



CLEUNICE CRISTINA DA SILVA

**PROFESSORES INICIANTE DO ESTADO DE MINAS
GERAIS E AS POSSIBILIDADES DE CONSTITUIÇÃO DE
COMUNIDADES COLABORATIVAS DE
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

LAVRAS-MG

2025

CLEUNICE CRISTINA DA SILVA

**PROFESSORES INICIANTEs DO ESTADO DE MINAS GERAIS E AS
POSSIBILIDADES DE CONSTITUIÇÃO DE COMUNIDADES COLABORATIVAS
DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

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(a). Dr.(a). Francine de Paulo Martins
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).

Silva, Cleunice Cristina da .

Professores iniciantes do estado de Minas Gerais e as possibilidades de constituição de comunidades colaborativas de desenvolvimento profissional docente / Cleunice Cristina da Silva. - 2025.
206 p.

Orientadora: Francine de Paulo Martins Lima

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

1. Docentes iniciantes. 2. Comunidade de aprendizagem. 3. Indução docente. 4. Inserção docente. 5. Acompanhamento docente. I. de Paulo Martins Lima, Francine . II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

CLEUNICE CRISTINA DA SILVA

**PROFESSORES INICIANTEs DO ESTADO DE MINAS GERAIS E AS
POSSIBILIDADES DE CONSTITUIÇÃO DE COMUNIDADES COLABORATIVAS
DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE**

**BEGINNING TEACHERS IN THE STATE OF MINAS GERAIS AND THE
POSSIBILITIES OF CONSTITUTING COLLABORATIVE COMMUNITIES FOR
TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

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 27 de Fevereiro de 2025.

Dr. Braian Garrito Veloso UFLA

Dr. Fernanda Lahtermaher Oliveira UFRJ

Documento assinado digitalmente
 FRANCINE DE PAULO MARTINS LIMA
Data: 16/05/2025 15:37:35-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Francine de Paulo Martins Lima
Orientadora

LAVRAS – MG

2025

*Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu.
Há tempo de nascer, e tempo de morrer; tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se
plantou;
Tempo de matar, e tempo de curar; tempo de derrubar, e tempo de edificar;
Tempo de chorar, e tempo de rir; tempo de prantear, e tempo de dançar;
Tempo de espalhar pedras, e tempo de ajuntar pedras; tempo de abraçar, e tempo de afastar-
se de abraçar;
Tempo de buscar, e tempo de perder; tempo de guardar, e tempo de lançar fora;
Tempo de rasgar, e tempo de coser; tempo de estar calado, e tempo de falar;
Tempo de amar, e tempo de odiar; tempo de guerra, e tempo de paz.*

Eclesiastes 3:1-8

Bíblia Sagrada

AGRADECIMENTOS

Sou grata, primeiramente, a Deus que permitiu minha chegada até aqui. Ele é o responsável por proporcionar a oportunidade de concluir o mestrado e tantas outras maravilhas inexplicáveis na minha vida. Meu escudo e fortaleza sempre.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a. Francine de Paulo Martins Lima, que, com todo seu conhecimento, seguiu as orientações com muita paciência, carinho e acolhimento.

A todos os professores da Universidade Federal de Lavras pelo acolhimento, carinho e presteza.

Ao Grupo de estudos e pesquisas sobre Formação docente, práticas pedagógicas e Didática - FORPEDI pelo apoio e dicas valiosas.

A Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais pela oportunidade de desenvolvimento profissional por meio do projeto Trilhas Educadores.

A todas as 46 Superintendências Regionais do Ensino de Minas Gerais que colaboraram e apoiaram nas autorizações e processos na realização da pesquisa.

A todos os diretores que contribuíram para a realização deste trabalho.

A todos os professores que participaram da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação–PPGE.

Ao meu companheiro, Henrique Sebastião, que apoiou, colaborou e compreendeu meus momentos de ansiedade e angústia durante essa etapa.

Aos meus pais, por ser sempre minha referência de vida. Especialmente minha mãe, que sempre motivou continuar estudando.

Aos meus irmãos, Onícia, Márcio e Marcos, pelo carinho e apoio.

Ao querido Adriano Vasconcelos, colega de profissão e de estrada, que se tornou um grande amigo, gratidão pelo apoio e força.

Aos professores Braian e Fernanda pelas ricas contribuições para a construção da pesquisa.

Muito obrigada!

“Deus é o dono de tudo. Devo a Ele a oportunidade que tive de chegar aonde cheguei. Muitas pessoas têm a capacidade, mas não têm a oportunidade. Ele deu a mim, não sei por quê. Só sei que não posso desperdiçá-la.”

Ayrton Senna

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar possíveis iniciativas de acolhimento e acompanhamento aos professores iniciantes atuantes nas escolas estaduais de Minas Gerais, visto que muitos são os motivadores da evasão e desistência dos profissionais nos primeiros anos de docência, como o sentimento de solidão e não pertencimento, a ausência de acompanhamento associado a precarização e desvalorização da carreira e os desafios encontrados durante a iniciação docente. Foi realizada uma pesquisa quantiquantitativa, descritiva e exploratória, utilizando como instrumentos para análise de dados e de percepções a aplicação de questionários destinados a 46 Superintendências Regionais de Ensino de Minas Gerais e entrevistas com 10 professores iniciantes (9 contratados e 1 efetivo) dentre aqueles que responderam aos questionários. O estudo abordou os desafios enfrentados por esses professores e explorou como uma comunidade de aprendizagem colaborativa pode contribuir para a adaptação e desenvolvimento desses profissionais durante a inserção profissional. Além disso, foram investigadas a existência de estratégias e iniciativas de acolhimento e acompanhamento afetivo e profissional na rede, bem como os impactos da comunidade colaborativa no sucesso profissional dos professores iniciantes. Espera-se, portanto, que esta pesquisa contribua efetivamente para mudança na realidade profissional, propondo a possibilidade de implementação de comunidade de aprendizagem docente na perspectiva de desenvolvimento profissional na busca de acolher e acompanhar os professores nos primeiros anos de docência, assim, tendo uma carreira iniciada com mais leveza e com perspectiva de continuidade profissional.

Palavras-chave: docentes iniciantes; acompanhamento docente; comunidades de aprendizagem; indução docente; inserção docente.

ABSTRACT

The aim of this research was to investigate possible initiatives to welcome and support beginning teachers working in state schools in Minas Gerais, given that there are many reasons why professionals drop out and give up in their first years of teaching, such as the feeling of loneliness and not belonging, the lack of support associated with the precariousness and devaluation of their careers, and the challenges encountered during their initiation into teaching. A quantitative-qualitative, descriptive, and exploratory study was carried out using questionnaires sent to 46 Regional Teaching Superintendencies in Minas Gerais and interviews with 10 beginning teachers (9 contracted and 1 permanent) among those who answered the questionnaires. The study addressed the challenges faced by these teachers and explored how a collaborative learning community can contribute to the adaptation and development of these professionals during their professional integration. It also investigated the existence of strategies and initiatives for welcoming and providing emotional and professional support within the network, as well as the impact of the collaborative community on the professional success of novice teachers. It is hoped, therefore, that this research will effectively contribute to a change in professional reality, proposing the possibility of implementing a teaching-learning community from the perspective of professional development in an attempt to welcome and accompany teachers in their first years of teaching so that they can start their careers more lightly and with the prospect of professional continuity.

Keywords: beginning teachers; teacher support; learning communities; teacher induction; teacher integration.

.

INDICADORES DE IMPACTO

O presente estudo buscou responder à problemática acerca de como ocorre o acolhimento e o acompanhamento dos professores iniciantes nas escolas estaduais de Minas Gerais, sendo de abordagens quali-quantitativa e exploratória. Ela objetivou investigar possíveis iniciativas de acolhimento e de acompanhamento aos professores iniciantes atuantes nas escolas estaduais mineiras. O total de professores que compõem o quadro da rede até maio/24 é de aproximadamente 160.478, contabilizando os efetivos e contratados até março/24, com 17.000 professores efetivos. O quantitativo de docentes iniciantes contratados e efetivos não foram possíveis identificar. O sistema da rede contabiliza somente a última contratação para os contratados temporariamente, no caso de 2024, e para os iniciantes apenas o tempo que este é efetivo na rede. Portanto, não há como afirmar por esses registros quem são ou não docentes iniciantes. Para o público pesquisado não existe nenhuma iniciativa de acolhimento e acompanhamento formais, planejados, estruturados e padronizados destinados aos professores iniciantes. Existem apenas reuniões de módulo que acontecem com a presença de todos os professores da escola. O acolhimento afetivo ao professor iniciante não acontece de forma padronizada nas escolas, ou seja, não são todas as escolas que os recebem respeitosa e calorosamente. Além disso, não são todos os servidores que os acolhem. Outrossim, o acolhimento e o acompanhamento profissional, os profissionais que os recebem não realizam a recepção de forma planejada, formal e estruturada, mas de forma despreocupada e aleatória. Os novos professores iniciam suas carreiras sem conhecer a dinâmica e funcionamento da rede estadual mineira. Assim, a presente pesquisa apresenta como produto educacional uma proposta de implementação de uma comunidade de aprendizagem docente para a rede/escolas como iniciativa de acolhimento, acompanhamento e apoio aos professores iniciantes. Sendo assim, a comunidade colaborativa de aprendizagem docente é uma proposta de desenvolvimento profissional no período de inserção do docente iniciante com viés de indução profissional. Constitui-se um espaço de trocas entre os professores experientes e iniciantes acerca do próprio fazer docente e todas as temáticas que envolvem a carreira. Desse modo, entende-se que a pesquisa tem capacidade de impactar a área da educação básica, sendo professores, gestores, especialistas e estudantes. A proposta da comunidade foi disponibilizada junto à pesquisa por meio de um link que poderá ser utilizado em processos formativos docentes da rede estadual mineira. Portanto, alinha-se diretamente com o objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) para que o Brasil cumpra a Agenda 2030.

