta nas escolas**, é isso, é de ter um momento para compartilhar as dificuldades que todo mundo está tendo (Professora 2).

Apesar de apontarem a necessidade de espaços de compartilhamento dentro da própria escola, as professoras reconheceram a importância de grupos de apoio fora do espaço escolar,

em um processo de indução que tem se dado por meio da afinidade. Uma das justificativas para a inserção nos grupos de apoio é a não personificação dos problemas, o que pode gerar situações de constrangimento e inibição das falas.

Porque, lá na escola, a gente não vê tanto essa demanda, essa catarse. Eu vejo mesmo reunida com outras escolas. **Porque eu acho que elas ficam muito constrangidas de falar as dificuldades no meio do núcleo de trabalho, com os pares, com os supervisores.** [...] a gente está ali com várias pessoas, de várias escolas. Às vezes, você não sabe nem o que a pessoa está falando. Ela está falando, você está ouvindo, mas você não faz ideia de quem que é. Porque você não é daquelas escolas. Então a pessoa tem essa liberdade. Ela sente à vontade pra falar. **Porque não personifica.** No meio dos pares, não (Professora 5).

Então, é um meet de duas horas. E a gente conversa tudo. A gente expõe os problemas dos alunos e busca. Isso, entre nós. É muito compartilhado. **Porque as coisas ficam no núcleo de referência.** E como a gente faz o trabalho compartilhado. Então é entre nós ali mesmo (Professora 3).

Grupos de aprendizagem profissional formados por afinidade despontaram nas discussões como uma iniciativa dos docentes, iniciantes em parceria com os experientes, de desenvolver um trabalho de reflexão horizontalizado e intencional. Embora exista um reconhecimento alargado sobre a importância de programas de indução institucionalizados, a iniciativa representa uma busca dos docentes por um assessoramento que lhes permita criar repertórios de trabalho que lhes garantam práticas melhor circunstanciadas, validadas pela troca de saberes. Esse tipo de empreendimento profissional parece vir cumprindo uma tarefa de pertencimento e de fortalecimento de identidade por vias não formais de formação.

Entre as questões cotidianas de trabalho foram apontadas, como funções inerentes a cada docente, buscar conhecer a sua turma e reconhecer as suas demandas, estudar para se conhecer o currículo e o projeto pedagógico da escola e buscar por conhecimentos que sejam específicos ao trabalho com a alfabetização como ciência, garantindo aos iniciantes argumentos que lhes permitam autoconfiança e posicionamento diante dos problemas que se apresentem. Para Lahtermaher (2023), os conhecimentos necessários para ensinar são frutos da indagação sobre o ensino, os estudantes, o currículo e precisam acontecer em comunidades locais mais amplas porque discuti-los nas próprias relações de trabalho é uma forma de emancipação da profissão.

Concernente ao que cabe à escola no desenvolvimento profissional de seus professores foram mencionados a oferta de formação contextual que atenda às demandas reais dos docentes, dar visibilidade às questões urgentes que se apresentem e oferecer aos iniciantes o *feedback* de seu trabalho.

Uma coisa recorrente que eu tenho visto nas formações continuadas que eu tenho participado é **essa necessidade que os professores estão tendo de expor os problemas que eles estão tendo e não estar tendo um espaço objetivo na escola para isso**. Aí chega na formação, parece que você está numa terapia, todo mundo começa a atacar os problemas que estão tendo (Professora 2).

Dentre eles, receber um retorno circunstanciado do trabalho foi uma carência apresentada em vários momentos das discussões. Nos estudos sobre indução, o *feedback* é concebido como uma habilidade de observação e análise capaz de oferecer indícios de qualificação da prática para aquele que o recebe. Seria o *feedback*, portanto, uma das funções dos profissionais responsáveis pela formação dos iniciantes (Veenman; Laat, Staring, 1998).

Geralmente, as referências sobre *feedbacks* estão associadas ao processo de formação de mentores, no caso das assessorias personalizadas ou de formadores, em contextos mais coletivos de acompanhamento. Seu papel seria, então, o de melhorar a prática de maneira concreta, ajudando o iniciante a refletir em níveis mais elevados de pensamento profissional (Veenman; Laat, Staring, 1998).

Essa foi uma palavra que eu conversei com a Professora 5 muito esse ano: ***feedback*. Seja positivo ou negativo**. Não negativo de ter errado, mas falar, olha, é assim mesmo sabe?! Porque, às vezes, a gente vai até eles, mas, assim, na minha experiência, poucas vezes eles vêm até a gente (Professora 1).

A gente entende que cada um na sua área tem muitas demandas, muitas tarefas e tudo. Mas, só que assim, quem está com a gente ali, né, tem que, querendo ou não, tirar um momento pra isso, pra olhar pra gente também. [...] Dar esse *feedback*. Porque, senão, a gente fica sem saber. A gente só fica restrito ao *feedback* da aprendizagem da criança (Professora 2).

Veenman, Laat e Staring (1998) observaram que docentes em entrada na carreira são pouco observados e recebem poucos *feedbacks*. Nesse sentido, oferecer retornos circunstanciados aos professores iniciantes, específicos e limitados em matéria de problema, seria um aspecto do monitoramento envolto à oferta de indução, refinando a gestão de sala de aula, o raciocínio pedagógico e as estratégias de ensino.

4.2.2 A entrada na carreira

As emoções e as subjetividades aparecem como papel determinante quando se discute a entrada na carreira. Um conjunto de experiências ainda não vivenciadas ou apreendidas como o desconhecimento da turma, do material didático, a rejeição dos colegas nos espaços de socialização e as questões relativas à eficiência profissional expressas pela maioria das docentes

como o medo de não dar conta produzem emoções como pânico, susto, desespero e insegurança, os quais culminaram em sensações como a desorientação e o choro.

Vou falar pra vocês, quando a gente chega tem um olhar muito pesado. (Professora 3)
Foi bem assustador, sabe? Então, assim, foi sofrido. Não tinha experiência, não tinha nada. Foi na cara e na coragem mesmo, quase que pelejando sozinha, sem nenhuma experiência. (Professora 4)
Acho que estava todo mundo meio perdido na escola. Eu falava, “tá, mas eu tenho que trabalhar aqui”. Tipo assim, “sabe o que está acontecendo?”. Eu não sabia o que ia fazer (Professora 6).

E aí, assim, eu era recebida com olhares meio de desprezo sabe? E aí eu sou muito sentida nessas coisas [...] Falei assim: “Meu Deus! Será que realmente sou capaz? Gente, mas eu estudei 4 anos e meio”. Tipo assim, saí da minha casa, larguei meu pai e minha mãe, não é possível que vou desistir agora (professora 9).

A inexperiência foi apresentada pelas docentes de maneira aparentemente paradoxal, ao mesmo tempo em que reconheceram uma ausência de perícia profissional, permeada pelo desejo de retornos circunstanciados para os quais almejavam validações pormenorizadas de certo e de errado, enfatizaram a necessidade de mostrar o que sabiam e se constituírem enquanto colaboradoras pertencentes a um grupo.

Nessas escolas a gente sempre ouve o que têm a dizer para a gente, e a gente não diz o que sabe. Eu lembro de um módulo que a supervisora fez, e que eu comentei com a minha professora da pós-graduação, porque aquilo me doeu. Por vergonha, por bobeira, por achar que as pessoas iam pensar que eu estava querendo dar uma de sabe tudo. Ela estava falando de algumas práticas para a gente fazer lá com as crianças. E eu estava estudando sobre investigação de idade. Ela estava falando praticamente tudo o que eu estava estudando. Que eu sei, sabe? Eu sabia aquilo, e eu lá me remoendo, querendo falar o referencial teórico, porque ela não trouxe teoricamente. Ela não trouxe o nome do termo, sem citar nomes, assim, teóricos. E eu lá sabendo todo o referencial teórico daquilo, querendo tanto falar (Professora 1).

A necessidade de pertencimento apareceu cerceada pelo medo da rejeição nos espaços de socialização, manifesto conclusivamente na expressão “*Invasores de espaços já colonizados*” (Professora 5) utilizada pela colaborada para dizer sobre o dilema. Nesse sentido, propostas de indução que considerem espaços de participação ativa, também para os iniciantes, nos quais possam imprimir suas necessidades e potencialidades enquanto parte da equipe escolar, pronunciaram-se como alavancadores de uma cultura escolar mais humanizada e acolhedora.

No confronto com a realidade, a estrutura que denotou maior relevância entre as professoras foi a assimilação da gestão de sala de aula e de seus reveses. Para além da resolução de conflitos e do gerenciamento do espaço-tempo das práticas de ensino, precisamente no

campo da alfabetização, a dimensão da culpa imposta pela responsabilização unilateral pelos resultados de apropriação da leitura e da escrita vigorou como o maior desestabilizador do desenvolvimento profissional das iniciantes.

A gente é cobrada, rotulada. Quando a gente para de se cobrar, vem a cobrança de fora. Tudo depende do professor (Professora 4).

Porque além de taxar a gente, a professora anterior ia atrás da gente, queria saber como era a turma. Não que ela não pudesse ir, não é isso. Mas ia com aquela questão de cobrar... as cobranças. “Ah, o menino veio com maior dificuldade porque a professora dele foi aquela” (Professora 3).

Dependendo da escola, pedir ajuda é sinal de fraqueza. “Ela não sabe trabalhar. Ela não sabe fazer” (Professora 4).

Porque, assim, fica meio que uma sensação de pressão em cima da gente. Uma coisa que teve no início do ano, nos primeiros módulos, é assim, **mantém o planejamento em dia. A gente vai, do nada, vou aparecer e vou ver, não sei o quê. Nunca viu o planejamento e já estamos no final do ano** (Professora 2).

Então, fevereiro e março, eu sentava lá na sala da supervisora X, “Pelo amor de Deus!”, **eu cheguei e pedi para ela me tirar, tirar, porque eu não dava conta.** “Eu não dou conta, eu não consigo, as crianças estão batendo uma na outra, eu não sei o que eu faço”. **Chorava, porque eu não sabia como lidar com as crianças.** Aí foram sugeridas várias coisas e algumas delas eu utilizei (Professora 2).

No campo dos facilitadores, lideranças formadas para assistirem aos iniciantes e se corresponsabilizarem pelos resultados revelaram-se como distensores no período de sobrevivência, assim como a parceria colaborativa entre colegas e a autonomia, entendida tanto como qualificação quanto na perspectiva de autorização para se trabalhar.

4.2.2.1 Os dificultadores de inserção

Os dificultadores da inserção evidenciados pelas docentes foram: a) a incidência dos contextos familiares no espaço da sala de aula e a gestão dos dilemas trazidos de casa; b) o distanciamento do conhecimento pedagógico do chão de sala; e c) a pressão burocrática das instituições.

Notadamente no campo da alfabetização, apresentaram-se como dificultadores: a) os tempos de aprendizagem e a responsabilidade ética do ensinar, marcados fundamentalmente pelas diferenças individuais de desenvolvimento e de aprendizagem, crianças com dificuldade

de aprender, crianças que não se desenvolvem, criança com aprendizagens distintas, porém muito distanciadas, numa mesma sala de aula;

[...] eu tinha uma sala muito heterogênea, um grupinho que sabia muito, que já veio alfabetizado mesmo, até no alfabético, eu tinha um grupo mediano, ali, que tava começando a avançar no caminho, eu tinha um grupo que não sabia nada, absolutamente nada, nada, nada, nada, não sabia nem o alfabeto quando chegou para mim e eu tinha crianças que estavam ali no meio termo, começando a aprender o alfabeto, **então era um grupo bem heterogêneo, sabe? E com diferentes proporções nele** (Professora 3).

b) a intervenção familiar para acelerar o processo de alfabetização;

Então, assim, independente se for pai, se for gestão. Acho que o primeiro movimento é de confiar no trabalho. Você pode apoiar, você pode querer que justifique, mas numa perspectiva de respeito, não pode exercer o papel do professor (Professora 5).

c) a descontinuidade do ciclo;

Você fala: “Como é que veio do segundo ano, da mesma turma, sem saber?” Então, são questões que a gente, às vezes, leva a pensar. (Professora 10)

E, d) as avaliações padronizadas.

É, e a gente não pode, porque parece que não sei o que é que tem, que diz que não pode a gente fazer uma avaliação, fazer uma atividade, aí fica o negócio. **Fica assim, vou fazer atividade diferenciada com o menino na sala e tudo, mas chegando a hora da prova, ele tem que fazer uma prova igual aos outros** (Professora 2).

A gestão da sala de aula foi marcada pelos embaraços com a mediação da indisciplina e os dilemas familiares expostos em sala, a desassistência familiar para com a vida escolar das crianças e pelo gerenciamento do tempo em virtude da inabilidade com a estruturação das práticas de ensino. De acordo com a Professora 2, *É muito difícil se organizar num tempo que é todo nosso.*

O trato com as questões familiares reverberadas pelas crianças, assim como o enfrentamento dos limites impostos pela impossibilidade e/ou desassistência das famílias sobre a vida escolar de seus filhos são habilidades cuja envergadura exige muito do professor iniciante porque, normalmente, é o tempo de exercício sustentado por estruturas formativas e de assistência que as refinam.

