



**PATRÍCIA DE CARVALHO PEREIRA MARTINS**

**INICIATIVAS DE INDUÇÃO DE PROFESSORES  
INICIANTE EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO SUL DE  
MINAS GERAIS**

**LAVRAS-MG  
2025**

**PATRÍCIA DE CARVALHO PEREIRA MARTINS**

**INICIATIVAS DE INDUÇÃO DOS PROFESSORES INICIANTEs EM UMA  
ESCOLA PÚBLICA DO SUL DE MINAS GERAIS**

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. Dra. 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).**

Martins, Patrícia de Carvalho Pereira.

Iniciativas de indução de professores iniciantes em uma escola pública do Sul de Minas Gerais / Patrícia de Carvalho Pereira Martins. - 2025.

99 p.

Orientador(a): Francine de Paulo Martins Lima.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025.

Bibliografia.

1. Professor experiente. 2. inserção profissional. 3. formação continuada. I. Lima, Francine de Paulo Martins. II. Título.

O conteúdo desta obra é de responsabilidade do(a) autor(a) e de seu orientador(a).

**PATRÍCIA DE CARVALHO PEREIRA MARTINS**

**INICIATIVAS DE INDUÇÃO DOS PROFESSORES INICIANTES EM UMA  
ESCOLA PÚBLICA DO SUL DE MINAS GERAIS**

**INDUCTION INITIATIVES FOR BEGINNING TEACHERS IN A PUBLIC SCHOOL  
IN THE SOUTH OF MINAS GERAIS**

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 20 de fevereiro de 2025.

Dra. Neusa Banhara Ambrosetti

UNITAU

Dra. Glauca Signorelli de Queiroz Gonçalves

UFU

Documento assinado digitalmente  
 FRANCINE DE PAULO MARTINS LIMA  
Data: 09/05/2025 19:38:44-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Francine de Paulo Martins Lima  
Orientadora

**LAVRAS-MG  
2025**

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de expressar minha sincera gratidão à minha orientadora, professora Dra. Francine de Paulo Martins Lima, pelo cuidado e pela orientação dedicados ao meu trabalho. Obrigada pelo encorajamento e apoio constante.

Ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras, pela oportunidade.

Agradeço também à banca examinadora, professoras Glaucia e Neusa, pelas valiosas contribuições que foram feitas ao meu trabalho.

Aos meus colegas, agradeço o apoio e incentivo ao longo dessa jornada.

E, por fim, à minha família, agradeço a compreensão e apoio incondicionais.

Todos vocês foram fundamentais para a conclusão deste projeto.

Muitíssimo obrigada!

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar uma iniciativa de acolhimento e de indução de professores iniciantes em uma escola pública no Sul de Minas Gerais a inserção profissional de professores iniciantes em uma escola pública do Sul de Minas Gerais. Por meio de uma pesquisa-formação, foram identificadas demandas formativas, fatores que favorecem a colaboração e a influência dessas interações na atuação dos professores experientes. Nesse contexto, o formador escolar desempenha um papel essencial ao oferecer formação continuada comprometida com o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o acolhimento e desenvolvimento dos professores iniciantes. A pesquisa, que contou com a participação de gestores, supervisores e professores, permitiu identificar as necessidades formativas do grupo, os desafios enfrentados pelos iniciantes e as possibilidades de colaboração entre docentes. Com base em um referencial teórico sobre indução e formação continuada de professores, os dados foram coletados por meio de encontros formativos, diários de bordo e questionários estruturados, sendo analisados pela metodologia da Análise de Prosa. Os resultados destacaram que professores iniciantes valorizam a troca de experiências, o acolhimento e a formação contínua, enquanto docentes experientes apontaram a importância do preparo institucional e das reuniões pedagógicas. Gestores e supervisores foram fundamentais no acolhimento e planejamento pedagógico, evidenciando que o apoio mútuo, a formação contínua e uma gestão eficiente são cruciais para o desenvolvimento profissional e a melhoria do ensino. Concluiu-se que o formador escolar tem um papel central no acolhimento e na formação contínua de professores iniciantes, promovendo um ambiente de desenvolvimento e superação dos desafios da docência inicial. Recomenda-se a implementação de ações que valorizem esse papel no contexto educacional, com a expectativa de que tais iniciativas contribuam para a formação contínua e o processo de indução dos professores iniciantes.

Palavras-chave: professor experiente; inserção profissional; formação continuada; relacionamento interpessoal.

## **ABSTRACT**

This study investigates the professional integration of beginning teachers in a public school in the south of Minas Gerais, focusing on the importance of a collaborative partnership between school educators and early-career teachers. Through training research, training demands, factors that favor collaboration and the influence of these interactions on the performance of experienced teachers were identified. In this context, the school educator plays an essential role by offering continuing education committed to the teaching-learning process, contributing to the reception and development of beginning teachers. The research, which included the participation of managers, supervisors, and teachers, allowed us to identify the training needs of the group, the challenges faced by beginning teachers and the possibilities for collaboration between teachers. Based on a theoretical framework on induction and continuing education of teachers, data were collected through training meetings, logbooks, and structured questionnaires, and were analyzed using the Prose Analysis methodology. The results highlighted that beginning teachers value the exchange of experiences, welcoming and continuous training, while experienced teachers highlighted the importance of institutional preparation and pedagogical meetings. Managers and supervisors were fundamental in welcoming and pedagogical planning, showing that mutual support, continuous training, and efficient management are crucial for professional development and improving teaching. It was concluded that the school educator has a significant role in welcoming and continuous training of beginning teachers, promoting an environment for development and overcoming the challenges of initial teaching. It is recommended that actions that value this role be implemented in the educational context, with the expectation that such initiatives contribute to the continuous training and induction process of beginning teachers.

**Keywords:** experienced teacher; professional insertion; continuing training; interpersonal relationship.

## INDICADORES DE IMPACTO

A pesquisa "Iniciativas de Indução Docente de Professores Iniciantes em uma Escola Pública Municipal", realizada em uma escola municipal no sul de Minas Gerais, gerou impactos sociais, culturais e educacionais significativos na comunidade escolar, abrangendo professores iniciantes, docentes experientes, equipe gestora e supervisores pedagógicos. Do ponto de vista social, a implementação das iniciativas de indução docente fortaleceu a integração dos professores iniciantes na cultura escolar, proporcionando suporte para adaptação às práticas pedagógicas e ao ambiente educacional. Esse acolhimento reduziu a evasão de docentes recém-chegados, fomentando um ambiente mais estável e colaborativo. Além disso, ao promover a troca de experiências entre professores experientes e iniciantes, a pesquisa contribuiu para o desenvolvimento de uma rede de apoio profissional, ampliando a valorização do magistério e fortalecendo os laços entre os educadores. No aspecto cultural, as ações desenvolvidas impulsionaram uma mudança na dinâmica institucional da escola, promovendo um ambiente mais propício à inovação pedagógica e à valorização da formação contínua dos professores. A troca de experiências e a reflexão sobre a prática docente favoreceram a construção de uma identidade profissional mais sólida entre os educadores, além de estimular a adoção de metodologias de ensino mais eficazes e alinhadas às necessidades dos estudantes. A pesquisa também impactou de forma educacional a gestão e a supervisão escolar, incentivando a implementação de estratégias mais estruturadas para o acompanhamento e apoio aos professores em início de carreira. A institucionalização dessas práticas contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino e para o fortalecimento da cultura de colaboração e formação dentro da escola. Dessa forma, os resultados obtidos demonstram que a indução docente não apenas favorece a permanência dos professores na profissão, mas também qualifica a educação como um todo, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor, eficiente e voltado para o desenvolvimento contínuo dos profissionais da educação. Em suma, esse estudo se encaixa na quarta área temática de Extensão, a saber a educação, corroborando, por conseguinte, no quarto item (Educação de Qualidade), no oitavo item (Trabalho docente e crescimento econômico) e no décimo item (Redução das desigualdades) dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) para que o Brasil cumpra a Agenda 2030.

## **IMPACT INDICATORS**

The research "Initiatives for Teacher Induction of Beginning Teachers in a Municipal Public School", conducted in a municipal school in the south of Minas Gerais, generated significant social, cultural, and educational impacts in the school community, covering beginning teachers, experienced teachers, management team and pedagogical supervisors. From a social point of view, the implementation of teacher induction initiatives strengthened the integration of beginning teachers into the school culture, providing support for adaptation to pedagogical practices and the educational environment. This reception reduced the dropout of newly arrived professors, fostering a more stable and collaborative environment. In addition, by promoting the exchange of experiences between experienced and novice teachers, the research contributed to the development of a professional support network, expanding the appreciation of teaching and strengthening the ties between educators. In the cultural aspect, the actions developed have driven a change in the institutional dynamics of the school, promoting an environment more conducive to pedagogical innovation and the appreciation of the continuous training of teachers. The exchange of experiences and reflection on teaching practice favored the construction of a more solid professional identity among educators, in addition to stimulating the adoption of more effective teaching methodologies aligned with the needs of students. The survey also had an educational impact on school management and supervision, encouraging the implementation of more structured strategies for monitoring and supporting teachers at the beginning of their careers. The institutionalization of these practices contributed to the improvement of the quality of teaching and to the strengthening of the culture of collaboration and training within the school. Thus, the results obtained demonstrate that teacher induction not only favors the permanence of teachers in the profession, but also qualifies education, promoting a more welcoming, efficient school environment focused on the continuous development of education professionals. In short, this study fits into the fourth thematic area of Extension, namely education, corroborating, therefore, the fourth item (Quality Education), the eighth item (Teaching work and economic growth) and the tenth item (Reduction of inequalities) of the 17 Sustainable Development Goals (SDGs) of the United Nations (UN) for Brazil to comply with the 2030 Agenda.

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Recebeu treinamento específico antes de começar a lecionar.....	54
Gráfico 2 - Nível de formação acadêmica .....	54
Gráfico 3 - Principais desafios como docente iniciante .....	55
Gráfico 4 - Áreas que gostaria de receber mais apoio e desenvolvimento profissional.....	55
Gráfico 5 - Área temática do curso de pós-graduação da mais alta titulação que possui.....	56
Gráfico 6 - Carga horária da atividade considerada mais relevante .....	57
Gráfico 7 - Tempo que leciona.....	57
Gráfico 8 - Tempo em que lecionam na escola atual .....	58
Gráfico 9 - Tempo de duração da formação .....	58
Gráfico 10 - Atividade docente .....	59
Gráfico 11 - Cargos que atuam.....	60
Gráfico 12 - Jornada de trabalho semanal .....	60

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vamos falar sobre indução de professores iniciantes.....	80
Figura 2 – Indução de professores iniciantes (continuação).....	81
Figura 3 – Passos para um programa de acolhimento indução docente (continuação).....	82
Figura 4 – Passos para um programa de acolhimento indução docente (continuação).....	83
Figura 5 – Benefícios de um bom programa de indução e acolhimento (continuação).....	84

## SUMÁRIO

<b>1 TECENDO RELAÇÕES SOBRE VIDA E PESQUISA .....</b>	<b>13</b>
<b>2 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>3 BASES TEÓRICAS SOBRE A INDUÇÃO DOCENTE E A INSERÇÃO PROFISSIONAL .....</b>	<b>20</b>
<b>3.1 Capítulo 1 - O professor iniciante e as variáveis que permeiam seu trajeto     profissional.....</b>	<b>20</b>
3.1.1 Quem é o iniciante? .....	21
3.1.2 O papel do formador escolar .....	22
3.1.3 A inserção do professor iniciante .....	24
3.1.4 Os desafios enfrentados pelo professor iniciante.....	28
<b>3.2 Capítulo 2 – A inserção docente e os formadores escolares .....</b>	<b>31</b>
3.2.1 O formador escolar e sua trajetória .....	31
3.2.2 Parceria colaborativa: ação de indução profissional .....	35
3.3.3 Os formadores escolares e a formação de docentes .....	37
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>42</b>
<b>4.1 A pesquisa .....</b>	<b>42</b>
4.1.1 A pesquisa formação-formação e os pressupostos da pesquisa-ação .....	43
4.1.2 A instituição escolar .....	44
4.1.3 Os participantes.....	45
4.1.4 Instrumentos e procedimentos de pesquisa .....	45
4.1.5 Procedimentos de coleta de dados: a pesquisa-formação em si .....	46
(a) Abordagem para participação na pesquisa dentro dos encontros formativos.....	47
(b) Movimento de pesquisa-formação – continuidade de um movimento de formação iniciado e realizado pelo Grupo de Pesquisa sobre formação docente, práticas pedagógicas e Didática - FORPEDI em parceria com a SME – culminância .....	47
(c) Envolvimento da direção e supervisão – projeto comum de formação .....	49
(d) Características dos encontros no contexto da escola lócus da pesquisa .....	50
(e) Possibilidades de acompanhamento/monitoramento .....	51
<b>4.2 Análise de dados .....</b>	<b>51</b>
4.2.1 Critérios de inclusão e exclusão .....	53
4.2.2 Critérios éticos .....	53
<b>4.3 Análise dos dados e discussão dos resultados .....</b>	<b>53</b>
4.3.1 Relação professor iniciante e professor experiente: relatos das professoras iniciantes.....	61

4.3.2 Insegurança.....	61
4.3.4 Direcionamento – indução .....	64
4.3.5 Troca de experiências.....	66
4.3.6 Relação professor iniciante e professor experiente: relatos das professoras experientes.....	67
4.3.7 Preparo para receber os iniciantes .....	68
4.3.8 Supervisão – Formação continuada – FORPEDI.....	70
4.3.9 Equipe gestora – Formação continuada em serviço.....	73
4.4 Produto educacional: Percursos possíveis para acolhimento e indução de professores iniciantes .....	77
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>87</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>97</b>

## 1 TECENDO RELAÇÕES SOBRE VIDA E PESQUISA

Nasci no dia 28 de julho de 1981, em uma família simples, filha de pai motorista, mãe que se dedicou a cuidar do lar e dos filhos e, um irmão mais velho. Meus pais cursaram somente os anos iniciais da educação básica, mas sempre nos incentivaram a estudar. Em relato, minha mãe disse que nunca imaginou que seus filhos fossem cursar uma universidade, pois era uma realidade muito distante naquela época.

Comecei minha vida estudantil com 5 anos de idade no antigo pré, em escola pública estadual e, apesar de poucas lembranças dessa época, me recordo de uma professora que chamávamos carinhosamente de tia Márcia. Caminhando para os anos iniciais do ensino fundamental, ainda consigo lembrar o nome de cada professora que tive o prazer e o desprazer de conviver. Me atento neste parágrafo para uma profissional do primeiro ano que me marcou de forma negativa, devido à sua forma de conduzir a turma. Ela era muito tradicional, autoritária, todos a temiam. Recordo que ela nos ameaçava com uma vara que ficava atrás da porta. Acredito que esse temor que sentíamos pode ter afetado negativamente alguns de nós. A meu ver, a relação professor e aluno precisa ser a melhor possível, cordial e respeitosa em todos os níveis de ensino. Apesar de ter vivenciado momentos como esse, também recordo de bons momentos, pois sempre fui uma criança tranquila e que sentia prazer em estudar, principalmente no início da minha alfabetização. Foi um momento mágico aprender a ler e escrever.

Nos anos finais do ensino fundamental (5º a 8º séries) tive acesso a uma realidade um pouco diferente, fui contemplada com uma bolsa de estudos e comecei a frequentar uma escola particular e bem maior. Os alunos, desde a educação básica, eram impedidos de se manifestarem, criticamente, sobre diversos temas e, quando manifestavam opinião contrária ao docente, eram repreendidos. Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 240), destacaram que “muitas vezes, a passividade corporal, a não participação verbal, a timidez, o medo de estar em foco a que fomos condicionados nos ambientes escolares levam ao aluno a uma postura acrítica”.

Acredito que a falta de oportunidade em me expressar, debater e questionar reflete até hoje em minha vida. Tenho dificuldade em expor minhas opiniões, receio de errar, constrangimento ao ser corrigida, mesmo depois de muito tempo e ter aprendido que os erros fazem parte do aprendizado e que, através de reflexões e debates, a aprendizagem acontece de forma significativa. Isso me levou a concordar com os dizeres de Zabala (1998, p. 28) que afirma que “a posição dos adultos frente à vida e às imagens que oferecemos aos mais jovens,

as formas de estabelecer as comunicações na aula, o tipo de regras no jogo e de convivência incidem em todas as capacidades da pessoa”.

O científico, hoje chamado de ensino médio, foi uma época de muitas expectativas, amizades e insegurança sobre o que estava por vir, momento de tomar decisões que impactariam o futuro. A universidade era uma realidade distante, o que a maioria dos alunos pensava nessa época era em se formar para conseguir um emprego e ajudar nas despesas da casa. A minha realidade não era muito diferente. Meu objetivo era cursar um curso técnico, o magistério, que me daria oportunidade de trabalhar e realizar meu sonho que era ser professora.

Tinha uma tia que era uma professora dedicada e comprometida, exemplo mais próximo de pessoa que havia estudado um pouco mais e com condição financeira melhor que a nossa. Tenho boas lembranças de quando ela me levava para sua sala de aula. Eu era apaixonada com as técnicas que ela desenvolvia à docência, a forma lúdica que ministrava suas aulas. Isso me impulsionou a ser professora.

Tais sentimentos vão de encontro ao relato de Tardif (2014) para quem o professor iniciante é aquele cujo conhecimento está intrinsecamente conectado à sua pessoa, identidade, experiência de vida e história profissional. Os professores trazem consigo um conjunto único de vivências, conhecimentos e habilidades que moldam sua perspectiva e abordagem de ensino, sem se limitar apenas ao conteúdo acadêmico que ensinam.

Durante o curso de magistério tive a oportunidade de unir teoria e prática. Era obrigatório fazer estágio em educação infantil e ensino fundamental I. Optei em distribuir a carga horária em escolas públicas e privadas, o que me ajudou a conhecer diversas realidades e a facilitar a prática futura. Para Masetto (2001, p. 88), “a aprendizagem se realiza mais facilmente e com maior compreensão e retenção quando acontece nos vários ambientes profissionais, fora da sala de aula, porque coloca o aprendiz mais em contato com a realidade”. No encerramento do magistério fui destaque da turma por nota e empenho, creio que esse mérito foi devido a estar na área que eu realmente me identificava, por vivenciar diferentes realidades e porque sentia prazer em estudar.

Concluí o ensino médio no ano 2000 e, com 19 anos de idade, consegui contrato na rede municipal de Lavras. Fui professora eventual, o que me oportunizou aprender com as professoras mais experientes. No mesmo ano passei no vestibular no curso de licenciatura em matemática em uma universidade privada. Foi um período turbulento. A maioria dos professores explicavam os conteúdos e passavam listas enormes para realização de exercícios e, no final, utilizavam as provas como método de avaliação. Hoje percebo que faltou

acolhimento da instituição aos alunos, não foram levadas em conta nossas experiências anteriores de escolarização e nível de conhecimento.

O índice de evasão nesse curso era muito grande, em média somente 25% chegavam ao final. Segundo Pimenta e Anastasiou (2014, p. 113), “é importante destacar a contribuição dos alunos ao processo de desenvolvimento profissional de seus professores, pois nos fazem ouvir sua voz em instrumentos de avaliação institucional”.

No ano seguinte fui convidada pela diretora da escola onde eu trabalhava como contratada. Os desafios foram grandes, as exigências eram muitas e a carga horária bem maior que a permitida por lei, o que dificultou minha vida universitária. Não tinha tempo para me dedicar aos estudos. Nesse momento, começaram a surgir os primeiros cursos de normal superior que eram mais práticos e ingressei em uma universidade particular, não muito conceituada, mas era o que eu conseguia pagar.

No caso dos professores de educação superior, as oportunidades de emprego vêm aumentando, com a expansão das instituições particulares de ensino, em todo o território nacional. A esse crescimento numérico da empregabilidade não estão associados processos de profissionalização, nem inicial nem continuada para os docentes universitários, pois as exigências para a docência, nesse nível, se encontram associadas apenas na área específica. Além disso, considerando que, muitas vezes, a atividade docente é assumida como mais uma atividade para a obtenção de renda e não como profissão de escolha, os próprios docentes não valorizam uma formação profissional (Pimenta; Anastasiou, 2014).

Apesar de o documento da Política Nacional de Graduação, no que se refere aos docentes, estabelecer que a função de professor do curso deve ser desempenhada por doutores e mestres, a realidade foi bem diferente. A maioria dos professores era da educação básica, habilitados em curso de graduação. Infelizmente, a parte teórica, a qual leva à reflexão e argumentação, foi muito insuficiente, bem como a pesquisa. Um ponto positivo é que os relatos de suas práticas e as trocas de experiências eram enriquecedores, corroborando o pensamento Masetto (2001, p. 88) de que “toda aprendizagem, para que realmente aconteça, precisa ser significativa para o aprendiz”.

Recordo que, várias vezes, precisava realizar trabalhos para meus alunos enquanto escutava o professor explicar a matéria ou relatos de experiências das colegas de classe. Como eu já lecionava conseguia integrar a teoria e a prática, ou seja, procurava tirar do proveito das circunstâncias, pois de acordo Zabala (1998, p. 35), “em cada caso utilizamos uma forma de ensinar adequada às necessidades dos alunos”. Sendo assim, eu buscava me adaptar ao momento presente.

No ano de 2004, prestei concurso para a rede municipal de Lavras e fui aprovada. Formei em 2005, mesmo ano que tive meu primeiro filho. Então dei uma pausa nos estudos para dedicar a minha família e trabalho. Em 2007 cursei uma especialização à distância em Matemática, também em instituição privada. Em 2010, com o surgimento dos cursos da universidade aberta do Brasil, me vi diante da possibilidade de trabalhar em uma universidade pública. Em 2011, consegui uma bolsa e atuei, durante três anos, como tutora no curso de Administração Pública a Distância da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Acompanhei uma das primeiras turmas e, o número de desistência era muito grande. De um total de 50 alunos que ingressavam na universidade, em média, oito graduavam.

Em 2014 fui convidada a ser diretora da escola que eu lecionava. E, assim, surgiu o interesse para a escrita desse estudo. Como gestora há nove anos e recebendo professores iniciantes todo princípio de ano letivo, senti que tinha conhecimento para compartilhar e adquirir mais experiência com o vivenciado pelos outros.

Em 2020, a escola onde trabalho, considerado como modelo para o município, fez uma parceria com a residência pedagógica da UFLA o que aumentou ainda mais a admiração pelos profissionais que atuam nessa instituição e me fez decidir ingressar como estudante para cursar disciplinas isoladas no mestrado e elevar meu aprendizado. Somente depois de 21 anos trabalhando na área da educação e, mesmo com todos os obstáculos enfrentados por não ter tido a oportunidade de ter uma formação adequada, alcancei uma visão de como realmente acontece o ensino/aprendizagem proficiente, que forma cidadãos críticos, reflexivos, proativos para construir conhecimentos.

Esse estudo é fruto de muita dedicação, vontade de aprender e de compartilhar experiências, já que ingressei na carreira como gestora de forma inesperada e inexperiente, precisando do apoio da equipe para alcançar os resultados atuais.

## 2 INTRODUÇÃO

As dificuldades encontradas pelos iniciantes são inúmeras como demonstrado por autores como Zabala (1998), Tardif (2002), Garcia (2010), Cruz (2023), entre outros e, por essa razão, as discussões acerca da indução dos professores iniciantes vêm ganhando destaque nos estudos e pesquisas em educação, bem como nas ações desenvolvidas nas redes de ensino.

A presente pesquisa pretendeu investigar uma iniciativa de acolhimento e de indução de professores iniciantes em uma escola pública do Sul de Minas Gerais. Emergiu, então, a necessidade de uma reflexão sobre a contingência de desenvolver processos que possam colaborar com o desenvolvimento profissional de professores iniciantes no decorrer de sua inserção no contexto escolar. A iniciativa contou com a participação dos gestores, supervisores e professores, permitindo a identificação das necessidades formativas do grupo, seus desafios no processo de indução, bem como aproximação e possibilidades de colaboração e construção de ações que atendam essas demandas de trabalho na perspectiva do acolhimento e indução dos professores iniciantes.

A escolha do tema de pesquisa é relevante e foi decidida por diversas razões. O formador escolar desempenha papel fundamental no acompanhamento e orientação dos professores iniciantes, proporcionando suporte necessário para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. A formação dos professores tem sido discutida como umas das primordiais ações na busca pela educação e esse tema ganha mais força quando se trata da formação continuada dos iniciantes. Conforme Sousa *et al.* (2020, p. 2), “a formação continuada de professores tem sido apontada tanto por pesquisadores como por sistemas e redes de ensino como uma das principais ações na busca pela melhoria da qualidade da educação pública”.

Nesse sentido, como gestora de uma escola da rede municipal de uma cidade no sul de Minas Gerais há nove anos, pude verificar a importância de um formador escolar, sobretudo nos momentos de grandes mudanças quando são vivenciadas situações adversas. Desse modo, esta pesquisa se fará fundamental para buscar alcançar as lacunas não solucionadas do decorrer da formação inicial dos docentes.