O objetivo 4 apresenta a “Educação de qualidade: assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente no início da carreira. Além disso, o objetivo 8 apresenta o “Trabalho decente e crescimento econômico: promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos”. Logo, o resultado é uma educação de qualidade para todos os estudantes da rede estadual mineira. O foco é o desenvolvimento profissional dos professores na busca de um trabalho colaborativo, leve e valorizado.

IMPACT INDICATORS

This study sought to answer the question of how new teachers are welcomed and monitored in state schools in Minas Gerais, using a qualitative, quantitative and exploratory approach. It aimed to investigate possible initiatives to welcome and support new teachers working in state schools in Minas Gerais. The total number of teachers in the network as of May/24 is approximately 160,478, including permanent and contracted teachers as of March/24, with 17,000 permanent teachers. It was not possible to identify the number of new and permanent teachers. The network's system only counts the last hiring for temporary hires, in the case of 2024, and for beginners only the time they have been permanent in the network. Therefore, there is no way to tell from these records who are or are not new teachers. For the public surveyed, there is no formal, planned, structured and standardized reception and accompaniment initiative for beginner teachers. There are only module meetings attended by all the teachers at the school. The warm welcome given to novice teachers is not standardized in schools, not all schools welcome them respectfully and warmly. In addition, not all the staff welcome them. Furthermore, the professionals who receive them do not give them a planned, formal and structured welcome, but rather an unpretentious and random one. The new teachers start their careers without knowing the dynamics and workings of the state network mining. Thus, this research presents as an educational product a proposal to implement a teaching learning community for the network/schools as an initiative to welcome, accompany and support new teachers. As such, the collaborative learning community is a proposal for professional development during the induction period of beginning teachers with a professional induction bias. It is a space for exchanges between experienced and novice teachers about their own work and all the issues surrounding their careers. In this way, it is understood that the research has the capacity to impact the area of basic education, with teachers, managers, specialists and students. The community's proposal was made available alongside the research via a link that can be used in teacher training processes in the Minas Gerais state network. It is therefore directly aligned with the United Nations (UN) Sustainable Development Goals (SDGs) for Brazil to comply with the 2030 Agenda. Goal 4 presents “Quality education : ensure inclusive, equitable and quality education, and promote lifelong learning opportunities for all”, contributing to the professional development of teachers at the start of their careers.

In addition, goal 8 presents “Decent work and economic growth: promote sustained, inclusive and sustainable economic growth, full and productive employment, and decent work for all”. The result is a quality education for all students in the Minas Gerais state network. The focus is on the professional development of teachers in the search for collaborative, light and valued work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Tipos de acolhimento na inserção profissional docente	45
Figura 2 - Formação em outros cursos que não seja licenciatura	71
Figura 3- Tipos de acolhimento docente	137

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-Superintendências Regionais de Ensino que os professores participantes estão alocados	65
Gráfico 2- Quantitativo de professores iniciantes	66
Gráfico 3- Quantitativo de docentes que mencionaram o interesse em participar da entrevista	66
Gráfico 4-Tempo de docência (incluindo em outras redes de ensino)	67
Gráfico 5-Ano que ingressou na rede estadual mineira.....	68
Gráfico 6-Faixa etária.....	69
Gráfico 7-Período de conclusão da primeira formação superior	73
Gráfico 8-Participação em Programas de Iniciação à docência	74
Gráfico 9-Atividades profissionais além da docência	78
Gráfico 10-Período que trabalha na escola atual	79
Gráfico 11-Jornada de trabalho como docente na Rede Estadual de Minas Gerais	79
Gráfico 12-Tempo de docência na escola atual.....	86
Gráfico 13 -Existência de apoio profissional do início da docência (questionário).....	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formação profissional	70
Quadro 2 -Critérios para escolha dessa escola	82
Quadro 3 -Principais desafios enfrentados (questionário).....	89
Quadro 4 -Formas de apoio que os docentes iniciantes receberam.....	110
Quadro 5 - Caminhos para superar os desafios	125
Quadro 6 - Motivos para possível desistência da carreira	132
Quadro 7 - Sugestões para minimizar os desafios	136

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de escolas que foram enviadas a pesquisa por e-mail.....	53
Tabela 2 -Professores entrevistados	56
Tabela 3 -Quantidade total de professores efetivos e contratados.....	59
Tabela 4 - Quantitativo dos professores efetivos e contratados do estado de Minas Gerais-março/2024	61

LISTA DE SIGLAS

ACLTA - Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ATL - Autorização Temporária para Lecionar em Escolas Estaduais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CRMG - Currículo Referência de Minas Gerais

DED - Diário Escolar Digital

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE

FORPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação docente, práticas pedagógicas e Didática

IES - Instituições de Ensino Superior

MAPA - Material de Apoio Pedagógico de Aprendizagem

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PARFOR - Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

PIBID - Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PRP - Programa de Residência pedagógica PRP

SEE-MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SEI - Sistema Eletrônico de Informações

SEMESP - Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública

SISAP - Sistema de Administração de Pessoal:

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

UFLA - Universidade Federal de Lavras

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	20
2	PROFESSORES INICIANTES: CONCEITOS, DESAFIOS E ESPECIFICIDADES	27
2.1	Local onde se aprende a ser professor e ações desenvolvidas em outros contextos territoriais	31
2.2	Formação docente nas instituições de ensino superior e enfrentamento da realidade escolar	36
3	PROCESSO DE INSERÇÃO E INDUÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES NO CONTEXTO ESCOLAR	40
3.1	Comunidades de aprendizagem docente: definição e proposta de inserção e valorização do docente.....	46
4	PERCURSO METODOLÓGICO	50
4.1	Lócus da pesquisa e caracterização dos sujeitos	51
4.2	Organização das três etapas, procedimentos e instrumentos de coletas de dados	52
4.3	Plano de análise dos dados	57
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS	59
5.1	Professores iniciantes de Minas Gerais: quantos são e onde estão?	59
5.1.1	Perfil pessoal e profissional do grupo pesquisado entrancado entre desafios e dilemas enfrentados	64
5.1.1.1	<i>A jornada do trabalho docente: a necessidade acompanhada da precarização profissional.....</i>	77
5.1.1.2	<i>Docente iniciante, entre os muros da escola e dentro da sala de aula: desafios enfrentados, de onde vêm o apoio, os caminhos percorridos e estratégias para superar.....</i>	87
5.1.1.3	<i>Formação inicial à prática profissional: desafios da carreira docente na educação básica</i>	88
5.1.1.4	<i>Aspectos relacionais e interpessoais: clima escolar e chegada do professor iniciante</i>	101
5.2	De onde vêm o apoio, o acolhimento e o acompanhamento para o docente iniciante?	109

5.3	Iniciativas planejadas e estruturadas de acompanhamento, acolhimento e apoio pedagógico na perspectiva de desenvolvimento profissional	121
5.4	Caminhos (como e o que foi feito) para superar os desafios	124
5.5	Desejo de desistir da docência e perspectiva de continuidade na carreira	131
5.6	Construção coletiva começa pelos olhares e sugestões: o início da proposta da Comunidade de Aprendizagem Colaborativa Docente.....	135
5.7	Diálogo, interação e acolhimento	138
5.8	Preceptor/apadrinhamento	139
5.9	Cultura receptiva inicia pela equipe diretiva/gestão.....	141
5.9.1	Reuniões e assembleias	141
5.10	Roteiros, cartilhas e conhecimento dos espaços físicos da escola	143
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
	REFERÊNCIAS	152
	APÊNDICES	159
	APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL.....	159
	APÊNDICE B – SEGUNDA ETAPA – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS.....	178
	APÊNDICE C – ENTREVISTA.....	198
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE segunda etapa: Questionário Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	199
	APÊNDICE E - EXAMES	201
	APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE terceira etapa: Entrevista	203

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação é fruto de pesquisa realizada por meio do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Lavras (UFLA) em parceria com o Programa Trilhas de Futuro Educadores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG).

A partir da frase de Paulo Freire (1987, p. 68) “Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”, reflito sobre minha trajetória pessoal e profissional. Também penso bastante sobre o significado da palavra “saber” na sua magnitude. Assim, pensando nos saberes da minha família, principalmente no dos meus pais, compreendi que saberes podem ser múltiplos e que cada um possui diversos conhecimentos. Ninguém é vazio e todos possuímos saberes distintos.

Meus pais, logo que se casaram, foram morar na fazenda, ambos trabalhavam como caseiros. À medida que os filhos foram nascendo e crescendo, veio a principal preocupação da minha mãe, que era a de matriculá-los em uma escola, visto que onde morávamos não havia nenhuma escola próxima e o transporte era quase impossível. Meus pais não tinham condições financeiras para arcar com os custos de um transporte particular. Assim sendo, mudamos para a cidade.

Os primeiros matriculados na escola foram minha irmã e eu. Meus dois irmãos menores foram matriculados na creche, atualmente são os Centros Municipais de Educação Infantil. A justificativa da mudança de endereço era a importância da escola na vida dos filhos. A partir deste contexto histórico familiar ressurgiu um saber genuíno de mãe: “o conhecimento e a escola oferecem melhores oportunidades para os meus filhos, oportunidades essas que não tive”.

Relevante apontar que ela teve a oportunidade de estudar apenas até a 4ª série, hoje 5º ano do ensino fundamental I, e meu pai até a 3ª série, hoje 2º ano do ensino fundamental I. Ambos não continuaram os estudos, pois precisavam trabalhar. Para meu pai, os saberes adquiridos com os desafios da vida pessoal e profissional eram uma forma de sobreviver e não carecia de nada mais. Lembro-me de que os livros do ensino médio eram vendidos e meu pai se recusou a comprá-los. Com a intervenção da minha mãe, ele acabou adquirindo com muita chateação, alegando ser o último dinheiro que seria gasto na escola. Ele não se preocupava tanto quanto minha mãe. À medida que o tempo foi passando, as crianças cresceram e cada um dos filhos fez as suas escolhas. Meus três irmãos não concluíram o ensino médio (2º grau na época) na faixa etária correta, consequentemente, evadiram da escola para trabalhar e casar. Apesar disso, dois deles retornaram para a escola, já adultos, para concluir a educação básica.