Aprender a intervir profissionalmente, identificando o tempo certo das mediações e elaborando abordagens respeitadas, baseadas em uma compreensão humanizadora da educação, implica na apropriação do contexto escolar em seus aspectos humanos (Trevisan; Andrade; Aparício, 2022), no discernimento das fronteiras entre as funções precípuas a cada um na responsabilidade de educar os estudantes, bem como exige o desenvolvimento de sensibilidade nas relações.

[...] até abril, o que eu levava muito para minha escola era a questão da disciplina, porque eu não conseguia dar aula. Minha aula não rendia, não conseguia, **porque a minha sala é muito... como eu falo? Agitada, de falar, de falta de respeito, de briga** (Professora 2).

Eu tenho exatamente seis crianças na minha sala que batem uma na outra, que agredem fisicamente, que agredem psicologicamente as outras crianças. Então, fevereiro e março, eu sentava na sala da supervisora X: “pelo amor de Deus!”, **eu cheguei a pedir pra sair**, pra ela me tirar porque eu não dava conta. “Eu não dou conta, as crianças batendo uma na outra, eu não sei o que faço”. **Chorava porque eu não sabia como lidar com as crianças** (Professora 3).

Eu tinha um lá que não dava tréguia. Às vezes estava todo mundo quietinho lá, aí um falava a palavra “de sua mãe”, e não sei o quê, “seu pai”. Teve uma mãe que reclamou pra mim que **chamaram a menina de botijão**. Aí essas coisas pequenas que eles vão trazendo (Professora 4).

A minha turma, por ser na zona rural, eu senti que eles são muito carentes, sabe? E assim, eu tenho aluno que não tem contato com a mãe. Então, eu senti que quando eu entrei lá, não muito no início, assim, mas com o passar do tempo, **eu senti que eles me viram como uma figura feminina, assim, na vida deles** (Professora 9).

Problemas emocionais aflorados em sala de aula, e que dizem respeito ao acompanhamento restrito de algumas famílias sobre a vida escolar de suas crianças, podem ter relação com responsabilidades e cobranças dadas e feitas aos pequenos, pela escola, e pelos quais eles não podem responder.

A interação e a condução das crianças para o estabelecimento de um clima favorável à aprendizagem apareceram imbricadas pela gestão do tempo e a implementação das atividades e práticas planejadas. Esse parece ter sido o momento conflitante entre as concepções epistemológicas estudadas na formação inicial e as crenças limitantes da experiência como estudante mediante a natureza pragmática da sala de aula.

Entre os dificultadores mais generalistas, as questões burocráticas como prazos, documentações e alimentação de sistemas foram apontados como agruras devido à inexperiência operacional e o tempo para aprender, que era pouco diante das demandas.

No cenário da alfabetização, a gestão dos distintos tempos de aprendizagem foi o dificultador predominante. Práticas de ensino que atendessem à diversidade da turma, considerando que todas as crianças aprendessem, foi uma preocupação bastante enfatizada.

A descontinuidade da ideia de ciclo se evidenciou nas necessidades de aprendizagens das crianças apontadas em cada um dos três anos dessa etapa. Possivelmente, em função do imperativo dos descritores de aprendizagem dos currículos escolares parametrizados por avaliações padronizadas e que, nesse sentido, parecem desconsiderar que as trajetórias de

aprendizagem têm a condicionante subjetiva e estão sujeitas aos intervenientes externos como seus mediadores.

Apontamentos como restrição de repertório e defasagens foram mencionados no processo de retomada do ensino, em um entendimento semelhante à ideia de série. Paradoxalmente, as docentes levantaram como facilitador a continuidade do professor com a turma por mais um ano, visando ao seguimento dos processos de aprendizagem, em função do conhecimento pormenorizado e, então, já desenvolvido sobre cada criança.

[...] claro que sempre vem alguns alunos que tem um déficit de habilidades, ali, que deveriam ter sido adquiridas antes e que não foram, então a gente tem que, o tempo inteiro, ir repondo aquilo. [...] **A gente tem uma questão do repertório com que ele vem do ano anterior.** Então, assim, tem uns que chegam bons e tem outro que chegam, tipo assim, não sabe ainda. **Você fala: “Como é que veio do segundo ano, da mesma turma, sem saber?”** (Professora 10).

A percepção de ritmos de aprendizagem passa pela compreensão de que a aprendizagem não acontece no ato de ensinar, uma vez que se entende que os mecanismos de formação da aprendizagem são processuais e sistêmicos e que as competências de ensino se formam ao longo do desenvolvimento da carreira docente, dessa forma, quanto mais o professor se qualifica para ensinar, maior será a sua segurança no trato com as distintas aprendizagens, bem como na manutenção e no progresso das mesmas, gerando conhecimento (Nono; Mizukami, 2006; Fernandes; Cruz, 2020). Para Bruns e Rausch (2023, p.20),

o processo de alfabetização não pode rejeitar a construção progressiva do conhecimento, não sendo plausível, portanto, conceber que a criança possa estar “pronta” e outra “não”, mas sim, faz-se imprescindível conhecer cada uma, levando em consideração suas especificidades e potencialidade.

Apesar de se compreender e se coadunar com a perspectiva de que ritmos sejam aspectos inerentes à ideia de continuidade, importante e necessária à etapa da alfabetização, reitera-se a ressalva feita por Fernandes e Cruz (2023, p. 8) de que “reconhecer a importância da heterogeneidade com a qual a professora lida cotidianamente não minimiza a complexidade de trabalhar com essa característica”. Acrescentando a ela que o simples fato de não haver retenção, em si, pouco ou nada colabora com a responsabilidade ética de ensinar, que, sob o cenário da iniciação, faz-se coagida pela pressão por resultados, geralmente imputados unilateralmente.

Nessa perspectiva, pensando na compreensão de rede e de instituição, seria importante refletir sobre as implicações de uma concepção sustentada pela legislação e pelo discurso, mas que não parece se dar na prática, que são exatamente os ciclos de aprendizagem, no campo das ideias, e o processo de seriação, implícito à prática, firmado na etapa da alfabetização.

Por fim, a intervenção familiar nos processos de alfabetização dos estudantes com o objetivo de acelerar a leitura e a escrita foi um fator conflitante na percepção das iniciantes, evento relacionado à perda de autonomia e de identidade da profissão.

Os pais estão inserindo a letra cursiva antes de mim. Assim, **eu achei isso uma falta de respeito com o meu trabalho. De querer estar passando na frente.** Então, assim, independente se for pai, se for gestão. Acho que o primeiro movimento é de confiar nesse trabalho (Professora 5).

Participar da vida escolar da criança é uma importante aliança estabelecida entre a escola e a família. Mas para que a parceria reverbere em aprendizagem é necessário que cada um dos agentes do processo educativo compreenda o seu papel. Intervenções diretas no processo de ensino, pelas famílias, podem acarretar em desaprendizagens na medida em que o trabalho pedagógico, tarefa profissional e especializada que cabe ao professor, seja exercido baseado em experiências empíricas ou movidas pelo senso comum. Nesse sentido, é necessário que a gestão escolar estabeleça os limites entre o apoiar e o interferir no trabalho docente.

4.2.2.2 Os facilitadores de inserção

Três movimentos foram considerados como facilitadores da inserção docente: a) a colaboração; b) a autonomia de trabalho e a autoridade da figura do professor; e c) o conhecimento didático do conteúdo.

A colaboração surgiu com propostas distintas, o que reforça a ideia de que a profissão docente é uma aprendizagem multifacetada. Assim, a troca entre pares, com o par experiente, com o coletivo da escola e em formação continuada de rede foi definida pelas professoras iniciantes como o principal facilitador da inserção na carreira. Nessa perspectiva, demandas como movimentos de escuta e retornos circunstanciados foram reafirmadas nas diferentes modalidades.

A percepção das iniciantes se coaduna com a defesa de Príncipe e André (2019), as quais afirmam que a socialização profissional é imprescindível para as aprendizagens em exercício e evidencia que a indução, na constituição do desenvolvimento profissional docente, é um fenômeno abrangente que precisa ser pensado para a constituição de uma cultura educacional de alto desempenho (Wong, 2020).

Dessa forma, a elaboração de programas necessitaria atentar-se aos aspectos sistemático e orgânico que são próprios à indução. Sistemático em função da abrangência das questões de ausência de iniciação de professores no Brasil (Papi; Martins, 2010). Nesse sentido, com o foco

na intencionalidade, na eficiência e na equidade, careceria ser estruturado, planejado e regulamentado. Orgânico pela compreensão de que a aprendizagem sobre a profissão tem caráter coletivo e, por isso, a colaboração seria o coração das distintas formações, complementares entre si, uma vez que as demandas de aprendizagem docente, para além de princípios que lhes são sólidos, são permeadas por dinâmicas educacionais emergentes, as quais exigem flexibilidade e adaptação.

A autonomia de trabalho e a autoridade da figura do professor foram consideradas facilitadores essenciais para o processo de inserção profissional. Apesar de muitos relatos terem se dado no campo do desejo, experiências positivas também foram consideradas, como a autonomia para se permanecer com a turma por mais um ano.

Está faltando autonomia sabe? **Todo mundo quer questionar.** Eu entendo, é válido, até pra deixar a gente trabalhar com ética, com espaço. **Parece que a educação virou um tema discutível pra todo mundo.** Está na alçada de todo mundo. [...] Mas as pessoas esquecem que pedagogia é ciência. **Então, a gente tem que justificar tudo o que está fazendo** (Professora 5).

É o que o Nóvoa estava falando da palavra que ele estava estudando. Todo mundo pode discutir a educação assim. **É a autoridade!** (Professora 1).

[...] eu tô no terceiro ano agora, **porque eu decidi continuar acompanhando a turma,** que eles (as crianças) pediram, **e eu achei que seria o ideal,** porque eles, tinham muitos que estavam com um atraso aí que me preocupava bastante, assim, pra esse ano.

Em seus estudos de mestrado, Mikado (2022) compreendeu que a autoridade docente é um saber construído pela formação e pela experiência e que se encontra imbricado ao desenvolvimento da autonomia. Já a autonomia, assimilada enquanto o domínio progressivo das habilidades próprias ao trabalho docente, em especial o ato de ensinar, sua função precípua, está associada ao reconhecimento e à significação social dada à profissão, o que lhe confere identidade. Dessa forma, seria impossível dissociar autonomia, autoridade e identidade de sua natureza política, a formação de seres humanos em contextos históricos, validada por seus agentes.

O entendimento da pesquisadora ajuda a compreender o quanto tais elementos de profissionalidade impactam na atuação dos professores iniciantes, uma vez que a autoridade legitima a posição do professor enquanto profissional qualificado para o exercício da profissão. “Para além da valorização profissional que esse reconhecimento pode gerar, a autoridade educativa proporciona aos professores empoderamento e sentimento de pertencimento necessários à construção do ser docente e da identidade profissional” (Mikado, 2022, p.104), e que sobre essas estruturas afetam, para além da formação, a experiência.

Portanto, a autoridade dos docentes se constitui ao longo da formação e da experiência que proporciona identidade profissional e possibilita a profissionalidade necessária ao desempenho do papel docente, ou seja, possibilita a mobilização dos docentes para agir em consonância com suas perspectivas epistemológica e ontocriativa sem perder de vista as finalidades educativas e o contexto sociocultural em que se está inserido (Mikado, 2022, p.105).

Finalmente, o conhecimento didático do conteúdo foi concebido como vital à alfabetização, uma vez que as distintas etapas de aprendizagem requerem professores instrumentalizados teórica e metodologicamente para atender às demandas de ensino-aprendizagem.

A produção de conhecimento especializado, como produto elaborado coletivamente em processos de indução formal foi percebida, de maneira exemplificada pelas docentes, em situações de estudo de caso, estratégia formativa na qual situações novas são significadas por outras experiências pormenorizadas e com as quais se estabelece conexões, como se observou no diálogo entre as professoras 1 e 5.

Não é que você vai resolver todos os casos, a partir do caso isolado. **Só que aquele caso vai te dar subsídio.** Qual é o termo mesmo pra isso? [Referindo-se a um apontamento da colega, professora 1] (Professora 5).

Ferramentas psíquicas. Porque inconscientemente você vai estar reproduzindo aquilo [...] dá a necessidade que eu preciso de retomar pra entender o que eu tô fazendo. Eu preciso saber o que eu tô fazendo! **Tem alguma coisa enraizada que é científica, que vai dar a informação** (Professora 1).

As funções psíquicas, na perspectiva vigoskiana (Martins, 2016), compreenderiam uma multiplicidade de vínculos, suas conexões e entrecruzamentos, moldadas pela experiência, pela cultura e pelas interações mediadas intencionalmente, a fim de se transformar situações a partir de generalizações que, em última instância, produziriam conceitos.

Para Lima¹⁵ (2023, informação verbal), a produção do conhecimento sobre a docência é o seu objeto de validação materializado. Refletiu-se, nesse sentido, sobre o ganho das instituições que promovem assessoramento e formações, em regime de parcerias colaborativas, quando conseguem estabelecer relações horizontalizadas, contextuais e baseadas em troca de conhecimento.