Essa pesquisa sobre a importância do formador e iniciativas no processo de iniciação docente é motivada por reconhecer que o formador escolar desempenha um papel fundamental na formação e no desenvolvimento dos novos professores e por estar vivenciando uma grande mudança na equipe da escola onde atuo, grande parte dos professores estão passando pelo processo de indução docente. Conforme Marcelo e Vaillant (2017, p. 1226), “a fase de indução na docência pode durar anos e é o momento em que o professor iniciante tem que desenvolver

sua identidade como professor e assumir um papel específico dentro do contexto de um centro educacional” e os autores ainda completam que “o processo pode ser afetado pelas características do professor iniciante, como sexo, biografia pessoal, crenças, formação ideias prévias”.

Nessa direção, o formador escolar é responsável por orientar, apoiar e acompanhar os professores em sua prática pedagógica, pois possui conhecimentos teóricos e práticos na área da educação, além de experiência no campo da docência, o que o torna uma figura especializada e qualificada para auxiliar os iniciantes.

A admiração por esse profissional levou ao questionamento sobre qual a relevância do papel do formador escolar na construção da identidade profissional do docente iniciante ao auxiliar o professor no desenvolver suas habilidades, no aprimoramento de suas práticas e a se tornar um educador mais eficiente?

Parte-se do pressuposto que o formador escolar é aquele que oferece suporte, tanto emocional quanto profissional, contribuindo para que os novos professores se sintam mais seguros, confiantes e capacitados em sua atuação. Essa necessidade de apoio se justifica “pelas recorrentes constatações que indicam que os primeiros anos como docente são marcados por experiências que definirão a permanência na carreira e afetarão o seu desenvolvimento profissional” (Cruz *et al.*, 2022, p. 3).

Dessa forma, este estudo teve como objetivo geral investigar uma iniciativa de acolhimento e de indução de professores iniciantes em uma escola pública no Sul de Minas Gerais. Especificamente pretendeu-se analisar como ocorre a inserção profissional dos professores iniciantes por meio da parceria colaborativa entre formadores escolares e professores iniciantes, analisar a influência dessa colaboração na atuação dos experientes e verificar como as práticas de indução contribuem para que os iniciantes enfrentem os desafios da inserção profissional.

Através do conhecimento gerado pela metodologia da pesquisa-formação, pode ser possível fortalecer a discussão e promover a valorização da figura importante que é o formador escolar no contexto educacional e contribuir com os profissionais da instituição onde atuo. A pesquisa-formação é uma estratégia que poderá enriquecer a prática educacional nessa instituição, engajando tanto o formador escolar quanto docentes no processo de pesquisa, aprofundando o conhecimento, desenvolvendo habilidades e promovendo uma indução docente mais significativa e interativa.

Para a realização do estudo foram realizados encontros de formação. A amostra foi composta por 15 docentes iniciantes, seis professoras atuantes em média entre 15 e 20 anos,

três supervisoras e uma gestora de uma escola pública do Sul de Minas Gerais, totalizando 25 participantes. Inicialmente, todos os participantes responderam um questionário. As supervisoras participantes fizeram anotações nos diários de bordo, o que facilitava para saber o que havia sido no encontro anterior e para a montagem da pauta do encontro seguinte. As professoras iniciantes relataram suas experiências no fim dos encontros, o que gerou tópicos para serem discutidos, posteriormente, e facilitar o entendimento do pensamento dessas profissionais ao adentrar o cenário escolar, principalmente, a sala de aula.

A atuação do formador escolar está diretamente relacionada à pesquisa e produção de conhecimentos na área da educação. Ao observar e analisar a prática dos professores iniciantes, o formador contribui identificando questões relevantes e desafios enfrentados pelos docentes, podendo embasar estudos e investigações acadêmicas. A partir da articulação entre teoria e prática, foi possível gerar novos conhecimentos e avanços na área da educação, que podem ser compartilhados e disseminados para a comunidade acadêmica e educacional.

O estudo apresentou, primeiramente, a biografia da autora e, em seguida, uma introdução. O primeiro capítulo abordou um breve conceito de quem é o iniciante, o papel do formador escolar, a inserção profissional do iniciante e, ainda, as necessidades formativas. O segundo capítulo buscou trazer um panorama sobre a indução docente e os formadores escolares destacando a trajetória, a importância da parceria colaborativa entre esses profissionais. Logo após, foi relatada a metodologia aplicada e suas subdivisões. análise dos resultados e os discutiu junto aos achados literários. O capítulo cinco abordou as considerações finais da autora. Em seguida foram descritas as referências utilizadas e nos apêndices o questionário aplicado para os participantes.

### **3 BASES TEÓRICAS SOBRE A INDUÇÃO DOCENTE E A INSERÇÃO PROFISSIONAL**

O primeiro capítulo discute os principais aspectos que envolvem o início da trajetória profissional de professores. Inicia abordando quem é o professor iniciante, destacando seu perfil geralmente entusiasmado, mas inexperiente, e os desafios que enfrenta ao transitar da formação teórica para a prática pedagógica real.

Na sequência, analisa-se o papel do formador escolar, responsável por acolher, orientar e apoiar o iniciante no ambiente escolar. O formador atua como mentor, facilita a integração do novo professor e promove ações de formação contínua e colaborativa.

O texto também trata da inserção profissional do professor, caracterizada como uma fase de descobertas, inseguranças e adaptação à realidade escolar. São evidenciadas as dificuldades encontradas nessa transição, como a gestão de sala, elaboração de aulas e relação com a comunidade escolar.

Por fim, são apresentados os desafios enfrentados pelos professores iniciantes, que vão desde questões emocionais e estruturais até a necessidade de formação prática e continuada. O capítulo conclui reforçando a importância de oferecer suporte institucional e programas de desenvolvimento profissional que ajudem esses docentes a construir uma base sólida em sua carreira.

#### **3.1 Capítulo 1 - O professor iniciante e as variáveis que permeiam seu trajeto profissional**

O desenvolvimento profissional é um aspecto fundamental na carreira de qualquer profissional e isso não é diferente para os professores iniciantes. Ser um professor iniciante é se encontrar em uma fase de descobertas, aprendizado e constantes obstáculos. Os desafios do desenvolvimento profissional se tornam ainda mais relevantes quando se compreende a necessidade de conquistar habilidades pedagógicas, lidar com a diversidade dos alunos e enfrentar as adversidades do sistema educacional. Entender e superar esses entraves são essenciais para construir uma carreira sólida e de sucesso na área de educação. Neste capítulo são apresentadas discussões sobre quem é o professor iniciante, como ocorre sua inserção profissional e suas necessidades formativas.

### 3.1.1 Quem é o iniciante?

O professor iniciante é geralmente definido como um profissional que se encontra em início de carreira no campo educativo. É alguém que pode ter concluído recentemente a formação acadêmica em sua área específica de especialização e está buscando uma oportunidade para compartilhar seus conhecimentos e habilidades com os alunos.

Segundo Garcia (2010), a docência é uma profissão em que o professor iniciante passará por uma socialização prévia prolongada. A identidade desse profissional se configura conforme os padrões que são adquiridos, gradativamente, por meio de reflexões. Ele aprende ao mesmo tempo em que ensina.

Para Marcelo e Valliant (2017), o professor iniciante é aquele profissional da educação que, apesar de possuir o título de professor, não exerceu tal função ou a exerceu por um período menor que um ou dois anos.

As contribuições de Huberman (2000 apud Lopes; Rhodem, 2023), apontam para as seguintes fases: entrada na carreira, estabilização, diversificação, pôr-se em questão, conservantismo e lamentações, e por fim, fase do desinvestimento. A primeira fase, a entrada na carreira, definida pelo autor como sendo os três anos iniciais

Geralmente, os professores iniciantes são cheios de entusiasmo e interesse por ensinar. Ficam ansiosos para aplicar as teorias e conceitos aprendidos durante sua formação acadêmica na prática. No entanto, também podem enfrentar desafios significativos durante os estágios iniciais de suas carreiras em circunstâncias sociais e institucionais, o que justifica estudar a busca por manter o entusiasmo desses professores pela profissão (André, 2018).

Um dos principais desafios enfrentados pelos professores iniciantes é a falta de experiência prática, haja vista que, embora tenham adquirido conhecimento teórico sobre métodos de ensino e dinâmicas de sala de aula, podem não ter tido a oportunidade de aplicar efetivamente esses conceitos em um ambiente real, levando a um certo grau de insegurança e falta de confiança no início de sua jornada profissional. A arquitetura escolar também auxilia no aspecto de isolamento (Garcia, 2010).

Gatti (2014, p. 46) aponta como principais dificuldades dos professores iniciantes o sair da vida acadêmica e adentrar a sala de aula saindo, a falta de preparo dos professores formadores para o exercício de sua atividade e mesmo dos cursos que são oferecidos. “Os mestrados não têm assumido, nem parcialmente, a formação de “mestres” – professores que serão formadores de novas gerações”.

Segundo Wong (2020), os professores que são iniciantes serão os professores que conduzirão a próxima geração. O seu sucesso influenciará diretamente no sucesso de todos os alunos dessa geração.

É de extrema importância reconhecer o papel dos professores iniciantes e entender que são eles que conduzirão a próxima geração, que têm a responsabilidade de moldar e educar os alunos, preparando-os para enfrentar os desafios futuros. Esses professores trazem consigo uma nova perspectiva, entusiasmo e uma visão atualizada sobre o ensino. Estão dispostos a experimentar novas abordagens pedagógicas e adaptar-se às necessidades dos alunos. Esse tipo de disposição é essencial para promover a aprendizagem efetiva.

### **3.1.2 O papel do formador escolar**

O formador escolar também exerce o papel de articular as ações de acolhimento dentro da escola. Isso envolve a criação de espaços e momentos para a troca de experiências entre os professores, a organização de atividades de formação continuada, bem como a mediação de conflitos e o apoio emocional aos iniciantes. Essas ações contribuem de forma significativa para a integração dos professores na comunidade escolar e na construção de um ambiente favorável ao seu desenvolvimento profissional.

Como profissional experiente, o formador escolar possui conhecimento teórico e prático sobre a prática docente, o que os capacita a apoiar e guiar os iniciantes durante o processo de adaptação a escola e a sala de aula. Ao reconhecer a importância do seu trabalho, o formador escolar se torna mais comprometido e motivado a desempenhar suas funções de maneira eficiente. Além disso, é primordial que o formador escolar tenha habilidades de escuta ativa e empatia, de forma a compreender as dificuldades e necessidades dos iniciantes.

Análise realizada por Ambrosetti *et al.* (2020, p.3) apontou a relevância da figura do formador escolar nas ações de acolhimento e acompanhamento dos iniciantes. A percepção desses agentes em relação ao seu papel nesse processo e sua atuação enquanto articuladores das ações de acolhimento numa perspectiva colaborativa podem fazer a diferença no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes.

A análise dos diferentes perfis e papéis dos formadores revela a importância de observar as necessidades formativas dos professores iniciantes e os processos de indução. Essa responsabilidade não recai apenas sobre os formadores, mas também sobre os diversos atores escolares que, de maneira colaborativa, devem trabalhar juntos para ampliar as possibilidades de acolhimento das demandas dos docentes e do contexto profissional.

Cada formador possui um perfil único, com diferentes conhecimentos, habilidades e experiências. Alguns podem ser especialistas em determinada área do currículo, enquanto outros podem ser especializados em metodologias de ensino ou até mesmo em aspectos socioemocionais. É preciso reconhecer e valorizar essas diferenças, pois assim se tornará viável o atendimento às diversas necessidades dos professores iniciantes.

Os formadores desempenham papéis distintos na formação dos professores. Alguns podem atuar como mentores, oferecendo orientação e apoio individualizado aos docentes. Outros podem ser facilitadores de grupos de estudo, promovendo a troca de experiências e o desenvolvimento profissional colaborativo. Independentemente do seu papel, os formadores devem estar comprometidos com a formação contínua dos professores e para que eles alcancem uma cultura de aprendizado e reflexão.

A análise dos diferentes perfis e papéis dos formadores indica que, para além das diferenças entre eles, olhar para as necessidades formativas dos professores iniciantes, assim como para os processos de indução, configura-se uma responsabilidade dos diferentes atores escolares que, de forma colaborativa, podem (e devem) ampliar as possibilidades de acolhimento às demandas apresentadas pelos docentes e pelo contexto profissional (Ambrosetti *et al.*, 2020, p. 10).

É importante destacar que a relevância da figura do formador escolar vai além do período inicial de acompanhamento dos professores iniciantes. Esses profissionais podem continuar desempenhando um papel importante ao longo da carreira, oferecendo suporte e orientações para o aprimoramento das práticas pedagógicas e o enfrentamento de novos desafios.

No entanto, a responsabilidade não pode recair apenas sobre os formadores. A escola como um todo precisa estar engajada no processo de formação, reconhecendo a importância de acolher e apoiar os professores iniciantes. Os diretores e coordenadores pedagógicos, por exemplo, podem criar estratégias e espaços de diálogo e colaboração entre os professores, de modo a fortalecer a prática docente e promover a aprendizagem mútua.

Além disso, considerar as demandas do contexto profissional em que os professores atuam é outro ponto relevante, pois cada escola possui suas particularidades e desafios específicos relacionados a diversidade cultural, a realidade socioeconômica dos alunos e a infraestrutura disponível. Os formadores e atores escolares devem olhar atentamente para essas demandas e buscar integrá-las à formação dos professores iniciantes, para que eles estejam preparados e aptos a enfrentar os desafios que irão encontrar ao longo de sua carreira.

Para que essa análise e responsabilidade sejam efetivas é necessário promover uma cultura de colaboração e trabalho em equipe na escola. A troca de experiências, o

compartilhamento de práticas pedagógicas e a reflexão conjunta sobre as demandas e desafios da profissão são essenciais para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes. O trabalho colaborativo para ampliar as possibilidades de acolhimento e apoio aos docentes promove um ambiente de aprendizado, crescimento e desenvolvimento profissional contínuo.

O sucesso desses professores é crucial para o sucesso dos alunos, pois influencia diretamente sua motivação, engajamento e aproveitamento escolar. Um docente que demonstra paixão pela educação transmite conhecimento de maneira clara, envolve os alunos em atividades práticas e cria um ambiente propício para a aprendizagem. “A vocação é entendida como um dos pilares que sustenta o êxito na profissão, por essa razão os professores relacionam fortemente seus sucessos com o rendimento e a aprendizagem de seus alunos” (Garcia, 2010, p. 17).

Além disso, os professores iniciantes têm a oportunidade de educar a próxima geração de estudantes, não apenas em termos de conteúdo, mas também no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, pensamento crítico e trabalho em equipe. Esses aspectos são fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e bem preparados para o futuro.

É fundamental apoiar e incentivar os professores iniciantes, fornecendo-lhes formação adequada, mentorias e oportunidades de atualização. Essas práticas são um investimento no sucesso dos alunos, garantindo que sejam guiados por educadores competentes e comprometidos com o seu progresso.

### **3.1.3 A inserção do professor iniciante**

A inserção profissional no ensino refere-se ao período em que os professores recém-formados começam sua jornada como docente, envolve a transição de estudantes para a posição de responsabilidade e autoridade sobre o processo de ensino-aprendizagem. Conforme Garcia (2010), a inserção profissional no ensino refere-se ao período inicial em que os professores realizam a transição de estudantes para docentes. Essa é uma fase muito importante que abrange os primeiros anos de atuação profissional.

Tardif (2002) explica que antes mesmo de iniciarem oficialmente suas aulas, os professores já possuem um conhecimento prévio sobre o ensino devido à sua experiência escolar anterior. Esse conhecimento adquirido anteriormente possui uma influência significativa. Nesse período, os professores têm a oportunidade de aplicar suas percepções durante sua formação acadêmica, experimentando o dia a dia da sala de aula e lidando com

diferentes desafios no ambiente educacional. Isso inclui estabelecer uma relação de liderança com os alunos, desenvolver estratégias de ensino eficazes e adaptar o conteúdo de acordo com as necessidades e capacidades da turma.

Durante a inserção profissional, os professores também têm a chance de aprender com a prática, aprimorando suas habilidades de comunicação, administração de tempo, resolução de problemas e gestão de sala de aula. É um momento de crescimento pessoal e profissional, no qual os professores podem identificar suas habilidades e áreas que necessitam de aperfeiçoamento.

Algumas instituições de ensino oferecem programas de mentoria ou orientação para professores iniciantes, visando proporcionar suporte e acompanhamento no desenvolvimento de suas habilidades. Essas iniciativas são importantes para ajudar os docentes a enfrentarem os desafios iniciais da profissão, fornecendo-lhes a oportunidade de trocar experiências, receber *feedback* construtivo e buscar soluções para desafios comuns enfrentados na sala de aula.

Em qualquer área ou nível de conhecimento, os professores iniciantes querem, frequentemente, instruções passo a passo de como fazer as coisas de forma eficiente. Os professores iniciantes querem aprender como administrar a classe, como organizar o currículo, como avaliar os alunos, como gerenciar grupos... Em geral estão muito preocupados com os “como” e menos com os porquês e os quando. Ainda que essa dimensão procedimental seja importante, a pesquisa nos mostra que por si só não conduz a um desenvolvimento profissional eficaz, a menos que se acompanhe pela dimensão inovação, que representa a necessidade de ir mais além das habilidades orientadas à eficiência e adaptar-se a novas situações (Garcia, 2010, p. 28).

A inserção profissional no ensino também envolve a adaptação a um novo ambiente de trabalho, a construção de relacionamentos com colegas e a compreensão das políticas e práticas educacionais da instituição em que atuam. É necessário compreender e se adaptar à cultura escolar, buscando uma integração efetiva no ambiente organizacional.

De acordo Sousa *et al.* (2020) ao longo da história, os sistemas de ensino têm passado por modificações significativas que demandam adaptações nas necessidades de formação dos professores. É importante ressaltar que a inserção profissional no ensino não se encerra após os primeiros anos de atuação, pois a aprendizagem contínua é essencial para o aprimoramento constante. Os professores devem buscar oportunidades de formação e atualização profissional, participando de palestras, cursos, conferências e grupos de estudo, a fim de se manterem atualizados sobre as tendências e melhores práticas do ensino. Tardif (2014) afirma que ao longo de sua carreira profissional, os professores estão constantemente em um processo de construção do conhecimento. Nesse processo, eles aprendem progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho.

Em suma, a inserção profissional no ensino é um período desafiador, mas também repleto de oportunidades de crescimento e aprendizagem. Os professores têm a chance de aplicar seus conhecimentos teóricos na prática, desenvolver suas habilidades de ensino e se adaptar ao ambiente escolar, visando proporcionar uma educação de qualidade e eficaz aos seus alunos.

Os primeiros anos de experiência na docência são caracterizados pela complexidade da sala de aula, pela discrepância entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e a realidade encontrada no ambiente escolar, bem como pelos desafios e conflitos enfrentados em relação à gestão e a outras dificuldades objetivas, como a falta de material didático e condições estruturais precárias. De acordo com Huberman (2000), as duas palavras que acompanham os professores nesse período inicial de suas carreiras são: sobrevivência e descoberta.

A palavra "sobrevivência" representa a necessidade básica de garantir sua estabilidade e se adaptar às demandas do ambiente escolar. Os educadores iniciantes enfrentam desafios como a gestão de sala de aula, o estabelecimento de autoridade, a criação de planos de aula eficazes, bem como a aprendizagem das políticas e procedimentos da escola. Precisam se esforçar para superar a curva de aprendizado inicial e encontrar maneiras de equilibrar a carga de trabalho, lidar com eventos imprevistos e manter a motivação e paixão pela profissão.

Essa palavra também envolve a necessidade de obter a aprovação de seus superiores e colegas de trabalho, além de ganhar a confiança e o respeito dos alunos e suas famílias. Isso pode ser um desafio, especialmente no início da carreira, quando os professores estão se esforçando para estabelecer uma reputação profissional positiva.

Por outro lado, a palavra "descoberta" destaca a oportunidade de aprender e crescer como educador. Durante os primeiros anos de carreira, os professores têm a chance de experimentar diferentes abordagens pedagógicas, explorar novas estratégias de ensino e descobrir quais são os métodos mais eficazes para o seu estilo de ensino. Eles podem participar de cursos de desenvolvimento profissional, conferências e workshops, além de buscar mentores e colegas experientes que possam orientá-los nessa jornada de descobertas.

À medida que os professores interagem com os alunos e conhecem suas necessidades individuais começam a descobrir seus interesses, talentos e dificuldades específicas. Isso possibilita a personalização do ensino e a criação de experiências de aprendizagem mais significativas e envolventes.

Portanto, os professores que estão iniciando suas carreiras buscam sobreviver nos primeiros anos, superando os desafios e estabelecendo-se profissionalmente. Ao mesmo tempo, estão abertos às descobertas, aprendendo e crescendo como educadores para proporcionar

educação de qualidade aos seus alunos. Através desse equilíbrio entre sobrevivência e descoberta, os professores iniciantes podem se tornar profissionais confiantes, competentes e apaixonados pela educação.

Segundo Tardif (2002), os primeiros anos da carreira docente possuem importância fundamental nos processos de formação e podem até ser determinantes no desenvolvimento da prática profissional ao longo da trajetória profissional, pois interferem diretamente na evolução do professor. Durante essa fase, os profissionais estão se familiarizando com a rotina escolar, a dinâmica da sala de aula e as demandas pedagógicas. É um período de grande aprendizado e desafios que pode moldar a prática profissional ao longo dos anos.

Um conselho de Sousa *et al.* (2020), quando as autoras destacam que, “no que se refere ao período de iniciação à docência, faz-se necessário observar suas características e necessidades específicas”, pois o período de iniciação à docência é um momento crucial para os professores em formação, no qual eles têm a oportunidade de entrar em contato direto com a realidade escolar e desenvolver habilidades e competências necessárias para exercer a profissão.

Nesse sentido, é fundamental observar as características desse período e as necessidades específicas dos professores em formação. A princípio, é importante destacar que a iniciação à docência ocorre em um contexto real de sala de aula, envolvendo o contato com alunos, pais e demais profissionais da escola. É primordial que os professores em formação estejam preparados para lidar com as demandas e desafios que surgem nesse ambiente.

Além dos desafios pedagógicos, os professores iniciantes também precisam lidar com questões administrativas, como a organização de documentos, avaliação dos alunos, participação em reuniões e atividades extracurriculares. Essas tarefas, muitas vezes, podem ser burocráticas e demandar tempo e energia dos professores.

A questão emocional é outro desafio significativo para o professor iniciante. O trabalho docente exige empenho profissional tanto físico quanto emocional. Lidar com situações de indisciplina, dificuldades de aprendizagem, pressões externas e com o próprio perfeccionismo pode causar estresse e desmotivação.

Diante de todos esses desafios, é importante que o professor iniciante tenha acesso a formação continuada e suporte adequados. Acompanhamento de professores mais experientes, mentoria e participação em grupos de estudos são algumas das estratégias que podem ajudar no desenvolvimento profissional do docente iniciante. Os professores em formação precisam adquirir conhecimentos relacionados ao planejamento de aulas, estratégias de ensino, avaliação

e gestão da sala de aula. Para isso, é necessário ter acesso à supervisão e orientação pedagógica adequada, possibilitando o desenvolvimento profissional contínuo.

Outra necessidade importante nesse período é expandir as habilidades de relacionamento interpessoal. Também é relevante apoio institucional, com a valorização da formação e atualização constante dos professores.

Os professores em formação devem ser capazes de estabelecer vínculos positivos com os alunos, saber lidar com situações de conflito e promover um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor. Para tanto, o programa de iniciação à docência deve contemplar atividades práticas que permitam aos professores em formação vivenciar e aprender a lidar com essas situações.

Por fim, é fundamental observar que a iniciação à docência deve permitir aos professores em formação a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Deve incentivar a questionar e pensar sobre o porquê de suas ações em sala de aula, buscando constantemente a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. O período de iniciação à docência demanda a observação das características e necessidades específicas dos professores em formação, o que envolve a necessidade de experiências práticas, supervisão adequada, desenvolvimento de habilidades pedagógicas e interpessoais, além da promoção da reflexão crítica sobre a prática docente. A partir desses elementos, é possível preparar os futuros professores de maneira mais eficaz e formá-los para enfrentar os desafios da profissão.

### **3.1.4 Os desafios enfrentados pelo professor iniciante**

Os primeiros anos de carreira são importantes para a construção da identidade profissional do professor. É nessa fase que esse docente começa a descobrir suas preferências, habilidades e valores como educador. Ao enfrentar desafios e experimentar diferentes abordagens pedagógicas, o professor vai moldando seu estilo próprio de ensinar e se tornando mais seguro em sua prática, criando uma base sólida de relacionamento com os alunos, aprende a estabelecer vínculos, a lidar com a diversidade e a adaptar suas estratégias de ensino às necessidades individuais dos estudantes. Conforme Garcia (2010), obter o sucesso pedagógico do aluno é uma grande fonte de satisfação de dever cumprido.

Estudos de Almeida *et al.* (2020) têm mostrado, consistentemente, que as experiências e desafios enfrentados nessa fase impactam consideravelmente a trajetória profissional a longo prazo. É essencial fornecer dispositivos de apoio aos professores iniciantes, a fim de garantir

que tenham um início de carreira bem-sucedido e desenvolvam suas habilidades de forma adequada.