Eu fui a única que conseguia enxergar a escola como a base para escolhas de um futuro profissional e social, não como obrigação de cumprir um dever do Estado ou da família. Embora eu fosse apaixonada pela escola, tinha minhas dificuldades para estudar. A corrida era árdua para ser a melhor. Concluí o ensino médio, já trabalhando no comércio da cidade. Além disso, não posso deixar de mencionar que esse trabalho foi adquirido graças à minha professora de história, Márcia. Ainda que eu tivesse o trabalho como temporário, no máximo de seis meses, acabei ficando na empresa por onze anos. Por isso, fiquei um ano sem estudar, meio perdida, sem saber o que fazer.

Apesar disso, todos os anos eu fazia o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sem objetivos concretos, porque não queria desvincular os estudos da minha vida. Ao encontrar um ex-colega do colégio, ele mencionou que estava fazendo a graduação em educação física e que o curso era bom. Eu fiquei bem entusiasmada e ingressei nos estudos de terceiro grau. Porquanto, consegui bolsa de estudos mediante o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e concluí a graduação com muita dedicação, sempre trabalhando, pois morava com meus pais e tinha de ajudar em casa.

Ao contar a notícia para minha família sobre a aprovação no vestibular e ser contemplada com a bolsa estudantil, minha mãe ficou orgulhosa. Meu pai dizia que escolhi errado e que eu deveria ser dentista, médica ou advogada. Eu fiquei chateada, pois ele queria que eu fizesse outro curso e por isso não iria ajudar financeiramente. Então, resolvi invalidar os comentários e seguir em frente. Os saberes do meu pai são amplos, ele é muito proativo e curioso, com muita desenvoltura para os negócios. Para ele, a escola e os professores nunca o ajudaram nesse sentido, de modo que a falta de acolhimento começou com meu pai, antes mesmo de me tornar realmente uma professora. Neste ínterim, à docência era uma profissão sem futuro financeiro e que não tinha validade social. Era uma profissão irrelevante.

Concluí a graduação em 2008 e tomei a decisão de que só ingressaria na carreira profissional mediante concurso público. O Estado ficou sem concurso até 2014. Nesta época, apesar de ter feito concursos de prefeituras com aprovação, não fui nomeada e nem tomei posse do cargo.

Fui aprovada no concurso da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG) em 2014 e empossada em 2016. Assim, iniciei minha carreira profissional como professora de Educação Física. Nessa época, mudei de cidade, já não morava com meus pais, pois tinha um emprego estável, ganhando o dobro do que o Estado remunerava na época e resolvi encarar o desafio de uma nova vida em outra cidade.

Na escola, tive uma boa recepção pessoal dos professores e servidores por eu ser de outra cidade, porém, o acolhimento e o acompanhamento profissional não existiram. Por essa razão, quase desisti no primeiro ano.

Não sabia o que fazer com muita clareza em relação a muitos aspectos e situações na escola, tais como: o motivo das reuniões de módulo, os horários de aulas e suas organizações, a criação do planejamento anual com as habilidades a serem trabalhadas durante o ano para cada turma, os estudantes em conflitos com colegas. Além disso, não conseguia conduzir ou tratar as situações, nunca tive orientações pedagógicas da especialista em educação para tratar de assuntos referentes ao ensino, ou ainda sobre as aprendizagens e desenvolvimento dos estudantes nas aulas. As dúvidas sobre o que ensinar em cada bimestre também eram existentes, a cada recado dado na reunião de módulo me sentia mais distante e perdida.

Em 2016, ano que ingressei na educação, o diário de classe ainda era manuscrito, como se fosse um caderno. Os registros eram realizados sem uso da tecnologia. No ano seguinte, o diário de classe foi informatizado, hoje conhecido como DED-Diário Escolar Digital. Lembro-me que fiquei extremamente perdida quando me entregaram os diários e fui avisada que, em caso de erros, deveriam ser refeitos por completo, pois rasuras eram inaceitáveis. Não fui orientada quanto ao preenchimento dos registros, bem como das devoluções para a secretaria. Recorri ao colega de área e ele disse que não poderia me ajudar por motivos pessoais, não apresentando nenhuma parceria, cooperação e empatia. Assim, outros professores foram auxiliando, cada um contribuiu um pouco e fui avançando.

Enfim, foi um grande desafio os primeiros anos de docência. Lecionei em uma escola urbana com quase 1.500 estudantes por dois anos. Logo, consegui remoção para outra cidade, visando ficar mais próxima da família. A partir de todo esse desconforto, insegurança, medo e vontade de desistir, veio a grande inquietação a respeito da ausência de acolhimento e de acompanhamento para os professores iniciantes.

Dando continuidade aos estudos, no ano de 2023, tive a oportunidade de ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras, por meio do Trilhas de Futuro Educadores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), realizando o meu desejo de cursar o mestrado. Assim, pude iniciar os estudos sob a orientação da professora Dr.^a Francine de Paulo Martins Lima e fazer parte do Projeto de pesquisa que ela coordenava e que está em andamento com o tema *“Do acolhimento ao desenvolvimento profissional docente: processos de Indução de professores iniciantes nas escolas públicas de educação básica de Minas Gerais”*.

Nesse momento, vi a oportunidade de ampliar os estudos sobre o tema do acolhimento e acompanhamento docente iniciante e, a convite da minha orientadora, passei a integrar o projeto guarda-chuva com o subprojeto que aqui se inscreve.

Os termos acolhimento e acompanhamento se encontram bastante difundidos no meio educacional quando o tema é professor iniciante, mas afinal, o que é acolhimento e acompanhamento? O significado real das palavras é respectivamente a maneira de receber ou de ser recebido, consideração, abrigo gratuito, hospitalidade e estar ou ir junto a (alguém) ou de se fazer acompanhar. Para os professores iniciantes, a possibilidade de vivenciar os termos mencionados no meio escolar, atualmente, é praticamente inexistente.

Os primeiros anos da carreira do professor são conturbados e desafiadores para a maioria dos docentes. Não se sabe o que realmente é prioridade em sala de aula. A possibilidade de o profissional se sentir perdido e sozinho é grande, em meio a tanta demanda e informação. Assim, quem irá acolhê-los? Apesar de já possuírem formação, é necessário ter um professor regente, como nos estágios supervisionados, para acompanhar suas aulas para melhor aprendizado dos estudantes, pois o professor é a ponte para tal acontecimento.

Além disso, também é preciso que o professor saiba manter a disciplina em sala de aula, seguir um planejamento (currículo), atender às demandas externas que são da sua governança, planejar suas aulas, que sejam atrativas e interessantes, lidar com conflitos entre estudantes, ter metodologias diversificadas para que realmente o processo ensino-aprendizagem aconteça com qualidade. É desafiante lidar sem preparo acadêmico com estudantes com laudo médico no campo da educação especial, bem como lidar com as emoções e os sentimentos dos estudantes, dos colegas, professores e dos familiares.

De acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 113), “os primeiros anos de ensino são especialmente importantes porque os professores devem fazer a transição de estudantes para professores e, por isso, surgem dúvidas, tensões”. Se, por um lado, o início da carreira docente é importante, por outro, é um período complexo, em que o professor experimenta novos papéis e depara-se com inúmeros desafios.

Guarnieri (2005), Lima (2006), Vaillant e Marcelo Garcia (2012) concordam que o início da carreira docente é o momento que ocorre a inserção profissional - etapa desafiadora, complexa, diferenciada e única, em que o professor se encontra na fase de aprender a profissão docente.

Na formação inicial, durante a graduação, que segue em média de três a quatro anos, o professor possui uma visão profissional que busca se aproximar da realidade. Ele ainda não está em uma sala de aula com quase quarenta estudantes à sua frente, aguardando receber, quem sabe, algum apoio ou acolhimento. A profissão de professor é, por diversas vezes, romantizada perante a sociedade e até mesmo no percurso formativo, ao longo da graduação, requerendo um olhar crítico acerca da profissão e dos desafios impostos por ela.

É comum que durante as graduações sejam apresentadas metodologias que funcionam com todos os estudantes, como se não existisse heterogeneidade entre os envolvidos no processo de aprendizagem. Além disso, durante a graduação, há situações simuladas da docência que, em sua maioria, são vivenciadas com os próprios colegas graduandos, futuros professores (adultos), que obviamente não terão o mesmo comportamento de uma criança ou adolescente perante a mesma situação vivida. Nesse sentido, apesar da tentativa de aproximação com a realidade escolar, essa não ocorre de fato.

O “choque de realidade” causado no início de carreira, conforme aponta o autor Veenman (1988) está relacionado as vivências e bagagens anteriores à docência, bem como a realidade docente, somada à fase de adaptação ao trabalho, também representado por uma fase crítica cercada de muitos aprendizados para o novo profissional.

Papi e Martins (2010) afirmam que o professor, encara, muitas vezes, um contexto complexo e dissonante, sentindo incapacitado para enfrentar sozinho. Diante disso, conforme mencionado pelos autores, o cenário de choque de realidade e adaptação para o iniciante pode apresentar uma experiência não esperada e frustrante pelo sentimento de solidão.

De acordo com Romanowski (2012), “para os professores iniciantes, a formação ganha relevância, pois é um período de aprendizado profissional e pessoal”. As autoras Gabardo e Hobold (2018, p.89) afirmam que a ausência de formação apropriada, leva os professores a enfrentarem maiores dificuldades para contribuir e atuar de fato e com efetividade em toda a dinâmica do desenvolvimento da escolarização e diminuição dos números concernentes a evasão e reprovação.