É notório perceber o quanto professores iniciantes são capazes de agregar rigor à educação formal, uma vez que o distanciamento entre a teoria ainda é pequeno, fato que

¹⁵ Aula proferida pela professora doutora Francine de Paulo Martins Lima, na disciplina Formação docente: contextos e práticas, em março de 2023, no curso de Mestrado da UFLA.

acrescentaria aos problemas emergentes da escola o frescor de um conhecimento teórico capaz de agregar qualidade à prática a ele associada.

A relação entre os facilitadores se deu de modo bastante entrelaçado. O reconhecimento social da profissão, enquanto elemento de identidade profissional, possui vínculo estreito com a construção da autoridade docente. A percepção de estudantes e de suas famílias são parte constitutivas do reconhecimento social e assim como a comparação e a associação com seus pares concorrem na elaboração da identidade. A autonomia, correlacionada à qualificação profissional, foi concebida em modalidades de produção de conhecimento especializado elaborados coletivamente, especialmente em espaços horizontalizados de formação em contexto e em compromisso com a escola. Desse modo, a complexa teia de associações estabelecidas no cenário do desenvolvimento profissional docente demandaria reflexões mais aprofundadas sobre a oferta de tais estruturas enquanto um direito, a partir da garantia de espaços qualificados para tanto.

4.3 A alfabetização

O debate sobre a alfabetização se estabeleceu sustentado por três temas: a) Os intervenientes da identidade de alfabetizador e a legitimação da profissão pelo ato de alfabetizar; b) a percepção das aprendizagens das crianças e as estratégias de ensino; e c) a avaliação da alfabetização.

4.3.1 Os intervenientes da identidade de alfabetizador e a legitimação da profissão pelo ato de alfabetizar

Os intervenientes que compuseram a identidade do professor como alfabetizador e a legitimação da profissão pelo ato de alfabetizar emergiram como um refino da autonomia, da autoridade e da identidade docente devido aos apontamentos tipificados pelo campo da alfabetização. Nessa perspectiva, a identidade aflorou como o despertar-se diante de uma fotografia: “*Você acredita que essa frase, **professora alfabetizadora**, foi um termo que eu estou usando agora?*” (Professora 5). A incorporação da identidade apresentou-se num movimento de autoconhecimento, “*Você se descobre sendo professor*” (Professora 1). Para Nóvoa (2022, p.5-6), “Na profissão docente, a dimensão pessoal é central [...] por isso é tão importante cuidar dos professores como pessoa. [...] O autoconhecimento faz parte do nosso conhecimento como pessoa e do nosso conhecimento profissional”.

Concomitantemente, a homologação da identidade também aconteceu pelo reconhecimento do outro na relação, o que reforça a percepção de que a socialização precisa ser parte inerente à formação do professor enquanto prática coletiva, como se pode observar no diálogo entre a professora 5 e sua supervisora.

Quando eu cheguei no segundo ano, eu nunca carreguei esse termo. Não é estranho? Estava conversando com a supervisora, há um tempo atrás e falei: “Nossa, supervisora, **quando é que a gente descobre o perfil?**”, e a supervisora falou: “Olha, **você não está enxergando? Você é alfabetizadora!**”. Eu comecei a usar esse termo há pouquíssimo tempo, no sentido de **me ver como alfabetizadora. Uma identidade!** (Professora 5).

Outro importante agente de validação suscitado foram os alunos, na medida em que as docentes começaram a identificar a dimensão humana da profissão reverberada nos efeitos de poder envolvidos ao ato de ensinar, que não se restringem à transmissão de conhecimentos. Assim, a percepção de que, na condição de par experiente da criança, o professor exerce sobre ela uma influência capaz de promover transformações de conduta e de posicionamento mediante o alargamento das estruturas do pensamento, explicitou o despertar para a identidade, a partir dos resultados do próprio trabalho referente ao aspecto da formação para a vida.

Percebi que sou influenciadora também. Aí eu **tive noção do meu poder**. A questão do meu poder, nossa, eu fico chocada com as crianças todos os dias. **Como eles pegam o que eu falo, o que eu penso. Meu sapato eles estão imitando, o que eu falo eles estão fazendo**. Eu os pego fazendo coisas, então eu vou aproveitar desse meu poder pra inserir o que eu acho que preciso inserir. É onde eu acho que eu percebi o meu poder, por exemplo, ali, brincando com eles. [...] eu tenho influência sobre eles, **eles estão me enxergando como pessoa, partilham da minha identidade como pessoa, histórias minhas, escuto histórias deles** (Professora 5).

Os apontamentos relativos à interação do professor com sua turma ampliam a compreensão da sala de aula para além de um dificultador da inserção docente, reverberando como esse mesmo espaço ajuda no delineamento da identidade profissional. Apesar de aparentemente contraditório, assimilar positivamente um contexto tomado como dificultador seria uma possibilidade de se construir sobre ele marcações afetivas positivas, essenciais à formação do olhar para a profissão, uma vez que “não há educação sem a relação humana profunda” (Nóvoa, 2022, p.7). Entende-se como bastante diferente reconhecer os estudantes como indivíduos a serem disciplinados para então aprender ou como sujeitos afetos a um projeto de humanização institucionalizado. Acredita-se que a forma como uma questão relevante é posta poderia interferir na formação emocional dos sujeitos para tratar com ela.

A legitimação da profissão pelo ato de alfabetizar se configurou em duas temáticas complementares: a percepção de um certo repertório docente sobre os resultados de

aprendizagem identificados no cotidiano da sala de aula, assimilando o saber fazer à distinção (Garcia, 2010), bem como a existência de um conjunto de habilidades específicas para o trabalho efetivo com os tempos de aprendizagem e níveis conceituais de compreensão da linguagem escrita pela criança, cujos conhecimentos didáticos que as fundamentam têm natureza conceitual (Nono; Mizukami, 2006, Rocha; Bissoli, 2016), e sobre as quais se busca a apropriação como forma de qualificar a docência.

Nesse sentido, o ato de alfabetizar legitima a identidade de professor alfabetizador porque a percepção e a reflexão sobre a dinâmica das interações dadas em sala de aula são determinantes para o rigor da ação pedagógica em contextos de alfabetização (Nono; Mizukami, 2006, Giraldo; Rausch, 2022). A autopercepção sobre o repertório adquirido e as necessidades subjetivas de formação (Martins, 2014) apontam para o refino da compreensão acerca dos marcadores da alfabetização, os quais iluminam e delimitam a busca por conhecimentos aprofundados de conteúdos que são próprios a essa ciência (Rocha; Bissoli, 2016, Giraldo; Rausch, 2022), em função de habilidades de diagnósticos, do ajuste das proposições e da avaliação durante o processo que, na reflexão sobre as interações, tornam o processo verossímil.

As evidências apresentadas pelas colaboradoras revelaram em que medida uma boa formação inicial é capaz de evitar distorções sobre práticas de leitura e de escrita, bem como o quanto a participação em espaços de aprendizagem coletiva auxilia no burilamento das necessidades formativas, permitindo que o processo de reflexão e compartilhamento alcance a apropriação sustentada das teorias, uma vez que seu enviesamento é tratado como sério problema ao campo da alfabetização (Leal; Morais, 2020). Nóvoa (2022) esclareceu que professores são produtores de conhecimento profissional docente e que seus relatos apresentam um conjunto de vivências pessoais permeadas por inovações e experiência concretas que precisam ser ouvidas porque a reflexão e a sistematização de iniciativas permitem ao coletivo tomá-las como referência na ampliação do trabalho docente.

Nessa perspectiva, arrisca-se afirmar, a partir da própria experiência com a alfabetização, que o conhecimento epistemológico envolto aos processos de aquisição da linguagem escrita, desenvolvida formalmente pela escola, seja um distintivo do alfabetizar. Compreende-se, nesse sentido, que existe uma diferença pontual entre ensinar estudantes que já possuem os domínios da leitura e da escrita toda a gama de conhecimentos humanos historicamente referenciados e mediar os processos de aquisição da linguagem escrita em seus distintos níveis conceituais em um mesmo espaço-tempo.

Não se pretendeu, nesse sentido, dizer que estudantes plenamente alfabetizados tenham os mesmos ritmos de aprendizagem, mas explicitar que à alfabetização cabem conhecimentos muito específicos relacionados ao desenvolvimento e à linguagem, sobre os quais a leitura e a escrita incorporam-se como objeto cultural, capaz de promover a evolução de capacidades especificamente humanas (Rocha; Bissoli, 2016) e que a gradual apropriação desses conhecimentos pode ser determinante para a legitimação da identidade e a construção da autoridade que distingue o docente como um alfabetizador.

4.3.2 Percepções de aprendizagem das crianças e estratégias de ensino

Conhecer o percurso de aprendizagem das crianças figurou como ponto de partida para o trabalho das participantes. Portanto, identificar as necessidades de aprendizagem de cada estudante e elaborar estratégias de intervenção sobre elas pareceu preceder às determinações curriculares, o que revelou a preocupação das docentes em oferecer um ensino que considerasse a proximidade das atividades com os recursos cognitivos já desenvolvidos pelas crianças, como se pode perceber nos diálogos.

“Acho que conhecer a turma é o mais importante. **Se você não conhece a dificuldade de cada um, você não consegue partir de lugar nenhum**” (Professora 8).

“A formação e conhecer a turma, acho que os dois, pra mim, os dois pilares mais importantes” (Professora 10).

“Se você conhece metade da turma, você consegue ensinar metade da turma, mas também **você tem que ter domínio do que você vai usar**” (Professora 8).

“Você também, **como profissional, saber como você está ensinando**, você tem que ter essa certeza que você está fazendo certo, entendeu? **E se você não tem certeza, procura aprender**” (Professora 7).

“Então, principalmente esses temas mesmo que a gente precisa, né? **Pra avançar as crianças, né?**” (Professora 10).

A preocupação com o conjunto de recursos e estratégias metodológicas de mediação da aprendizagem evidenciou-se fundamentado pela busca por um conhecimento mais especializado, de modo que pudessem oferecer garantias mínimas sobre o ensino ofertado, evitando os processos de tentativa e erro. “*Essa criança não está aprendendo da forma como*

eu estou ensinando” (Professora 3). Nesse sentido, Chartier (2006, p.12) explicita que “O domínio completo da aprendizagem obriga a ser restritivo nas escolhas”.

Fernandes e Cruz (2021) aludiram que a alfabetização é um processo não-linear e que é preciso respeitar a característica de continuidade que lhe é própria. Para as pesquisadoras os conhecimentos didáticos que sistematizam a alfabetização precisam partir dos processos introdutórios básicos até à consolidação dos recursos de leitura e escrita pela criança. Ao que se pese a atribuição dos domínios da leitura e da escrita na formação de pensamentos abstratos e de conceitos, essenciais para o cumprimento de sua função social enquanto produto cultural significado no tempo e no espaço (Rocha; Bissoli, 2016).

O respeito aos ritmos de aprendizagem reverberou no reconhecimento de um complexo estratégico de interações com o objeto de conhecimento, estabelecido concomitantemente na sala de aula e nos espaços sociais que educam, como a proposição de atividades diferenciadas para as necessidades observadas, o uso de materiais manipulativos, os agrupamentos produtivos, aulas-passeio e o uso dos recursos disponibilizados pela instituição, como o reforço escolar.

Então, eu gosto dessa parte de **diferenciação pedagógica**, e eu gosto muito de usar **motivos que eles gostam. Alfabeto móvel, massinha**, isso tudo, pra mim, dá bom resultado. Principalmente pra essas crianças que têm essa questão de dificuldade (Professora 10).

Essa questão da prática, do manipulativo me ajuda demais, e os **grupinhos produtivos**, eu gosto de usar bastante. Gosto muito de fazer: aquele que já lê com aquele que está com um pouquinho mais de dificuldade. Não gosto de por muito longe, porque senão não vai ajudar. Tem que ser assim, um ajudando o outro (Professora 7).

A gente leva as crianças pra fora também, A gente tem um jardimzinho lá. A gente usa muito, né. **Esse jardim, a pracinha**. Nossa, a pracinha é parte da escola. É interessante, a praça “não” é pública, a praça é da escola (Professora 8).

E aí, o **laboratório de aprendizagem** é uma professora que fica por conta mesmo disso. Então, as crianças que têm muita dificuldade, a gente manda e ela faz a seleção. **E as crianças, a aula termina às 11h, elas ficam até o meio dia e meia lá** (Professora 10).

Apesar de admitirem que *Tudo por sua conta é muito difícil* (Professora 2), outro ponto relevante foi a preocupação em oferecer assistência individualizada em casos específicos, nos quais o distanciamento dos níveis conceituais de apropriação da escrita revelou-se mais extremo com relação aos da turma, exigindo a mediação focal do par experiente.

O que eu faço é, **quando eu percebo que ele está mais focado, eu chego perto dele e falo assim “Vamos tentar ler comigo, vem cá”**, às vezes tem

um pouco de dificuldade, mas já evoluiu muito perto do que eu recebi (Professora 6).