Uma das razões da importância desse período é que os professores iniciantes, geralmente, enfrentam diversos desafios, tanto práticos quanto emocionais, podendo se deparar com ambientes de ensino desconhecidos, enfrentar dificuldades com a gestão da sala de aula, lidar com interações complexas com alunos e pais, entre outros aspectos desafiadores. Essas experiências podem sobrecarregar e, se não forem adequadamente apoiadas, podem levar a frustração, desmotivação e até mesmo a desistência da profissão.

Conforme Ambrosetti *et al.* (2020, p. 3), “inúmeros estudos vêm mostrando que o período inicial da docência tem importância fundamental no desenvolvimento profissional docente, o que reforça a necessidade de dispositivos de apoio àqueles que iniciam a carreira”. Portanto, o período inicial da carreira docente é crucial para o desenvolvimento profissional dos professores. A importância desse estágio ressalta a necessidade de dispositivos de apoio efetivos, como programas de mentoria, formação continuada e comunidades de aprendizagem profissional. Ao garantir o suporte adequado aos professores iniciantes é possível promover o sucesso na carreira docente, o aprimoramento da prática pedagógica e, por fim, a melhoria da qualidade da educação.

A formação de professores para a educação básica é o processo que garante a qualidade do ensino e o desenvolvimento adequado das crianças e adolescentes e deve ser baseada em sua prática cotidiana no campo educacional, pois é nesse contexto que eles serão inseridos e atuarão com seus alunos.

Gatti (2010) afirma que a formação de professores profissionais deve ser focada na prática pedagógica. Ao partir do campo de prática, o professor tem a oportunidade de vivenciar os desafios e as demandas da sala de aula, possibilitando melhor compreensão das necessidades dos alunos e dos contextos em que estão inseridos. Essa abordagem prática é essencial para que o professor adquira habilidades e competências de ensino de forma mais efetiva, uma vez que essa experiência proporciona uma compreensão mais rica e realista do trabalho educacional.

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (Gatti, 2010, p. 1375).

No entanto, apenas a prática não é suficiente. A formação de professores também precisa agregar conhecimentos teóricos selecionados como valorosos em seus fundamentos. Isso significa que os professores devem ter acesso aos conhecimentos e teorias que embasam as

práticas educacionais, como as teorias de aprendizagem, psicologia da educação, metodologias de ensino, entre outras. Esses conhecimentos promovem a compreensão das bases teóricas de sua prática, refletir sobre ela e tomar decisões pedagógicas fundamentadas.

Além disso, a formação de professores requer a inclusão de mediações didáticas necessárias. Isso significa que os futuros professores devem ser orientados a encontrar formas efetivas de ensinar e de promover a aprendizagem dos alunos. O desenvolvimento de técnicas de ensino, estratégias pedagógicas e recursos didáticos facilitam para que os professores possam criar um ambiente de aprendizagem estimulante e que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos.

É relevante ressaltar que a formação de professores para a educação básica atua diretamente com crianças e adolescentes em uma fase crucial de seu desenvolvimento. Portanto, os profissionais precisam estar preparados para lidar com as características e necessidades específicas dessa faixa etária. Isso inclui conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e adolescente, habilidades de mediação de conflitos, comunicação adequada, entre outros aspectos relacionados à educação e ao cuidado desses estudantes, considerando as especificidades da educação infantil e do ensino fundamental.

O sucesso de um professor iniciante pode ser garantido ao oferecer-lhe um programa abrangente e coeso de desenvolvimento profissional. Proporcionar aos professores em início de carreira, programas que sejam delineados, regulares e intensivos para sua construção profissional é fundamental. O que motiva um bom professor é a capacidade de continuar aprendendo e aprimorando suas habilidades. Ao participar de programas de desenvolvimento profissional, os professores iniciantes têm a oportunidade de analisar e refletir sobre seu próprio desempenho, bem como observar e aprender com os outros.

Integrar redes ou equipes de estudo em que todos compartilham experiências e conhecimentos permite que os professores cresçam em conjunto, se apoiem mutuamente e colaborem na produção de novas ideias e estratégias educacionais. Um programa de desenvolvimento profissional amplo e coeso também pode fornecer aos professores iniciantes o suporte e acompanhamento necessários para enfrentar desafios e superar obstáculos em sala de aula. Isso pode incluir oportunidades de mentoria, *feedback* construtivo e recursos de ensino atualizados.

No geral, oferecer um programa de desenvolvimento profissional abrangente e coeso é essencial para garantir o sucesso de um professor iniciante. Isso envolve programas de aprendizagem contínua e colaborativa que promovem a reflexão, o compartilhamento e o crescimento mútuo.

O professor iniciante enfrenta diversos desafios ao longo de seu desenvolvimento profissional, que vão desde a adaptação ao ambiente escolar até a elaboração de planos de aula eficientes, passando por questões administrativas e emocionais. No entanto, com o apoio adequado e uma formação continuada de qualidade, é possível enfrentar esses obstáculos e se desenvolver de forma plena como educador.

No próximo capítulo foi discorrido sobre a importância da indução docente e o papel dos formadores escolares no desenvolvimento profissional dos professores. Acompanhe e descubra como a formação contínua pode elevar a qualidade do ensino e promover um ambiente educacional mais estimulante.

### **3.2 Capítulo 2 – A inserção docente e os formadores escolares**

O capítulo 2 aborda o papel dos formadores escolares na formação e desenvolvimento de professores, especialmente os iniciantes.

A seção 3.2.1 apresenta a trajetória e importância desses profissionais, que atuam na formação continuada, apoiando docentes por meio de orientação prática, reflexiva e alinhada às exigências educacionais atuais.

A seção 3.2.2 destaca a parceria colaborativa como estratégia de indução profissional, defendendo que o trabalho conjunto entre formador e professor iniciante favorece a troca de saberes, a inovação pedagógica e a criação de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e eficaz.

A seção 3.3.3 aprofunda o vínculo entre formadores e formação docente, enfatizando que a atuação empática e colaborativa do formador contribui para superar os desafios da docência inicial, incentivando práticas pedagógicas reflexivas e garantindo uma formação mais sólida e contextualizada.

#### **3.2.1 O formador escolar e sua trajetória**

Devido às mudanças nos moldes de construção e difusão da cultura, o trabalho docente vem se transformando, se tornando mais complexo e tomando novos formatos, enfatizando a formação dos professores e o desempenho dos profissionais que vêm formando os docentes, ou seja, os formadores escolares.

Os formadores escolares são profissionais dedicados à formação e desenvolvimento dos professores e demais colaboradores das instituições de ensino. São responsáveis por promover

a atualização e aprimoramento pedagógico por meio de cursos, treinamentos e outras atividades de formação. Conforme Ambrosetti *et al.* (2020, p. 3), os formadores escolares são “profissionais que atuam em sistemas públicos municipais ou estaduais, e que são responsáveis pela formação continuada do corpo docente desses sistemas”, sendo fundamentais para o avanço do processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar<sup>1</sup>.

Os formadores escolares têm como objetivo principal proporcionar aos professores as ferramentas e conhecimentos necessários para que possam exercer suas funções de maneira eficiente e eficaz. Essa formação pode abranger diversos aspectos, como métodos pedagógicos, uso de recursos tecnológicos, desenvolvimento de habilidades socioemocionais, entre outros. Além disso, os formadores escolares também desempenham um papel importante na implementação de políticas educacionais e na disseminação de boas práticas pedagógicas. Acompanham a evolução das demandas e necessidades da educação, buscando constantemente atualizar e adaptar suas estratégias de formação para garantir que os professores estejam preparados para os desafios do contexto escolar.

Mizukami (2005-2006) entende a noção de formador em um contexto amplo, evidenciando que, para além dos professores da educação superior, também são vistos formadores os professores da educação básica que acolhem e conduzem os professores iniciantes em situação de indução e aprendizado. Para a autora, são:

[...] formadores todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas de ensino e estágio supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores (Mizukami, 2005-2006, p. 3).

Os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores são, muitas vezes, os professores em exercício que, devido a experiência adquirida, especialmente em sala de aula podem enriquecer o conhecimento dos iniciantes sobre como lidar com os alunos.

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (Tardif, 2010, p. 52).

---

<sup>1</sup> Nessa pesquisa os formadores escolares foram considerados os supervisores e professores experientes que se encontravam exercendo essa função.

É por meio do contato com a prática, da reflexão sobre a própria ação e do acompanhamento desses profissionais que os futuros docentes podem desenvolver habilidades, competências e atitudes necessárias para lidar com os desafios da profissão e para promover uma educação de qualidade. Portanto, os formadores escolares e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores contribuem ativamente para a construção de uma educação mais efetiva, inclusiva e transformadora.

Os formadores escolares são investigados em diferentes sistemas de ensino, com suas especificidades culturais, políticas e regulatórias. A ausência de um mentor, segundo Marcelo e Vaillant (2017, p. 1229) para aproximar os professores “da realidade escolar de forma mais apropriada e controlada”, pode resultar em uma ampla variedade de contextos em que os estudos são realizados, tornando difícil fazer generalizações extensas sobre a formação de formadores escolares. “Iniciantes necessitam de um sistema estruturado para apoiar seu ingresso na profissão”.

No entanto, apesar dessa dispersão, existe um ponto comum nos estudos sobre formadores escolares: o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Os pesquisadores estão interessados em como a formação de formadores pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos. É por meio dessa lente que os estudos são realizados e avanços são feitos na compreensão e aprimoramento da formação de formadores escolares.

Outra ação relevante é assumir o processo de formação dos professores iniciantes como uma construção coletiva e contínua, o que significa que a escola deve proporcionar oportunidades de aprendizado e troca de experiências, tanto entre os próprios professores iniciantes como com os mais experientes. Ao adotar uma abordagem colaborativa e contínua na formação dos professores iniciantes é possível garantir uma educação de qualidade, melhorando o desempenho desses profissionais e, conseqüentemente, o sucesso dos alunos. É uma ação relevante que promove o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para enfrentar os desafios do futuro da educação.

Para Mizukami (2005-2006, p. 3), a prática, individualmente, “não supre o domínio dos conteúdos específicos de forma satisfatória e não oferece, de forma sistematizada e articulada, a base de conhecimento que o professor necessita para ensinar (e da qual todo formador deverá ter conhecimento)”, ou mesmo para dar prosseguimento no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Conhecimentos do conteúdo específico, dos contextos formativos escolares, de processos de aprendizagem da docência, das políticas educacionais e teorias que as fundamentam, além do “conhecimento pedagógico do conteúdo (único tipo de

conhecimento do qual o formador é realmente protagonista)” são importantes elementos que auxiliam para que a prática seja positiva.

A evolução do campo da educação e a compreensão das complexidades do ensino e da aprendizagem trouxeram uma nova visão de formação de professores. Esse novo paradigma reconhece como é relevante o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, bem como suas experiências, crenças e valores individuais.

Formadores que adotam uma nova visão e estão engajados em promover processos formativos mais reflexivos e críticos, convidam os professores a questionarem suas práticas e concepções, a explorarem alternativas e a trabalharem de forma colaborativa com outros profissionais. Essa abordagem incentiva a autonomia e a criatividade dos professores, valorizando o contexto em que atuam e as necessidades de seus alunos.

Portanto, embora os formadores de professores com formação e atuação orientadas pela racionalidade técnica possam ter dominado métodos e técnicas eficazes, é essencial que estejam abertos a essa nova visão e adotem abordagens mais contextualizadas, que levem em conta a diversidade de realidades e demandas educacionais. Dessa forma, os processos formativos poderão ser mais significativos, comprometidos com a formação integral dos professores e a melhoria da qualidade da educação.

Mizukami (2005-2006) concebe a formação do formador como um processo continuado de autoformação. Sendo assim, a formação do formador é um processo continuado de autoformação, um conceito que destaca a importância do formador em buscar constantemente o aprimoramento e o desenvolvimento de suas competências, conhecimentos e habilidades. O formador é responsável por facilitar o aprendizado e o desenvolvimento de outras pessoas, seja em um contexto de treinamento, capacitação ou educação. Para cumprir essa função de maneira eficaz, é imperativo que ele esteja em constante aprendizado. A autoformação refere-se ao processo em que o formador assume a responsabilidade de buscar novos conhecimentos e aprimorar suas habilidades sozinhas, sem depender exclusivamente de cursos ou formações externas. Envolve uma postura resiliente e de busca constante por novas informações, experiências e práticas.

A formação do formador como processo continuado de autoformação também envolve a reflexão sobre a própria prática e o compartilhamento de experiências com outros formadores. Por meio dessas trocas, é possível ampliar a visão sobre o papel do formador e identificar oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

Além disso, a formação do formador deve estar alinhada com as demandas e tendências do mercado de trabalho, considerando as transformações sociais, tecnológicas e econômicas

que impactam os processos de aprendizagem. Assim, é possível garantir que o formador esteja preparado para enfrentar os desafios e atender às necessidades dos aprendizes.

Para cumprir os dizeres propostos por Canário (2006), é imprescindível a presença de formadores escolares para ofertar aos docentes uma formação continuada comprometida com o processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Para tal, Ambrosetti *et al.* (2020, p. 7) definem que, “atualmente a presença do formador escolar é observada na maioria dos sistemas de ensino no país. Geralmente, esses profissionais são professores experientes, selecionados ou indicados para atuarem em funções de orientação, coordenação ou supervisão, seja em nível de sistema, seja no espaço escolar”. Cada vez mais é necessário reconhecer a função desse profissional e, por conseguinte, proporcionar ações para a motivação da atuação docente dentro do espaço escolar com vistas a alavancar o processo de ensino-aprendizagem dos discentes, já que a escola precisa ser pensada como um local em que os docentes podem alcançar novas aprendizagens.

### **3.2.2 Parceria colaborativa: ação de indução profissional**

A parceria colaborativa é uma estratégia cada vez mais valorizada no meio educacional, pois permite a união de esforços e conhecimentos de diferentes indivíduos ou empresas em prol de um objetivo comum. Nesse contexto, a ação de indução docente, entendida por Cruz, Faria e Hobold (2020, p. 2) como uma “possibilidade para reduzir dificuldades de diversas ordens que afetam o início da docência”, se destaca como uma iniciativa que busca beneficiar tanto a escola quanto o profissional, proporcionando um ambiente propício para o aprendizado, o desenvolvimento de habilidades e o compartilhamento de conhecimento.

A parceria colaborativa no contexto da indução profissional docente consiste na colaboração entre formador escolar e um profissional em início de carreira, em que ambos se beneficiam mutuamente (Gomboeff; Passos, 2022). A instituição oferece orientação, treinamento e suporte ao profissional, que, por sua vez, contribui com seu entusiasmo, energia e novas ideias. Acredita-se que o professor é a figura central no processo educacional, responsável por transmitir conhecimentos e habilidades aos alunos e, portanto, uma de suas ações é a promoção da indução docente.

No entanto, é importante reconhecer que há outros fatores que influenciam diretamente no sucesso da educação escolar. A atuação dos gestores escolares, por exemplo, é essencial na definição de objetivos, no estabelecimento de uma cultura organizacional favorável à aprendizagem, na gestão dos recursos disponíveis e na promoção de um clima institucional

positivo. Além disso, a forma como o trabalho é organizado na escola, as relações entre os profissionais, a disponibilidade de recursos físicos e materiais adequados também são imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem.

Não há dúvida que o professor tem um papel fundamental na educação escolar, mas há outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas. A pesquisa deve ajudar a superar as crenças e a visão do senso comum, não pode submeter-se a eles (André, 2010, p. 177).

O professor é a base da educação escolar, pois está diretamente envolvido no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Há uma série de outros fatores que também são considerados como basilares na melhoria da educação, tais como os formadores escolares e o clima institucional. Uma escola que possui uma atmosfera acolhedora e respeitosa tem mais chances de obter sucesso na sua missão educacional.

A ação de indução profissional por meio de parcerias colaborativas oferta diversos benefícios para a escola e o profissional. Para a escola, além de contribuir para a formação de novos talentos, ela também pode se beneficiar do entusiasmo e novas perspectivas trazidas pelos profissionais em início de carreira. Já para o profissional, oferece a oportunidade de adquirir experiência prática. A mentoria e o apoio recebidos nesse tipo de parceria podem acelerar seu desenvolvimento e facilitar sua inserção no meio de trabalho.

De acordo com as pesquisas de Amorim-Duque (2022, p. 30), a falta de experiência dos professores pode ser compensada pela experiência de um coordenador atuante na escola. A inexperiência dos docentes pode ser um desafio para o desenvolvimento educacional dos alunos. Essa lacuna pode ser preenchida pela presença de um formador escolar atuante na escola que irá exercer sua função de orientação, supervisão e apoio aos professores, auxiliando para que esses profissionais tenham as ferramentas necessárias para oferecer uma educação de qualidade.

Um formador escolar experiente pode atuar em diferentes áreas visando minimizar os efeitos negativos da inexperiência dos professores, seja pela troca de conhecimento e experiência entre os professores ou por meio da criação de um ambiente de aprendizagem contínua no qual o desenvolvimento profissional seja valorizado. A organização de palestras, cursos e programas de formação que abordem temas relevantes para o trabalho docente, por exemplo, são oportunidades de aprendizado que permitem que os professores adquiram novas habilidades, atualizem seus conhecimentos e estejam preparados para lidar com os desafios diários da sala de aula.

Amorim-Duque (2022) afirma que os formadores podem ser um catalisador para fomentar a cultura da inovação e experimentação na escola. A inexperiência dos professores pode ser compensada pela busca por práticas inovadoras e pelo estímulo à criatividade no processo educativo. O formador pode incentivar os professores a pesquisarem e experimentar abordagens educacionais alternativas, incorporar tecnologia no ensino, utilizar recursos multimídia e criativos, e adaptar constantemente suas práticas de acordo com as necessidades dos alunos.

É importante ressaltar que o papel do formador não deve ser encarado como uma solução definitiva para a falta de experiência dos professores. Deve haver investimento na formação inicial e continuada dos docentes, para que esses profissionais possam desenvolver as competências necessárias para promover uma educação de qualidade. O formador deve ser visto como um apoio adicional e um recurso valioso na jornada profissional dos professores, contribuindo para seu crescimento e desenvolvimento ao longo do tempo.

Em suma, embora a inexperiência dos professores possa apresentar desafios, um formador escolar atuante na escola pode ser um compensador dessa carência, haja vista que, por meio da orientação, supervisão, troca de conhecimentos, promoção do desenvolvimento profissional e fomento da inovação, o coordenador pode ajudar os professores a superarem essas dificuldades e promover uma educação de qualidade. Uma parceria colaborativa na ação de indução profissional é uma estratégia eficaz na promoção do aprendizado e desenvolvimento de habilidades dos profissionais em início de carreira, ao mesmo tempo em que traz benefícios para a escola envolvida, bem como valoriza o compartilhamento de conhecimento e estimula a inovação e crescimento profissional.

### **3.3.3 Os formadores escolares e a formação de docentes**

O estudo das necessidades formativas dos professores é relevante para que sejam desenvolvidas políticas de indução efetivas. Cada docente possui suas especificidades e desafios e é fundamental compreender e abordar essas necessidades de maneira apropriada. Pesquisas de Sousa *et al.* (2020, p.16) apontam que existe falta de atenção a esse objeto no amplo campo de estudos sobre a formação e demandas formativas dos professores e que analisar tais aspectos pode contribuir positivamente para o desenvolvimento de políticas de indução com o objetivo de atender efetivamente às especificidades dos docentes que atuam nas redes de ensino.

Os formadores de professores são podem ser considerados como alicerce no desenvolvimento profissional dos educadores, pois eles têm a responsabilidade de considerar não apenas as diferenças individuais entre os docentes, mas também de atender às necessidades específicas dos professores iniciantes e auxiliar em seu processo de indução.

Quando se fala em formação de professores iniciantes, é importante que os formadores estejam cientes das dúvidas e desafios que esses novos professores podem enfrentar e serem sensíveis às suas necessidades particulares, fornecendo um ambiente de aprendizagem seguro e estimulante, de forma a criar uma base sólida para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores iniciantes. Para Ambrosetti *et al.* (2020, p. 10) os formadores têm a responsabilidade de considerar não apenas as diferenças entre eles, mas também de atender às necessidades de formação dos professores iniciantes, bem como aos processos de indução.

Além disso, os formadores também devem levar em conta os processos de indução dos professores iniciantes. A indução é um período crítico em que os novos professores se familiarizam com a cultura e os procedimentos da escola, bem como com as expectativas da profissão docente. O papel desempenhado pelos formadores de professores pode ser fundamental na orientação e apoio durante esse processo, no qual podem ser oferecidos programas de indução estruturados, proporcionando oportunidades de aprendizado e reflexão, trabalhando diretamente com os professores iniciantes e fornecendo *feedback* construtivo.

Os formadores também podem atuar na criação de uma comunidade prática entre os professores iniciantes ao organizar grupos de discussão ou sessões de compartilhamento de experiências que promovam a troca de ideias e o trabalho colaborativo, o que pode ser extremamente enriquecedor para os professores iniciantes.

Além disso, os formadores escolares devem incentivar o trabalho colaborativo entre os professores, possibilitando a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Souza (2023, p. 31) destaca que uma das principais responsabilidades do formador escolar é lidar com obstáculos, fomentar o diálogo e estabelecer um relacionamento respeitoso e produtivo. Dessa forma, são capazes de criar um ambiente de aprendizagem significativo, que estimule a reflexão e a prática constante de melhoria.

Os formadores também podem auxiliar na identificação de necessidades específicas dos professores e na adaptação de conteúdos e estratégias de ensino às realidades e demandas individuais. Podem ajudar a implementar abordagens pedagógicas inovadoras e atualizadas, garantindo que os professores estejam sempre atualizados com as melhores práticas no campo educacional.

Os formadores no ambiente são fundamentais para garantir uma educação de qualidade, contribuindo para a formação de profissionais competentes e comprometidos com a aprendizagem dos alunos. Souza (2023) afirma que:

O professor não é um profissional que vem pronto e acabado para atuar no âmbito escolar. Antes de enfrentar o “chão da escola”, esse profissional passa por um processo formativo, por vivências que o constituem. Em suma, pode-se dizer que o docente se constrói e é construído enquanto tal ao longo da vida (Souza, 2010, p. 36).

É necessário compreender que ser professor não é apenas uma profissão, mas uma escolha que envolve uma série de responsabilidades e desafios. O professor não nasce pronto para atuar no âmbito escolar, ele se constrói e é construído ao longo de sua vida profissional. O processo formativo do professor é essencial para o desenvolvimento de suas habilidades e competências. A formação inicial, por meio dos cursos de licenciatura, proporciona ao futuro educador conhecimentos teóricos e práticos sobre a educação, a pedagogia, as disciplinas que irá ensinar, entre outros aspectos relevantes para a sua atuação. No entanto, essa formação não é suficiente para tornar-se um profissional completo.

Para enfrentar o desafio de atuar no "chão da escola", o docente precisa vivenciar experiências que o constituam como professor. Isso envolve troca de experiências com outros profissionais da área, além do contato com os alunos e a comunidade escolar. Essas vivências possibilitam desenvolver habilidades de comunicação, mediação, liderança, entre outras.

É necessário compreender, ainda, que o professor é constantemente construído pelas suas próprias vivências e experiências. A troca de conhecimentos com os alunos enriquece sua formação, assim como os desafios e dificuldades encontrados na prática profissional. Cada situação vivida em sala de aula contribui para o crescimento e aperfeiçoamento do docente.

Oliveira (2017) entende que a atuação do formador escolar deve ser a de colaborador na busca das soluções para os problemas e no processo de tomada de decisões. Acredita que a atuação do formador escolar como colaborador na busca de soluções para os problemas e no processo de tomada de decisões é extremamente importante. O formador escolar precisa estar preparado para oferecer seu conhecimento e experiência como suporte aos professores, diretores e demais membros da equipe pedagógica.

Dessa forma, a atuação do formador escolar como colaborador na busca de soluções e no processo de tomada de decisões evidencia a importância de um trabalho em equipe na escola. Ao unir esforços e conhecimentos, é possível encontrar soluções mais eficazes e tomar decisões mais embasadas, visando sempre a melhoria da qualidade da educação oferecida.

Ao atuar como colaborador, o formador escolar pode ajudar a identificar e analisar os problemas enfrentados pela instituição e propor soluções conjuntas, baseadas em sua expertise. Pode oferecer ideias inovadoras, ferramentas pedagógicas, recursos educativos e estratégias de ensino que auxiliem no enfrentamento dos desafios. Oliveira (2017, p.28) entende que é necessário ter um bom relacionamento com os envolvidos para que o vejam como ~~o~~ colaborador e não como um fiscalizador. A relação entre o formador escolar e o professor é de extrema importância para garantir um ambiente de ensino saudável e eficiente.

É fundamental uma relação de confiança entre o formador e o professor, para que este possa se sentir à vontade em pedir ajuda, compartilhar suas dúvidas e receber *feedback* construtivo. Vale ressaltar que a relação entre o formador e o professor deve ser pautada na confiança, no respeito e na empatia.

Os estudos de Almeida *et al.* (2020) apontaram que apoiar os professores iniciantes a partir do fornecimento de recursos educacionais apropriados, da promoção de programas de mentoria e do oferecimento de oportunidades de desenvolvimento profissional contribuirá para seu crescimento profissional e impactará positivamente a qualidade da educação fornecida aos alunos. Além disso, são escassas as pesquisas que abordam as experiências positivas desses profissionais no início de suas carreiras.