As instituições de formação inicial e os sistemas de ensino (escolas) do país tratam a iniciação profissional no meio educacional de maneira superficial e muitas vezes trivial. Assim ressalta a necessidade dos programas de formação continuada que podem oferecer aos iniciantes, espaços para diálogo gerando novos aprendizados e conhecimentos (Gabardo e Hobold, 2018, p.89).

Uma vez que a formação não cessa e é inacabável, cabe salientar a responsabilidade do acompanhamento e acolhimento para com todos os profissionais, sejam iniciantes ou não, são de todos, iniciando por meio de políticas públicas. A formação continuada é ofertada, de forma tímida, que carece de outras formas de apoio aos professores iniciantes. Partindo do contexto vivenciado por mim e por grande parte dos professores iniciantes, no qual a escola deveria ser um ambiente colaborativo e acolhedor, mas não o foi, para buscar responder à inquietação de pesquisa, desenvolveu-se o seguinte problema: Como ocorre o acolhimento e o acompanhamento dos professores iniciantes nas escolas estaduais de Minas Gerais?

A partir do problema supracitado foi desenvolvida esta pesquisa, qualiquantitativa e exploratória, cujo objetivo principal foi o de investigar possíveis iniciativas de acolhimento e de acompanhamento aos professores iniciantes atuantes nas escolas estaduais de Minas Gerais. De forma específica, pretendeu-se: identificar quantos são os professores iniciantes e onde eles estão localizados; analisar possíveis iniciativas de acolhimento e acompanhamento na perspectiva do desenvolvimento profissional e da indução docente; compreender os desafios enfrentados pelos professores iniciantes e as estratégias para superá-los e apresentar o produto educacional como uma proposta de implantação de uma comunidade de aprendizagem colaborativa docente para a rede/escola.

A iniciação profissional, como um ciclo marcante na vida do professor, com possibilidades de ser fator determinante para a sua permanência na área, tem sido discutida por pesquisadores de formação de professores em âmbito internacional, como Veenman (1988), Huberman (1992), Marcelo Garcia (1999; 2010), Nóvoa (2009) e Vaillant e Marcelo (2012). Esses autores serão utilizados nesta pesquisa como aportes teóricos.

Isso posto, este relatório de pesquisa está estruturado da seguinte forma: seção 1; introdução, a qual aqui se inscreve. Seção 2: Professores iniciantes; conceitos, desafios e especificidades, em que são discutidas questões pertinentes ao tempo de exercício profissional que delimita a etapa de professor iniciante, suas características, os conceitos básicos correlatos, os desafios da iniciação à docência; local onde aprende a ser professor e ações desenvolvidas em outros contextos territoriais e formação docente nas instituições de ensino superior e enfrentamento da realidade escolar.

Já na seção 3, intitulada: processo de inserção e indução de professores iniciantes no contexto escolar, são discutidas os conceitos e significados da indução docente e sua relevância para os professores iniciantes, bem como a conceituação de acolhimento e acompanhamento docente, e as comunidades de aprendizagem colaborativa docentes apresentadas como mecanismo e proposta de indução para os professores iniciantes.

Na sequência, na seção 4, trata-se do percurso metodológico: apresentados os procedimentos e instrumentos de coleta de dados, o lócus da pesquisa e o perfil pessoal e profissional dos participantes. Já na seção 5 é apresentada a análise dos dados e discussão dos resultados. Nesta seção em específico, os dados e os achados da pesquisa são apresentados. Por fim, na seção 6, são apresentadas as considerações finais.

2 PROFESSORES INICIANTE: CONCEITOS, DESAFIOS E ESPECIFICIDADES

A iniciação à docência é algo esperado por todos que concluem a graduação. Quando esse momento chega, o docente iniciante percebe que atuar como professor não é tarefa simples e fácil, mesmo com a bagagem de conhecimentos já adquiridos durante o ensino superior e outras experiências ainda como estudantes. Assim, muitas habilidades se consolidam durante a prática profissional, isto é, no ambiente escolar, somada a busca de conhecimentos e aprendizados.

Garcia (2009) afirma que os professores iniciantes não entram na formação inicial sem bagagem, tendo desenhos próprios e sólidos do que é ensinar e aprender. Ainda, para o mesmo autor, os estudos focados nos professores iniciantes crescem tanto quanto os estudos relacionados à formação de professores. André, (2018, p. 6), afirma que “a docência é uma profissão complexa, que exige um aprendizado constante e que para enfrentar as questões e os desafios da prática cotidiana, é preciso continuar estudando, recorrer a colegas mais experientes, buscar apoio, dispor-se a aprender”.

Vale ressaltar que os professores iniciantes são os docentes que estão iniciando suas carreiras profissionais, ou seja, em fase de inserção profissional. Assim, alguns pesquisadores, como Huberman (1995), denominam iniciante o professor com até três anos de carreira. Já Tardif (2002, p. 82) concebe que o início da carreira ocorre entre o primeiro e o quinto ano de docência. Garcia (1999, p.113) não determina uma precisão temporal exata, apenas afirma que a iniciação à docência é a etapa que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para docentes. Nesta pesquisa, consideramos como professores iniciantes aqueles que possuem até cinco anos de docência (Tardif, 2002).

Muitos desafios e incertezas rodeiam o docente iniciante, percebendo que a idealização do professor perfeito não se enquadra para sua realidade e que seus alunos são sujeitos heterogêneos e com habilidades distintas. Mesmo ao redor de tantos colegas de trabalho e estudantes, a solidão está presente e torna a iniciação da carreira docente muitas vezes árdua.

Os professores estão preparados para uma realidade diferente da prática escolar, por isso, ao entrarem na sala de aula, percebem que as condições são desfavoráveis, precárias e os conhecimentos da graduação terão que ser postos à prova (Nono, 2011). A preocupação com a iniciação docente e estratégias para minimizar os sentimentos negativos construídos nesse processo têm se apresentado de forma relevante em pesquisas de desenvolvimento profissional docente.

O início na carreira é um período de sobrevivência e descoberta no qual o professor experimenta o entusiasmo de ter uma profissão e, por vezes, a dificuldade de combinar suas ideias sobre ela com a vida cotidiana nas escolas (Huberman, 1993). Os primeiros anos de docência também são descritos como um período intenso de aprendizagens que determinarão o tipo de professor que o iniciante será (Feiman-Nemser, 2001). Um exemplo disto se apresenta como uma etapa de tensões, de insegurança, de transição de estudante para professor; como um período diferenciado no caminho para se tornar professor; um momento de socialização profissional que envolve a aprendizagem e a interiorização de uma cultura escolar (Garcia, 2010). Sendo assim, é importante um tempo de revisão de ideais sobre a docência (Zaragoza, 1999).

Diante do exposto acima, cabe ainda mencionar que:

É comum nas escolas pesquisadas a atribuição aos professores iniciantes de turmas de alunos consideradas por profissionais que atuam nas escolas como as mais difíceis—por possuírem alunos com grande variação nos níveis de aprendizagem e que, muitas vezes, não possuem materiais escolares mínimos e vêm de famílias caracterizadas pelo baixo poder aquisitivo—e/ou, ainda, a atribuição de classes situadas nas zonas rurais, onde as condições de trabalho são piores do que nas escolas de zona urbana no que diz respeito à falta de material didático, pouca possibilidade de troca de experiência e acompanhamento pedagógico, delegação de turmas multisseriadas, dificuldade para se conciliar vida profissional e vida pessoal. O professor iniciante é “presenteado” com as piores turmas, os piores horários e as piores condições de trabalho, já que os professores experientes são os primeiros a escolher suas aulas no momento de atribuição das classes (Estevez; Zaragoza, 1999 *apud* Nono, 2011, p. 32).

O entendimento dos autores referenciados sinaliza a necessidade de reflexão acerca de como a escola recebe esses professores iniciantes, visto que a precarização já se inicia, muitas vezes, na formação e continua nas escolas. O professor iniciante é simplesmente condicionado de forma dura a ficar com a turma que requer mais atenção na escola. Esses são os estudantes que possuem mais dificuldades no aprendizado, indisciplinados e sem apoio familiar e outros inúmeros problemas sociais. Logicamente, ele carrega consigo a culpa e a falta de resultados positivos, com autocobranças. Professores com maior tempo de carreira escolhem as melhores turmas, assim possuem resultados favoráveis, deixando o iniciante perdido e inseguro nas suas práticas.

Outro fator importante a ressaltar é sobre a aprendizagem dos estudantes e o tempo da consolidação de cada um. Dessa forma, o mesmo assunto deve ser exposto de inúmeras formas, para se chegar ao entendimento da maioria.

Poucas profissões exigem essa necessidade de adaptação e preocupação o tempo todo. Embora, durante a formação o docente tenha acesso a esse conhecimento, sabe-se que a *práxis* é mais complexa que a teoria vista. André *et al.* (2017, p.517), afirmam:

Ao interagir com o aluno, os professores se deparam com os desafios que o cercam no processo de apropriação de conhecimentos e com as formas e estratégias próprias de cada um para aprender. As necessidades de aprendizagem dos alunos mobilizam a reflexão, por parte dos professores, acerca dos ritmos diferentes, das características e da história de cada aluno e os levam a buscar formas próprias de ensinar, de modo a conseguir êxito na aprendizagem.

Nessa perspectiva, Lima (2004, p. 87) afirma que a intensidade de sentimentos pode variar de docente a docente. Esses sentimentos são: necessidade de controle de situações, insegurança, preocupações, submissão à opinião dos profissionais (que os professores iniciantes consideram superiores), aprendizagens intensivas (processos de tentativas e erros), geração de expectativas e sentimentos fortes e por vezes contraditórios, que podem, no limite, determinar a continuidade ou não na profissão. Além disso, outros sentimentos são: elevado conformismo às normas e regras sociais existentes na realidade de ensino e desejo de agradar aos seus pares, tendência para se identificar com os valores e crenças da maioria e preocupação com o domínio dos conteúdos.