Então, **a gente deixa as crianças que têm autonomia ali, a fazer uma atividade, e vai dar atenção.** Não pode deixar de lado (Professora 8).

Mobilizar recursos para que as crianças aprendam efetivamente, tomando como princípio ético que nenhuma seja deixada de lado ou fique para trás, não é uma tarefa fácil, mesmo para professores experientes, como também não deveria ser uma tarefa unilateral. O suporte evidenciado pelo relato sobre algumas escolas que assistem as iniciantes permitiu ratificar que compartilhar experiências e demandas e receber apoio sobre elas possibilita “Uma prática mais refletida, mais consciente, e uma teoria que ganha novos sentidos e significados” (Nóvoa, 2022, p. 2). Dessa forma, no campo da indução:

Compreender de onde o professor fala, seus desafios, as contradições com que se defronta permite-nos, ainda, entender os conflitos e as tensões vividos na sala de aula e o modo como o processo de ensino e aprendizagem se concretiza e em que condições. Dá-nos pistas acerca do que ocorre no dia-a-dia das escolas e das salas de aula possibilitando reflexões e proposições de novas diretrizes para a educação, especialmente para o ensinar (Martins, 2014, p. 146).

Para Martins (2014), aquilo que os professores têm a dizer, a partir da própria reflexão sobre a prática docente, permite à indução identificar os recursos didáticos mobilizados para a garantia da aprendizagem do estudante, significando a ação docente a partir do sujeito que a constrói.

4.3.3 Avaliação da alfabetização

A avaliação da alfabetização foi o dificultador que causou maior perturbação entre as colaboradoras. Seria importante esclarecer que a ideia de avaliação debatida foi a certificativa institucionalizada, elaborada em padrões semelhantes aos das avaliações externas e aplicadas em todas as turmas, não necessariamente pelo próprio professor. Nesse contexto, o instrumento não fazia parte do material pedagógico intelectualmente produzido pelas docentes. As professoras realizaram diagnósticos, produziram suas estruturas de trabalho, pensaram em estratégias diferenciadas para atender à diversidade da turma, mas não foram as responsáveis pela elaboração dos materiais que aferiram as aprendizagens de suas crianças, bimestralmente. A incoerência foi apontada como limitador da autonomia docente e colocada como situação geradora de angústia e dissabores.

A professora às vezes sabe que a criança precisa é disso. “**Ah, mas não pode!**”. Então, assim, **tem essa questão que talvez tira a autoridade e a autonomia** de falar: “A professora dele, ela sabe o que ele precisa”. A gente sabe que nenhuma criança é reduzida à nota, né? Mas, é a nota que fala. **Se ela sabe ou não, no final das contas, é a nota que fala.** E a gente, às vezes sente assim, no final do ano, que é em vão (Professora 2).

Assim, o modelo foi associado à metrificação, à burocratização e à coação impondo limites ao desenvolvimento do trabalho e dilemas sobre a escolha entre o ensinar ou o preparar. Nesse cenário, debateu-se os perigos de se cercear a capacidade de aprendizagem dos sujeitos em função de metas a serem cumpridas e alcançadas pelos sistemas de ensino.

Porque a criança chega na escola assim, sabe. E aí **tem que quantificar**, aí ela faz a avaliação, ela tira C. Mas eu sei que o conhecimento dela era pra A. Então, **é um instrumento que a gente usa e que não avalia realmente a criança.** Pelo menos no ciclo da alfabetização eu acho que não deveria ser o único (Professora 2).

A impossibilidade de ajustes, adequações ou elaborações variadas conforme o desenvolvimento da aprendizagem das crianças foi associada ao empobrecimento das estruturas de alfabetização, sendo evidenciado pela expressão: ***Gente, pior que tá fica!*** dito pela Professora 3 ao se referir ao processo de desaprendizagem causada por esse tipo de movimento e ao sentimento de opressão gerado, o que fez com que as professoras se questionassem sobre o real sentido de se avaliar as crianças.

Um dificultador é essa burocracia ou esse não pode. Por exemplo, eu sinto uma dificuldade no caso da recuperação da aprendizagem: é a criança fazer a prova que ela já fez? Outra vez? E tirou nota, fez a mesma prova. **E fico pensando, qual é o sentido? A criança teve um problema de aprendizagem, ela vai recuperar a conta fazendo a mesma prova?** (Professora 2).

Eu sinto que **às vezes a autonomia de ler e escrever, do jeito que a gente sabe ensinar e precisa ensinar esbarra nessas coisas.** “Ah, mas ela tem que fazer a prova desse jeito”. Eu sinto que essa burocracia esbarra nessa autonomia que poderia ajudar, sabe? (Professora 1).

E às vezes a criança sabe das coisas. Você conversa com ela, ela te da a resposta certa. Só que chega lá para escrever na prova, a criança não vai aproveitar. **E a escola parece que não comporta e não consegue aferir esses outros tipos** (Professora 2).

A reflexão oferecida pelas docentes revelou a urgência de a profissão ser pensada pela própria profissão nos processos decisórios da escola. Leal e Morais (2020) reforçaram a ausência de mapeamento de desempenhos reais de cada ano do ciclo de alfabetização e recomendaram como imprescindível ao processo avaliatório que os professores participem da apuração e do processamento dos dados.

Assente-se a necessidade de parâmetros globais para o fomento das políticas públicas, mas há que se levar em conta que as políticas de resultado exercem sobre as instituições uma pressão cujas exigências reverberam no espaço da sala de aula, afetando a aprendizagem dos estudantes e a autoimagem e concepção de ensino dos professores (Nono; Mizukami, 2006, Moura; Guarnieri, 2019; Lima, 2019; Ciríaco; Silva, 2020; Fernandes; Cruz, 2020; 2021; 2023; Trevisan; Andrade; Aparício, 2022; Bruns; Rausch, 2023) os quais se vêm diante de uma obrigação de preparar as crianças para um modelo pré-estabelecido de prova em detrimento ao exercício da mediação nos contextos reais em que a aprendizagem se dá, respeitando ritmos, interesses temáticos e o fluxo do desenvolvimento. Nesse sentido, todo o processo de documentação pedagógica e de reflexão sobre a atividade docente em seu aspecto avaliativo, essenciais ao desenvolvimento profissional docente, ficam restritos aos discursos.

4.4 Demandas emergentes

Alguns temas reportados e reiterados nos grupos de discussão foram entendidos como demandas emergentes à educação nos tempos atuais. A percepção sobre as dificuldades de aprender e sobre o comportamento das crianças trouxeram ao debate questões como diagnósticos e laudos, apoio pedagógico especializado, geração alfa e as mídias digitais. Apesar de estarem em cena já há algumas décadas, os fenômenos ainda se apresentaram como demandas formativas em função de sua incidência e de seu impacto nas salas de aula e sobre o ensino. Salienta-se que os temas não foram objeto de pesquisa e de estudo sistemático nesta investigação e que tampouco apareceram nas literaturas esmiuçadas e que a análise realizada se deu de forma bastante rasa, trazendo à tona as inquietações apresentadas pelas professoras colaboradoras e algumas considerações da pesquisadora.

Assim sendo, intentou-se não negligenciar a potência política das falas das docentes que trouxeram ao debate, o qual se deseja que prossiga para além desta pesquisa, questões de ordem pública e que demandam o refino de suas políticas educacionais, considerando a realidade que incide sobre aqueles que enfrentam, na ponta, os reverses da desassistência institucionalizada sobre a educação. Para Nóvoa (2022, p. 3) “É urgente reforçar a capacidade de reflexão, de publicação e de ação pública dos professores” nos debates públicos sobre a educação. Nesse sentido, os dados são apresentados mais como uma lacuna de pesquisa no campo das políticas públicas de formação de professores e de indução de professores iniciantes do que como análise sobre as temáticas.

4.4.1 A dificuldade de aprender para além das habilidades de ensinar

Tratou-se como dificuldade de aprender (Smith; Strick, 2007) para além das habilidades de ensinar, as questões de aprendizagem trazidas empiricamente pelas professoras e para as quais não encontraram resposta no ensino. Smith e Strick (2007) explicaram que as dificuldades de aprender relacionam-se com questões neurológicas que afetam a capacidade do cérebro de entender, recordar ou comunicar informações. Tais problemas comprometeriam de modo mais incidente as áreas da percepção visual, o processamento da linguagem e a capacidade de focar a atenção. As dificuldades de aprender raramente teriam uma causa única e seriam potencializadas por adversidade psicológicas alimentadas pelo ambiente doméstico e escolar e sua consequência mais danosa seria sentida pelos estudantes que se frustrariam com a própria não aprendizagem: “Esses estudantes tornam-se tão frustrados tentando fazer coisas que não conseguem que desistem de aprender e começam a desenvolver estratégias para evitar isso” (Smith; Strick, 2007, p. 16).

As dificuldades foram apresentadas como angústias postas ao compromisso ético de oferta de qualidade na educação prestada. As docentes narraram resistência na interação com as famílias com esse tipo de demanda, apesar da assistência dada por algumas gestões no trato dessas relações, em busca de se encontrar o melhor caminho para o desenvolvimento das crianças sob tais condições.

Entendeu-se como importante o registro de que algumas docentes afirmaram ter pelo menos três crianças em sala de aula com laudo médico e acompanhamento de professor especializado, algumas com acompanhamento multidisciplinar, e que uma delas relatou um total de seis crianças que recebem acompanhamento médico. As narrativas apresentadas não se referiram a essas crianças, mas àquelas que, com dificuldades de aprender aparentemente sutis, ainda não receberam nenhum tipo de assistência especializada.

Segundo Smith e Strick (2007), recursos e estratégias didáticas de sucesso com crianças típicas são inúteis para crianças com dificuldades de aprendizagem. Para as estudosas, família, escola e comunidade podem afetar negativamente as dificuldades de aprendizagem, agravando o processo. “Embora supostamente as dificuldades de aprendizagem tenham base biológica, com frequência é o ambiente da criança que determina a gravidade do impacto da dificuldade” (p. 17).

As docentes esclareceram que o relato não pretendeu fazer apologia ao fenômeno da medicalização da educação, mas à busca por recursos multidisciplinares e, em especial pedagógicos, que lhes permitissem interagir e ensinar a todas as crianças, a partir de mediações

e estratégias mais ajustadas e com resultados mais eficazes. Defesa com a qual se pactua pela vivência de situações semelhantes e para as quais se apresenta angústia análoga, apesar das buscas em uma experiência de 24 anos de profissão.

Ninguém quer sair distribuindo laudo, lógico, mas às vezes são crianças que precisariam ter um laudo, até porque a gente não consegue dar um atendimento, assim, individualizado pra essa criança. Às vezes você chega na supervisão e fala: **“Olha, posso fazer uma avaliação diferente para esse aluno porque a avaliação que as outras crianças fazem ele não dá conta”**. **“Não! Só aluno que tem laudo”**. Então, assim, às vezes você fica à mercê disso, sabe (Professora 2).

A trajetória investigativa das professoras revelou-se bastante minuciosa. A observação constante da criança despontou como principal procedimento, seguido pela busca por apoio da escola e depois, pelo contato com as famílias.

Você fala uma letra do alfabeto e ele fica assim: “M de mamãe?” até hoje, e ele já está indo pro quarto ano, **é dificuldade de reconhecer as letras, de olhar pro alfabeto na parede e ir contando até chegar na letra que ele precisa pra ele lembrar qual letra é, sabe?** (Professora 8).

No primeiro momento, geralmente, eu recorro à minha supervisora. Eu falo, supervisora, precisamos chamar a família dessa criança, eu quero entender um pouquinho mais como ela é. Primeiro eu vou por essa vertente, **preciso saber quem é a criança**. Na sala eles trazem coisas que, **às vezes, a gente não tem dimensão do que está por trás** (Professora 1).

[...] às vezes tem uma questão que é muito pessoal, familiar, ou até, às vezes, cognitiva. Aí eu vou nessas vertentes, sabe? De **conversar com a professora anterior, chamar a família, entender um pouquinho esse contexto, pedir o apoio da família**. Depois em sala eu tento. **“Peraí, o que eu posso fazer agora?”** (Professora 5).

Então, eu chego lá e falo: “Olha, minha criança está com tal e tal situação, essa dificuldade, o que eu faço?” Porque **dentro dos meus limites eu já tentei diversas coisas**. Aí ela me ajuda, mas eu também chamo os pais (Professora 3).

As docentes explicitaram que o processo de investigação do histórico da criança não se dá de uma maneira tão simples, muitas resistências são encontradas no caminho em busca de ajudar o estudante. Essa questão ressalta o quanto a interação com as famílias emerge como uma demanda de formação para os professores iniciantes e o quanto o acompanhamento da escola a esses profissionais torna-se fundamental no processo de acolhimento e orientação das famílias que muitas vezes parecem entrar em estado de confusão quando deparam-se com a realidade apresentada e cuja assistência é fundamental para a evolução da criança. “Muitos estudos têm demonstrado que ‘cuidados parentais de qualidade’ permitem às crianças crescerem e tornarem-se cidadãos felizes e independentes” (Smith; Strick, 2007, p. 16).