Ambrosetti *et al.* (2020, p. 3) destacaram a relevância do professor formador ao relatar que “a percepção desses agentes em relação ao seu papel nesse processo, e sua atuação enquanto articuladores das ações de acolhimento numa perspectiva colaborativa, podem fazer a diferença no desenvolvimento profissional dos professores novatos”.

Ao adotar uma perspectiva colaborativa, os formadores também podem promover uma cultura de trocas e aprendizagem mútua. Ao invés de trabalharem de maneira isolada, os iniciantes podem se beneficiar das experiências e conhecimentos dos professores experientes, além de contribuírem com novas ideias e perspectivas. Dessa forma, todos os envolvidos são desafiados a se desenvolverem e a se tornarem profissionais mais qualificados.

Nessa direção, a indução docente como uma ação dos formadores escolares é fundamental na formação e no desenvolvimento profissional dos professores. A trajetória do formador escolar envolve uma combinação de experiência prática na sala de aula e conhecimento teórico, permitindo-lhes fornecer orientação e apoio adequados aos docentes em formação. A parceria colaborativa entre formadores escolares e professores em formação é essencial para o sucesso da indução profissional. Essa parceria envolve a construção de relacionamentos sólidos e o compartilhamento de conhecimentos e práticas pedagógicas. Os

formadores escolares atuam como mentores, facilitando a reflexão crítica e o desenvolvimento das habilidades dos docentes em formação.

Os formadores escolares desempenham um papel fundamental na formação de docentes, pois são responsáveis por transmitir conhecimentos e habilidades necessários para a prática educacional eficaz. Eles ajudam a desenvolver competências didáticas, a promover a reflexão sobre a prática pedagógica e a apoiar a adoção de estratégias de ensino inovadoras. Portanto, a indução docente e a atuação dos formadores escolares são cruciais para garantir uma formação de qualidade para os professores, já que seu papel é relevante na orientação, apoio e desenvolvimento profissional dos professores em formação, contribuindo para a melhoria do ensino-aprendizagem dentro das salas de aula.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

O capítulo 4 apresenta a metodologia e os resultados da pesquisa sobre a indução de professores iniciantes em uma escola pública no Sul de Minas Gerais. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, centrada na pesquisa-formação, valorizando a escuta, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento entre docentes iniciantes e experientes.

A investigação foi conduzida em parceria com o grupo FORPEDI e a Secretaria Municipal de Educação. O ambiente escolar é descrito como acolhedor e colaborativo, com participação ativa de professores, supervisores e gestores. Participaram da pesquisa 25 profissionais, entre iniciantes, experientes, supervisores e a gestora.

Foram realizados encontros formativos, aplicação de questionários e observação direta. As ações envolveram acolhimento, reflexão sobre práticas pedagógicas e planejamento colaborativo. A direção e a supervisão foram essenciais no processo, garantindo o suporte necessário aos professores em início de carreira.

A análise seguiu a técnica de Análise de Prosa, com identificação de tópicos e temas como insegurança, acolhimento, troca de experiências e formação continuada. Todos os relatos foram considerados, respeitando os princípios éticos da pesquisa.

Os dados revelaram que muitos professores iniciantes enfrentam insegurança, falta de experiência prática e desafios com indisciplina. Valorizaram ações de acolhimento e a troca com professores experientes. A formação continuada, apoiada pelo FORPEDI, e o envolvimento da gestão escolar foram cruciais para o sucesso do processo de indução, contribuindo para o fortalecimento da identidade profissional docente.

### 4.1 A pesquisa

Considerando o objetivo desta pesquisa que é o de investigar uma iniciativa de acolhimento e de indução de professores iniciantes em uma escola pública no Sul de Minas Gerais, selecionou-se a abordagem qualitativa, a qual permite que a pesquisadora tenha um contato direto com o fenômeno ou tema investigado, proporcionando uma interpretação e descrição mais aprofundada do objeto de estudo, uma vez que:

[...] os dados qualitativos permitem apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, capturam os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar na compreensão das relações entre indivíduos, seu contexto e suas ações. Além disso, os dados qualitativos podem contribuir para o estudo de construtos importantes como 'criatividade' e 'pensamento crítico' que por

serem de difícil quantificação, deixam muitas vezes, de ser mais extensamente investigados (André, 1983, p. 66).

Tais relatos são corroborados por Teis e Teis (2006), que destacaram o uso frequente e positivo da metodologia qualitativa na pesquisa do contexto educacional, devido à sua característica interpretativa e poder de observação no meio natural em que acontecem os fatos.

A escolha dessa metodologia partiu do pressuposto que os professores iniciantes, assim como os gestores, supervisores e professores que participaram da pesquisa carregam uma bagagem de experiências e demandas profissionais. Segundo Bondía (2002):

Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. [...] A primeira nota sobre o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida (Bondía, 2002, p. 21-27).

Os profissionais da educação vivenciam momentos similares, porém as interpretações são variadas, assim como as circunstâncias, maneira de conferir solução, o que assimilam e o que descartam. A realidade qualitativa, segundo Patias e Hohendorff (2019), é múltipla e subjetiva, considera relevantes os pontos de vista de cada participante e é produzida com o apoio da pesquisadora que percebe que pode influenciar e ser influenciada pelo objeto pesquisado, o que a torna construtora de uma pesquisa-formação.

O foco da pesquisa qualitativa é a linguagem e em “tudo que é dito, é dito para alguém em algum lugar, de algum lugar ou para algum lugar”. O desafio do(a) pesquisador(a) se concentra em interpretar as narrativas o mais próximo possível do seu conteúdo. A pesquisa qualitativa admite a multiplicidade de relatos, em tempos de transição e de mudanças de padrão, reconhecendo o conhecimento como um integrante da sociedade (Sousa; Santos, 2020, p. 1397).

#### **4.1.1 A pesquisa formação-formação e os pressupostos da pesquisa-ação**

A pesquisa-formação na dimensão docente, segundo Longarezi e Silva (2013, p. 2016), pode ser interpretada como um processo que busca transpor os métodos tradicionais de pesquisa e de formação, já que o professor, ao entrar na instituição escolar, a reconhece como um espaço

onde deve executar o que foi pensando na universidade. “Numa dimensão técnica, separa-se professor e especialista, dicotomizando prática e teoria, condição objetiva de alienação do professor”.

Para Ximenes (2022), a pesquisa-ação ganhou uma diversidade de nomenclaturas devido às suas características históricas e epistemológicas, por ser um vocábulo polissêmico, o que permite seu emprego em inúmeros contextos.

A finalidade da pesquisa colaborativa é trazer para o interior das escolas um pensamento analítico das práticas realizadas e, diante dos resultados encontrados, a pesquisadora possa auxiliar os professores a transformarem suas ações e as práticas institucionais. “A análise dos dados das pesquisas no campo teórico e nos contextos político-institucionais permitiu que a pesquisa-ação colaborativa adquirisse o adjetivo de crítica conforme o pressuposto e o compromisso dos envolvidos” de que a execução de pesquisas em escolas direciona para aconteça uma formação de qualidade de seus docentes, propiciando transformar as práticas institucionais no sentido para que sejam cumpridos seu papel de democratização social e política da sociedade (Pimenta, 2005, p. 523).

Nessa pesquisa foi empregada a pesquisa-formação direcionada para a colaboração e para a ação. Partiu-se do pressuposto que a parceria colaborativa, assim como as ações de indução profissional, leva à reflexão sobre a prática dos experientes e gera recursos para que os iniciantes possam enfrentar os desafios do início da carreira (Gomboeff, 2022).

#### **4.1.2 A instituição escolar**

A Escola Municipal onde esse estudo foi realizado situa-se na praça do bairro, espaço de grande utilidade para atividades educativas, de recreação e encontros das crianças e famílias da comunidade escolar. A renda média per capita das famílias varia entre um e 10 salários-mínimos e as profissões dos pais e responsáveis são variadas.

A escola desenvolve projetos envolvendo toda a comunidade escolar, objetivando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, bem como a qualidade do ensino proposto. Dentre as inúmeras estratégias utilizadas destaca-se a busca por parcerias, inclusive com os pais, no cotidiano e a completa integração entre direção, especialistas, professores e funcionários para alcançar resultados positivos. A relação entre escola e família é participativa, de respeito e confiança nas funções que cada um exerce e tem atendido as expectativas da comunidade escolar.

São atendidos 602 alunos, desse total 129 se encontram na Educação Infantil e 473 no Ensino Fundamental. Além do espaço ao ar livre proporcionado pela localização da escola, sua infraestrutura oferece Laboratório de Informática, Sala de Leitura (Biblioteca), Sala de Recurso, Laboratório de Aprendizagem entre outras instalações como, quadra poliesportiva com arquibancada, refeitório amplo, pátio aberto, banheiros, salas para professores e direção visando auxiliar no processo de ensino-aprendizagem com conforto e dedicação.

#### **4.1.3 Os participantes**

É sabido que o início da docência é permeado por uma gama de desafios, especialmente no cenário brasileiro e na educação pública. As dificuldades vão desde o ingresso em universidades carentes de formação que adotam “uma forma específica do *ato de ensinar* fundante, sobretudo, na lecionação de diversos níveis nas *universidades modernas*” (Santa, 2021, p. 149) e completam sobre a relação professor e alunos:

Uma dimensão crucial é o grau em que os professores são vistos como detentores do monopólio de conhecimento e *insight*, e em que medida os alunos são vistos como receptáculos vazios – tábuas rasas – por serem preenchidos, ou portadores que são de experiências vividas, significativas — a serem reelaboradas reflexiva, criticamente (Santa, 2021, p. 149).

Os entraves enfrentados se estendem até quando o docente adentra pela primeira vez em uma sala de aula e, segundo Cruz (2023), encontra desigualdades sociais, contexto social excludente, o padrão educacional que tem como objetivo tornar a educação homogênea, ao invés de considerar as diferentes realidades escolares.

Considerando esses relatos e, procurando intercalar experiências, os participantes dessa pesquisa foram 15 docentes iniciantes, seis professoras atuantes em média entre 15 e 20 anos, três supervisoras e uma gestora de uma escola pública do Sul de Minas Gerais, totalizando 25 participantes.

#### **4.1.4 Instrumentos e procedimentos de pesquisa**

Foram realizados encontros formativos entre direção e supervisão para levantar as necessidades dos professores, iniciantes com o objetivo de acolher, direcionar, apoiar. No final de cada encontro era elaborada a pauta na qual eram relatados os pontos mais importantes para colocar em prática. O encontro seguinte iniciava com o levantamento do que havia sido

realizado sobre as demandas anteriores ou se ainda eram necessárias outras intervenções conforme a pauta do encontro anterior.

Na perspectiva da formação continuada em serviço, os encontros formativos com equipes escolares, ajudam a superar ou pelo menos reduzir as demandas formativas ao “proporcionar aos professores a oportunidade de um trabalho coletivo de reflexão, debate e aprofundamento, suas produções podem aproximar-se aos resultados da comunidade científica”. O professor deve se conscientizar da demanda do trabalho coletivo, comprometendo-se, pois “muitos dos problemas a serem abordados não adquirem sentido até que o professor os tenha enfrentado em sua prática pessoal” (Carvalho, 2018, p. 4).

Neste sentido, os encontros formativos tiveram um papel relevante, sendo um dos momentos de coleta de dados da pesquisa.

Utilizou-se como um dos instrumentos da pesquisa, um questionário (Apêndice A) contendo questões referentes ao perfil pessoal e profissional dos docentes, supervisão e docência. De acordo com Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Essa técnica atua como ferramenta para adquirir dados da realidade do participante e do meio que o cerca. Apresenta vantagens como a possibilidade de abranger grande quantidade de pessoas em diferentes regiões geográficas, reduzido custo pessoal, assegura o anonimato, proporciona o melhor momento para responder e não interfere na opinião do entrevistado (Gil, 1999).

Em um questionário, a pergunta costuma ser mais relevante que a resposta, o que remete a importância da elaboração das perguntas que integrarão essa ferramenta, já que elas fornecerão ou não as informações para responder os objetivos propostos (Chaer; Diniz; Ribeiro, 2011). Marconi e Lakatos (1999) complementam destacando que a natureza da pesquisa, relevância e a obtenção de respostas devem ser explicadas, visando provocar interesse, preenchimento e reduzido tempo de devolução do questionário.

#### **4.1.5 Procedimentos de coleta de dados: a pesquisa-formação em si**

A seguir será descrito o passo a passo da coleta de dados que dividido em cinco tópicos, a saber:

*(a) Abordagem para participação na pesquisa dentro dos encontros formativos*

- (b) Movimento de pesquisa-formação – continuidade de um movimento de formação iniciado e realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação docente, Práticas Pedagógicas e Didática - FORPEDI em parceria com a SME – culminância*
- (c) Envolvimento da direção e supervisão – projeto comum de formação*
- (d) Características dos encontros no contexto da escola lócus da pesquisa*
- (e) Possibilidades de acompanhamento/monitoramento*

### **(a) Abordagem para participação na pesquisa dentro dos encontros formativos**

Inicialmente, os professores foram recepcionados com acolhimento e descontração em uma sala decorada com palavras de motivação, amor e respeito. Em seguida, cada participante escolhia um Qr Code com uma música surpresa, as quais foram previamente selecionadas para trazer lembranças de diferentes trajetórias de vidas. Terminada a música, foram convidados a falar sobre os sentimentos que foram despertados. Depois dessa aproximação entre pesquisadora e professores, iniciou-se uma breve explicação da importância da pesquisa na área educacional, com destaque para as melhorias no ensino, benefícios para a escola e o impacto positivo no conhecimento dos educadores. Foi explicada a relevância da participação para o sucesso da pesquisa, e como suas opiniões e experiências seriam valiosas para a obtenção de resultados significativos.

Durante a reunião, todos os passos planejados foram apresentados, enfatizando o esclarecimento quanto ao envolvimento dos professores, a realização da coleta de dados e como seriam reportados os resultados. Por fim, os professores puderam fazer perguntas e esclarecer dúvidas. Em seguida foi entregue o questionário e o Termo de Livre de Consentimento com aceitação de quase todos os professores.

### **(b) Movimento de pesquisa-formação – continuidade de um movimento de formação iniciado e realizado pelo Grupo de Pesquisa sobre formação docente, práticas pedagógicas e Didática - FORPEDI em parceria com a SME – culminância**

A pesquisa-formação desse estudo foi baseada na experiência de um curso de formação ocorrido na rede municipal de uma cidade do sul de Minas Gerais, ação formativa organizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática

(FORPEDI), sob a coordenação da professora Dra. Francine de Paulo Martins Lima em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Lavras.

A ação realizada pela Secretaria Municipal de Educação local em parceria com o FORPEDI foi intitulada *“Semana De Integração E Formação De Novos Professores E Profissionais Da Educação”* e teve o objetivo de promover aos professores que se ingressaram na rede momentos de reflexão sobre a prática que exerceriam nas escolas, além de proporcionar um momento de escuta ativa e acolhimento dos novos profissionais da rede de ensino. Seu desenvolvimento ocorreu ao longo de duas semanas para professores da Educação Básica A, professores de Educação Básica B, Especialista/Supervisor escolar e secretários escolares.

O planejamento para a execução da semana formativa envolveu a elaboração e definição de temas emergentes e mais desafiadores para os professores e servidores da educação que estavam ingressando desde questões relacionadas à família dos estudantes a outras relacionadas aos sistemas escolares que seriam utilizados pelos professores.

As temáticas abordadas, sob a curadoria da equipe do FORPEDI, contando com a participação de representações da rede municipal – professores e supervisores de cada segmento – seguindo as premissas defendidas pelo grupo FORPEDI, sobretudo pela sua líder, Francine Lima, sobre o trabalho colaborativo e necessário entre a universidade e escola na formação de professores, seja no âmbito inicial ou continuado, foram:

- Acolhimento e acompanhamento aos estudantes e famílias: desafios e possibilidades de constituição de trajetórias escolares.
- Educação infantil e infância: relações entre cuidar, educar e brincar.
- O planejamento da ação didática e o uso de recursos, materiais e artefatos pedagógicos no processo ensino-aprendizagem.
- A escuta às crianças como pressuposto para a organização do trabalho pedagógico para a educação da infância.
- A avaliação em questão: elementos para a promoção do processo ensino-aprendizagem.
- Registros do acompanhamento da aprendizagem na educação infantil: desafios e possibilidades.
- Formação de formadores escolares: o trabalho dos supervisores pedagógicos na perspectiva da indução e do desenvolvimento profissional docente no contexto da escola. Discussão sobre o papel do supervisor escolar

Conforme observado, os temas apresentados para a formação dos professores iniciantes são essenciais de serem discutidos com a classe de professores iniciantes na docência os quais precisam saber de algumas especificidades que integram o cotidiano escolar, além de conhecer

gestores (diretores) da sua escola de atuação, o ambiente novo de trabalho e a comunidade escolar.

Esses momentos com a escola e os gestores da escola se configuraram como momentos de alívio da tensão e a reação do primeiro impacto para os professores iniciantes. Os gestores também passaram por momentos formativos para alinhar as expectativas com a chegada dos novos profissionais. A ação formativa possibilita acesso e conhecimento a informações que os iniciantes não têm e que geram muitas incertezas e dúvidas no ingresso à profissão, conhecimento de onde se apoiar e buscar respostas.

### **(c) Envolvimento da direção e supervisão – projeto comum de formação**

A direção e a supervisão desempenharam um papel fundamental na pesquisa. A direção, como parte integrante do grupo de pesquisa FORPEDI e pesquisadora, atuou na liderança e coordenação do grupo, fornecendo diretrizes e orientações gerais para o desenvolvimento da pesquisa. Sua participação foi crucial para garantir a viabilização da pesquisa, incluindo o fornecimento de recursos, alocação de tempo adequado e o estabelecimento de metas e objetivos claros. Além disso, a direção foi responsável por supervisionar o progresso do projeto, assegurando o cumprimento dos prazos e a qualidade das atividades.

As supervisoras, por sua vez, tiveram papel ativo na pesquisa-formação dos professores iniciantes, participando de encontros formativos ofertados pela Profa. Francine Lima e pelo grupo de pesquisa FORPEDI desde 2019, por meio de desenvolvimento de pesquisa formação com a Rede de ensino de Lavras – *Ser professor: dos processos de indução à ressignificação da docência*, o qual culminou no projeto de Extensão e formação intitulado: *“Didática e formação docente: Diálogos Pedagógicos com supervisores e coordenadores escolares”*, ambos sob a coordenação de Lima. Esses encontros de formação tiveram como objetivo fomentar espaços de diálogos e reflexões acerca das práticas pedagógicas empreendidas, sobretudo pelos coordenadores e supervisores pedagógicos no acompanhamento e qualificação das atividades desenvolvidas pelos professores, em especial os iniciantes. A ideia é fortalecer processos de desenvolvimento profissional na perspectiva da indução docente.

Nesses encontros, a relação entre direção e supervisão era caracterizada por respeito mútuo e compromisso com a função desempenhada. Ambas as partes reconheciam a importância da pesquisa e da formação de professores iniciantes e se empenhavam em alcançar melhorias e inovações contínuas, buscando sempre garantir acolhimento e deixar o processo de indução mais leve.

A colaboração entre a direção e a supervisão proporcionou um ambiente propício para a troca de ideias, discussões e reflexões sobre práticas pedagógicas eficazes. O trabalho em conjunto buscava identificar desafios e soluções, compartilhando experiências e conhecimentos para o aprimoramento da formação de professores iniciantes.

A direção e a supervisão desempenharam papéis complementares e interdependentes no projeto de formação de professores iniciantes. O envolvimento e comprometimento com a função contribuíram para uma colaboração eficaz e para a busca constante por melhorias, acolhimento e indução eficaz dos professores.

Registra-se que todas as ações e desdobramentos sempre contaram com o acompanhamento e curadoria da coordenação do FORPEDI e demais membros envolvidos na pesquisa-formação. Tal feito, permitiu o desenvolvimento das ações com mais consistência, assertividade, sempre em colaboração com os docentes, supervisores e equipe da SME Lavras, envolvidos, reafirmando a potência do trabalho colaborativo.

#### **(d) Características dos encontros no contexto da escola lócus da pesquisa**

Os encontros formativos tinham como objetivo levantar demandas e desafios do professor iniciante e mostrar sugestões para resolução dos problemas com a ajuda dos formadores escolares, por meio do compartilhamento de vivências entre os professores iniciantes e experientes com mediação dos formadores escolares. Isso permitia que os novatos expusessem suas dúvidas, dificuldades e desafios, enquanto os professores mais experientes ofereciam orientações, conselhos e soluções práticas. O foco dessas formações foi criar uma atmosfera colaborativa, onde todos os participantes pudessem se sentir à vontade para discutir suas demandas e desafios em um espaço seguro. Promovia o diálogo aberto e a busca por soluções conjuntas.

Os professores iniciantes eram acompanhados por professores experientes e supervisoras, que ofereciam suporte, orientação e apoio individualizado. Por meio dessas relações, os novos professores puderam receber *feedback* construtivo e direcionamentos específicos para suas necessidades.

Além de lidar com as demandas e desafios únicos dos professores iniciantes, essas formações também tinham como objetivo promover a atualização dos conhecimentos. Abordavam temas como didática, planejamento de aula, gestão de sala de aula, estratégias de ensino, entre outros, para ajudar os professores a desenvolverem suas habilidades e competências pedagógicas.

As formações incentivaram a reflexão sobre as práticas pedagógicas, tanto dos professores iniciantes como dos experientes. Por meio de dinâmicas, estudos de casos e análise de situações reais, os participantes eram estimulados a pensar sobre suas práticas, identificar desafios e propor soluções. Essa reflexão foi fundamental para o aprimoramento profissional e o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficientes. Essa reflexão foi fundamental para o aprimoramento profissional e o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficientes, através da promoção da colaboração entre professores iniciantes e experientes.

#### **(e) Possibilidades de acompanhamento/monitoramento**

Houve a elaboração de questionários para serem aplicados aos professores iniciantes, a fim de coletar dados qualitativos sobre sua experiência de indução, aquisição do conhecimento das estratégias utilizadas, os desafios enfrentados e as necessidades específicas da formação.

Foram realizados grupos de discussão com professores iniciantes para discutir temas específicos relacionados à sua indução, permitindo a troca de experiências, a geração de ideias e a identificação de possíveis melhorias.

Além das situações supracitadas, houve, ainda, o monitoramento dos resultados de desempenho dos professores iniciantes em avaliações internas ou externas, comparando-os com os resultados de professores experientes, a fim de avaliar a eficácia da indução na promoção de um melhor desempenho profissional.

## **4.2 Análise de dados**

A análise foi inspirada na Análise de Prosa (André, 1983), levando em consideração todos os dados encontrados, buscando assim, estratégias que ajudassem a responder a problemática deste estudo que pautou em responder o problema levantado ao longo da pesquisa.

De acordo com André (1983), a análise de prosa pode ser compreendida como um movimento de “investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens?”, incluindo mensagens intencionais ou não, evidentes ou subentendidas, verbais ou não, alternativas ou incoerentes. O material pode ser composto por observações, entrevistas, fotos, documentos, entre outros (André, 1983, p. 67).

Os tópicos e temas vão sendo produzidos ao longo da análise dos dados e de sua inclusão no texto da pesquisa. Uma constante revisão é necessária para possíveis reformulações e

adequações, considerando os pressupostos da investigação. O foco do problema, inicialmente, é único. No decorrer da análise podem surgir outros pontos que sejam julgados como relevantes e que irão contribuir para elevar o conhecimento da pesquisadora e dos demais participantes.

Sigalla e Placco (2022, p. 109) diferenciou tópico e tema, pois um tópico pode abranger uma variedade de temas, ou seja, “os temas são variações de um mesmo assunto”. Considerando essa distinção e para a análise de dados dos registros coletados no curso de formação dos participantes, foram adotados os passos sugeridos pela autora para transcrever conteúdos que são produzidos e organizados em arquivos distintos: 1º passo: realizar a leitura dos arquivos inúmeras vezes até que se esgotem as similaridades nas falas dos participantes ressaltando-as com uma cor bem visível para que se destacassem do restante do conteúdo; 2º passo: após a distinção dos trechos identificar os assuntos que foram trazidos e, novamente, realçar com outra cor diferente da primeira; 3º passo: reconhecer os temas que surgiram; 4º passo: unir os tópicos aos temas classificando-os, usando como critério as relações e afinidades existentes; 5º passo: produzir um quadro de categorização.

Considerando as orientações de Sigalla e Placco (2022), e a partir da análise dos registros dos participantes (aqui denominados diários de bordo, após a participação em uma reunião) na ocasião desse estudo, que, posteriormente, foram analisados pela autora, chegou-se aos seguintes tópicos e temas de discussão e análise apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Identificação de tópicos e temas

<b>Tópicos</b>	<b>Temas</b>
Professores iniciantes	Insegurança/ Dificuldade para trabalhar com professores mais experientes
	Acolhimento
	Direcionamento – indução
	Troca de experiências
Professores experientes	Preparo para receber os iniciantes
Supervisão	Formação continuada – FORPEDI
Equipe gestora	Formação continuada em serviço – FORPEDI

Fonte: Autora (2024).