Percebe-se os sentimentos de solidão e insegurança, pois tanto as suas práticas quanto seus conhecimentos são questionados a todo momento. Neste contexto ocorre: medo dos conceitos e visão dos pares envolvidos no processo, expectativas muitas vezes frustradas acerca da prática de ensino-aprendizado esperado, vontade de desistir da profissão, pensamentos que geram dúvidas da escolha profissional, acreditando que os demais professores sempre acertam nas escolhas metodológicas e práticas e o medo de compartilhar suas experiências frustradas e suas angústias. Há um conformismo com as regras já impostas pelo meio e sociedade e se direcionam para o pensamento comum relacionado às crenças e aos valores. Diante de tantos fatores negativos e dominadores, muitos professores desistem das suas carreiras profissionais e/ou adoecem.

Lima (2004) afirma que o início da aprendizagem da docência é uma fase tão importante quanto difícil e tensa na constituição da identidade docente. É um momento em que o estudante se torna o professor, situação essa que foi principiada durante o processo de formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio e prática de ensino.

O que constata que “é preciso ‘cuidar’ da inserção do professor iniciante”, afinal, inúmeros fatores incidem no desenvolvimento deste profissional (Príncipe; André, 2019, p. 61).

Para André (2012), as políticas para professores devem assegurar que os docentes trabalhem em um contexto no qual favorece o seu sucesso, pois é preciso criar condições para os professores permanecerem na carreira. Ela ainda defende a necessidade de criar políticas públicas para os professores que estão em início de carreira, com programas que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação. O local da permanência da carreira docente que a autora menciona é a escola. Podemos repensar sobre o processo de iniciação na carreira docente à luz também da vivência prática. Como afirma Canário:

[...] a experiência também nos ensina que nenhum professor é definitivamente competente ou incompetente independentemente dos tempos e lugares. Com efeito, as qualificações obtidas por via escolar correspondem à certificação de competências escolares que não são susceptíveis de uma transferência linear e direta para o exercício profissional, na medida em que dizem respeito ao campo pedagógico que goza de relativa autonomia (Canário, 2007, p. 38).

A partir do estatuto teórico pertinente à temática em questão, é preciso repensar sobre a importância das experiências vividas no contexto escolar e os professores não deverão se intitular competentes ou incompetentes para tais práticas escolares. Visto que o tempo dessa prática não é medidor de habilidades positivas ou negativas, contextos mudam e as socializações de práticas também fazem parte do processo de formação (Canário, 2007, p. 41) reitera que:

[...] a produção e a reflexão de práticas profissionais são essenciais para a socialização profissional, pois a formação consiste em reinventar formas novas de socialização, instituindo nos contextos de trabalho uma dinâmica formativa de construção identitária, que a formação passe a ser centrada na escola e que os processos formativos passem a ser considerados como processos de intervenção nas organizações escolares, conciliando situações de trabalho com situações de formação, assim a prática profissional tende a deixar de ser encarada como um momento de aplicação, para ser considerada um elemento estruturante de uma dinâmica formativa tributária de uma concepção de alternância.

Nesse sentido de desafios e especificidades do professor iniciante, Tardif (2002, p. 86) afirma que o início da carreira é acompanhado por uma fase crítica em que os professores analisam suas formações universitárias e percebem que o aprendizado em muitos aspectos, ocorrem com a prática, no próprio trabalho docente, principalmente nas questões de carga horária, turma de estudantes, etc.

Por conseguinte, Nóvoa (2023, p.2) também ressalta que os primeiros anos da profissão são momentos decisivos na vida dos professores, marcando-os de várias formas, como, por exemplo, na relação com os alunos, colegas e profissão. É um período também importante ao se tratar da construção da identidade profissional e como se tornar um professor.

2.1 Local onde se aprende a ser professor e ações desenvolvidas em outros contextos territoriais

A escola é o local na qual se aprende a ser professor? Para responder a essa pergunta, é preciso se atentar aos pontos substanciais sobre a formação inicial, os conhecimentos adquiridos nesse processo, sejam eles práticos, teóricos, técnicos e didático-pedagógicos. Além disso, é importante destacar a construção do sujeito como estudante na educação básica. Assim, entende-se que um professor nunca saiu da escola, carregando consigo uma bagagem de “espectador” de professores ao longo de sua vida escolar, o que também contribui para a construção profissional e identidade docente. A partir do momento em que entra na escola como professor, a visão externa e interna é direcionada para o cunho profissional docente e não mais como estudante.

Para uma compreensão sobre o conceito de profissionalidade, Morgado (2011, p. 798) afirma que “constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira”. O conceito do autor, nesse sentido, é que o profissionalismo acontece por meio do desenvolvimento profissional e não somente na formação inicial, mas também ao longo da carreira.

De acordo com André *et al.* (2017, p. 509), a função dos demais envolvidos no contexto escolar, na constituição da profissão docente dos professores, deve ser considerada, pois a constituição social e profissional do sujeito professor não se dá no vazio, pelo contrário, é um processo que transpassa por relações com pessoas envolvidas no meio. Assim, a escola é um ambiente dinâmico, em que os pares que o professor terá contato direto e indireto são sujeitos influenciadores e influenciados no ambiente de trabalho. Pensando no contexto escolar, todos estão e são envolvidos no processo. Assim temos: os pais ou responsáveis dos estudantes, os supervisores, coordenadores e gestores, os estudantes e os demais servidores (secretários e auxiliares de serviços gerais).

No Brasil, em se tratando de políticas públicas direcionadas aos professores iniciantes, observa-se que há uma preocupação ainda limitada com a iniciação docente nas escolas públicas de educação básica. Incentivos e programas de desenvolvimento profissional de professores em início de carreira são ações planejadas e já desenvolvidas em alguns países. Vaillant e Marcelo (2012) citam alguns exemplos de programas de desenvolvimento e formação satisfatórios para professores iniciantes.

Devido ao tamanho e composição diversificada dos estados que constituem a federação, os Estados Unidos possuem diversos programas para professores iniciantes. Na Califórnia, os mentores são meticulosamente selecionados para trabalhar com professores iniciantes em tempo integral, entre 2 e 3 anos. A função é apoiar e acompanhar toda a jornada do professor iniciante, auxiliar na construção de planos, atividades e avaliações. Nos dois primeiros anos, o professor iniciante recebe uma visita semanal do mentor. Os mentores recebem treinamento e apoio em reuniões semanais e sua tarefa não é avaliar o iniciante, mas formá-lo. O programa também visa uma transição agradável e satisfatória com a redução da evasão docente durante a iniciação (Horn; Sterlingi; Subahan, 2002 *apud* Vaillant; Marcelo, 2012). A preocupação na Califórnia não é apenas com professores iniciantes, o *Santa Cruz New Teacher Project* se concentra no apoio a mentores. Entende-se que a necessidade de apoio, orientação e formação é pertinente e necessária tanto para os iniciantes quanto para os mentores (Moir, 2003). Durante dois dias, no início do ano, os mentores participam de uma formação com as especificações de seu papel junto aos iniciantes, bem como a identificação das aspirações dos professores iniciantes, progresso inerente às relações entre mentoria e avaliação formativa. Eles também participam de fóruns com outros colegas e treinamentos adicionais.

O programa de inserção no Japão está em operação desde 1988. Os professores iniciantes, nos 90 dias iniciais, focam nas atividades de inserção profissional, desenvolvidas dentro e fora da escola. O orientador ou mentor precisa ter experiência na mesma disciplina que o iniciante, a quem é atribuído o papel de aconselhar sobre o recebimento de *feedback* e planejamento, dando segurança ao professor iniciante e contribuindo para a compreensão dos pensamentos e atitudes dos alunos. Para que ocorra a troca de experiências, o professor principiante também observa o mentor.

Dessa forma, os docentes recebem uma redução na carga horária, compensada pela escola. Pelo menos uma vez por ano, os professores visitam a casa de cada estudante e, quando os pais visitam a escola, os professores iniciantes articulam com eles sobre o progresso de seus filhos.

As atividades fora da escola incluem conferências, visitas a outras escolas, grupos de discussão e seminários. A recomendação do Ministério da Educação é que, durante o primeiro ano, o iniciante conclua um projeto de pesquisa-ação (Japão, 2003).

Na Escócia, a carga horária para dedicação nas aulas é de 70% e 30% e é destinada ao desenvolvimento profissional e à formação de professores. A redução da carga horária é assumida pelo governo. A organização da carga horária é realizada semanalmente por um auxiliar de inserção. As tarefas durante o desenvolvimento e treinamento são reuniões, planos de aconselhamento e devolutivas, observações de classe, organizações de atividades, criação de boletins informativos e participação em reuniões com colegas iniciantes.

O treinamento deve ser registrado tanto pelo auxiliar de inserção quanto pelo professor iniciante. Os professores iniciantes criam um portfólio para registros de resultados ao longo da formação. Para o diretor e o assistente de inserção, dois relatórios devem ser preenchidos pelo professor iniciante (Rippon; Martins, 2006).

Na França, a carga horária do professor, em seu primeiro ano de trabalho, é destinada apenas um terço para o ensino na escola; outro terço é desenvolvido no Instituto Universitário de Formação de Professores (IUFM) somado a um estágio de trinta horas em outra escola e, por fim, o último terço é destinado à elaboração do relatório, sendo este objeto de avaliação. Cada professor iniciante tem um orientador pedagógico, geralmente leciona na mesma escola. Suas atribuições com o iniciante são: apoiar, orientar, inseri-lo na escola, auxiliar na reflexão e análise de seu ensino, ter vínculo com o instituto e ser autor participante na avaliação do iniciante. Esses professores, após estudarem e se estabelecerem na profissão docente, participam de formações organizadas por instituições acadêmicas com foco nos desafios dos iniciantes. No primeiro ano, o iniciante participa no mínimo de três semanas e, no segundo ano, a formação será em duas semanas. Os pontos cruciais como a gestão da sala de aula, o trabalho interdisciplinar, a adaptação do conteúdo a ser ensinado à realidade da turma estão incluídos na pauta das discussões realizadas com os professores mentores.