Eu tenho três ou quatro alunos que tenho certeza que tem alguma coisa, além de dificuldade, mas não é só falta de interesse, é alguma coisa que **eu não vou diagnosticar porque não sou formada nisso**, então eu fico na minha, mas assim, **eu já tentei conversar com os pais, mas eles não aceitam e aí não levam, não procuram**. Inclusive um desses alunos estava fazendo aula de reforço no contraturno, a professora da sala de reforço chegou e falou pro **pai: “Eu acho que a gente precisa fazer uma avaliação pra descobrir porque tem alguma coisa além e a gente precisa ter certeza do que é”**, e ele nunca mais levou o aluno pra essas aulas (Professora 8).

Ao final do debate, as professoras explicitaram que algumas crianças que realizaram o processo investigativo já estavam de posse do tratamento prescrito, mas que as famílias não conseguiram efetivar o acompanhamento multidisciplinar por questões de acesso financeiro. Em contrapartida, observaram os ganhos de aprendizagem percebidos nas crianças que receberam acompanhamento adequado. As contradições apresentadas reverberaram a amplitude e a complexidade da educação pública, de modo especial na garantia de permanência e de qualidade de ensino.

A gente foi pensando: “A mãe faz de tudo, tem todos os laudos”. Mas em conversa com o psicólogo da criança, ele falou que a questão dela é global, **ela precisa de um neuro para estar avaliando, são 10 sessões de terapia, só que a família não tem condição** (Professora 7).

Agora fechou. **Fechou TOD e TDAH, e ele começou a medicar**. Então, em um mês ali, para uma criança que não fazia praticamente nada, ele sumia com tudo, gente! [...] Sim, tudo, tudo, tudo. Ele fugia, me abraçava, sumia, eu procurava. Então, nesse mês, ele já está com valores tão maiores. **Olha a evolução de uma criança** que, tipo assim, eu estava desesperada. Fiquei desacreditada porque a família tinha deixado. **Aí a família começou a apoiar, teve o diagnóstico, começou a medicação e a criança estava falando! São vitórias pequenas que é melhor do que não fazer nada”** (Professora 10).

O relato detalhado das professoras contribuiu para endossar o potencial colaborativo das iniciantes na produção do conhecimento sobre a docência, na medida em que suas angústias, assim como a busca por um ensino que alcance todas as crianças, inclusive as atípicas, revelou o quanto a indução pode ser uma trajetória dinâmica, capaz de auxiliar no processo de compreensão e adaptação às realidades postas. A preocupação das iniciantes com as crianças com dificuldade de aprender é uma demanda positiva e justa que se revela enquanto elemento legitimador da autoridade docente, pois reverbera um grupo profissional que acredita no poder transformador da ação docente, desenredando, na observação refletida sobre cada criança, a dimensão emocional como pressuposto de aprendizagem.

4.4.2- A geração alfa e as mídias digitais

A geração alfa e o efeito das mídias digitais nos contextos de ensino, quer seja pela identificação dessa população como um fenômeno social, quer seja pelo reconhecimento das mídias digitais como elementos linguísticos, foram apresentados como presentes na sala de aula e hiperconectados entre si. É considerada como geração alfa os estudantes imersos em um mundo virtualizado desde o nascimento, os quais estão submetidos ao contato direto com as telas e aos estímulos das tecnologias digitais integralmente, sendo considerados como tecnológicos e hiperconectados todos os nascidos a partir de 2010 (Zanbello *et al.* 2021).

Na esfera do planejamento de ensino, especificamente no que se refere à mediação da aprendizagem mediante as temáticas de interesse das crianças, as professoras evidenciaram comportamentos modulados à presença das mídias digitais no cotidiano infantil. Nesse sentido, trouxeram ao debate: “*O que interessa à geração alfa?*” (Professora 10) como demanda formativa.

[...] às vezes eu tenho que dar umas reformuladas, né? Porque eu tenho umas ideias que ficam assim... não dá certo, não, não. **Porque eu falo: “gente, é geração alfa”, tem que dar uma coisa, ó, eles querem coisa nova o tempo inteiro**, então você tem que dar conta disso. (Professora 10)

Veloso e Lima (2024) explicitaram que a cultura digital faz parte do processo de apreensão da realidade e apresentaram em seus estudos a ampliação dos processos cognitivos de interação que, neste tempo, também se dá com a tecnologia. Isto posto, novos conceitos de comportamento e de comunicação têm composto o perfil dos estudantes e, no tangente a esta pesquisa, das crianças desde tenra idade, os quais se constituem como agentes de uma inteligência que se produz coletivamente. Nesse sentido,

[...] tais mudanças implicam a necessidade de (re)pensar processos formativos, que estejam não apenas alinhados às demandas contemporâneas, mas bem atentos à necessidade de um posicionamento crítico que possibilite o protagonismo docente em que pesem as tentativas, geralmente escusas, que tentam imiscuir nas relações sociais mediante a inserção de “soluções tecnológicas” que, ao fim e ao cabo, relegam o professor a um segundo plano (VELOSO; LIMA, 2024, p. 14).

A criança, percebida como ser social que interage nas relações e protagoniza diferentes práticas cotidianas (Brasil, 2018), “[...] *leem a dinâmica da sala*” (Professora 10), os comportamentos dos atores envolvidos na escola e atuam sobre ela. Sob essa ótica, o grupo refletiu sobre a forma como crianças elaborariam a leitura e a escrita imersas na cultura digital e sobre como a escola seria capaz de elaborar estruturas de ensino capazes de alcançar o desenvolvimento desses estudantes.

Eles falam umas coisas com a gente. Todos os dias eles aparecem com um desenho, uma coisa nova, eu fico assim: “Explica professor”, e ele é o

professor de engenharia. Eles me pedem pra fazer dancinha de TikTok. **Então, assim, é uma coisa que a gente tem que estar preparada**, que às vezes o professor é mais antigo, nunca nem baixou o TikTok, eu nunca baixei, você imagina (Professora 7).

E aí, foi um choque inicial de pensar, nossa, eu acho que tudo o que eu planejei vai ser muito infantil. O que eu faço agora pra não ser completamente chato pra eles? Ai, eu tive que adaptar no primeiro dia de aula, eu já adaptei tudo o que eu pensei, todas as dinâmicas, eu mudei tudo, falei assim: “Não, eles não vão gostar, não vai ser legal”. Aí, eu mudei tudo (Professora 10).

Conforme Ferreira (2013, p. 446), “[...] já temos, no nível da educação básica, ‘crianças informatizadas’, como antes tivemos ‘crianças televisivas’. Entendo por isto: crianças que nasceram e cresceram sabendo que essa tecnologia estava instalada na sociedade”. Para a autora, o que marca a distinção dos nativos digitais é a naturalidade da ação, o que dificulta o entendimento sobre realidades anteriormente postas, nas quais a tecnologia digital ainda não existia como dada hodiernamente.

Salienta, ainda, que a cultura digital transmutou o verbo comunicar para a nova geração, afastando seu conceito da escrita no papel e aproximando-o às telas sensíveis, da mesma forma como a escrita através de um teclado se tornou uma habilidade que integra os “saberes do escritor” (p. 449), que então, passa a escrever não mais com uma pinça, mas com os 10 dedos, de modo especial, com os polegares, em suportes de escrita cada vez menores. Assim, as crianças informatizadas seriam aquelas “cujos esquemas interpretativos para entender o mundo social e gerar expectativas sobre o comportamento dos objetos culturais estão construídos a partir de ‘saberes informáticos’, por incipientes que sejam esses saberes” (Ferreira, 2013, p. 448). Portanto, “O importante é tudo o que muda ao mesmo tempo: os modos de produção dos textos, sua circulação e a materialidade dos objetos das marcas escritas” (p. 450).

Admite-se a multimodalidade textual e o hipertexto como um marco da linguagem nos dias atuais e que o ensino da leitura e da escrita não está alheio ao processo da comunicação em rede. Mas seria importante refletir sobre a tomada das mídias digitais: YouTube, TikTok, jogos on-line, perfis pessoais, dentre outras, como estratégias pedagógicas envoltas ao ensino, analisando os aspectos positivos e os deturpadores da aprendizagem das crianças. Ainda, em que medida o fenômeno da comunicação imediata e generalizada do WhatsApp interfere no processo formativo e na atuação dos professores. Uma possibilidade de aprofundamento em pesquisas futuras.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: POSSIBILIDADE DE PENSAR PROCESSOS DE INDUÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES INICIANTES

A fim de fomentar os diálogos e reflexões pelas equipes gestoras, pedagógicas e docentes/alfabetizadores acerca do desenvolvimento profissional docente, sobretudo, via processos de indução, apresentamos o Produto educacional Indução de professores iniciantes no ciclo de alfabetização, apresentado no formato *folder* a ser socializado com as redes de ensino por meio de formato eletrônico e impresso, sobretudo, em encontros formativos.

O documento, aparentemente sintético, convida a todos a refletirem e estudarem sobre as possibilidades de pensar e agir nos processos de indução de professores alfabetizadores iniciantes. Nesse sentido, há a disponibilização de *links*, *sites* e literatura que tratam do tema seja no aspecto teórico ou prático, fomentando estudos e práticas possíveis de serem desenvolvidas, resguardando as características de cada localidade.

Figura 1- Produto Educacional Folder (frente)

Alfabetizar é uma tarefa para profissionais qualificados

A relação entre os **tempos de aprendizagem** e a **responsabilidade ética de ensinar** é uma competência que se distingue no ciclo da alfabetização. Para o desenvolvimento do **conhecimento didático do conteúdo** que permite a **eficiência pedagógica** desse processo é fundamental que o professor iniciante participe de **formações qualificadas** nas quais possa refletir sobre a própria prática e compartilhar suas experiências com os colegas.

A reflexão sobre a dinâmica das **interações** dadas em sala de aula são determinantes para o **rigor da ação pedagógica** em contextos de alfabetização (Nono; Mizukami, 2006; Giraldi; Rausch, 2022).

Professor alfabetizador: um distintivo de identidade

Leitura e escrita incorporam-se como **objeto cultural de alto valor social agregado**. Nesse sentido, a **autoridade docente**, elemento constitutivo da identidade, é outorgada pela autopercepção; pela percepção dos pares que o identificam como alfabetizador; pelos estudantes que lhe identificam como modelo e pelas famílias, em função do reconhecimento emancipatório atribuído à alfabetização.

Gostaria de aprofundar o conhecimento

<http://www.nucleoestudo.ufla.br/forpedi>
marisabdfreitas@gmail.com.br
francine.lima@ufla.br

Trevo Rotatório Professor Edmir Sá Santos, s/n
Caixa Postal 3037 - CEP: 37203-202 - Lavras/MG - Brasil

ACESSE NOSSA PESQUISA

Indução de professores iniciantes no ciclo da alfabetização: Desafios e possibilidades

Acesse o referencial teórico

Acesse o FORPEDI

Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática

Fortalecendo a construção de laços comuns à universidade e escola na formação de professores e profissionais da educação básica

Indução de professores iniciantes no ciclo da alfabetização

Acolher, acompanhar e colaborar

Marisa Bueno De Bellis
Francine de Paulo Martins Lima

Fonte: Produzido pela autora (2025)

Figura 2- Produto Educacional Folder (verso)

Equipe gestora,

A **iniciação** é uma etapa da carreira docente conceitualmente constituída (Huberman, 2000). Ela é repleta de significados e emoções e marca a transição da condição de aluno para a de profissional da educação (Garcia, 2010).

Professores iniciantes ainda não dominam a cultura escolar e não se sentem pertencentes ao coletivo de professores da instituição.

A **entrada na carreira** precisa de acolhimento, acompanhamento e parcerias colaborativas para que os docentes possam se apropriar da **cultura da escola** e desenvolver o senso de **pertencimento**. Essas estruturas não acontecem com o tempo, mas, sim, pela garantia da qualidade da experiência adquirida.

A **complexidade da profissão docente** e as **condições materiais de trabalho** são desestabilizadores emocionais e didáticos de grande impacto no início da profissão porque os iniciantes ainda não construíram habilidades socioemocionais capazes de sustentá-los nos primeiros anos de sala de aula.

Por que é preciso cuidar dos iniciantes

O QUE DIZEM AS PESQUISAS

- O sistema educacional brasileiro é composto por uma maioria de professores sem início de carreira (Papi; Martins, 2010);
- Os docentes mais bem capacitados da rede pública evadem nos primeiros anos de trabalho (André, 2012);
- As experiências vivenciadas no início da carreira tem relação direta sobre a decisão de se continuar ou não na profissão (Romanowski; Martins, 2013);
- Condições de trabalho adequadas são essenciais para atrair, desenvolver e reter professores de alta qualificação (OCDE, 2017);
- A população em idade escolar aumenta em contraposição ao envelhecimento docente (OCDE llibrary, 2021).

E o que seria a indução?