Nessa direção, considerando as especificidades o perfil dos professores iniciantes e de professores experientes estabeleceu-se como categorias de análise:

- **Relação professor iniciante e professor experiente, considerando os temas:**
  - Aceitação;
  - Dificuldades para trabalhar com professores iniciantes;
  - Troca de experiências.
- **Acolhimento**
  - Preparo para receber os iniciantes.
  - Acolhimento na perspectiva dos iniciantes
- **Trabalho e estudos colaborativos sobre indução de professores iniciantes**
  - Formação em serviço;
  - Parceria universidade e escola;
  - Grupo de estudos e pesquisas sobre formação docente, práticas pedagógicas e didática

#### **4.2.1 Critérios de inclusão e exclusão**

Todos os relatos foram incluídos, pois mesmo aqueles com pouco conteúdo poderiam oportunizar o conhecimento e a identificação dos professores, se eram iniciantes ou experientes e suas demandas.

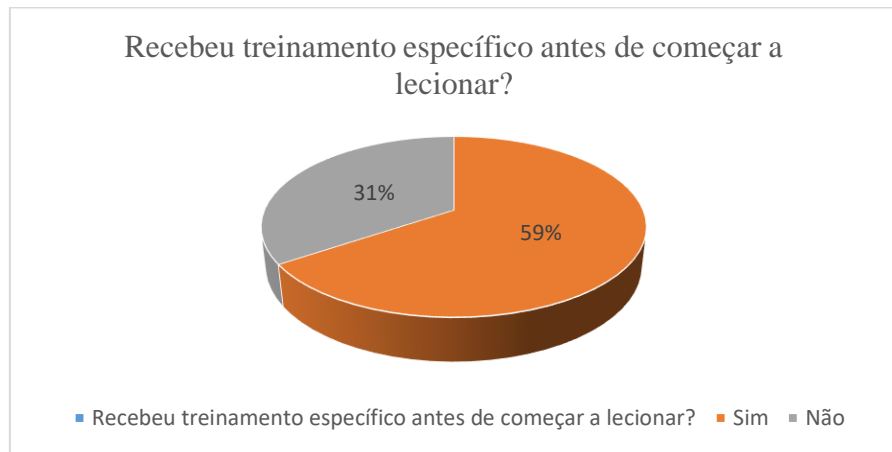
#### **4.2.2 Critérios éticos**

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B).

#### **4.3 Análise dos dados e discussão dos resultados**

Um total de 32 participantes, entre professores iniciantes e experientes responderam a um questionário composto por 22 questões que deu origem a produção de um relatório descrito no subitem seguinte. Do total de participantes, 30 eram do sexo feminino e dois do sexo masculino, com faixa etária entre 20 e 50 anos ou mais. Quando questionados se receberam algum tipo de treinamento específico antes de começar a lecionar, 59% disseram que sim e 31% que não (Gráfico 1).

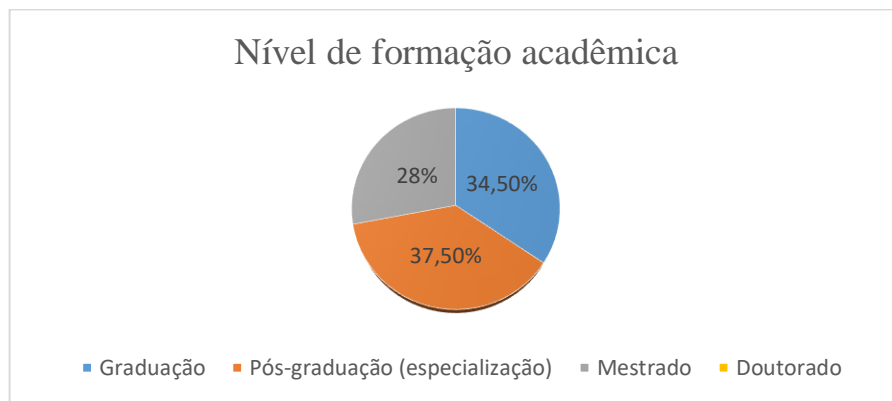
Gráfico 1 – Recebeu treinamento específico antes de começar a lecionar.



Fonte: Da autora (2024).

Em seguida foi questionado qual o nível de formação dos participantes. Do total de participantes, 34,5% são graduações, 37,5% são pós-graduados (especialização) 28% possuem mestrado, como mostra o Gráfico 2.

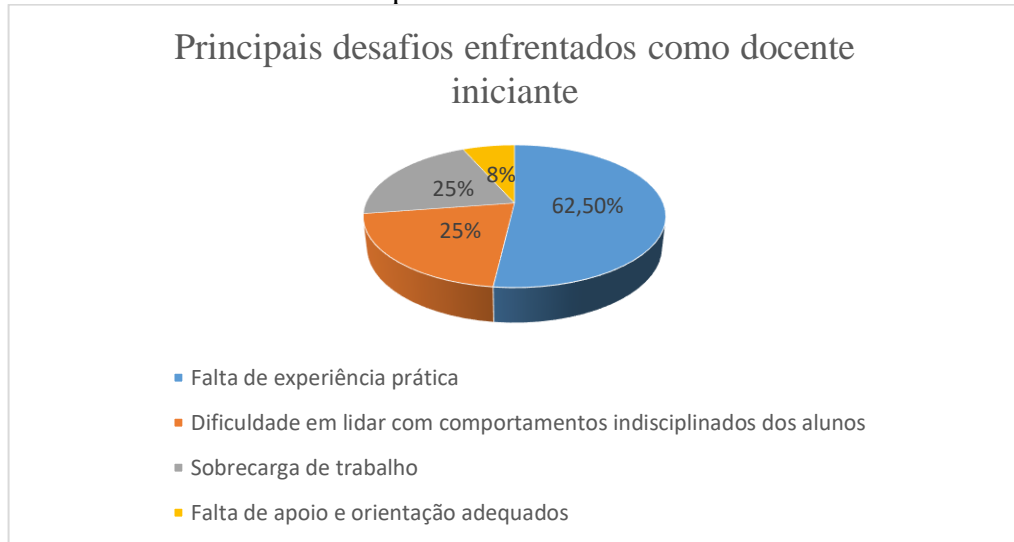
Gráfico 2 – Nível de formação acadêmica.



Fonte: Da autora (2024).

Os participantes foram questionados sobre quais os desafios que enfrentaram como docentes iniciantes, podendo marcar mais de uma alternativa como resposta. De 32 participantes, 62,5% disseram que o maior desafio foi a falta de experiência prática, 25% disseram ser a dificuldade em lidar com comportamentos indisciplinados dos alunos, 25% disseram ser a sobrecarga de trabalho e 12,5% falaram que a falta de apoio e orientação adequados (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Principais desafios como docente iniciante.



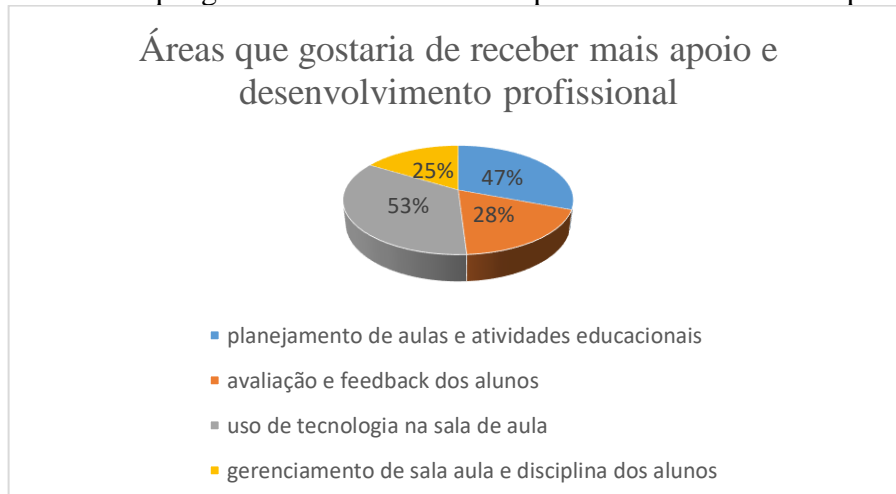
Fonte: Da autora (2024).

Como gestora, ao receber alunos iniciantes no meio do ano letivo, foi possível compreender os resultados do Gráfico 3, especialmente em relação ao resultado da falta de experiência prática.

Os professores estavam iniciando uma nova fase de sua etapa profissional, ao mesmo tempo em que se depararam com uma dinâmica já construída e praticada durante um semestre com a qual eles não foram preparados. Essa mesma linha de pensamento permite compreender e interpretar os dados do Gráfico 4.

Em relação a quais áreas gostaria de receber mais apoio e desenvolvimento profissional, 47% disseram o planejamento de aulas e atividades educacionais, 28% disseram avaliação e feedback dos alunos, 53% uso de tecnologia na sala de aula e 25% relataram o gerenciamento de sala aula e disciplina dos alunos (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Áreas que gostaria de receber mais apoio e desenvolvimento profissional.



Fonte: Da autora (2024).

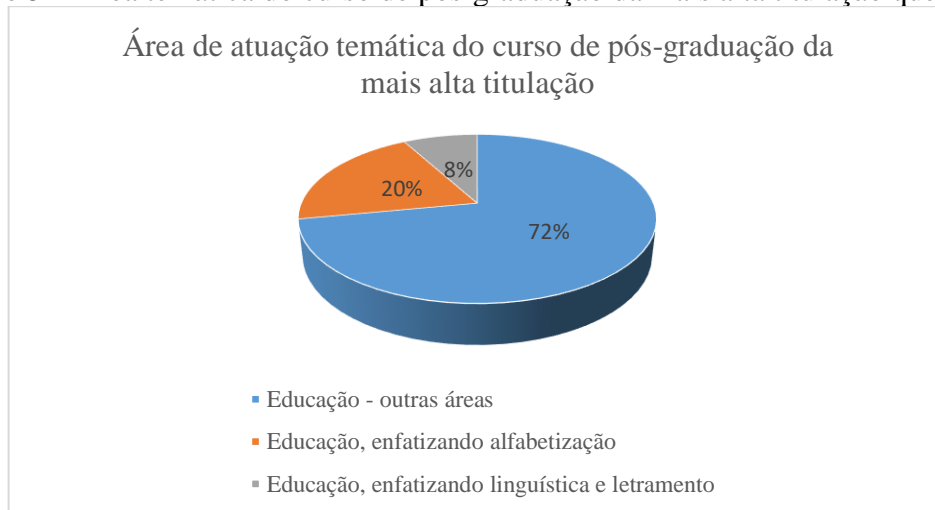
É importante aqui destacar que tais dados refletem a realidade com a qual os iniciantes se depararam e, por isso, viram a necessidade de obter mais apoio em áreas como o uso de tecnologia em sala de aula e no planejamento de aulas e atividades educacionais, pois não foram preparados para lidar com uma dinâmica que já havia começado.

Como gestora foi possível perceber a importância de cursos formativos para esses iniciantes e a relevância do apoio, acolhimento para que não se sintam deslocados, incapazes de exercer sua função como docentes. Ressalta-se, ainda, o preparo da instituição para o recebimento desses profissionais.

Quando questionados em que tipo de instituição fez o curso superior, a maioria disse ser em uma universidade (73%) e que era pública federal (50%), 44% em privada, 6% estadual e 3% não se aplica. Quanto a modalidade de graduação mais alta, nenhum dos questionados tinha doutorado, 34% eram especialistas, 28% mestres, 22% eram apenas graduados e 16% tinham feito cursos de atualização ou aperfeiçoamento.

Considerando que dos 32 participantes sete não possuíam nenhuma especialização, foi perguntado aos demais 25 qual a área temática do curso pós-graduação da mais alta titulação. A Educação – outras áreas foi a que mais se destacou com 72%, 20% disseram ser a Educação, enfatizando a alfabetização e 8% disseram Educação, enfatizando linguística ou letramento (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Área temática do curso de pós-graduação da mais alta titulação que possui.

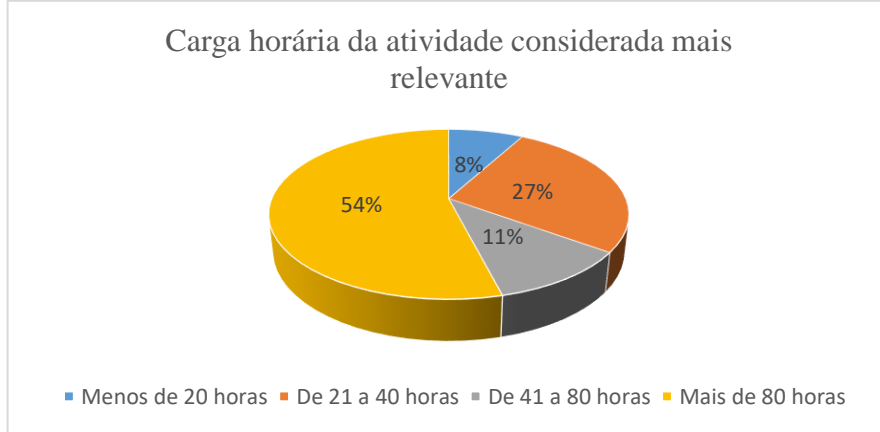


Fonte: Da autora (2024).

Em relação a se participou de alguma atividade formação continuada nos dois últimos anos, a maioria (87,5%) disse que sim e 12,5%, não. Para aquelas que disseram ter participado

de alguma formação, a pesquisa quis saber qual a carga horária da atividade considerada mais relevante. Mais da metade, 54% disseram que foi de 80 horas, 27% de 21 a 40 horas, 11% de 41 a 80 horas e 8% menos de 20 horas (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Carga horária da atividade considerada mais relevante.

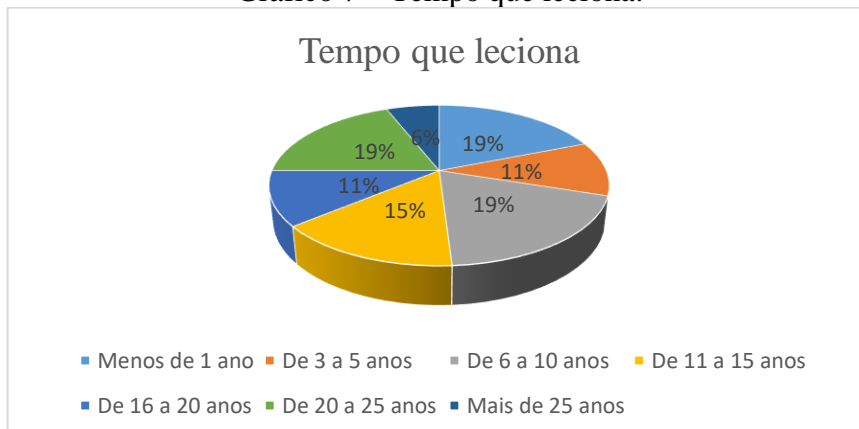


Fonte: Da autora (2024).

Na sequência foi perguntado se os participantes utilizam os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para a melhoria de sua prática e sala de aula. Todos, 100%, disseram que sim. Em seguida, buscou-se descobrir a instituição responsável, proponente das atividades. Metade (50%) dos participantes disse se tratar de Universidades e/ou instituições de educação superior e metade (50%) responderam que foi a Secretaria Municipal de Educação.

Em seguida, questionou-se há quanto tempo os participantes lecionam. As respostas foram variadas, já que 19% disseram menos de 1 ano, 11% de 3 a 5 anos, 19% de 6 a 10 anos, 15% de 11 a 15 anos, 11% de 16 a 20 anos, 19% de 20 a 25 anos e 6% disseram lecionar há mais de 25 anos (Gráfico 7).

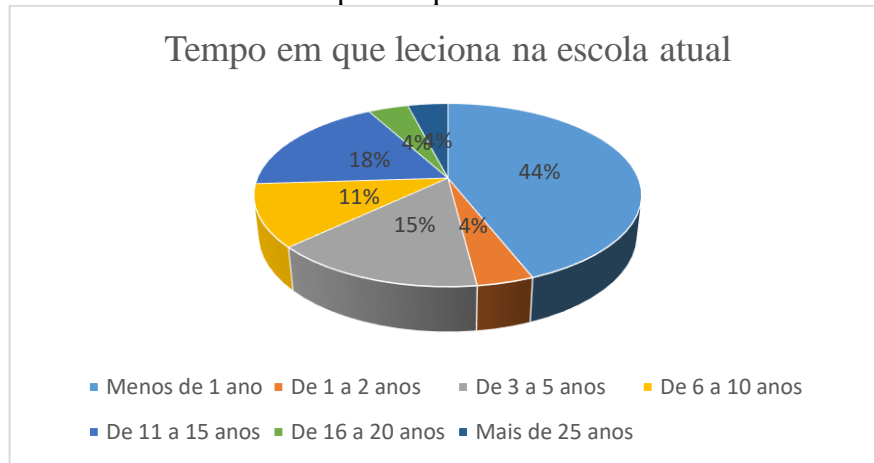
Gráfico 7 – Tempo que leciona.



Fonte: Da autora (2024).

Logo em seguida a pesquisa procurou saber há quanto tempos os participantes lecionam na escola em que trabalham atualmente. A maioria, 44%, trabalha na escola há menos de 1 ano, 4% trabalham de 1 a 2 anos, 15% trabalham de 3 a 5 anos, 11% de 6 a 10 anos, 18% de 11 a 15 anos, 4% de 16 a 20 anos e 4% há mais de 25 anos (Gráfico 8).

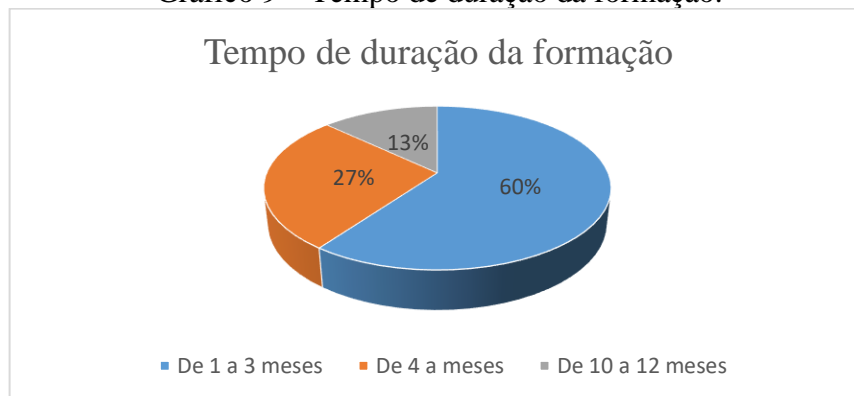
Gráfico 8 – Tempo em que leciona na escola atual.



Fonte: Da autora (2024).

Dando sequência na investigação perguntou-se se os entrevistados já participaram de alguma formação específica para docentes iniciantes, durante sua inserção profissional em seu ambiente de trabalho (início de carreira). A maioria, 73% disseram que sim e 27% não. Para aqueles que disseram sim, foi questionado o tempo de duração dessa formação e 60% disseram que foi de 1 a 3 meses, 27% de 4 a 6 meses e 13% de 10 a 12 meses (Gráfico 9).

Gráfico 9 – Tempo de duração da formação.



Fonte: Da autora (2024).

Em relação a atividade docente, 25% dos participantes disseram trabalhar em dois períodos, ambos na mesma escola, na rede municipal de Lavras, 5% trabalham em dois

períodos, ambos na rede municipal de Ensino, porém em escolas diferentes, 5% trabalham em dois períodos, sendo um na rede municipal de Lavras e o outro em outra rede municipal, 11% trabalham em dois períodos sendo um na rede municipal de Lavras e outro em instituição privada e 53% trabalham apenas em um período (Gráfico 10).

Gráfico 10 – Atividade docente.

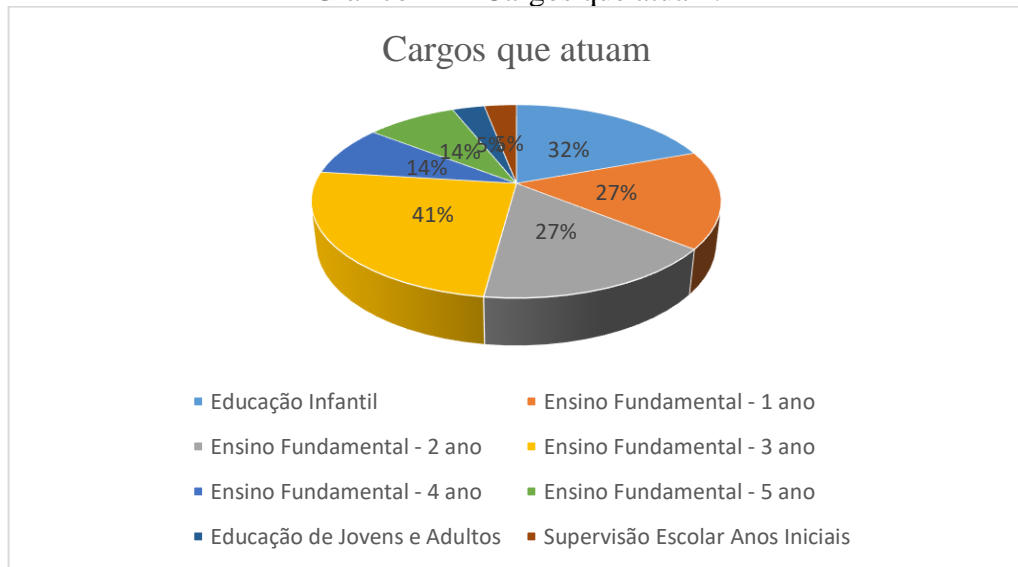


Fonte: Da autora (2024).

Foi solicitado que os participantes selecionassem os cargos que atuam, sendo que 32% disseram na Educação Infantil, 27% no Ensino Fundamental – 1º ano, 27% no Ensino Fundamental – 2º ano, 41% Ensino Fundamental – 3º ano, 14% no Ensino Fundamental – 4º ano, 14% no Ensino Fundamental – 5º ano, 5% na Educação de Jovens e Adultos e 5% na Supervisão Anos Iniciais (Gráfico 11).

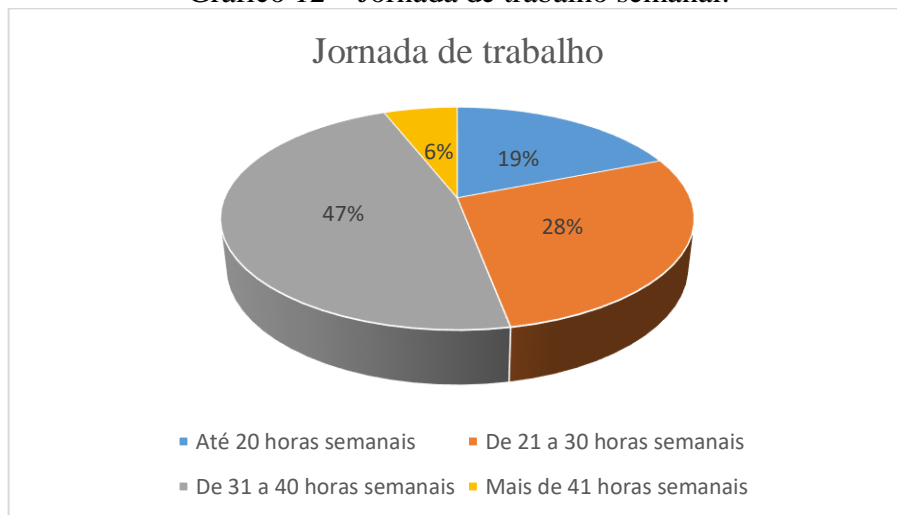
Em relação ao enquadramento funcional, 78% disseram ser funcionário público da Prefeitura Municipal de Lavras, enquanto 22% são professores temporários (contratados). Sobre a jornada de trabalho semanal, 19% disseram ser até 20 horas semanais, 28% de 21 a 30 horas semanais, 47% de 31 a 40 horas semanais e 6% mais de 41 horas semanais (Gráfico 12).

Gráfico 11 – Cargos que atuam.



Fonte: Da autora (2024).

Gráfico 12 – Jornada de trabalho semanal.



Fonte: Da autora (2024).

Considerando os dados aqui tabulados e, buscando traçar o perfil dos participantes, foi possível observar que existe uma busca por manter uma formação continuada, já que 87,5% disseram que já participaram de algum curso pós formação, sendo que 54% participaram em cursos com carga horária de 80 horas. A metade recebeu cursos ofertados por Universidades e/ou instituições de educação superior e a outra metade (50%) a Secretaria Municipal de Educação.

Aqui vale o destaque do desejo de se manter atualizado e do quão é importante que o sistema de ensino compreenda que esse é um direito e deveria ser prioridade para a classe docente, especialmente pela condição desse profissional não ser a mais adequada e, mesmo

assim, para não ficar para trás, o professor investe na carreira com recursos próprios, indicando seu interesse na formação.

Vale registrar, que a maioria eram professoras, ou seja, mulheres, 43% trabalham em dois períodos e 47% têm uma jornada semanal de trabalho de 31 a 40 horas. Essas mesmas mulheres são donas de casa, mães, com uma rotina pessoal que demanda empenho, que é absorvente, e que requer energia para atuar como professora, já que o trabalho não termina quando saem da escola, ele continua no preparo da aula do dia seguinte, na elaboração de atividades curriculares, no preenchimento de documentos, entre outras atividades da docência. Nesse sentido, é preciso pensar a atribuição das tarefas profissionais e particulares que, em muitas situações se entrelaçam e podem inferir direta ou indiretamente nas atividades profissionais e seu desenvolvimento.