Na Austrália, para ingressar na carreira docente, é realizada uma avaliação pelo diretor da escola, sendo um requisito indispensável para conseguir a vaga (Bell, 2002). Existem diversas formas de inserção, e, na maioria das iniciações docentes, a presença do professor mentor é fundamental, a fim de observar as aulas, apoiar e auxiliar na necessidade de mudar as formas de ensinar em função da situação e atuar como elo com a comunidade escolar. A carga horária dos professores iniciantes é reduzida de 5% a 10%, sendo destinada à participação em cursos e encontros com mentores, que também realizam atividades de formação, com o apoio de instituições de formação inicial e outras.

Os professores são assistidos no primeiro ano por professores com mais experiência. Eles são acompanhados por mentores designados para esse fim, que devem observar, acompanhar e auxiliar na construção de portfólios que serão fundamentais na apresentação e avaliação. O acompanhamento termina com a transição do docente iniciante para um professor efetivo.

A partir das vivências de outros países, avalia-se a importância de formações acerca do acompanhamento e do acolhimento dos professores iniciantes para o avanço de uma educação de qualidade, a construção de profissionais seguros, confiantes e valorizados. Nos países citados, como exemplo de iniciativas, compreende-se que a formação inicial não está pronta e acabada, ou seja, é necessária uma interlocução entre prática vivenciada pelo docente iniciante e pelos pares juntamente com a teoria aprendida na formação inicial.

André (2012, p.116) aponta a necessidade, no Brasil, do estabelecimento de uma política nacional de inserção dos professores iniciantes e afirma:

Reconhecer que a formação para a docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira, é um passo importante para que o iniciante não desanime diante das dificuldades e busque os instrumentos e apoios necessários, sejam eles colegas mais experientes, ex-professores da universidade, ações oferecidas na escola ou em outros espaços formativos. [...] Assim, a grande responsabilidade é dos órgãos gestores da educação, aos quais cabe conceber programas ou criar condições para que as escolas possam desenvolver projetos que favoreçam a transição de estudante a professor. É importante que sejam especialmente desenhados para a inserção profissional, momento que se diferencia da formação inicial e continuada, pelas suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão. Cabe ainda aos órgãos gestores da educação inserir os programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações formativas tenham continuidade após o período probatório.

Apontando para a necessidade de continuidade da formação docente no próprio ambiente de trabalho e a concessão de programas para apoio aos professores iniciantes, a autora afirma que para o novato continuar motivado e não desistir, é necessário que os órgãos competentes desenvolvam ações voltadas para a formação e a inserção dos professores iniciantes, visto que a mudança de estudante para professor gera inseguranças e incertezas.

Assim, é importante que o professor iniciante compreenda que o iniciar na carreira proporciona a estreita ligação entre teoria e prática, sendo imprescindível para a construção e maturação do conhecimento profissional.

O professor reflexivo faz de sua práxis espaço de análise crítica e local de formulação de conhecimentos e teorias. Não é alguém que descarta as construções teóricas já produzidas ou que dá extremado valor à prática cotidiana e aos conhecimentos que advêm dela, mas sim estabelece uma relação estreita entre ambas, de forma a considerá-las preponderantes para o alcance da tão almejada qualidade da educação (Pereira; Canete, 2009, p. 20).

Assim, afirma-se que:

[...] ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressurte, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (Freire, 1987, p. 91).

Pereira e Canete (2009) e Freire (1987) são unânimes em afirmar que a *práxis*, relação entre teoria e prática, é de extrema necessidade, visto que uma não terá mudança sem a outra, e que as duas são objetos de interação o tempo todo. O processo educativo envolve ações compartilhadas, seja entre discentes, seja entre docentes.

Pode-se inferir, recorrendo aos conceitos apresentados, que a teoria e a prática estão interligadas e aliançadas, de forma que haverá mudança, desenvolvimento de ensino-aprendizagem e crescimento profissional, se ambas existirem concomitantemente.

Diante do exposto, é necessário ainda refletir acerca dos dilemas e desafios enfrentados durante a iniciação docente, visto que os primeiros anos de atuação como professores são os que trazem insegurança e desmotivação para a continuidade profissional. Também é válido pensar que aprendizados e vivências práticas de qualquer profissão acontecem no ambiente onde o trabalho será desenvolvido, na escola. No caso, os professores iniciantes já possuem conhecimentos oriundos da graduação, mas é na escola que a *práxis* acontece de forma ativa e efetiva.

Cabe ressaltar que os países possuem realidades e contextos distintos ao tratar das necessidades a serem supridas e dos méritos já alcançados. Sendo assim, o intuito em mencionar os exemplos anteriormente de alguns países que já percorreram caminhos na busca em apoiar os docentes iniciantes, não é apresentar uma comparação educacional e sim expor. Com base nos estudos e pesquisas feitas por Vaillant e Marcelo (2012), é possível existir indução profissional docente com êxito, apresentando leveza, segurança e resultados satisfatórios, visto que são programas que acontecem há mais de 20 anos, ou seja, as iniciativas pautadas já possuem solidez e características próprias.

É fulcral também expor que a realidade brasileira apresenta contraste com outros países, com nuances distintas acerca do corpo docente. De um lado temos a vasta extensão territorial, de outro a grande demanda de professores qualificados. Como aponta a pesquisa realizada pelo Instituto SEMESP (2022), o Brasil pode enfrentar o chamado “apagão” de docentes. A falta de professores em todas as etapas do ensino básico pode chegar a uma carência de 235 mil professores em 2040.

Além disso, os principais problemas encontrados na pesquisa supracitada são as desistências dos jovens em seguir a carreira docente. Como apontam os dados, existe uma baixa busca por cursos de licenciatura devido à falta de reconhecimento social e ao baixo salário atribuído à profissão. Outro fator é o envelhecimento dos professores nos últimos anos, devido ao grande quantitativo de docente prestes a aposentar e o abandono da profissão, como motivos já existentes, porém agravados com a pandemia, tais como infraestrutura das escolas, ausência de equipamentos e materiais de apoio, além da violência em sala de aula e problemas de saúde.

Sendo assim, aqui não cabe propor movimentos para o desenvolvimento docente em inserção com fins avaliativos e/ou excludentes e sim pensar em estratégias que acolham, acompanhem e apoie os desafios encontrados. Paralela a essa ideia, é pertinente que os novos docentes tenham expectativa de permanência na carreira e estejam incluídos em movimentos de desenvolvimento profissional que dialoguem com a prática docente.

Portanto, é possível afirmar que na escola o professor também aprende a ser professor, e a existência de programas direcionados, planejados e estruturados para a inserção e indução docente, com perspectiva de acolhimento e acompanhamento a esses novos docentes. Isso poderá também servir de apoio para resultados profícuos e satisfatórios na profissão. A vivência inicial do docente com todos os envolvidos no contexto escolar, desde sua entrada na escola, incluindo os demais professores, estudantes, equipe diretiva, pais e toda a comunidade escolar, levará a tomada de decisões pontuais acerca da profissão docente, seja a ideia de continuidade ou desistência da carreira docente.

2.2 Formação docente nas instituições de ensino superior e enfrentamento da realidade escolar

Embora, para ser professor seja necessário a licenciatura, a formação docente não cessa ao finalizar a graduação, pois é um desenvolvimento contínuo em que a primeira experiência no ambiente escolar é o início de novo processo formativo.

Sendo que, este está relacionado à vivência, abrangendo todos os desafios da própria prática docente e os conhecimentos acerca da formação. Conforme Garcia (1999), compreendemos a formação docente como um processo contínuo, inaugurado pela experiência como estudante, seguido pela profissionalização na formação inicial, pela fase de iniciação ao trabalho e pela formação permanente.

Para Nóvoa (2019, p. 200), os primeiros anos na docência, “esse tempo entre dois, entre o fim da formação e o início da profissão” são decisivos na vida pessoal e profissional dos professores. Ao abordar e analisar esse período, Nóvoa (2019, p. 200), em diversos momentos, chama a atenção para a necessidade de se estabelecer “uma ponte” entre a universidade e as escolas, e para a importância de “pensar o percurso do licenciando como um processo progressivo de aquisição de uma dimensão profissional”.

Esse entendimento permite destacar questões fundamentais sobre o distanciamento pontual entre universidades e educação básica. As IES-Instituições de Ensino Superior atualmente proporcionam formação inicial (graduação) de professores por meio de habilidades e competências fundamentais para a prática docente. Porém, nesse período, ainda não consegue contemplar as numerosas demandas da escola, apresentando assim algumas fragilidades nesse processo. A ponte mencionada por Nóvoa (2019) proporciona caminhos transparentes, eficazes e reais para contribuir na iniciação docente.

Durante a formação inicial, no Brasil, existe o PIBID, programa que proporciona aos estudantes em licenciatura vivências práticas nas escolas de educação básica durante a formação inicial e o PARFOR. Ele surgiu em 2009 para garantir a formação inicial adequada dos professores que ainda não possuíam vivências práticas, conforme exigência da LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O programa objetivou alavancar a qualidade do ensino da educação básica com professores formados nas disciplinas que lecionam.

O PIBID é uma ação da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE, conforme a Portaria Normativa n.º 38, de 12 de dezembro de 2007, no seu art.1º. tendo como perspectiva estimular e preparar na formação dos professores, em cursos presenciais de licenciatura para atuar na educação básica pública. Ele é traçado por objetivos que direcionam para o incentivo na formação de docentes, a valorização da profissão, estímulo aos jovens estudantes para optarem pela carreira docente, promoção na melhoria da educação básica, articulação entre escolas públicas e educação superior bem como direcionar ações acadêmicas com qualidade voltadas para a formação docente (Brasil, 2007).