- **Uma política pública de desenvolvimento profissional docente necessária**
A indução parte da ideia de que a carreira docente se expende ao longo da vida do professor. Programas de indução institucionalizados permitiriam aos professores constituírem-se enquanto **redes colaborativas**, baseadas em **comunidades de aprendizagem**, nas quais a qualidade é assimilada como responsabilidade coletiva (Wong, 2020).
- **Um projeto coletivo de trabalho**
O lugar de exercício do trabalho é um produtor de **profissionalidade**. Dessa forma, a **socialização** proporcionada por formações organizadas intencionalmente em **contextos reais de trabalho** permitem a reestruturação da prática docente em uma dinâmica formativa capaz de produzir **identidade profissional** (Canário, 1998).
- **Uma cultura educacional de alto desempenho**
Para Wong (2020), a indução seria um processo de **formação e apoio sistemático**, coerente e abrangente, que continua por 2 a 3 anos, o qual associaria **alta qualidade** ao **rigor profissional** adquirido.

Professores iniciantes no ciclo da alfabetização

Os apontamentos que encontramos na pesquisa

A oportunidade de participação nas decisões da escola e a percepção de **autoeficácia** colaboram com a inserção dos professores. Nesse sentido, os iniciantes apresentam como demanda patente o retorno circunstanciado (**feedback**) de suas ações.

Professores iniciantes no ciclo da alfabetização demandam formação e apoio na **interação com as famílias** das crianças.

Docentes que participam de **iniciativas de acolhimento** e que recebem **acompanhamento** da gestão pedagógica da escola sentem-se mais preparados e menos desconfortáveis quando precisam atender sozinhos às demandas que lhes são próprias.

Processos de indução institucionalizados possibilitam uma aprendizagem por modelos qualificados de trabalho, pois operam na composição do **repertório pedagógico**, um distintivo dotado de especificidades inerentes ao exercício da profissão (Lima; Lima 2023).

A adesão voluntária a **espaços de colaboração** e em **comunidades de aprendizagem** está diretamente relacionada a gestões cuja liderança é compartilhada e as tomadas de decisão se dão de forma democrática.

O processo de acolhimento não pode se dar apenas na recepção do professor na chegada à escola, é preciso pensar tempos e espaços para que os iniciantes entrem em contato com a cultura da escola e para que estabeleçam um conjunto de **diálogos** com seus pares, com pares experientes e com especialistas acerca da profissão.




Fonte: Produzido pela autora (2025)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em tela teve como motivação identificar os elementos facilitadores e os dificultadores da inserção profissional vivenciados por professores iniciantes que atuam no ciclo da alfabetização, imersas em uma iniciativa institucionalizada de indução docente em um município do sul de Minas Gerais.

Baseada na percepção de 10 professoras, objetivou, ao analisar uma realidade concreta, compreender por meio das estruturas facilitadoras quais seriam as aprendizagens sobre a docência assistidas pela indução e se dentre elas haveria aquelas especificamente direcionadas ao campo da alfabetização que pudessem ser tomadas como distintivos, assim como perceber, mediante as dificultadoras, quais seriam os enfrentamentos resistentes ou intangíveis à proposta.

A iniciativa de indução investigada estabeleceu-se pela parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Lavras-MG e a Universidade Federal de Lavras-MG, por meio do trabalho oferecido pelo Laboratório de Formação-LabFor do Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática- FORPEDI, em um contexto de inserção de professores egressos do recente concurso público em educação realizado pelo município em 2023.

Nesse cenário, algumas escolas da rede se depararam, no segundo semestre de 2023, com a troca de mais da metade de seu corpo docente, o que pareceu importante fonte investigativa no campo da cultura escolar, em função da amplitude das substituições. Foram examinados, portanto, a assistência e o monitoramento oferecido pelas escolas aos iniciantes, entendendo que nem todas elas aderiram à proposta formativa ofertada pela parceria que já acontecia há aproximadamente três anos e tinha como foco principal a qualificação de gestores e pedagogos das instituições, as quais recebiam intervenções sob forma de propostas reais de ações escolares e, de modo particular e pontual, a experiência com a semana de acolhimento aos iniciantes que aconteceu no espaço da UFLA.

A semana de acolhimento foi uma conquista das negociações entre o FORPEDI e a SME/Lavras com a Administração Municipal e visou garantir, de maneira equânime, deferimento e estruturas iniciais básicas para a entrada nas escolas e nas salas de aula a todos os professores convocados. Como iniciativa institucionalizada, proporcionou a imersão em palestras, rodas de conversa, espaços de mediação e a apresentação do arcabouço burocrático da rede em um ampliado ambiente de trocas e interações dos iniciantes: entre pares, com os organizadores, os professores e colaboradores e com as equipes gestoras de cada instituição.

Como suporte para a análise da narrativa das professoras foi realizada a construção do referencial teórico acerca do professor iniciante, da indução e do professor iniciante no ciclo da alfabetização. A estrutura metodológica submetida ao Conselho de Ética compreendeu o questionário para a construção do perfil das professoras colaboradoras e a realização de dois grupos de discussão. As colaboradoras contribuíram de forma voluntária com a pesquisa por meio de aceite ao convite realizado. A triangulação dos dados obtidos se deu pela Análise de Prosa (André 1983). As evidências foram categorizadas em 4 estruturas analíticas: a formação de professores iniciantes; a entrada na carreira; a alfabetização e as demandas emergentes.

A formação inicial das colaboradoras pareceu uma evidência relevante, uma vez que a maioria é oriunda de escolas federais, de modo especial da própria UFLA, porque revelaram ajustes entre teoria e prática que validam a defesa de que uma boa formação inicial reverbera em maior repertório para o enfrentamento da inserção e a formação da autonomia docente, os quais requerem habilidades específicas aos saberes docentes. As narrativas sobre a importância de programas de inserção à docência como o PIBID e a Residência Pedagógica demonstraram que as costuras que a universidade fez com aquilo que as estudantes trouxeram da observação e de vivências da prática ajudaram a estruturar a construção do conhecimento pedagógico, por meio da reflexão sobre o trabalho docente no contexto em que ele aconteceu.

Reflexo da maturidade adquirida mediante o trabalho com os processos de reflexão e autorreflexão, ainda na graduação, as docentes apresentaram como necessidades formativas de base, subsídios curriculares acerca da interação com as famílias; a diversidade e a inclusão, enfatizando um estudo mais alargado sobre as crianças atípicas e os recursos didáticos para um ensino mais certo; e, a atualização de práticas de ensino em consonância com a realidade comunicativa e de interação das crianças de hoje, situação à qual denominaram como geração alfa. As práticas mais assertivas para o ensino inclusivo e ajustadas às crianças nativas digitais e comunicantes em rede foram apresentadas como possibilidade de lacunas de pesquisa, uma vez que esta investigação não alcançou respostas para as evidências emergentes.

O acolhimento institucionalizado foi a modalidade de indução mais sinalizada pelas docentes. Constantemente retomado, os discursos reiteraram as contribuições da iniciativa com foco no apoio emocional e na socialização proporcionados, minimizando o choque de realidade na entrada na carreira exatamente pela garantia de uma sensação mínima de segurança: os iniciantes já tinham sido ouvidos em suas angústias, necessidades e seus saberes, assim como já haviam sido recepcionados por suas equipes gestoras. Uma evidência bastante enfatizada nos debates foi o amparo pedagógico dado à atuação inicial, semelhante a um planejamento exequível e replicável de acolhimento das crianças, favorecendo a entrada no espaço da sala de

aula, conjuntura apresentada em boa parte da literatura como um dificultador da inserção docente.

Notabilizou-se que as docentes inseridas em escolas que, para além do acolhimento, ofereceram estruturas de indução baseadas na adesão à formação oferecida pelo FORPEDI e pela SME, vivenciaram experiências mais palatáveis de entrada na carreira, explicitando certo conforto quando deparadas com as situações-problema inerentes ao cotidiano e à prática educativa. Apesar das agruras próprias às situações em que o acompanhamento e o monitoramento não aconteceram, outra evidência foi a de que, quando a escola não cuidou da indução de seus professores iniciantes, ainda assim ela aconteceu, mas numa modalidade constituída por afinidade.

Diante dos desafios postos e que, muitas vezes, são maiores que a capacidade dos iniciantes de resolvê-los, as docentes buscaram por parcerias em grupos formados entre colegas ou aleatoriamente nas redes sociais. Admite-se o suporte desses grupos para a sustentação do período de sobrevivência, mas entende-se, também, que a circunstância colocada indica a ausência da escola e dos programas nos lugares onde deveriam ser presença, uma vez que uma característica importante da indução é a presença de um mediador experiente que ajude a significar a prática, em especial, validando-a com os recursos teóricos disponíveis, desenvolvendo a autoria, assim como produzindo marcas de necessidades formativas.

O impacto do acolhimento, organizado na perspectiva de uma terceira via, pareceu ter a capacidade de promover alguma mudança na cultura da escola, mesmo naquelas em que não aconteceram o assessoramento e o monitoramento como perspectiva de continuidade à indução, principalmente, pelo alargamento dos atores educativos envolvidos com a iniciação, pois permitiu a aproximação entre a teoria e a prática em uma imersão na própria realidade, qualificada pela escuta atenta aos docentes. A narrativa das iniciantes demonstrou as implicações da gestão na cultura escolar, de modo especial, na minimização da ansiedade em função da organização dos tempos e dos espaços, assim como em seu aspecto comunicativo, favorecendo o sentimento de pertença do iniciante ao grupo. Todo o grupo explicitou a importância do acolhimento no planejamento das primeiras interações com os estudantes e o quanto um planejamento circunstanciado auxiliou em um momento tão delicado.

O principal enfrentamento não alcançado pela proposta foi a interação dos docentes com as famílias, conjuntura que excedeu às habilidades socioemocionais dos iniciantes e para a qual demandam suporte.

A entrada na carreira esteve relacionada à construção do pertencimento ao grupo na condição de profissional qualificado, uma vez que a ideia de eficiência foi realçada pela

necessidade do iniciante por retornos circunstanciados de suas ações (*feedback*). A culpa associada à responsabilização dos resultados foi o principal desestabilizador destacado e a autonomia, entendida como autorização para fazer, seu principal distensor.

Os dificultadores mais evidenciados foram a gestão de dilemas e conflitos familiares da criança no espaço da sala de aula; o distanciamento entre a pedagogia e o chão de sala, a intervenção das famílias no processo de alfabetização e a complexidade associada aos tempos de aprendizagem e a responsabilidade ética de ensinar. Apesar de relacionarem o distanciamento entre teoria e prática, foi notória a contribuição das iniciantes no processo de reflexão sustentada de suas práticas. A complexidade dos tempos de aprendizagem apresentada evidenciou a descontinuidade presente no entendimento enviesado de ciclo e o peso que as avaliações padronizadas exercem sobre o ensino.

Tangente aos facilitadores, a autonomia de trabalho despontou como o principal elemento, sobre a qual foram construídos indícios de autoridade e de identidade. Seguidamente, foram apontados o respeito à ideia de continuidade e a apreensão do conhecimento didático do conteúdo como facilitadores típicos à temática da alfabetização.

A alfabetização reverberou como uma atividade própria, a qual é determinada por um conjunto de características que lhe delimitam o perfil. O termo professor alfabetizador foi anunciado como um distintivo e sua identificação como uma identidade. A autoridade, entendida como fundamental na construção da autonomia docente, apresentou-se como uma construção social de largo alcance.

Nesse sentido, percebeu-se que sobre a constituição da autoridade incidiram a percepção de si, por meio dos processos de autorreflexão; a percepção dos pares que auxiliou na identificação das características no outro; a percepção dos estudantes, a partir das identificações com a figura do professor e das relações de respeito e de confiança construídos; a percepção das famílias que aconteceu mediada pelos resultados de seus filhos; e pelo ato de alfabetizar que, na medida em que aconteceu, permitiu às docentes vislumbrar nuances que são distintivas ao alfabetizador, dentre eles o conhecimento especializado acerca dos processos de desenvolvimento, de aprendizagem e de ensino associados ao campo da linguagem escrita.

A percepção de aprendizagem e a identificação das necessidades das crianças; a elaboração de estratégias de ensino ajustadas; e a apreensão do conhecimento especializado indispensável para se alfabetizar foram os principais distintivos de alfabetizador apresentados.

A inclusão, permeada pela percepção de estudantes com aprendizagens atípicas em sala de aula e a condição de nativas digitais das crianças apareceram como demandas emergentes no referente à organização de um ensino que considere todos os alunos em seus distintos tempos

e necessidades de aprendizagem, em uma percepção ética de oferta de uma educação pública de qualidade e humanizadora.

A pesquisa reforçou o quanto o acesso a experiências reais de indução fomenta o campo do debate sobre a entrada qualificada na carreira docente como indicativo de desenvolvimento profissional docente. A colaboração e a escuta ativa das iniciantes permitiram tomar a educação pela percepção daqueles que nela atuam e que são capazes de produzir reflexões sustentadas e conhecimento especializado sobre a docência. O acolhimento revelou-se, sobretudo, como um importante interveniente de identidade, na medida em que a socialização e a interação entre os sujeitos os identificavam coletivamente como uma categoria profissional, visto que a docência é uma construção coletiva.