#### **4.3.1 Relação professor iniciante e professor experiente: relatos das professoras iniciantes**

Depois de tabulados os dados do questionário, 15 (quinze) professoras<sup>2</sup> iniciantes aceitaram relatar suas experiências nos encontros. Esse tópico foi subdividido em temas que podem facilitar o entendimento do pensamento dessas profissionais ao adentrar o cenário escolar e, principalmente, a sala de aula. As professoras foram denominadas como professora iniciante 1 (PI1), PI2 e assim sucessivamente até PI10 visando preservar o anonimato.

#### **4.3.2 Insegurança**

A insegurança é um aspecto comum quando se inicia um trabalho, o que foi observado pela PI7 que destacou que:

Esses dias de acolhimento foram fundamentais para inserção na escola, eu que carregava muitas inseguranças fui deixando uma por uma no caminho, através da ajuda, da parceria e do apoio da direção e da supervisão da escola (Relato da PI7).

Já a PI8 destacou que:

Adentramos a escola com insegurança e medos, principalmente por ser o segundo semestre e as crianças tinham passado por outras professoras no primeiro semestre e o fato de sermos muito bem acolhidas pela escola nos deixou mais seguras na caminhada junto aos estudantes do primeiro e segundo ano do ensino fundamental (Relato da PI8).

---

<sup>2</sup> Foi adotado o gênero feminino em razão da maioria das participantes, treze, serem mulheres.

Nessa perspectiva, Lopes e Rhoden (2023, p. 12), destacaram que as primeiras experiências por conta própria em sala de aula se constituem, basicamente, da mesma forma para todos os professores que relatam o momento. O misto de insegurança, medo e entusiasmo se transformam em algo maior e conduzem o primeiro contato do professor com a turma.

Lazarini e Lima (2024, p. 72) corroboram com esses dizeres ao destacar que “muitas dificuldades do início da carreira também permeiam os relatos evidenciando sentimentos de solidão, medo e insegurança” e completam que o início da carreira de professores iniciantes é caracterizado “pelo impacto que as contradições entre os conhecimentos adquiridos nos cursos de licenciatura e a realidade do espaço escolar configuram momentos permeados por conflitos, inseguranças e incertezas” (Lazarini; Lima, 2024, p. 74).

A insegurança pode ser gerada pelo medo, desafio de trabalhar com professores mais experientes. Nessa perspectiva, a PI11 destacou sobre a dificuldade em se relacionar com professores mais experientes:

Lembro-me que na reunião em questão, nós que ingressamos no meio do ano na escola estávamos tendo dificuldades em trabalhar junto com aqueles que já regiam turma no 1º ano. [...] há uma sobrecarga emocional muito forte, a todo tempo estamos preocupados com a aceitação (Relato da PI11).

Conforme Torres e Franco (2024, p. 38), “a inserção profissional tem apresentado uma diversidade de sentimentos que vão do medo e insegurança, causados pelas dificuldades enfrentadas, às alegrias e à sensação de bem-estar e dever cumprido por estarem superando desafios realizando descobertas pessoais e profissionais”. Essas dificuldades são reflexos da maior das professoras que entram pela primeira vez em uma sala de aula. Os sentimentos são inúmeros e incluem insegurança, falta de parceria com os colegas mais experientes, medo, ansiedade, tensão, entre outros tantos que são vivenciados com maior ou menor intensidade e que representam o período de iniciação na carreira docente.

Os mesmos sentimentos foram corroborados no estudo de André *et al.* (2017) por professores iniciantes que disseram enfrentar diversos desafios na vida docente cotidiana, dentre os quais ansiedade, nervosismo, insegurança quanto a sua atuação adequada ou inadequada, satisfação ou insatisfação com os resultados alcançados pelo seu trabalho, anseio por atender melhor às demandas dos alunos, ausência de referência para aprimorar seu trabalho em sala de aula.

Sobre esse aspecto, Lazarini e Lima (2024, p. 74) chamaram atenção para o “acolhimento com os professores que chegam na escola e de integrar o professor que chega no grupo, estabelecendo parcerias com os mais experientes”. André *et al.* (2017) atentaram para a

importância das relações criadas entre pais de alunos, gestores escolares e professores mais experientes para a formação e identidade do profissional iniciante, a qual é permeada com relações com os outros.

Os relatos e a literatura possibilitaram que, como gestora, fosse possível perceber que muitas professoras expressaram sentimento de insegurança, como medos, ao iniciar a carreira docente, especialmente em relação à gestão de sala de aula, além dos desafios do domínio do conteúdo.

Tais sentimentos não são incomuns nessa fase. Uma gestão acolhedora poderá trazer mais incentivo, acolhimento, fazendo com que possíveis circunstâncias negativas se tornem uma mera lembrança do passado, no início da carreira e, principalmente, no ingresso em sala de aula, ambiente considerado como desafiador em razão da diversidade de alunos que a integra.

### **4.3.3 Acolhimento aos iniciantes**

A importância do acolhimento aos iniciantes também foi percebida ao longo dos relatos das professoras iniciantes sobre os encontros. Segundo a PI7:

Foram momentos acolhedores, que para mim, na primeira escola em que atuaria como professora regente foram fundamentais para me tranquilizar e saber que tinha feito a escolha certa quanto onde trabalhar (Relato da PI7).

Nessa perspectiva, Lazarini e Lima (2024, p. 74) ressaltaram a importância da realização encontros, reuniões por se tratar de “um espaço de diálogo e como forma de acolhimento, troca e formação”. Leituras também são formas de acolhimento e apoio no início da carreira do docente iniciante. Porém, só acolher não basta, é preciso evitar sentimentos de solidão e impotência, o que caberá aos supervisores.

A PI7 ainda destacou que:

A direção e a supervisão da escola sempre estiveram de braços abertos para acolher, instruir e corrigir quando foi necessário, apontando os caminhos para a prática no dia a dia (Relato da PI7).

Para a PI8:

A acolhida também aproximou a equipe pedagógica da equipe administrativa promovendo troca de saberes e conhecimentos que fortaleceu nosso vínculo influenciando na sala de aula. Os espaços de escuta entre professores e equipe gestora nos auxiliaram a elencar as prioridades e ações pedagógicas no ano de 2023 (Relato da PI8).

Segundo André *et al.* (2017, p. 515):

O apoio aos iniciantes é fundamental e passa pelas condições de trabalho, pelas oportunidades de realizar ações em conjunto com outros professores, pelo acolhimento ao seu estado emocional, pela aceitação e reconhecimento de suas fragilidades advindas da pouca experiência.

Corroborando com esses pensamentos, Franco, Grecco e Silva (2019) ressaltaram que docentes iniciantes não superam com facilidade as dificuldades encontradas no início de sua vida profissional. Muitos poderão ficar com cicatrizes dessa etapa que pode ser caracterizada por sentimentos negativos, especialmente se não houver acolhimento e amparo dos profissionais mais experientes, o que pode levar até mesmo ao abandono da carreira.

O acolhimento da gestão é de extrema importância para diminuir a ansiedade inicial e promover um sentimento de pertencimento. Quando iniciantes se sentem acolhidos passam a se perceber como um integrante do ambiente escolar no qual está começando sua carreira profissional.

A sensação de pertencimento estimula a convivência, auxilia para que iniciantes sejam capazes de praticar a metodologia utilizada pela escola, atender ao determinado para o ano letivo, bem como compreender a rotina escolar.

#### **4.3.4 Direcionamento – indução**

A indução docente é compreendida como uma rede de proteção para professores iniciantes e foi criada, de acordo com Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 2) a partir da “[...]reflexão tecida em diálogo com a análise sobre as possibilidades e fragilidades que permeiam o início da carreira docente”.

Para Torres e Franco (2024, p. 307), a indução profissional, “[...] é o processo de integração e orientação que é oferecido a um novo profissional em uma determinada organização ou campo de trabalho, ou seja, é quando o professor iniciante receber orientação e apoio de cunho pessoal e profissional para se adaptar a sua nova rotina”.

Conforme Wong (2020, p. 3), “a indução é processo que é organizado por um distrito escolar para formar, apoiar e reter novos professores e fazê-los progredir num programa de aprendizagem ao longo da vida.” Isto é, se trata de um programa estruturado com o objetivo de fornecer suporte aos professores iniciantes no início de sua carreira profissional.

Os relatos das Pis corroboram com a literatura:

As práticas pedagógicas significativas têm um papel fundamental na tomada de consciência dos professores, além de promover uma autorreflexão capaz de oportunizar uma compreensão sobre aspectos facilitadores do ensino e aprendizagem (Relato da P11).

As reuniões de encontros formativos são de caráter coletivo e servem para desenvolvimento e direcionamento de temas pedagógicos, administrativos e institucionais, que visam à melhoria e qualidade de ensino, visto que essas reuniões objetivam o alinhamento das metas e objetivos traçados para melhor sintonia entre equipe e coordenação pedagógica (Relato da PI4).

As iniciativas da gestão escolar desempenharam papel crucial na indução escolar docente, fornecendo suporte e orientação aos professores que ingressaram na instituição e/ou estão em fases iniciais de suas carreiras. O encontro formativo permitiu conectar novos professores a colegas mais experientes, permitindo a troca de conhecimentos e experiências (Relato da PI5).

O período de inserção profissional é um fator que constata os primeiros anos do docente marcando, por experiência, a carreira profissional, afetando o desenvolvimento profissional. Em resumo, o desenvolvimento profissional docente não é um luxo, mas uma necessidade vital. Ao investir em iniciativas humanas de escuta e fala e não documentais, apenas sustentamos a evolução constante dos educadores, estamos construindo bases para uma educação que não apenas prepara os alunos para o futuro, mas também molda um corpo docente resiliente, adaptável e apaixonado pelo processo de aprendizagem contínuo. Além de que os grupos são formativos onde os docentes se tornam alunos (Relato da PI6).

[...] lembrar e entender melhor a importância do conhecimento dos processos, valores, missões, princípios que norteiam o processo educativo da escola na qual fazemos parte, ajudar a compreender a identidade da escola, principalmente quando somos novatos na instituição e na rede de ensino municipal [...] pude fazer uma autoanálise de como foi minha atuação, que no início foi um pouco corrido, deu uma insegurança, até mesmo um pouco difícil até entender como funciona todo o processo, o que e como fazer. Mas não tive problemas, desde o primeiro dia do meu contato com os profissionais da escola, em especial diretora, vice-diretora e supervisora, me senti acolhida, entendida, elas tiveram paciência um olhar especial para nós. Através dessa autoanálise percebi que tive uma boa atuação, mas que posso melhorar, pois sou capaz e os alunos merecem sempre o nosso máximo (Relato PI10).

[...] foi muito importante ver que fomos ouvidas. Queria poder dizer que depois da reunião as coisas mudaram, mas infelizmente alguns fenômenos são complexos e exigem o querer do outro também e temos que respeitar as individualidades de cada perfil profissional. [...] Sendo bem sincera, o que eu queria naquele momento não dizia respeito apenas a resolução de um conflito, eu queria alguém para me escutar, para olhar para a situação e perceber o quanto estava sendo desafiadora para nós. Com a diretora, encontrei o lugar para lavar a minha alma, desabafar as inseguranças que permeiam meu início na docência e ela me acalmava com palavras de carinho e incentivo sempre dizendo ‘calma, vai no seu tempo, eu percebo o que está acontecendo e até mesmo contando um pouco de como foi seu início e carreira (Relato PI11).

Os relatos e propostas das pautas apresentadas ajudam na melhoria e condução da aula e crescimento profissional (Relato PI4).

Os momentos de interação proporcionados pela equipe gestora podem ser vistos como uma oportunidade de formação continuada, proporcionando a

nós, professoras, atualização em relação as abordagens pedagógicas, vivências e práticas da comunidade escolar (Relato PI5).

Conforme Mizukami (2005-2006), é preciso que os encontros sejam diversificados, incompletos, causando surpresa e, simultaneamente, levando os professores a reexaminarem, replanejar, revisar ou refletir sobre seus planos originais, transformando-os conforme os cenários são modificados. A essência de cada reunião consiste no problema, na surpresa ou na falha, o que as torna educativas, demandando análise, atribuição de significados e respostas, mesmo que improvisadas.

Diferente do período probatório, a indução “[...] indução põe a ênfase no desenvolvimento da competência profissional enquanto o de probatório se destina a provar a existência da competência” (Alarcão; Roldão, 2014, p. 113).

Segundo Reis (2015), o programa de indução deve ser contínuo e ofertado aos professores em geral, sejam eles iniciantes ou experientes, o que possibilitará para que seu olhar se volte para a aprendizagem e passem a observar como o colega trabalha. A interação e a opinião podem estreitar laços da comunidade educativa que terá seus saberes consolidados e se manterão comprometidas com a formação de todos os sujeitos.

A gestão reconhecer a importância de receber os iniciantes e, para isso, se preparar para o acolhimento dos novos colegas destaca a necessidade de formação específica para essa função, ou seja, a realização, participação de encontros ou em cursos que auxiliem gestores, supervisores e demais colegas mais experientes.

Nesse estudo foi possível observar como a ação realizada pelo Grupo de Pesquisa FORPEDI, foi de grande valia para a indução dos iniciantes, já que não só as supervisoras, mas também a gestão e as professoras mais experientes se sentiram mais preparadas para receber os e para orientar os novos colegas na nova fase de sua trajetória.

#### **4.3.5 Troca de experiências**

Nos encontros, o tema troca de experiências foi destacado pela maior parte das participantes a começar pela PI1 que disser ser:

O momento que aproveitamos para alinharmos os objetivos, metas, trocar experiências e demais temas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos (Relato PI1).

Há 30 dias trabalhando com uma equipe nova foi aberto um espaço para diálogo em que houve o compartilhamento das experiências de cada um, entre outros comentários pertinentes (Relato PI2).

As reuniões de encontros formativos são enriquecedoras através da troca de experiências com as professoras que se encontram há mais tempo na profissão (Relato PI3).

O encontro formativo me fez refletir sobre a ética...houve troca de experiência e conversamos sobre brincadeiras diversas. E tudo isso me ajudou profissionalmente, pois consigo assim, repensar sobre as minhas estratégias e aprender modos diferentes de ajudar os alunos (Relato PI9).

O encontro formativo nos permite a troca de ideias e experiências sobre a prática de ensino, nos possibilitando a aprender com o outro. O que nos levou a inovar a sala de aula para aprimorar o aprendizado, aumentar nossa criatividade e ter um ambiente mais prazeroso (Relato PI12).

De acordo com Wong (2020), o conhecimento, as demandas imediatas não residem apenas nas mãos de um único mentor, o que justifica a troca de experiências. O compartilhar experiências, práticas, ferramentas, linguagens deve ser incentivado pela fase de indução e no tratamento dos novos colegas. Ochoa (2011) corrobora com essa reflexão quando assegura que é importante que o docente iniciante tenha apoio do mais experiente para facilitar seu envolvimento na profissão.

Para Oliveira e Rocha (2022), o docente experiente pode ser visto como um mentor, quando discute e estuda os desafios da prática com o professor iniciante. A troca de experiência criará uma relação de confiança mútua onde os dois profissionais são beneficiados. Conforme Lazarini e Lima (2024), independentemente do tempo de docência, o professor sempre se depara com novas circunstâncias e experiências novas e não pode prever o que o aguarda no futuro. Os resgates desses desafios vivenciados enquanto professor auxiliam para que o supervisor busque direcionamento para auxiliar e orientar o grupo que coordena.

A troca de experiências entre professores experientes e iniciantes deve ser interpretada como um aprendizado mútuo, já que os iniciantes adentram o cenário escolar trazendo a bagagem de novos conteúdos literários que acabaram de receber, enquanto os mais experientes carregam o conhecimento de milhares e distintas circunstâncias com as quais tiveram que lidar no mesmo ambiente.

Compreender essa troca é também entender que o cotidiano escolar é um local de eterno aprendizado e que o professor, seja ele iniciante ou experiente, ao mesmo tempo em que ensina aprende.

#### **4.3.6 Relação professor iniciante e professor experiente: relatos das professoras experientes**

Seis professoras com experiência entre 15 e 20 anos participaram da pesquisa e foram aqui nomeadas como PE1, PE2, e assim sucessivamente.

#### 4.3.7 Preparo para receber os iniciantes

O professor experiente, conforme Oliveira e Rocha (2022), não é aquele profissional assim denominado devido aos anos de prática, mas sim por ter sua experiência alinhada à teoria, por dialogar com os demais profissionais, por reconhecer a importância do seu papel, por manter-se em constante evolução profissional. Além do mais, auxilia o docente inicial nos desafios cotidianos da prática pedagógica.

Conforme o relato da PE1,

Há mais de 13 anos atuando na escola, observei com entusiasmo, pela primeira vez, toda preparação para receber os professores iniciantes. Foi uma iniciativa visionária, sem precedentes em outros tempos. Pensar que o professor iniciante deve ser recebido com carinho, entusiasmo e respeito com certeza trará uma grande segurança para sua iniciação na rede, bem como na escola. A universidade não nos prepara para as demandas daquela escola, sendo assim, ele irá ensinar, mas precisa aprender de que forma acontece esse ensinar. Precisa apropriar-se de alguns novos conhecimentos referentes aquele local. Qual o currículo utilizado, quais materiais didático-pedagógicos, ter acesso aos documentos daquela escola como o Regimento escolar e o Plano Político Pedagógico (PPP). Além de conhecer principais projetos e um pouco daquela comunidade ali atendida (Relato PE1).

De acordo com a pauta do encontro formativo, o professor recém-chegado à escola ou recém-formado tem a oportunidade de conhecer o documento (PPP) que fala especificamente sobre a missão da escola, evidenciando quais valores norteiam o trabalho e como deve assegurar o ensino e de que maneira deve ocorrer para que aconteça com qualidade, empatia e responsabilidade. Norteia o trabalho do professor para o ano letivo, orientando como agir no ambiente escolar, quais posturas e atitudes, além de possibilitar a orientação aos familiares (Relato da PE2).

De acordo com Sena, Camacho e Andrade (2021), os professores iniciantes se sentirão acolhidos, orientados e valorizados em seus conhecimentos a partir da criação de um trabalho de formação continuada vinculado a uma perspectiva sistêmica, onde há o comprometimento da comunidade escolar como um todo para que esse profissional alcance o desenvolvimento profissional por completo.

A pauta de reunião pedagógica promove a comunicação e colaboração entre os profissionais da educação, discussão de temas relevantes para a prática docente, compartilha informações e experiências, toma decisões coletivas e planeja ações que visem o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (Relato PE2).

A diretora e supervisora mostraram-se extremamente comprometidas em oferecer aos professores novatos um ambiente acolhedor, através das reuniões pedagógicas. Ambas propiciaram de forma leve, lúdica e prazerosa um

ambiente de trocas, vivências e experiências educacionais enriquecedoras e dinâmicas (Relato da PE3).

Sena, Camacho e Andrade (2021, p. 4) atentam para o fato que:

É importante que as instituições escolares estejam preparadas para acolher e olhar cuidadosamente a integração desses profissionais, que acabam criando mecanismos de sobrevivência e defesa para realizar a sua jornada. Sabemos que o professor terá um percurso longo na carreira, o que nos coloca diante da necessidade de uma formação permanente nas escolas, oferecidas pela rede de ensino, pelas equipes gestoras, no contexto da própria escola, em espaços formais de reuniões, sendo elas individuais e coletivas para a contínua teorização da prática.

Para Mizukami (2005-2006), professores de educação básica também são considerados formadores, já que eles também recebem e acompanham professores iniciantes conforme a fase que se encontram que pode ser de estágio, por exemplo. A autora ainda completa que:

[...] formadores são todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas de ensino e estágio supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores (Mizukami, 2005-2006, p. 3).

Os dizeres de Ambrosetti *et al.* (2020) coadunam com esse pensamento e complementam ao relatar que, hoje em dia, a presença do formador escolar não é incomum nas escolas. Geralmente, são professores experientes, que passam por uma seleção ou recebem indicação para exercer as funções como orientar, coordenar ou supervisionar, o que pode ocorrer via sistema ou no ambiente escolar. Já Imbernón (2017) diz que o professor experiente deve assessorar ao mesmo tempo em que pratica e pesquisa. Além disso, deve ter uma perspectiva reflexiva e crítica, a qual respeita que o iniciante é um aprendiz e precisa da experiência, do rigor nos processos de reflexão, planejamento e avaliação.

As professoras iniciantes carregam grandes bagagens vivenciadas no cotidiano escolar, especialmente porque as salas de aula são integradas por uma diversidade de alunos de diferentes classes, conhecimentos, experiências vivenciadas em seus lares. O professor iniciante demandará apoio do professor experiente que já conhece e já vivenciou determinadas situações que são novas.

Compartilhar essas vivências com os novos colegas e poder orientá-los na nova etapa de sua vida como docente inicial é algo desafiador, valorizando a professora experiente que se vê como um modelo ao mesmo tempo em que deseja manter o alto padrão de ensino da escola. Destaca-se, ainda, o desafio de equilibrar apoio e autonomia, duas vertentes que se fazem

presentes nesse processo e que são necessárias para alcançar o objetivo final que é oferecer uma educação de qualidade.

#### **4.3.8 Supervisão – Formação continuada – FORPEDI**

As supervisoras participaram de cursos formativos antes da realização da indução dos professores na escola. Assim, pode-se afirmar que os momentos formativos, de debates e diálogos ofertados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática (FORPEDI), sob a coordenação da Professora Dra. Francine de Paulo Martins Lima, líder do FORPEDI e docente vinculada à da Universidade Federal de Lavras (UFLA), favoreceu o trabalho de indução nas escolas com um apoio mais seguro realizado por parte das supervisoras, cada uma em seu contexto.

Nos encontros formativos, as supervisoras participantes fizeram anotações nos diários de bordo, o que facilitava para saber o que havia sido no encontro anterior e para a montagem da pauta do encontro seguinte. Aqui as supervisoras serão nomeadas como S1, S2 e S3.

Conforme Lazarini e Lima (2024, p. 99), “o supervisor pedagógico tem um importante papel nesse processo de inserção dos docentes na profissão, promovendo momentos coletivos para trocas de experiências e reflexão sobre a prática, atuando como um par mais experiente”.

As docentes mais experientes apresentaram os trabalhos desenvolvidos no 1º semestre, os resultados alcançados, desafios superados e as práticas assertivas. Estabeleceu-se a parceria entre as professoras, houve bastante interação entre as equipes de docente iniciantes e mais experientes, trocas de saberes e experiências (Diário de bordo da S1).

Foi uma oportunidade para os professores compartilharem suas experiências e conhecimento, e para planejarem um trabalho conjunto de qualidade. Os professores estavam muito envolvidos e participativos. Todos estavam interessados em aprender mais. A discussão foi rica e produtiva. Os professores trouxeram ideias inovadoras e criativas. O clima foi de respeito e colaboração. Todos os professores se sentiram respeitados e valorizados (Diário de bordo da S2).

[...] percebemos que alguns (docentes) ainda estão um pouco confusos com as diversas ‘tarefas do fazer docente, outros se apoiam em experiências anteriores, que não condizem com a filosofia da escola, mas é o que traz segurança a estes nesta nova experiência. Alguns professores questionaram a organização da escola, trazendo sugestões pertinentes, demonstrando/relatando que ainda estavam em processo de compreensão das dinâmicas de funcionamento da escola (Diário de bordo da S3).

Conforme Lazarini e Lima (2024):

[...] a figura do supervisor pedagógico ganha destaque por poder assumir um papel essencial no processo de acompanhamento, acolhimento e formação dos professores em início de carreira no âmbito da unidade escolar, uma vez que geralmente é o profissional que já tem instituído saberes e experiências sobre práticas pedagógicas, bem como é a pessoa que conhece a escola, seu projeto político-pedagógico, os profissionais que nela atuam e circulam, como os pais, alunos e professores, entre outros aspectos. (Lazarini; Lima, 2024, 99-100).

As autoras ainda completam que “as relações de trabalho que envolvem trocas de experiências e diálogo com os pares são fundamentais para a constituição da profissionalidade” (Lazarini; Lima, 2024, p. 98).

A vice-diretora trabalhou com alfabetização durante 20 anos com ótimas experiências em turmas de alfabetização e também foi uma aluna exemplar no curso do PNAIC. Ela colaborou falando um pouco sobre suas práticas pedagógicas exitosas, apresentando além dos jogos, outras estratégias que ajudaram no processo ensino-aprendizagem dos alunos (Diário de bordo da S1).

Após a discussão em grupos, os professores voltaram a se reunir para compartilhar suas ideias. A diretora da escola fez um resumo das principais ideias discutidas e apresentou um plano de ação para promover a formação continuada dos professores sobre a postura do educador. Sugestões para melhorar as reuniões de equipe: incentivar a participação de todos os professores; criar um clima de respeito e colaboração; promover a formação continuada dos professores sobre temas relevantes para a educação infantil (Diário de bordo da S2).