Em face do exposto no parágrafo anterior, cabe considerar também que a Portaria MEC n.º 09, de 30 de junho de 2009, instituiu o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica-PARFOR no âmbito do Ministério da Educação. Conforme menciona o regulamento:

- a) Art. 1º-O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Capes, para atender as finalidades da Lei n.º 8.405, de 09 de janeiro de 1992, alterada pelo art. 15 da Lei 12.695 de 25 de julho de 2012, em consonância com as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação-PNE, Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e suas modificações posteriores;
- b) Art. 2º-O Parfor visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica;
- c) Art. 3º-A indução da oferta será realizada por intermédio do fomento à implantação de turmas especiais, por Instituições de Educação Superior-IES, em cursos de Licenciatura: para profissional que exerça função de docência na rede pública da educação básica e que não tenha formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, se disponha a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula; Segunda licenciatura: para profissional com grau em licenciatura que exerça função de docência na rede pública de educação básica e com interesse em realizar uma segunda licenciatura na área de atuação em sala de aula e para a qual não possui formação; Formação pedagógica: para profissional com curso superior, mas que não tenha o grau em licenciatura e esteja exercendo alguma função de docência na rede pública da educação básica.

Em suma, é inegável que em ambos os programas existem propostas imperiosas, que bem fundamentadas nos objetivos propostos alavancam a formação inicial dos futuros professores acerca da vivência prática, juntamente com professores já formados e atuantes, antes da inserção docente, além de melhorar a formação inicial e qualidade do ensino. Porém, no Brasil, o início da vida profissional docente existe ainda algumas lacunas e necessidades a serem discutidas e colocadas em ação durante essa importante fase para o professor.

Nono (2011) relata que o professor, durante sua graduação, prepara-se para uma realidade diferente, em condições escassas e muitas vezes ruins, os conhecimentos adquiridos terão que ser “postos” na sala de aula. Gatti aponta que os cursos são divididos e a formação inicial carece de reestruturação, sendo assim, é necessário:

[...] aproximar as instituições formadoras e as escolas [...] reconhecer que a atividade docente nas escolas é ponto fundamental na formação, sendo necessário que se cuide de oferecer experiências reais, bem orientadas e avaliadas, nas redes escolares, aos futuros docentes (Gatti *et al.*, 2019, p. 313).

A autora deixa claro que a formação de professores requer cuidados meticulosos, como aproximar as escolas das instituições de ensino, juntamente com a formação real de futuros professores, abordando experiências e vivências didático-pedagógicas reais no contexto escolar. O distanciamento da realidade escolar durante a formação inicial leva a situações desfavoráveis para o professor, não apenas em termos de ensino, mas também na postura profissional docente, na compreensão da relevância do trabalho do professor para o desenvolvimento social e o imensurável papel na construção de uma sociedade mais empática.

Diante das citações apresentadas, percebe-se a importância da experiência e da vivência prática. Durante o período de formação nas instituições de ensino, o futuro professor se enxerga como estudante. Quando os papéis se invertem, vêm a insegurança e o medo. Em toda profissão, é importante e necessário que aconteça a passagem pela vivência prática, e é com ela que acontece a evolução profissional e uma análise cada vez mais minuciosa e sábia da *práxis*.

3 PROCESSO DE INSERÇÃO E INDUÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo, serão abordados os significados das nomenclaturas "inserção" e "indução", de forma sucinta, embasado em autores de referência sobre o assunto para o docente iniciante na perspectiva de desenvolvimento profissional. O significado etimológico das palavras é distinto, porém uma acompanha a outra de forma sistemática e síncrona quando mencionadas no processo de desenvolvimento profissional docente nos primeiros anos da carreira. Nos subtítulos do referido capítulo, será abordado sobre acolhimento, apoio e acompanhamento e suas distintas formas de acontecer.

A formação docente ocorre apenas durante a graduação em ensino superior? O assunto referente ao processo de desenvolvimento profissional é uma temática debatida entre pesquisadores, profissionais da área e sociedade, mencionando ora a qualidade da formação de professores, ora políticas públicas de desenvolvimento profissional inconstantes e suprimidos que levam os professores a se “perderem” e colocarem em xeque o conhecimento adquirido na formação inicial. Políticas públicas essas que estão inseridas, na sua grande maioria, com apresentações de formação continuada, ausente de propostas que envolvem diálogo e troca entre professores e profissionais da área da educação, abrindo um leque gigantesco com questionamento acerca da profissão e da própria carreira docente.

Fato é que a graduação em licenciatura é o início e não o fim do processo de desenvolvimento profissional docente. Mesmo sabendo disso, muitos docentes ao ingressarem na profissão acreditam e se enxergam “prontos” para o início da carreira. A inserção profissional no contexto real escolar poderá ser acompanhada com sentimento de frustração e insegurança, assim como os professores iniciantes que se deparam com situações inerentes à profissão e se sentem incapazes de resolver sozinhos. Assim, o processo de inserção profissional é um momento importante e crucial para o professor, como momento oportuno para decisões de continuidade na carreira e formação por meio de propostas de indução profissional.

Importante notabilizar que existe diferença entre os termos inserção e indução (Tardif e Raymond, 2000; Huberman, 1992; Marcelo Garcia, 1999). O primeiro refere-se ao início da vida profissional sendo considerados os profissionais com até cinco anos de experiência docente e o segundo ocorre de forma pretenciosa e programada, a fim de oportunizar momentos de diálogos e reflexão acerca da *práxis* e vivências docentes (Nascimento; Flores; Xavier, 2019).

Como bem nos assegura Nóvoa (2017a), o contexto escolar permite que o professor se desenvolva profissionalmente por meio da experiência, da prática e da reflexão. Não é exagero dizer que o início da profissão docente apresenta impasses, desafios e insegurança. Ao lidar com a inserção profissional, considera-se a formação inicial de professores, a indução e a formação continuada no ambiente escolar, visto que o processo de indução apresenta uma perspectiva de desenvolvimento coletivo e não individualista. É interessante anunciar que a essência da formação de professores é o diálogo entre eles na busca pelo aprimoramento das ações (Nóvoa, 2017a, p. 25).

Conforme explicitado, a iniciação docente apresenta alguns percalços que o professor iniciante lida, gerando desconforto e insegurança, mas o melhor lugar para o desenvolvimento profissional docente é estar na escola, vivenciando e refletindo sobre sua *práxis*, não de forma isolada e solitária. Portanto, o diálogo entre pares tem o poder de aperfeiçoar as ações e dar continuidade ao processo de formação do professor.

Segundo Cochran-Smith (2012), a inserção inicial dos professores tem sido gerada de forma isolada, privada e individual. O autor deixa claro que o professor iniciante entra na sala de aula, isolando-se dos outros professores, tornando-se um trabalho desacompanhado de pares, ou seja, de outros professores. Ele, na verdade está acompanhado de incertezas, isto é, incerto sobre as práticas e ações do que ensinar e como ensinar, seguido do desafio de aprender a ensinar. Como conceituado por Marcelo (1993), a inserção profissional docente é o adentrar na carreira e profissão docente juntamente com a fase de começar a “aprender a ensinar”.

Conforme mencionado pelos autores, a inserção docente esbarra em desafios encontrados no processo, deixando os professores à mercê de medos causados na iniciação da carreira. O mais preocupante, no entanto, é notar que o isolamento do professor nesse período realmente acontece de forma assídua e sem preocupações externas.

Assim, preocupa o fato de que o isolamento dos professores iniciantes por medo e incertezas gera desmotivação e desistências profissionais, como mencionado no relatório da OCDE de 2006 sobre uma alta taxa de abandono da profissão por professores iniciantes em vários países, devido ao início desafiador e complexo. Mesmo que não haja abandono profissional, a autoconfiança e a eficácia do professor diminuem ao longo do tempo (OCDE, 2006, p. 123). A SEMESP (2022) também apresenta a falta de professores para o ano de 2040.

Cabe ressaltar que o documento do Plano Nacional de Educação (PNE) apresenta uma meta valiosa para os professores, inserida na meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino.

Para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal e estratégia direcionada para os docentes iniciantes apontadas no subitem 18.2, a saber: 18.2- Implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do(a) professor(a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina (Lei n.º 13.005/2014).

A indução docente poderá ser uma abordagem do desenvolvimento profissional docente de relevância pontual e necessária, não se trata de processos isolados e solitários e sim de ações contínuas, com foco em movimentos de crescimento profissional com e entre pares, por meio de reflexões acerca das práticas e diálogos significativos. Assim, os processos de inserção e indução docente ocorrem de maneira concomitante, ou seja, a indução ocorre no momento da inserção profissional, conforme afirmam as autoras abaixo:

É possível compreender e defender a indução profissional docente como o processo de formação por meio do acompanhamento orientado do professor em situação de inserção profissional tendo por base um projeto colaborativo de assistência, apoio e mentoria, que se traduz em estar junto e fazer-se presença durante o caminho por meio da escuta, das trocas, das narrativas e suas análises (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 13).

As autoras deixam evidente que a indução é o processo de formação profissional em contexto de inserção docente, em que ela se desenvolve por meio de projetos colaborativos e coletivos, articulando e refletindo com outros professores. A indução, na sua eficiência, se desenvolve no processo de inserção do professor no contexto escolar, momento este em que o profissional é acometido de sentimentos de medos, inseguranças e solidão.

Ressalta-se que a inserção de professores iniciantes se dá de forma isolada (Cruz, Farias Hobold, 2020). Além disso, os fatores como condições de trabalho, carga horária, desvalorização profissional e até a arquitetura escolar fazem com que os professores se sintam solitários, uma vez que apenas os estudantes veem o que é desenvolvido nas salas de aula e o desafio de ensinar é destinado apenas ao professor. Outrossim, outro equívoco sobre a indução é acreditar que ela está esgotada na ação de incluir e motivar os professores iniciantes na continuação da carreira.