O ato de alfabetizar pode ser capaz de ressignificar a gestão da sala de aula na medida em que o docente identifica a própria autoridade na interação com a criança, outorgando a si a identidade de alfabetizador. Como elemento constitutivo da identidade, a validação da autoridade docente pelas famílias precisa ser mediada pelo assessoramento de pares experientes, em especial a gestão escolar, porque o impacto social exercido pela consideração das famílias pode ser tanto um distintivo da profissão quanto um sério desestabilizador.

Almeja-se que pesquisas futuras possam aprofundar ainda mais o entendimento sobre os possíveis efeitos da indução sobre a cultura escolar, assim como sobre o alcance da formação de professores na tratativa de dilemas emergentes, em especial em campos que envolvem a aquisição da linguagem como a alfabetização, considerando que a qualidade do ensino é determinada por seu abarcamento humanizador.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo: revista de Ciências da Educação**, v. 9, n. 1, p. 57-70, 2009.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. PIMENTA, Selma Garrido. FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez. 2019
- ALMEIDA, P. C. A. DE; REIS, A. T.; GOMBOEFF, A. L. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. Dossiê: “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas.” **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-20, e4152113, jan./dez. 2020.
- ANDRÉ, Marli. TEXTO, CONTEXTO E SIGNIFICADOS: ALGUMAS QUESTÕES NA ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS. TEMAS EM DEBATE. **Cad. de Pesq.**, São Paulo (45): 66-71, maio 1983
 Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **CADERNOS DE PESQUISA**. V.42, n.145, p. 112-129, jan./abr.2012.
 O QUE É UM ESTUDO DE CASO QUALITATIVO EM EDUCAÇÃO? **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, p. 95-103, jul./dez.2013
- ASSIS, Márcio Barbosa de. GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **No lapidar das palavras: a entrevista como processo de interação e dialogicidade**. In: MARTINS, Ronei Ximenes (org.). Metodologia de Pesquisa Científica: reflexões e experiências investigativas na educação. Lavras: Editora UFLA, 2022. p. 66-84.
- BARBOSA, R. C.; ALFONSI, S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; BACHIEGGA, S. UM MOMENTO IMPORTANTE NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS DO PIBID: A TRANSIÇÃO DE ALUNO A PROFESSOR E A CONSTITUIÇÃO DE SUA IDENTIDADE PROFISSIONAL. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 302–319, 2014. DOI: 10.34024/olhares. 2014. v2.163.
- BETLINSKI, Carlos. BARBOSA, Vanderlei. **Aspectos teóricos e interesses da produção de conhecimento**. In: MARTINS, Ronei Ximenes (org.). Metodologia de Pesquisa Científica: reflexões e experiências investigativas na educação. Lavras: Editora UFLA, 2022. p. 12-27.
- BRASIL. Ministério da Educação; Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. **Documento de Apresentação**. 2001.
- BRASIL. Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, 5 jul. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento da área de Ensino**, 2019.

BRASIL. Ministério dos Povos Indígenas. Fundação Nacional dos Povos Indígenas. Museu do Índio. Ritos de passagem marcam a vida de indígenas na aldeia. Publicado em 27/07/2022. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/ritos-de-passage-marcam-a-vida-de-indigenas-nas-aldeias>. Acessado em: jun/2023.

BRASIL. IBGE. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos no Nordeste. **Agência IBGE Notícias**. PNAD Contínua Educação 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em 25/08/2023.

CALMON, Paulo Carlos Du Pin. **Curso de formação para o cargo de Analista de Planejamento e Orçamento**. 17 Edição. Aula 1: Introdução às Políticas Públicas. Universidade de Brasília. Repositório institucional da ENAP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br>. Acessado em: 19 de outubro de 2024.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 6, 1º semestre de 1998, pp.9-27.

CARVALHO, Maria Andresiele Andrade. MOURA, Diego Luz. A entrada na carreira docente: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28 e280022, 2023.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. SILVA, Adriana Correa da. Entre “sobrevivências” e “Descobertas”: A professora iniciante no Ciclo da Alfabetização. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, SP. V.6, 1-31, e020017, 2020.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS. **Esclarecimentos sobre projetos “Chapéu”, “Guarda-chuva”, “Macro” ou qualquer outra denominação equivalente**. Florianópolis: UFSC, 2020. Disponível em: <https://cep.ufsc.br>. Acessado em 25 de Agosto de 2023.

CORRÊA, Priscila Monteiro. PORTELLA, Vanessa Cristina Máximo. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 15 (2): 223-236, 2012.

E. M. BERNARDO FERREIRA GUIMARÃES: Pesquisa Censitária Diagnóstica- Realidade econômico-social das famílias dos alunos da Escola Municipal Bernardo Ferreira Guimarães. Padre Pinto/RP: jun/2010. In: **Projeto Político Pedagógico. Aprendizizes, Educadores, Comunidade. A escola reconstruindo saberes**. Triênio 2010/2012. Disponível em: <http://www.iq.usp.br>. Acessado em jul. 2024.

ERNICA, Mauricio; RODRIGUES, Erica Castilho. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e228514, 2020.

FERRARO, Alceu Ravanello. A trajetória das taxas de analfabetismo no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. **Educ. Soc.**, Campinas, v.32, n. 117, p. 989-1013, ot.-dez. 2011.

FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. Seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, G. G.; GUERRINI, D.; DUTRA, A. O Mestrado Profissional em Ensino e os Produtos Educacionais: A Pesquisa na Formação Docente. **Porto das Letras**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. p. 100 – 114, 2016.

GALIAN, Cláudia V.A., LOUSANO, Paula B.J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderoso". **Artigos • Educ. Pesqui.** 40 (4) • dez 2014.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.** Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p.11-49, ago./dez.2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Et. al. **Professores do Brasil: Novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019

GIROUX, H. A. GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais transformadores. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 3, n. 30, 24 abr. 2021.

GOMBOEFF, Ana Lúcia Madsen. **Parceria colaborativa e mentoria entre coordenadores pedagógicos experientes e iniciantes a partir da pesquisa-formação: possibilidades de ação de indução profissional.** Tese de doutorado. PUC- Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: [s/n], 2022.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira, et al. **Produtos educacionais do mestrado profissional em educação: saberes vivenciais.** Lavras; PPGE/UFLA, 2020.

HENTGES, Angelita.; MORAES, Maria Laura Brenner de.; MOREIRA, Maria Isabel Giusti. **Protótipo para avaliação da pertinência dos produtos educacionais desenvolvidos nos mestrados profissionais.** Pelotas: THEMA. Volume 14/ Nº 4/2017, p.3-6.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A.(org.) **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 2ª edição, 2000, p. 33-61.

INEP. **MEC e Inep divulgam resultado do Censo Superior 2023.** Indicadores da pesquisa estatística revelam que estudantes com auxílio de políticas públicas se formam em maior número. MEC tem investido em ações de fortalecimento da educação superior. 03/10/2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023>. Acessado em 03 de maio de 2025.

LAHTERMAHER, Fernanda. **Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional.** Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ. Rio de Janeiro: [s/n], 2021.

LEFEVRE F et al. Discurso do Sujeito Coletivo, complexidade e auto-organização. **TEMAS LIVRES. Ciência e Saúde Coletiva.** 14 (4): 1193-1204. 2009.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. Congresso Ibero-americano de investigação qualitativa. **Investigação qualitativa em Educação**, volume 1, Atas CIAIQ, 2018.

LEMES, Fernanda Cristina Gaspar; EVANGELISTA, Maria Tereza Fernandino; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Contribuições de Cochran-Smith & Lytle para a Formação de Professores: analisando conhecimentos e práticas. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia (RECeT)**, v. 1, n. 1, p. 126-140, 2020.

LIMA, Danuza Roberta Pereira. LIMA, Francine de Paulo Martins. Indução docente na Educação Infantil: O que dizem as teses e dissertações de 2015 a 2019? In: CRUZ, Gisele Barreto da. NARVAÉZ, Maria Mercedes Jimenez (Orgs). **Formação e inserção profissional docente em contexto: Debates entre Brasil e Colômbia**. Paco e Littera, 2024.

LIMA, Francine de Paulo Martins. Disciplina Formação Docente, Contextos e Práticas. **Notas de aula**. UFLA, 2023.

LOCATELLI, Aline.; ROSA, Cleci Tresinha Werner da. Produtos educacionais: características da atuação docente retratada na I Mostra Gaúcha. **Polyphonia**, v.26/1, jan./jun. 2015.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Onde estão as pesquisas sobre alfabetização no Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização- ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p.58-59, jul./dez.2019.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, 8, 7-22, 2009.

MARTINS, Francine de Paulo. **O ensinar na ótica de professoras de uma rede municipal de ensino: desafios, práticas e o sentido da escola**. Tese de doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum linguístico**, v. 13, n. 4, p. 1572-1586, 2016.

MARTINS, Ronei Ximenes. **O processo de pesquisa em educação**. In: MARTINS, Ronei Ximenes (org.). Metodologia de Pesquisa Científica: reflexões e experiências investigativas na educação. Lavras: Editora UFLA, 2022. p. 28-43.

Planejamento de pesquisa. In: MARTINS, Ronei Ximenes (org.). Metodologia de Pesquisa Científica: reflexões e experiências investigativas na educação. Lavras: Editora UFLA, 2022. p. 28-43.

MIRANDA, Nonato Assis de. APARÍCIO, Ana Silva Moço. SILVA, André dos Anjos Canguieiro. Análise de Prosa e Grupo de Discussão: alternativas metodológicas para o mestrado profissional em educação. DOSSIÊ: MÉTODOS, METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA. **REVISTA ESTUDOS APLICADOS EM EDUCAÇÃO- REAe**. V.6, n.12, 2021.

MORAIS, Artur Gomes. Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje: precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire. **Rba- Revista Brasileira de Alfabetização**, Número 16 (Edição Especial) - 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (Ideo) Metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de**

Alfabetização- ABAlf, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p.26-31, jul./dez.2019.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2, p. 21-49, 2017.

OCDE (2021), Education Policy Outlook: **Brasil — com foco em políticas Nacionais e Subnacionais**, junho 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-PT.pdf>.

OCDE ILIBRARY **Visão geral da educação 2021: indicadores da OCDE**. Disponível em:

OCDE ILIBRARY, EDUCATION INDICATORS FOCUS 53- Education Indicators in Focus – June 2017. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites>

OCDE ILIBRARY, **Indicadores de Educação em Foco, nº 29 (2015)** <https://doi.org/10.1787/5js64kndz1f3-en>

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educ. rev.** 26 (3), Dez 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SIGALLA, Luciana Andréa Afonso. TAHAN, Simone Pannocchia. ORSOLON, Luzia Angelina Marino. ARGOLO, Gabriela. Condições de trabalho docente na escola da atualidade: demandas e desafios, na percepção de educadores da rede pública estadual paulista. **Educação**. Santa Maria, v.47. 2022, p. 1-20.

PRÍNCEPE, Lisandra. ANDRÉ, Marli. Fatores facilitadores e dificultadores do desenvolvimento profissional de professores iniciantes: uma análise das condições de trabalho. REAe- **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v.3, n. 6, jul./dez. 2018.

PRÍNCEPE, Lisandra. ANDRÉ, Marli. CONDIÇÕES DE TRABALHO NA FASE DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES. **Currículo sem Fronteiras**, v.19, n.1, p.60-80, jan./abr. 2019. P. 60-80

RODRIGUES, HOMEM; CARVALHO, A. de P. A PASTA DO GÊNERO A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**, [S. l.], v. 2, pág. 982–989, 2014. DOI: 10.5902/2236117013794.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Desafio da formação de professores iniciantes. **Pág. Educ.** vol.6, n.1, Montevideo, jun. 2013.

SACO, Alessandra Díaz. POBLETE, Guillermo Zamora. Um estúdio sobre las motivaciones para dejar la profesión docente em chile. **Educ.Soc.**, Campinas, v.44, e259709, 2023.

SHANKS, Rachel. Alfabetização micropolítica e formação profissional de professores iniciantes. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 134-150, jan./abr. 2019.

SMITH, Corinnes. STRICK, Lisa. **Aprendizagem de A a Z: Um guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TREVISAN, A.A.L. ANDRADE, M. DE F. R. APARICIO, A.S.M. Professor iniciante, processo de indução e alfabetização: o que dizem os estudos. **HOLOS**, Ano 38, v.6, e12250, 2022.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Aurélio. (Coord.) **Perspectivas y Problemas de la Función Docente**. Madrid: Narcea, 1988, p.39-69

VEENMAN, Simon. LAAT, Hanneke. STARING, Corine. Coaching Beginning Teachers. **ERIC. Educational Resources Information Center**. European Conference on Educational Research. Ljubljana, Slovenia, 17/09/1998. ED. 426 967. p.1-18.

VELOSO, Braian. LIMA, Francine de Paulo Martins. (Orgs) **Didática e formação de professores na cultura digital: desafios e possibilidades na contemporaneidade**. Pimenta Cultural, 2024.

WONG, H.K. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. Dossiê “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas.” **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-19, e4239111, jan./dez.2020.

ZANBELLO, B. L.; FERDINANDI, F.; CASTARDO, A. P. B.; GROSSI-MILANI, R.; MACUCH, R. da S. Alpha, a Geração Hiperconectada e a Educação Emocional. **Saber e Educar**, [S. l.], v. 30, n. 1, 2021.