Pontos positivos de destaque nos relatos: 1) recepção da equipe que permaneceu; 2) apoio da residência pedagógica; 3) a energia positiva da equipe que chegou; 4) recepção dos alunos. Desafios: 1) Os alunos especiais com as trocas de professores de apoio; 2) lidar com as dificuldades de aprendizagens dos alunos; 3) perfil das turmas e diversidade de demandas para os professores; 4) solicitaram alguns reparos na escola ((Diário de bordo da S3).

A valorização da diversidade de vivências e experiências dos profissionais com que atua auxilia para que o coordenador conheça as potencialidades de sua equipe e para que suas ações sejam coesas e cooperativas conforme os objetivos traçados no início do ano letivo. A interação entre os membros da equipe é o que permite a percepção do coordenador sobre o posicionamento das pessoas diante de circunstâncias, e como isso interfere nas situações. Além disso, leva a identificar princípios e valores essenciais para o exercício de atividades individuais e coletivas (Franco; Grieco; Silva, 2019). A anotação do diário de bordo da S1 corrobora tais dizeres:

No diálogo da equipe sobre as considerações finais evidenciaram que a ludicidade é um recurso importante no desenvolvimento cognitivo do estudante, ajuda no processo ensino-aprendizagem, melhora a concentração,

a motivação e, conseqüentemente, a disciplina da sala de aula (Diário de bordo da S1).

Torres e Franco (2024) destacaram que os programas de indução ainda não são conhecidos, que não há um padrão para os supervisores pedagógicos seguirem e que a sobrecarga de trabalho nas escolas pode interferir no apoio ofertado aos docentes iniciantes, que demonstram inseguranças e dúvidas. É importante refletir para incentivar a realização de possíveis intervenções.

Para Reis (2015), a solução do problema pode ser tirar da indução o entendimento de que se trata da realização de uma atividade administrativa, voltada para docentes iniciantes, e conferir um enfoque pedagógica, voltado para a promoção da excelência entre os professores novatos e experientes no decorrer de sua vida profissional. Isso somente será viável se for eliminado o pensamento e o entendimento negativo em relação a supervisão por parte dos docentes.

Os destaques dos diários de bordos revelam a busca por essas ações:

Após assistir a um vídeo motivacional sobre trabalho em equipe, os comentários em relação ao vídeo foram de positividade e motivação, cujas palavras agregaram valores sobre o assunto, trabalho em equipe: superação, empatia, respeito as diferenças e verdadeiro espírito de equipe. Em seguida as professoras mais experientes comentaram sobre suas experiências de práticas pedagógicas assertivas e sobre os inúmeros desafios encontrados para alcançar os objetivos propostos (Diário de bordo da S1).

É importante que os educadores estejam cientes das expectativas que são depositadas em sua atuação. A postura do educador é fundamental para o sucesso do processo educativo. É importante que a reunião de professores seja um espaço de diálogo e reflexão. Os professores devem sentir-se à vontade para compartilhar suas impressões, mesmo que elas sejam críticas. Isso é fundamental para o processo de melhoria contínua da educação infantil (Diário de bordo da S2).

Nas conversas e orientações pudemos perceber grandes dificuldades no planejamento e execução de intervenções, as monitoras precisam de um acompanhamento mais próximo e eficaz, porém as demandas do supervisor são grandes e ainda não foram pensadas e tomadas providências por parte da SME em relação à supervisão para educação especial (Diário de bordo da S3).

Lazarini e Lima (2024) atentam para o desafio que é acompanhar as mudanças na educação e a velocidade que elas acontecem, devido ao processo de evolução que a sociedade contemporânea vem vivenciando, especialmente o tecnológico, que influencia diretamente em como se organizar, relacionar e aprender. O volume e a velocidade das informações ampliados por meios de informação e comunicação e o acesso ao conhecimento foram democratizados. A escola demanda por ressignificação da prática docente, por reflexões sobre como ensinar e

aprender. Nessa perspectiva, Bruno (2014, p. 81) destacou que “a questão da mudança é essencial para a educação, pois educar é alimentar a esperança de que o outro e nós mesmos podemos mudar, ampliando nossa possibilidade de convívio e de conhecimento sobre o real”.

Para Rabelo e Monteiro (2021), é preciso aumentar o diálogo, bem como expandir os programas de indução, em razão do apoio oferecidos aos professores iniciantes e a mitigação de carências observadas em professores experientes, melhoria na qualidade de ensino e apoio dos supervisores nas atividades cotidianas escolares, bem como das instituições de ensino superior e de formação de professores.

A supervisão e formação continuada emergiram como elementos cruciais no processo de indução dos professores iniciantes, tanto no acompanhamento quanto na orientação dos professores iniciantes.

O programa de formação continuada foi implementado para atender às necessidades específicas dos professores iniciantes. A parceria com o FORPEDI/UFLA enriqueceu consideravelmente o processo formativo fornecendo mecanismos de avaliação e feedback para monitorar o progresso dos novos professores.

#### **4.3.9 Equipe gestora – Formação continuada em serviço**

Conforme o diário de bordo da gestora, ficou combinado que:

Os professores iniciantes receberão um conjunto de orientações de dinâmica escolar sobre as políticas da escola, o uso das instalações, os recursos didáticos disponíveis, as expectativas comportamentais dos alunos e as estratégias de gerenciamento de sala de aula, bem como informações sobre os sistemas de avaliação e acompanhamento de desempenho dos alunos. Ficou combinado também de deixar um espaço para perguntas e esclarecimento de dúvidas. Os professores serão incentivados a buscar apoio junto ao corpo pedagógico sempre que necessário e a colaborar uns com os outros em prol do ambiente de aprendizagem e também um momento para relato dos professores sobre suas dificuldades e necessidades para abordar na próxima reunião (Diário de bordo da gestora).

Vaillant (2003) destacou que o formador de formadores é aquele que se dedica à formação de docente e que executa inúmeras ações, voltadas para professores iniciantes e experientes, sempre com o olhar na inovação, planejamento, no direcionamento e na realização de projetos em segmentos educacionais formais e não formais.

Para Oliveira (2015, p. 24), aqueles que trabalham na formação continuada de professores são formadores de formadores. A formação continuada nada mais é que o resultado das transformações sofridas pela formação de docentes que precisam de constante atualização

em seu campo profissional. E completa que o formador de formador é “[...]um mediador entre objetivos almejados pelas políticas de formação e as necessidades formativas dos professores da escola”. Destaca também que “[...] é preciso conhecer as mudanças que incidiram na concepção da formação de professores, principalmente acerca da formação continuada para compreender quem é esse novo profissional”.

No início do ano letivo, eu, como gestora de uma instituição de ensino, recebi uma equipe de professores no meio do ano letivo. Foi um desafio inesperado, mas acreditei que poderíamos superar essa situação e fazer o melhor possível para acolher e auxiliar esses professores em suas dificuldades. Esses profissionais participaram de uma semana de integração e formação antes de chegarem na escola o que contribuiu muito para que eles chegassem mais seguros e preparados. Um ponto essencial nesse processo foi o empenho e dedicação dos supervisores. A participação deles em uma formação oferecida pela Secretaria de Educação em parceria com a UFLA foi de extrema importância na orientação dos professores iniciantes. Primeiramente, essa formação proporcionou aos supervisores um espaço para atualização e aquisição de novos conhecimentos e habilidades pedagógicas. Durante a formação, eles tiveram a oportunidade de aprender sobre práticas de ensino inovadoras. Metodologias ativas, estratégias de avaliação diferenciadas, entre outros temas relevantes para a prática docente. Com o conhecimento adquirido, os supervisores puderam compartilhar experiências e orientar os professores iniciantes de maneira mais eficaz, se tornando referências pedagógicas dentro da escola (Diário de bordo da gestora).

Nesse sentido, Ciríaco (2023, p. 214) destacou que “a gestão educacional e gestão escolar são instâncias onde se dão o direcionamento e a mobilização do ‘como fazer’ o sistema educacional”. Resumindo, a instituição de ensino é responsável oferecer ao professor iniciante um ambiente no qual ele se sinta à vontade para exteriorizar suas dúvidas e, simultaneamente, receber direcionamento dos pares sobre como caminhar e se “portar em diferentes momentos das fases vivenciadas por ele no percurso do aprender a ser professor. Esse entendimento visa a compreensão de que a aprendizagem da docência” pode se tornar mais fácil quando há colaboração por parte de todos os envolvidos.

Para iniciar o processo de acolhimento, foi organizado um encontro de boas-vindas, onde pude me apresentar e deixar clara que estava ali para apoiá-los em suas jornadas educacionais. Ao escutá-los individualmente, percebi que cada um tinha suas preocupações e inseguranças sobre lidar com os alunos no meio do ano. Alguns sentiam-se perdidos com a dinâmica da turma, outros tinham dificuldades em estabelecer uma relação de confiança com os alunos. Era importante para mim mostrar que eu estava ali para ouvir, entender e apoiar nas suas inseguranças. No decorrer do trabalho, surgiram conflitos de relações interpessoais entre alguns membros da equipe. Certas divergências fizeram com que o clima na sala dos professores se tornasse tenso. Acreditei na importância de mediar esses conflitos e promover a resolução pacífica dos mesmos. Realizei reuniões individuais com todos os envolvidos., buscando entender os pontos de vista de cada um e incentivando um diálogo aberto e respeitoso. Além disso, foi necessário orientar sobre a dinâmica da escola.

Indicar as práticas pedagógicas que já vinham sendo aplicadas, os materiais disponíveis e os projetos que estavam em andamento. Foi necessário dizer o óbvio, mas essas informações permitiram que os novos professores compreendessem a trajetória da turma e se ajustassem à rotina estabelecida. Os encontros de formação eram planejados pela diretora, vice-diretora em colaboração com os supervisores, conforme as necessidades especificadas dos professores novatos. Eram identificados tópicos ou áreas-chave que necessitavam de suporte adicional e desenvolvidos planos de ação para abordar essas necessidades. Durante os encontros formativos, os supervisores e professores experientes compartilhavam suas experiências, ofereciam orientação pedagógica e responderiam a perguntas dos professores novatos. Eles facilitavam as discussões em grupo, forneciam recursos e materiais relevantes e, até mesmo, conduziam atividades práticas para fortalecer habilidades específicas. Uma ação que também utilizamos para auxiliar no processo de indução docente foi o planejamento de encontros formativos personalizados pela equipe gestora, levando em consideração as demandas levantadas e observadas. Nesses encontros de formações, os professores novatos eram agrupados com profissionais mais experientes da equipe docente e supervisores, que atuavam como mentores. Esses mentores eram selecionados com base em sua habilidade de transmitir conhecimento, seu comprometimento com o desenvolvimento profissional dos colegas e sua disposição em compartilhar suas experiências. (Diário de bordo da gestora).

Segundo Torres e Franco (2024, p. 92), adentrar a carreira docente é desafiador e “decisivo para a constituição da identidade do professor assim como a decisão pela continuidade ou não da carreira docente”, já que apenas a formação recebida não é suficiente para as situações com as quais irá se deparar em sala de aula, o que para o professor iniciante pode ser um estímulo para superar ou desistir de se tornar professor. “Para isto é necessário que haja um acolhimento por parte da gestão e comunidade escolar, assim como daqueles professores considerados experientes proporcionando a este professor iniciante uma maior segurança para lidar com a situação”.

Ciríaco (2023) relata sobre a necessidade de oferecer recursos para que a ação docente ocorra. Ao se ver diante da falta de recursos ou de apoio pelos demais colegas, o professor iniciante se depara com um choque de realidade, o que o desestimula. E completa que, momentos apontados como negativos podem ser ponto de partida para que a gestão escolar gerencie os problemas decorrentes da fase de inserção os encarando como um projeto coletivo.

Matos e Silva (2020) completaram dizendo que a gestão reconhece que a docência, especialmente a infantil, requer amplo conhecimento, mas também paciência e que, quando esses elementos não são estimulados no decorrer da formação continuada na escola interferem o processo de ensino e aprendizagem, podendo provocar o abandono da profissão. O acolhimento é a estratégia principal, além da socialização com professores mais experientes.

Os encontros formativos foram para compartilhar experiências bem-sucedidas por um professor experiente, visando atender as dificuldades dos professores

iniciantes. Muitos professores compartilharam suas frustrações e dificuldades encontradas até mesmo no preenchimento de documentos. Os professores teriam a oportunidade de praticar o preenchimento dos documentos em oficinas de trabalho em grupo. Esses aspectos foram abordados. Em outro momento foi compartilhado conhecimento e experiência na educação especial. Os coordenadores pedagógicos estariam disponíveis para orientar e fornecer feedbacks individualizados. Um questionário seria elaborado para nortear o planejamento do ano letivo, abordando temas como a satisfação, dificuldades enfrentadas pelos professores, sugestões de melhoria e desafios a serem enfrentados. A entrega desse questionário será feita a todos os envolvidos. Apesar dos desafios, percebi que essa equipe chegou disposta a aprender e trazer ideias inovadoras para a escola. Eles se mostraram entusiasmados em contribuir e fazer a diferença na vida dos alunos. Esse entusiasmo contagiava a todos e criava uma atmosfera de trabalho colaborativo e inspiração mútua. Ao longo do semestre fui notando a evolução dos professores, tanto na forma como se relacionavam como os alunos quanto na atmosfera que adquiriam em suas práticas pedagógicas. O apoio e a orientação que oferecemos foram essenciais para que superassem as dificuldades iniciais e se tornassem parte integrante da equipe pedagógica. Essa experiência me mostrou a importância de um acolhimento cuidadoso e de escutar as necessidades dos professores. Foi gratificante ver essa equipe se desenvolver e contribuir de maneira significativa para a educação dos alunos. Acredito que esse trabalho conjunto e a troca de experiências resultaram em um aprendizado mútuo, onde todos saíram fortalecidos e motivados em seu papel educativo (Diário de bordo da gestora).

Matos e Silva (2020, p. 1411) destacaram que trabalhar com professores iniciantes pode ser prazeroso, já que “eles estão sempre dispostos a aprender coisas novas e não apresentam resistência às orientações como os mais experientes, o que favorece que as formações se tornem um momento de rico aprendizado”. E completaram que, “diferentemente dos professores que estão na fase do conservantismo e lamentações, quando prevalece uma sensação de nostalgia e uma dificuldade em aceitar as mudanças, os professores iniciantes” se mostram abertos a experiências novas, o que favorece o aprendizado.

Os resultados da indução foram extremamente positivos o que foi percebido nas avaliações externas. No IDEB a escola continuou com a melhor nota do município entre as escolas e também no acompanhamento feito pela Secretaria da Educação, a escola está bem conceituada com a melhor nota do município. Esse termômetro nos mostrou que o planejamento para a indução foi bem sucedido, por meio da parceria entre o FORPEDI e a Secretaria da Educação, promovendo momentos formativos às supervisoras, além da semana de integração para as professoras iniciantes, para que, posteriormente, o apoio escolar pudesse ser proveitoso (Diário de bordo da gestora).

Assim como no estudo de Trevisan e Andrade (2022), os professores iniciantes “não ficam à deriva, pois, assim como os demais, recebem apoio e atenção, tendo em vista que todos podem precisar de acompanhamento e orientações”. No entanto, as gestoras desse mesmo estudo disseram que os professores iniciantes não receberam nenhum tipo de preparo antes de

ir para a escola. Elas interferem quando percebem alguma dificuldade por parte do iniciante. Há cerca de um ano não havia tido nenhum curso de formação específico para professores iniciantes.

Para Vaillant e Marcelo (2012, p. 68), a aprendizagem vai se aprimorando em espaços formais, do tempo da graduação e de cursos paralelos, mas também da necessidade de compreender as distinções. Sendo assim, não é incomum que o professor adentre o cenário escolar dotado de lacunas de aprendizagem, já que é tem mais “relação com a experimentação em sala de aula, com aprender com os alunos e com outros companheiros”. E completam que “as experiências práticas de ensino representam uma ocasião privilegiada para pesquisar o processo de aprender e ensinar” (p. 75).

Torres e Franco (2024, p. 130) afirmaram que a participação da equipe gestora, coordenação, e demais membros pode ser o diferencial para que o professor iniciante tenha estabilidade e se consolidar como professor, “partindo do entendimento de que a hierarquia institucional tem a capacidade de promover a aproximação dos seus membros através do acolhimento”.

Por fim, os resultados desse estudo corroboraram com os dizeres de Lazarini e Lima (2024, p. 140), quando dizem acreditar que os encontros descritos podem “fomentar processos formativos no contexto da escola, a partir da promoção de espaços de diálogo e debates com professores, supervisores e equipe gestora em benefício dos processos formativos seja dos docentes, seja dos estudantes”.

A equipe gestora desempenha importante papel na indução dos professores iniciantes por meio um planejamento estratégico, oferecendo suporte administrativo, promovendo um ambiente colaborativo e avaliando o programa.

Nessa direção, a fim de ampliar as possibilidades de diálogo e reflexão acerca do tema nas escolas de educação básica e suas equipes, propomos, a seguir um produto educacional com orientações acerca da temática debatida nesta pesquisa.

#### **4.4 Produto educacional: Percursos possíveis para acolhimento e indução de professores iniciantes**

Este infográfico tem como objetivo fornecer informações valiosas sobre percursos possíveis para o acolhimento e indução de professores iniciantes. O início da carreira docente pode ser desafiador e, por isso, é fundamental oferecer suporte adequado aos novos professores. Neste infográfico, será possível encontrar um panorama completo das etapas e possibilidades

existentes para o acolhimento e indução de professores iniciantes. Além disso, serão apresentadas técnicas, estratégias e recursos que podem ajudar a facilitar a transição desses profissionais para a sala de aula, contribuindo para seu desenvolvimento profissional e o sucesso de seus alunos.

O objetivo geral é ofertar um recurso visual e de fácil compreensão que possa ajudar educadores, gestores e outros profissionais da área a entenderem melhor como planejar e implementar programas de acolhimento e indução eficazes. O infográfico contará com exemplos práticos, depoimentos de professores experientes e referências bibliográficas para que os usuários possam aprofundar-se nesse tema tão relevante.

O investimento no acolhimento e indução de professores iniciantes é investir em um ensino de qualidade e no desenvolvimento profissional desses educadores. Com este protótipo de infográfico, pretendemos contribuir para a formação de professores mais preparados e confiantes, capazes de enfrentar os desafios da sala de aula e impactar positivamente a vida de seus alunos.

Em qualquer área ou nível de conhecimento, os professores iniciantes querem, frequentemente, instruções passo a passo de como fazer as coisas de forma eficiente. Os professores iniciantes querem aprender como administrar a classe, como organizar o currículo, como avaliar os alunos, como gerenciar grupos... Em geral estão muito preocupados com os “como” e menos com os porquês e os quando. Ainda que essa dimensão procedimental seja importante, a pesquisa nos mostra que por si só não conduz a um desenvolvimento profissional eficaz, a menos que se acompanhe pela dimensão inovação, que representa a necessidade de ir mais além das habilidades orientadas à eficiência e adaptar-se a novas situações (Garcia, 2010, p.28).

Assim, os objetivos específicos se delineiam por:

- ✓ Orientar os gestores e coordenadores educacionais sobre as diferentes abordagens para acolher e induzir professores iniciantes, levando em consideração suas necessidades específicas e garantindo a sua adaptação e sucesso no ambiente escolar.
- ✓ Apresentar de forma clara e visualmente atraente os diferentes percursos que podem ser seguidos no acolhimento e indução de professores iniciantes, destacando as etapas, atividades e recursos necessários em cada um deles.
- ✓ Fornecer informações sobre os benefícios e desafios de cada abordagem de acolhimento e indução, permitindo que os gestores e coordenadores façam escolhas informadas e adequadas às necessidades e realidades de suas instituições de ensino.
- ✓ Estimular a reflexão e o debate sobre as práticas existentes e as possibilidades de aprimoramento no acolhimento e indução de professores iniciantes, favorecendo a troca de experiências e a busca por soluções mais efetivas.

- ✓ Auxiliar na elaboração de um plano de acolhimento e indução personalizado para cada professor iniciante, considerando suas particularidades, habilidades e interesses, e promovendo o desenvolvimento profissional contínuo.

- ✓ Promover a valorização e o reconhecimento dos professores iniciantes, ressaltando a importância de investir em sua formação e acompanhamento para que se tornem educadores qualificados e motivados.

- ✓ Incentivar a criação de redes de apoio e mentorias entre professores experientes e iniciantes, visando compartilhar conhecimentos, experiências e boas práticas, fortalecendo o trabalho em equipe e contribuindo para a qualidade do ensino.

Dessa forma, o infográfico proposto terá como objetivo apresentar diferentes percursos possíveis para o acolhimento e indução de professores iniciantes. Com base em pesquisas e experiências bem-sucedidas, essa ferramenta visual poderá ajudar gestores educacionais, coordenadores pedagógicos e demais profissionais envolvidos na formação docente a entender as melhores práticas e estratégias para apoiar os novos professores em suas primeiras experiências no ambiente escolar.

Espera-se que este infográfico ofereça uma visão abrangente dos percursos possíveis para o acolhimento e indução de professores iniciantes, destacando a importância de cada etapa e fornecendo sugestões práticas. Com essa ferramenta, gestores educacionais poderão ter um guia para criar um ambiente propício ao crescimento profissional dos novos professores, resultando em benefícios para toda a comunidade escolar. Supõe-se que ele poderá fornecer clareza, orientação, facilitar a comparação e recursos visuais para ajudar os professores iniciantes a navegarem pelas diferentes opções disponíveis e tomar decisões informadas sobre o seu desenvolvimento profissional. Presumisse que fornecerá oportunidades de aprofundamento, incluirá estatísticas e depoimentos, além de utilizar elementos visuais para tornar as informações mais acessíveis e atraentes.

Figura 1: Vamos falar sobre indução de professores iniciantes.

**VAMOS FALAR SOBRE  
INDUÇÃO DE  
PROFESSORES  
INICIANTE**

**Professor iniciante**  
A jornada do professor iniciante é repleta de desafios e oportunidades, com foco na inserção profissional e desenvolvimento docente.

**Desafios iniciais**  
A falta de experiência prática, a gestão da sala de aula, lidar com a diversidade dos alunos são obstáculos comuns enfrentados pelos professores.

**Acolhimento e indução**  
A escola tem papel de oferecer programas de acolhimento e indução aos professores iniciantes proporcionando um ambiente de apoio e orientação.

**Formação contínua**  
A participação em cursos, palestras e grupos de estudo é crucial o crescimento profissional e atualização de conhecimentos, principalmente nesse período.

**Gestor e supervisor**  
O gestor escolar e o supervisor pedagógico desempenham papéis fundamentais nesse contexto, garantindo que esses profissionais se sintam apoiados, valorizados e preparados para enfrentar os desafios da sala de aula.

Figura 2: Indução de professores iniciantes (continuação).

## INDUÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES

**Professor iniciante**  
A jornada do professor iniciante é repleta de desafios e oportunidades, com foco na inserção profissional e desenvolvimento docente.

**Desafios iniciais**  
A falta de experiência prática, a gestão da sala de aula, lidar com a diversidade dos alunos são obstáculos comuns enfrentados pelos professores.

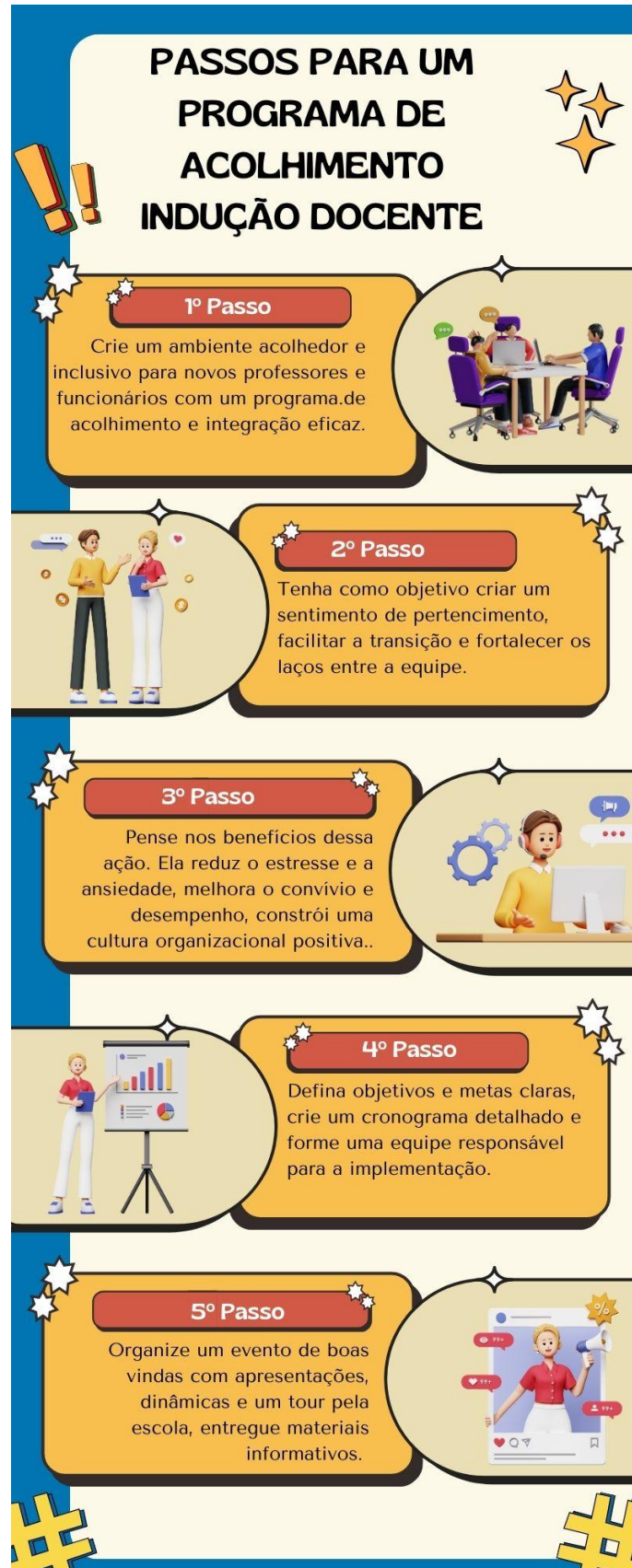
**Acolhimento e indução**  
A escola tem papel de oferecer programas de acolhimento e indução aos professores iniciantes proporcionando um ambiente de apoio e orientação.

**Formação contínua**  
A participação em cursos, palestras e grupos de estudo é crucial o crescimento profissional e atualização de conhecimentos, principalmente nesse período.

**Gestor e supervisor**  
O gestor escolar e o supervisor pedagógico desempenham papéis fundamentais nesse contexto, garantindo que esses profissionais se sintam apoiados, valorizados e preparados para enfrentar os desafios da sala de aula.

Fonte: Da autora (2024).

Figura 3: Passos para um programa de acolhimento indução docente (continuação).




Fonte: Da autora (2024).


Figura 4: Passos para um programa de acolhimento indução docente (continuação).



Figura 5: Benefícios de um bom programa de indução e acolhimento (continuação).




## Benefícios de um bom programa de indução e acolhimento.



**Para os alunos**

Professores mais bem preparados e apoiados são capazes de atender às necessidades dos alunos de forma mais eficaz. Professores seguros e motivados contribuem para a criação de uma atmosfera de aprendizagem mais acolhedora e produtiva.






**Para os iniciantes**

Maior confiança, engajamento e senso de pertencimento. Redução da ansiedade e do estresse causados pelos desafios iniciais da profissão. Desenvolvimento mais rápido de confiança e autonomia no ambiente escolar.

**Para a escola**

Ambiente mais colaborativo, redução de conflitos e melhor desempenho geral. Maior retenção de professores talentosos, reduzindo a rotatividade de profissionais.





**Para o gestor**

Visão mais clara sobre os desafios enfrentados pela comunidade escolar. Professores iniciantes bem orientados e apoiados necessitam de menos intervenções emergenciais para lidar com problemas como gestão de sala de aula, planejamento inadequado ou dificuldades pedagógicas.

Os programas de indução docente não são apenas iniciativas de apoio; são investimentos estratégicos no futuro da educação. Quando professores iniciantes recebem o suporte adequado, eles têm maior probabilidade de se tornarem profissionais confiantes, competentes e comprometidos. Além disso, escolas que implementam programas de indução eficazes criam um ambiente de trabalho colaborativo, fortalecendo a qualidade do ensino e contribuindo para o sucesso dos alunos. Essa prática, portanto, é essencial para construir uma educação de excelência.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo investigar como ocorre a inserção profissional dos professores iniciantes por meio da parceria colaborativa entre formadores escolares e professores iniciantes. Por meio da aplicação de questionários, de relatos de professores e das anotações nos diários de bordo de supervisora e da gestora foi possível concluir que na escola investigada a inserção desses profissionais, apesar de ter ocorrido no meio do ano letivo, foi tranquila. Isso talvez possa ser justificado pelo fato de as supervisoras terem participado de encontros formativos em parceria com a Universidade Federal de Lavras e, posteriormente, a escola e sua diretora terem se preparado para receber as iniciantes.

Ficou evidente nesse estudo e na literatura que o período de inserção de docentes é caracterizado por sentimento de insegurança, medo de fracassar, de não conseguir atuar como os professores experientes, das cobranças, dos desafios, da sobrecarga. Esse período, quando não levado em consideração pode deixar marcas profundas e interferir negativamente na carreira do docente, podendo causar até mesmo desistência.

O trabalho da equipe gestora nesses momentos é de extrema importância, devendo haver preparo para acolher, tirar dúvidas, abraçar o iniciante, visto que os experientes também já foram iniciantes. Os encontros formativos para iniciantes não têm um padrão a ser seguido, cada escola e gestão pode adotar aquele que melhor se adaptar à sua realidade e comunidade escolar, bem como as etapas atendidas pela escola.

A escola onde foi realizado esse estudo teve os resultados de seu trabalho revelado pela posição conquistada quando avaliada pela Secretaria de Educação, bem como pelo trabalho realizado pelas equipes iniciantes e experientes. Tal fato pode ser percebido nos relatos e nos diários de bordo.

Houve uma constante busca pela realização de encontros que fossem capazes de proporcionar interação entre os pares, iniciantes e experientes, iniciantes e supervisoras, iniciantes e diretora, e que os resultados fossem vistos em sala de aula, ou mesmo na percepção da diretora, quando destaca que, com o passar do tempo, o ambiente foi se acalmando e os iniciantes, mesmo um pouco inseguros, conseguiram entregar suas tarefas com êxito ao longo do ano letivo.

A indução é considerada pela literatura como eficaz, pois procura abarcar o que aflige os iniciantes, lhes mostrando que há recursos para que eles possam realizar suas atividades com tranquilidade e que, aquele momento vivenciado, servirá de experiência e não será eterno, vai passar. Se trata apenas do começo de uma outra etapa da vida docente.

A supervisão tem relevante papel no processo devendo estar apta para sanar as dúvidas, queixas, refletir, repensar as práticas docentes. Não deve ser compreendida por esse docente como uma ‘supervisora’ do trabalho que está sendo realizado, mas como um apoio. Através do auxílio oferecido os iniciantes poderão se sentir mais seguros e tranquilos para a prática profissional.

A gestora é aquela a quem cabe a responsabilidade de abraçar a todos os envolvidos pensando e repensando movimentos que venham de encontro a atender as necessidades da comunidade escolar, especialmente dos professores iniciantes, que ainda estão na fase do engatinhar em sala de aula.

A literatura consultada mostrou que o tema da indução de professores iniciantes vem ganhando espaço, visto que ainda há muitas lacunas no processo de ensino e aprendizagem que é executado por professores experientes. A educação se transforma constantemente, buscando desenfreadamente se manter atualizada junto a uma sociedade contemporânea permeada de tecnologia e informações velozes.

Sendo assim, é preciso refletir sobre políticas públicas norteadas para o atendimento das demandas de docentes iniciantes e para auxiliar para que as escolas estejam aptas a receber essa classe que adentra o cenário escolar cheia de incertezas quanto ao seu futuro e sua escolha profissional.

Essa fase também é caracterizada pelas descobertas que podem ser vistas como positivas ou negativas, dependendo de como o docente iniciado é acolhido pela escola, pelos professores experientes, pela supervisão e gestão. É preciso compreender que a indução é um trabalho conjunto, que pode trazer frutos para todos os envolvidos, já que o envolvimento e a participação do grupo é o que fará a diferença.

A literatura encontrada ofereceu grande apoio para a escrita e para o entendimento de diversos aspectos abordados na redação desse estudo. Cita-se como exemplo, o livro da orientadora Francine de Paulo Martins Lima junto com sua colega Kelly Cristina Teixeira Lazarini, nomeado como ‘(Re)construções de práticas formadoras desenvolvidas por supervisores pedagógicos no contexto da pesquisa-formação’.

Assim como relatado pelas autoras, nesse estudo pode-se perceber que o caminho para uma indução de sucesso é o apoio, a compreensão das demandas, o trabalho em equipe em prol de um objetivo comum que é ofertar um ambiente favorável para a realização das tarefas docentes.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.
- ALMEIDA, P. C. A. de *et al.* As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4152113, 2020. DOI: 10.14244/198271994152. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4152>. Acesso em: 17 jan. 2024
- AMBROSETTI, N. B. *et al.* Formadores de professores: conceito, contextos e perspectivas de atuação em processos de indução à docência. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. e4263118-e4263118, 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4263/1109>. Acesso em: 12 ago. 2022.
- AMORIM-DUQUE. A. D. de. **O trabalho da coordenação pedagógica no processo de inserção de professores iniciantes na docência**. 2022. 183 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2022.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-20, 2018.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, 1983.
- ANDRÉ, M. *et al.* O papel do outro na contribuição da profissionalidade de professores iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 2, p. 505-520, jun./ago. 2017.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 20-28, 2002.
- BRUNO, E. B. G. Desejo e condições para mudança no cotidiano de uma coordenadora pedagógica. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola** [livro eletrônico]. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- CANÁRIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CARVALHO, L. dos S. A importância dos encontros formativos para a reflexão do professor que leciona ciência nos anos iniciais. **Anais... V CONEDU**, 17 a 20 de outubro de 2018. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA16\\_ID10224\\_10092018171232.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA16_ID10224_10092018171232.pdf) Acesso em: 28 fev. 2024.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CIRÍACO, K. Itinerário de pesquisas com professores iniciantes. **Revista FAEEBA -Educação e Contemporaneidade**, v. 32, n. 71, p. 200-218, jul./set. 2023.

CRUZ, G. B. da. Formação docente e o início da carreira: desafios atuais no contexto brasileiro. In: CRUZ, G. B. da.; JIMÉNEZ-NARVÁEZ, M. M. **Formação e inserção profissional docente em contexto [recurso eletrônico]**. Jundiaí: Paco, 2023, p. 21-38.

CRUZ, G. B. da *et al.* Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, p. 1-19, 2022.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-15, jan./dez. 2020.

FRANCO, F. C.; GRIECCO, A. C.; SILVA, R. A. da. O coordenador pedagógico e a formação continuada em serviço do professor em início de carreira. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 15, p. 231-240, 2019.

GARCÍA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

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

GOMBOEFF, A. N. M. **Parceria colaborativa e mentoria entre coordenadores pedagógicos experientes e iniciantes a partir da pesquisa-formação**: possibilidades de ação de indução profissional. 2022. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2022.

GOEMBOEFF, A. L. M.; PASSOS, L. F. Inserção profissional do coordenador pedagógico: parceria colaborativa entre iniciantes e experientes a partir da pesquisa-formação. **Educação: Teoria e Prática**, v. 32, n. 65, p. 1-18, 2022.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2017.

LAZARINI, K. C. T.; LIMA, F. de P. M. **(Re)construções de práticas formadoras desenvolvidas por supervisores pedagógicos no contexto da pesquisa-formação**. São Paulo: Pimentel Cultural, 2024.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. da Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista contrapontos**, v. 13, n. 3, p. 214-225, 2013.

LOPES, L. A.; RHODEN, J. L. M. Professor iniciante: os desafios do início da carreira. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 8, n. 1, p. 1-17, 2023.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción em la docência em latinoamerica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 166, p. 1224-1249, out-dez, 2017.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MASETTO, M. T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. **Temas e textos em metodologias do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.

MATOS, L. L. de; SILVA, C. P. da. O papel do gestor na formação do professor iniciante. **Cadernos da Pedagogia**, v. 14, n. 30, p. 198-208, set./dez. 2020.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, dez./jul. 2005-2006.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

OCHOA, L. A. R. **Professores Principiantes e inserción a la docência. Preocupaciones, problemas y desafios**. 550 p. 2011. Tese (Doctorado in didáctica y organización de la educación) Universidad de Sevilla, Espanha, 2011.

OLIVEIRA, E. C. **O coordenador pedagógico como agente de mudança na prática docente**. 2017. 149 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, E. G.; ROCHA, S. A. da. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes na educação infantil e a ação de acompanhamento do professor experiente desenvolvido no grupo de pesquisa investigação. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 6, n. 1, p. 1-20, 2022.

PATIAS, N. D.; HOHENDORFF, J. Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. **Psicologia em Estudo**, v. 24, p. 1-14, 2019.

PICHETH, S. F.; CASSANDRE, M. P.; THIOLENT, M, J, M. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, v. 39, s3-s-13, dez. 2016.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

RABELO, A. O.; MONTEIRO, A. M. Apoio ao docente em início de carreira: impactos na indução profissional de professores do programa de residência docente do colégio PEDRO II. **Edur – Educação em Revista**, v. 37, p. 1-17, 2021.

REIS, P. **A indução como elemento chave na formação e no acesso à profissão dos professores**. Conselho Nacional de Educação, Coleção Seminários e Colóquios, Edição Eletrônica: Lisboa, 2015.

SANTA, R. d. A centralidade do trabalho em educação: retornar ao ato de ensinar na sala de aula. **Revista Katálysis**, v. 25, n. 1, p. 147-155, jan./abr. 2022.

SENA, E. C. de S.; CAMACHO, F. P. L.; ANDRADE, M. de F. R. de. Processo de indução do professor iniciante: o papel da coordenação pedagógica. **Revista Exitus**, v. 11, n. 1, p. 1-24, 2021.

SIGALLA, L. A. A.; PLACCO, V. M. N. de S. Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. **Revista Saberes**, v. 17, n. 40, p. 100-113, 2022.

SOUSA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020.

SOUSA, S. N. *et al.* **Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: conceitos, concepções e revisão de literatura**. Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 14, p. e4175116, 2020. DOI: 10.14244/198271994175. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4175>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SOUZA, E. M de. **O trabalho do supervisor e do coordenador pedagógico e a formação docente no contexto da escola**. Orientadora: Francine de Paulo Martins Lima. 2023. 99 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIS, D.; TEIS, M. A Abordagem Qualitativa: a leitura no campo de pesquisa. **Biblioteca online de ciências da comunicação**, 2006. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf> Acesso em: 05 jun.2020.

TORRES, M. E. dos S.; FRANCO, M. J. do N. (Orgs.). **Formação de professoras(es) um contributo as(os) iniciantes na profissão**. Recife, PE: Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, 2024.

TREVISAN, A. A. L.; ANDRADE, M. de F. R. de. O processo de indução do professor alfabetizador iniciante. **Revista Linhas**, v. 23, n. 52, p. 280-303, maio/ago. 2022.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar - as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

XIMENES, P. de A. Sl.; PEDRO, L. G.; CORRÊA, A. M. de C. A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente. **Ensino em Revista**, v. 29, p. 1-25, 2022.

WONG, H. K. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4139112, 2020. DOI: 10.14244/198271994139. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4139>. Acesso em: 25 set. 2023.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICE A

### Questionário

Prezado(a) professor(a)

Com o objetivo de mapear o perfil dos(as) docentes atuantes na rede municipal de ensino de Lavras, solicitamos sua colaboração quanto ao preenchimento deste questionário informativo. Lembramos que sua identidade será preservada em todas as fases do trabalho. Agradecemos sua atenção e disponibilidade.

Atenciosamente,

Patrícia de Carvalho Pereira Martins (Pesquisadora) e Francine de Paulo Martins Lima (Orientadora)

### Questionário

#### Perfil pessoa e profissional

1) Qual seu gênero?

- a) Feminino
- b) Masculino
- c) Outro

2) Você recebeu algum tipo de treinamento específico para a docência antes de começar a lecionar?

- a) Sim
- b) Não

3) Qual é a sua faixa etária?

- a) Menos de 20 anos
- b) 20-29 anos
- c) 30-39 anos
- d) 40-49 anos
- e) 50 anos ou mais

4) Qual é o seu nível de formação acadêmica?

- a) Graduação
- b) Pós-graduação (especialização)
- c) Mestrado

d) Doutorado

5) Quais são os principais desafios que você enfrentou como docente iniciante? (Marque todas as opções que se aplicam)

- a) Falta de experiência prática
- b) Dificuldade em lidar com comportamentos indisciplinados dos alunos
- c) Sobrecarga de trabalho
- d) Falta de apoio e orientação adequados

6) Quais são as áreas em que você gostaria de receber mais apoio e desenvolvimento profissional? (Marque todas as opções que se aplicam).

- a) Planejamento de aulas e atividades educacionais
- b) Avaliação e feedback aos alunos
- c) Uso de tecnologia na sala de aula
- d) Gerenciamento de sala de aula e disciplina dos alunos

7) Em tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve seu título profissional.

- a) Pública federal
- b) Pública estadual
- c) Pública municipal
- d) Privada
- e) Não se aplica

8) Qual era a natureza dessa instituição?

- a) Faculdade isolada
- b) Centro Universitário
- c) Universidade
- d) Não se aplica

9) Indique a modalidade de curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.

- a) Atualização ou aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas)
- b) Especialização (mínimo de 360 horas)
- c) Mestrado

- d) Doutorado
- e) Não fiz curso de especialização

10) Indique qual a área temática do curso de pós-graduação da mais alta titulação que você possui.

- a) Educação, ênfase alfabetização
- b) Educação, ênfase linguística ou letramento
- c) Educação, ênfase educação matemática
- d) Educação – outras áreas \_\_\_\_\_
- e) Outras áreas que não a Educação \_\_\_\_\_

11) Você participou de alguma atividade de formação continuada nos últimos anos?

- a) Sim
- b) Não (passe para a 17)

12) Qual a carga horária da atividade considerada mais relevante dentre as quais participou?

- a) Menos de 20 horas
- b) De 21 a 40 horas
- c) De 41 a 80 horas
- d) Mais de 80 horas

13) Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação para a melhoria de sua prática em sala de aula?

- a) Quase sempre
- b) Eventualmente
- c) Quase nunca
- d) Nunca

14) Das atividades de formação que participou indique a instituição responsável/propositora.

- a) Universidades e/ou instituições de educação superior
- b) A Secretaria Municipal de Educação
- c) Outras: \_\_\_\_\_

15) Há quantos anos você leciona?

- a) Menos de 1 ano
- b) De 1 a 2 anos
- c) De 3 a 5 anos
- d) De 6 a 10 anos
- e) De 11 a 15 anos
- f) De 16 a 20 anos
- g) De 20 a 25 anos
- h) Mais de 25 anos

16) Há quantos anos você leciona na escola em que trabalha atualmente?

- a) Menos de 1 ano
- b) De 1 a 2 anos
- c) De 3 a 5 anos
- d) De 6 a 10 anos
- e) De 11 a 15 anos
- f) De 16 a 20 anos
- g) De 20 a 25 anos
- h) Mais de 25 anos

17) Você já participou de alguma formação pedagógica para docentes iniciantes, durante sua inserção profissional em seu ambiente de trabalho (Início da carreira)?

- a) Sim (responda a 19)
- b) Não (passe para a 20)

18) Quanto tempo durou essa formação?

- a) De 1 a 3 meses
- b) De 4 a 6 meses
- c) De 7 a 9 meses
- d) De 10 a 12 meses

19) Com relação a minha atividade docente:

- a) Trabalho em dois períodos, ambos na mesma escola, na rede municipal de Lavras;
- b) Trabalho em dois períodos, na rede municipal de ensino, porém em escolas diferentes;

- c) Trabalho em dois períodos, sendo um na rede municipal de Lavras e outro em outra rede municipal;
- d) Trabalho em dois períodos, sendo um na rede municipal de Lavras e outro na rede Estadual de ensino;
- e) Trabalho em dois períodos, sendo um na rede municipal de Lavras e em instituição privada;
- f) Trabalho em apenas um período.

20) Caso trabalhe em dois períodos ou mais períodos indique as outras turmas/nível de ensino para o qual leciona.

- a) Educação infantil
- b) Ensino Fundamental – 1º ano
- c) Ensino Fundamental – 2º ano
- d) Ensino Fundamental – 3º ano
- e) Ensino Fundamental – 4º ano
- f) Ensino Fundamental – 5º ano
- g) Educação de Jovens e Adultos
- h) Educação Superior

21) Com relação ao seu enquadramento funcional:

- a) Funcionário Público da PML
- b) Funcionário Público do Estado – Conveniado com a Prefeitura
- c) Professor temporário (contratado)

22) Ao todo, qual é a sua jornada de trabalho semanal?

- a) Até 20 horas semanais
- b) De 21 a 30 semanais
- c) De 31 a 40 horas semanais
- d) Mais de 41 horas semanais

## APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Prezado (a) Senhor (a),

Você é convidado (a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

**I - Título do trabalho experimental:** Iniciativas de indução dos professores iniciantes em uma escola pública do Sul de Minas Gerais

**Pesquisador (es) responsável(is):** Patrícia de Carvalho Pereira Martins e Francine de Paulo Martins Lima.

**Cargo/Função:** Mestranda e Professora Orientadora.

**Instituição/Departamento:** UFLA/ Departamento de Educação

**Telefone para contato:** (35) 3829-1445 ou (35) 3829-9761

**Local da coleta de dados:** Escola Municipal de Lavras

### II – OBJETIVOS

A presente pesquisa pretende investigar iniciativas de acolhimento e de indução de professores iniciantes, da educação básica, de uma escola da Rede Municipal de Lavras e suas contribuições para instituição onde atuam. Além disso, são objetivos específicos: analisar e classificar coletivamente as demandas formativas dos participantes da pesquisa para estruturar e produzir os encontros formativos; identificar os fatores que propiciem a colaboração entre formadores escolares e professores iniciantes; analisar se e como as práticas de indução desta pesquisa-formação contribuirão para que os iniciantes tenham mais subsídios para enfrentar os desafios da inserção profissional.

### III – JUSTIFICATIVA

A proposta desse estudo consiste em desenvolver uma proposta formativa com as professoras iniciantes em uma escola Municipal de Educação Básica da cidade de Lavras, utilizando os grupos de discussão como estratégia formativa. Tardif (2002) sustenta que os primeiros anos da carreira docente são essenciais aos processos de formação e podem ser inclusive, decisivos no estabelecimento da prática profissional ao longo da carreira. A relevância desse estudo consiste também em oferecer uma fundamentação para que políticas públicas de desenvolvimento profissional do (a) professor (a) iniciante sejam implementadas nas redes de ensino.

### IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa serão gestores, supervisores, docentes iniciantes e/ou ingressantes em uma determinada instituição escolar, efetivos (as) na rede municipal de ensino de Lavras e atuantes na educação infantil e ensino fundamental. Consideramos professor (a) iniciante, o profissional com até cinco anos de carreira docente na educação infantil. E ingressante, o profissional que tenha chegado recentemente na instituição.

### EXAMES

Os métodos para coleta de dados nesta pesquisa serão: um questionário (survey) que será aplicado em todos(as) os docentes dessa escola de educação infantil e ensino fundamental da rede de ensino de Lavras com o objetivo de mapear os (as) docentes iniciantes e/ou

Campus Universitário da UFLA, Caixa Postal 3037  
37200-000 Lavras-MG – Brasil  
E-mail [coep@nintec.ufla.br](mailto:coep@nintec.ufla.br)

Fone 35 3829 5182  
CNPJ: 22.078.679/0001-74  
Site: [http://www.prp.ufla.br/site/?page\\_id=440](http://www.prp.ufla.br/site/?page_id=440)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP**

interessantes e seu perfil profissional; Grupo de discussão, encontros formativos, na perspectiva da pesquisa-formação.

**V - RISCOS ESPERADOS**

É assegurado que os dados obtidos serão confidenciais e não haverá identificação dos participantes, garantido o sigilo e o anonimato. Também é assegurado que não há qualquer relação entre os dados fornecidos para a pesquisa e a sua situação funcional e/ou avaliação profissional, já que você não será identificado. Durante o grupo de discussão poderá surgir algum tipo de desconforto ao relatar fatos do cotidiano escolar e a forma de conduzi-los, porém esse risco será amenizado com discussões conduzidas de forma empática, em um ambiente acolhedor de forma que todos (as) sintam-se livres para expressar suas experiências, sem sofrer qualquer tipo de julgamento.

**VI – BENEFÍCIOS**

Esta pesquisa busca levantar dados para futuras ações de formação construídas com os docentes e a partir de suas necessidades. Além também de ser uma pesquisa-formação, construída a partir do diálogo, partilha, compartilhamento de experiências e reflexões sobre a prática pedagógica. Os (as) docentes participantes desta pesquisa são co-produtores (as) de saberes.

**VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA**

Não há previsão de suspensão, considerando-se a metodologia adotada. A pesquisa será encerrada de forma antecipada se nenhum dos convidados concordarem em participar ou se os participantes da amostra não participarem do grupo de discussão.

**VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO**

Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

Lavras, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
 Nome (legível) / RG

\_\_\_\_\_  
 Assinatura

**ATENÇÃO!** Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que ocorrerem (tais como gastos com transporte, que serão pagos pelos pesquisadores aos participantes ao início dos procedimentos); será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento, sem nenhuma penalidade e sem perder qualquer benefício. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

**Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.**

*No caso de qualquer emergência entrar em contato com os pesquisadores responsáveis no Departamento de Educação, localizado no Campus Universitário - Caixa Postal 3037 - Lavras - MG - 37200-000, Telefone (35)3829-1445 (Francine), ou pelo endereço eletrônico danuza.lima1@estudante.ufla.br ou celular (31) 9 9953 9460 (Danuza).*

Campus Universitário da UFLA, Caixa Postal 3037  
 37200-000 Lavras-MG – Brasil  
 E-mail [coep@nintec.ufla.br](mailto:coep@nintec.ufla.br)

Fone 35 3829 5182  
 CNPJ: 22.078.679/0001-74  
 Sítio: [http://www.prp.ufla.br/site/?page\\_id=440](http://www.prp.ufla.br/site/?page_id=440)