APÊNDICE – A PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Conforme a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2019, p.5), no Mestrado profissional

o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. [...] A dissertação deve incluir necessariamente o relato fundamentado da aplicação do produto educacional desenvolvido.

Esclarece o documento que os produtos e processos educacionais podem ser categorizados como material didático e instrucional, desenvolvimento de produto, desenvolvimento de aplicativo, desenvolvimento de técnicas, cursos de curta duração, atividades de extensão e outros produtos de divulgação científica e cultural, os quais devem passar por avaliação e divulgação. Por conseguinte, deixa claro que a produção e aplicação do material produzido em consonância com o objetivo de pesquisa é parte constitutiva do processo de pesquisa aplicada, característico dessa modalidade de pós-graduação (CAPES, 2019, p. 10-11).

Depreendeu-se de estudos analisados, (Freire, Guerrini, Dutra, 2016; Goulart Et Al., 2020, Hentges, Moraes, Moreira, 2017; Leite, 2018; Locatelli, Rosa, 2015) que os produtos educacionais possuem características específicas como: a) pertinência, uma vez que se constituem como ferramentas pedagógicas de perspectiva interativa, produzidas para atender às demandas da realidade local, a partir da problematização e da produção de dados e de referências localizados; b) aplicabilidade, pois precisam acontecer no contexto educativo, durante o processo de pesquisa; c) relevância, de modo a contribuir com a formação de uma cultura profissional e organizacional baseada na consolidação de percursos formativos densos; d) articulação entre teoria e prática, por meio de produção de conhecimento organizado e de rigor metodológico; e, por fim, e) validação, mediante registro, avaliação, divulgação e disponibilização em repositórios de pesquisa.

No que tange às contribuições dos produtos educacionais para a formação docente evidenciaram-se: a) a articulação entre a teoria e a prática, bem como entre o contexto de atuação e a pesquisa; b) a materialização da pesquisa ao longo do trajeto formativo transformando-a em conhecimento profissional com rigor metodológico (Freire, Guerrini e Dutra, 2016, P.113); c) a ressignificação da própria formação e da atuação profissional produzindo autonomia intelectual (Goulart et al., 2020, p.6-7); d) a validação entre pares

mediante a aplicabilidade e a adaptabilidade, permitindo a inovação das metodologias ativas (Leite, 2018, p. 338); e, e) a qualificação do mestrado profissional e do trabalho docente através de sua difusão (Locatelli E Rosa, 2015, p. 209).

Compreende-se, como nas considerações finais de Hentges, Moraes e Moreira (2017) que as pesquisas profissionais aplicadas precisam se tornar berçários criativos, alicerçados em teoria tal qual em práticas educativas fecundas que se dão no espaço da sala de aula, a fim de se consolidar uma cultural profissional e organizacional robusta. Nesse sentido, optou-se, mediante a natureza exploratória da proposta de pesquisa, por realizar a divulgação científica do trabalho recorrendo à produção de um folder educacional.

O Folder educacional

O produto didático Folder é um gênero textual sintético usado como ferramenta midiática de apresentação e de divulgação impressa, cujos recursos visuais ampliam o acesso tempestivo às informações, uma vez que um de seus propósitos é não desanimar o interlocutor no processo da leitura. Conforme Karwoski (2005 apud Rodrigues e Carvalho 2014, p.985), “todo folder é produzido contextualmente, com intuito discursivo e finalidades específicas.” Sua principal característica é abordar todo um tema em uma só folha, dividida por dobraduras. Por sua estrutura e por seu arranjo, assim como pela facilidade de distribuição, seu texto permite uma comunicação prática e concreta. Sua construção exige uma metodologia específica, sendo: a) a definição dos conceitos a serem desenvolvidos, b) a definição dos interlocutores, c) a criação do conteúdo de forma direta e objetiva, d) a modelagem estética da apresentação, e) a escolha dos recursos de criação, f) revisão. Segundo Rodrigues e Carvalho (2014, p. 984)

O folder é dobrado conforme a sequência de argumentos, a capa contém a chamada principal, a qual deve despertar a curiosidade para a abertura do mesmo. Ao abrir a primeira dobra nota-se o detalhamento do que a capa anuncia. A última dobra (externa) é, geralmente, reservada para os dados como endereço, telefone, e-mail e outras informações como distribuidores, representantes, patrocinadores, mapas de localização e outras informações de contato.

O folder apresenta-se, portanto, como um produto viável considerando-se alguns pretextos. Inicialmente, devido ao aspecto multimodal do gênero, que permite utilizar-se de recursos de criação para além do texto escrito, favorecendo a interação do interlocutor com a proposta. Ao mesmo tempo, sua natureza midiática permite apresentação e divulgação acessíveis e tempestivas, o que contribui com a eficácia da divulgação científica inerente ao

mestrado profissional. Por fim, o fato de ser elaborado mediante situações contextuais problematizadas e dialogadas com a literatura acadêmica, fomenta a possibilidade de acesso mais ajustado com os aprofundamentos que o interlocutor desejar fazer.

Objetivos:

Objetivo principal:

_ Utilizar o folder educacional, como ferramenta multimodal e midiática, para promover a divulgação científica acerca da indução de professores iniciantes no ciclo da alfabetização.

Objetivos específicos:

_ Definir conceitos basilares à compreensão de indução, professor iniciante e ciclo da alfabetização que possibilitem aos interlocutores interagirem com o tema proposto.

_ Definir um perfil básico para os interlocutores (coordenadores e gestores) considerando a natureza contextual da formação de professores e do gênero folder.

_ Levantar quais são os distintivos de indução no universo da pesquisa, a fim de evidenciá-los na criação do conteúdo.

_ Modelar o conteúdo de forma direta, objetiva e estética, a partir dos recursos de criação passíveis ao gênero.

Descrição da proposta:

O folder será elaborado ao longo do processo da pesquisa, levando em conta cada uma de suas etapas, dessa maneira, pretende-se:

- a) Durante o trabalho com a revisão da literatura e o aprofundamento nos referenciais teóricos, elaborar, mediante citações indiretas, um conjunto de “chamadas midiáticas” acerca daquilo que se pensa e se debate sobre o assunto. A fundamentação do conteúdo do folder é crucial para a aderência ao produto;
- b) Nas entrevistas e em grupos de discussão, conhecer os elementos facilitadores e os elementos dificultadores dos professores iniciantes no ciclo da alfabetização, que serão apresentados no folder sob forma de dados. Esses dados precisam se configurar como informações úteis que justificarão a consulta e a guarda do folder pelo interlocutor;

- c) Na etapa da análise de prosa, levantar quais são os distintivos de indução do universo da pesquisa, a fim de evidenciá-los na criação do conteúdo. Os distintivos terão a função de instigar o interesse pelo conteúdo, com base na percepção dos diferenciais abordados pela temática pesquisada;
- d)** Por fim, durante a criação do produto, analisar qual a criação estética e funcional do material que melhor permitam a elaboração de uma sequência lógica pelo interlocutor, construindo uma linha de pensamento. Sob a revisão, considerar os aspectos de validação ponderados para a divulgação científica.

Produção gráfica:

Produto Educacional Folder (frente)

Alfabetizar é uma tarefa para profissionais qualificados

A relação entre os **tempos de aprendizagem** e a **responsabilidade ética de ensinar** é uma competência que se distingue no ciclo da alfabetização. Para o desenvolvimento do **conhecimento didático do conteúdo** que permite a **eficiência pedagógica** desse processo é fundamental que o professor iniciante participe de **formações qualificadas** nas quais possa refletir sobre a própria prática e compartilhar suas experiências com os colegas.

A reflexão sobre a dinâmica das **interações** dadas em sala de aula são determinantes para o **rigor da ação pedagógica** em contextos de alfabetização (Nono; Mizukami, 2006, Giraldi; Rausch, 2022).

Professor alfabetizador: um distintivo de identidade

Leitura e escrita incorporam-se como **objeto cultural de alto valor social agregado**. Nesse sentido, a **autoridade docente**, elemento constitutivo da identidade, é outorgada pela autopercepção; pela percepção dos pares que o identificam como alfabetizador; pelos estudantes que lhe identificam como modelo e pelas famílias, em função do reconhecimento emancipatório atribuído à alfabetização.



Gostaria de aprofundar o conhecimento

✉ <http://www.nucleoestudo.ufla.br/forpedi>
marisabdfreitas@gmail.com.br
francine.lima@ufla.br

☎

📍 Trevo Rotatório Professor Edmir Sá Santos, s/n
 Caixa Postal 3037 - CEP: 37203-202 - Lavras/MG - Brasil

ACESSE NOSSA PESQUISA

Indução de professores iniciantes no ciclo da alfabetização: Desafios e possibilidades



Acesse o referencial teórico

Acesse o FORPEDI

Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática

Fortalecendo a construção de laços comuns à universidade e escola na formação de professores e profissionais da educação básica









Indução de professores iniciantes no ciclo da alfabetização

Acolher, acompanhar e colaborar

Marisa Bueno De Bellis
Francine de Paulo Martins Lima

Fonte: Produzido pela autora (2025)

Produto Educacional Folder (verso)

Equipe gestora,

A **iniciação** é uma etapa da carreira docente conceitualmente constituída (Huberman, 2000). Ela é repleta de significados e emoções e marca a transição da condição de aluno para a de profissional da educação (Garcia, 2010).

Professores iniciantes ainda não dominam a cultura escolar e não se sentem pertencentes ao coletivo de professores da instituição.

A **entrada na carreira** precisa de acolhimento, acompanhamento e parcerias colaborativas para que os docentes possam se apropriar da **cultura da escola** e desenvolver o senso de **pertencimento**. Essas estruturas não acontecem com o tempo, mas, sim, pela garantia da qualidade da experiência adquirida.

A **complexidade da profissão docente** e as **condições materiais de trabalho** são desestabilizadores emocionais e didáticos de grande impacto no início da profissão porque os iniciantes ainda não construíram habilidades socioemocionais capazes de sustentá-los nos primeiros anos de sala de aula.

Por que é preciso cuidar dos iniciantes

O QUE DIZEM AS PESQUISAS

- O sistema educacional brasileiro é composto por uma maioria de professores sem início de carreira (Papi; Martins, 2010);
- Os docentes mais bem capacitados da rede pública evadem nos primeiros anos de trabalho (André, 2012);
- As experiências vivenciadas no início da carreira tem relação direta sobre a decisão de se continuar ou não na profissão (Romanowski; Martins, 2013);
- Condições de trabalho adequadas são essenciais para atrair, desenvolver e reter professores de alta qualificação (OCDE, 2017);
- A população em idade escolar aumenta em contraposição ao envelhecimento docente (OCDE ILibrary, 2021).



E o que seria a indução?

• Uma política pública de desenvolvimento profissional docente necessária

A indução parte da ideia de que a carreira docente se expende ao longo da vida do professor. Programas de indução institucionalizados permitiriam aos professores constituírem-se enquanto **redes colaborativas**, baseadas em **comunidades de aprendizagem**, nas quais a qualidade é assimilada como responsabilidade coletiva (Wong, 2020).

• Um projeto coletivo de trabalho

O lugar de exercício do trabalho é um produtor de **profissionalidade**. Dessa forma, a **socialização** proporcionada por formações organizadas intencionalmente em **contextos reais de trabalho** permitem a reestruturação da prática docente em uma dinâmica formativa capaz de produzir **identidade profissional** (Canário, 1998).

• Uma cultura educacional de alto desempenho

Para Wong (2020), a indução seria um processo de **formação e apoio sistemático**, coerente e abrangente, que continua por 2 a 3 anos, o qual associaria **alta qualidade** ao **rigor profissional** adquirido.



Professores iniciantes no ciclo da alfabetização

Os apontamentos que encontramos na pesquisa

A oportunidade de participação nas decisões da escola e a percepção de **autoeficácia** colaboram com a inserção dos professores. Nesse sentido, os iniciantes apresentam como demanda patente o retorno circunstanciado (**feedback**) de suas ações.

Professores iniciantes no ciclo da alfabetização demandam formação e apoio na **interação com as famílias** das crianças.

Docentes que participam de **iniciativas de acolhimento** e que recebem **acompanhamento** da gestão pedagógica da escola sentem-se mais preparados e menos desconfortáveis quando precisam atender sozinho às demandas que lhes são próprias.

Processos de indução institucionalizados possibilitam uma aprendizagem por modelos qualificados de trabalho, pois operam na composição do **repertório pedagógico**, um distintivo dotado de especificidades inerentes ao exercício da profissão (Lima; Lima 2023).

A adesão voluntária a **espaços de colaboração** e em **comunidades de aprendizagem** está diretamente relacionada a gestões cuja liderança é compartilhada e as tomadas de decisão se dão de forma democrática.

O processo de acolhimento não pode se dar apenas na recepção do professor na chegada à escola, é preciso pensar tempos e espaços para que os iniciantes entrem em contato com a cultura da escola e para que estabeleçam um conjunto de **diálogos** com seus pares, com pares experientes e com especialistas acerca da profissão.

Fonte: Produzido pela autora (2025)