Para Cruz, Farias e Hobold (2020), quanto ao conceito de indução, o conhecimento durante a formação inicial, ou seja, a graduação, será aquecido por meio da indução real, utilizando um monitoramento sistemático, formativo e intencional.

Nessa perspectiva, é particularmente relevante que os fatores externos mencionados pelas autoras sobre a inserção estejam presentes nos espaços escolares e não sejam vistos como preocupações específicas para repensar melhorias para professores iniciantes. Assim, mostrando que o isolamento profissional não é um fator determinante para o desenvolvimento e permanência do professor, e sim como parte comum do processo de iniciação à carreira.

Dito isso, Nóvoa (2019, p.08) afirma que o “desenvolvimento profissional docente se organiza em três momentos: a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada.” A formação inicial está relacionada a vivência nas graduações em universidades, mesmo com “grande indiferença em relação à formação dos professores”. A indução profissional, é o momento da inserção dos jovens professores na profissão e na escola, diferentemente de outros profissionais, os novos docentes são deixados sozinhos na escola, com pouco ou nenhum apoio e por fim, a formação continuada se dá em espaços que promovam partilha por meio do trabalho em equipe e reflexões conjuntas.

Marcelo (2009, p.8) afirma o desenvolvimento profissional docente “como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho a escola e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.” Afirma também que esse processo vai sendo “construído à medida que os professores adquirem experiência, sabedoria e consciência profissional”. Conceituando que o “desenvolvimento” tem sentido de evolução e continuidade, que supera a justaposição entre formação inicial e continuada dos professores”. Dessa forma, segundo ele, a promoção do desenvolvimento profissional se dá a longo prazo e se integra nas distintas oportunidades e experiências planejadas sistematicamente.

Nessa direção, André (2017, p.7) afirma que o desenvolvimento profissional docente está ligado à “aprendizagem ao longo da vida ou formação permanente”, na busca de melhorias e aperfeiçoamentos nas práticas pedagógicas. Em suma, o docente está em evolução constante. Espera-se, dessa forma, que o conceito de desenvolvimento profissional docente não se restrinja e finalize na formação inicial, que chamamos de graduação, fase essa importante para o profissional. Porém, a inserção docente é um processo decisório da permanência e continuação na carreira, muitos desafios, medos, inseguranças e dúvidas são presentes na vida do docente iniciante.

Assim, juntamente com a inserção, o processo de indução vem abraçar, acompanhar e acolher o professor iniciante também como continuidade no processo de desenvolvimento profissional.

Ao mencionar o acolher e acompanhar no início da carreira docente, Lahtermaher (2021) afirma que, no contexto educacional, existem dois tipos de acolhimento voltados para professores iniciantes, o afetivo e o profissional, ambos importantes e necessários. O acolhimento afetivo não pode ser o único a existir durante o período de iniciação na carreira, mas também pelo processo de indução docente, que é um acompanhamento intenso do docente em um cenário de inserção profissional.

Na realidade escolar atual, percebe-se que há um grande distanciamento no que se entende por acolher e acompanhar esses profissionais. O mais preocupante, no entanto, é notar que o acolhimento afetivo acontece de forma rápida. Ou seja, até que o professor compreenda as características, regras, processos e algumas individualidades da escola. Após esse período, o docente conduz todas as atividades e decisões de forma solitária. No entanto, esse processo é uma responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos na escola.

O acompanhamento é feito para conhecer os espaços físicos da escola, os recursos presentes e para enviar o professor para a (s) sala(s) de aula. Não é demais dizer que após esses dois processos agilizados, o professor se encontra sozinho e desamparado, iniciando assim o desafio de aprender a ensinar. É importante mencionar que os conceitos apresentados pelas autoras sobre o que se entende em indução estão longe de muitas realidades escolares. Assim, perturba o fato de que a ausência de preocupação no processo de iniciação na carreira docente tem efeitos como um círculo vicioso de insatisfação, desmotivação e autodepreciação profissional.

Por meio da Figura 1, é possível visualizar de forma inteligível e compreensível como se dão os dois acolhimentos existentes no período da inserção profissional docente. É perceptível que as projeções dos quadros estão alinhadas um ao outro, não apresentando grau de prioridade ou importância superior em relação ao outro, assim, tanto no acolhimento afetivo quanto no profissional, temos a presença da educabilidade.

Menezes (2001) conceitua educabilidade como a capacidade do ser humano de aprendizado e adaptações no meio profissional positivamente por meio das informações e formações existentes. O acolhimento afetivo é espontâneo, apresentado aos iniciantes pelos seus pares e demais sujeitos de forma simples, voluntária e informal, ao passo que quando direcionado ao acolhimento profissional está ligado à contextualização do trabalho.

Isso ocorre por meios de articulações formais com objetivo de explicar as características e formas do trabalho docente. Por fim, no acolhimento afetivo é apresentado somente na inserção profissional. O acolhimento profissional direcionado com a indução docente se orienta e inicia na inserção do profissional, porém de forma organizada, planejada e formal. Não sendo de forma acelerada e sim durante o processo de inserção docente. Veja a figura 1 abaixo:

Figura 1-Tipos de acolhimento na inserção profissional docente



Fonte: Lahtermaher (2021)

No processo de indução durante a inserção do profissional, é importante considerar a presença de formações e acompanhamentos por meio dos pares experientes.

Para Lahtermaher (2021, p. 56-57):

Essa passagem “de fora para dentro” é um momento fundamental no processo de inserção profissional e precisa de um acompanhamento intencional e formativo. Ainda que iniciativas de acolhimento aconteçam, como apresentação da escola, reunião de apresentação dos novos professores, passagem das turmas, não são suficientes ao longo do tempo para que esses profissionais se sintam parte da instituição.

A autora aponta com clareza que a passagem do exterior para o interior remete à transição do estudante ou licenciado para a profissão docente. Além disso, relaciona-se também com o processo de inserção profissional. É na escola, durante a prática e o enfrentamento da realidade, o momento inicial do professor para compreender parcialmente o caminho e os desafios da profissão.

Em contrapartida, estar dentro da escola e participar dos movimentos relacionados à docência não significa pertencer à instituição. O acompanhamento com finalidade formativa e de forma propositiva é indispensável nesse período.

O que importa, portanto, é compreender os desafios encontrados por todos os professores iniciantes, independentemente de quanto tempo este esteja na profissão. Afinal, todos já foram iniciantes um dia. O acolhimento e o acompanhamento, nos contextos escolares, acontecem apressadamente sem formalidade e planejamentos. Não se fala em inserção e indução docente como proposta de formação e desenvolvimento profissional. Essa, porém, é uma tarefa que requer trabalho coletivo e entendimento da relevância do processo por todos os envolvidos no ambiente escolar.

3.1 Comunidades de aprendizagem docente: definição e proposta de inserção e valorização do docente

O termo coletividade está em voga nos meios corporativos, institucionais e organizacionais, apresentando em seu sentido a ideia de comunidade, unidade, agrupamento e foco incomum. Nesse panorama, na perspectiva de Wenger (2001), as comunidades apresentam três particularidades: compromisso mútuo, prática concomitante e propensões comuns que unem os envolvidos. Nas escolas, instituição de ensino básico com foco para a formação do sujeito, os professores trabalham o significado da comunidade, por meio de reflexões, aulas práticas e outras metodologias diversas, a fim de proporcionar aos seus alunos uma compreensão do conceito agregado à prática para a construção de uma comunidade sólida e forte.

Por outro lado, faíscas individuais, facilmente extintas, são lançadas ao longo da carreira e mais visíveis ainda na iniciação à docência, fazendo com que a carreira anuncie aos professores iniciantes à docência como um trabalho individualizado. Por esse motivo, estudos apontam a importância e relevância da indução de professores por meio de comunidades de aprendizagem docente onde exista envolvimento de professores experientes e iniciantes.

Segundo Fonseca (2023, p. 87), por meio das comunidades de aprendizagem docente, “a relação entre mentor-aprendiz acelera o desenvolvimento de habilidades técnicas e também ajuda na assimilação da cultura profissional e na compreensão das nuances do campo de atuação”.

A presença de uma comunidade de desenvolvimento profissional para receber professores iniciantes é de fundamental relevância para o início da carreira, seja para minimizar o medo do novo, a exposição de interesses e desejos pessoais, seja para receber diretrizes de ensino-aprendizagem, normas e regras escolares para articular sobre planejamento curricular, metodologias e outros desafios e demandas da carreira docente em articulação com pares experientes.

O sentimento de pertencimento ao grupo, proposto pela comunidade de aprendizagem, vem ao encontro do estreitamento das relações, apoio e diálogo entre os professores iniciantes e os professores experientes. Não se trata apenas de existir uma comunidade no contexto escolar, mas também de pensar na estrutura e propostas de trabalho e no real significado da coletividade e parceria inserida nesse grupo, tão importante quanto a inserção do professor iniciante.

Assim, a afirmação de Roldão (2014) é de particular importância abordar as diferentes lógicas adotadas nos programas de indução pelos grupos. Alguns sustentam uma perspectiva mais formal em seus contextos de formação, enquanto outros apresentam informalidade. Alguns têm a obrigatoriedade em determinadas situações, outros a deixam opcional, uma vez que alguns enfatizam a formação e outros a avaliação. Corroborando com essa ideia, Flores (2000) menciona que alguns grupos privilegiam o suporte técnico em detrimento do relacional, aspectos abrangentes em detrimento dos específicos, estruturados em detrimento dos flexíveis e alguns estão conectados nas escolas e outros nas universidades.

Nesse contexto, percebe-se que os programas de indução não são uma prescrição uniforme que atenda a todas as escolas e grupos de professores, sendo relevante a análise das características de cada grupo e suas verdadeiras necessidades. Ou seja, a estrutura e os planos escolhidos serão baseados nos anseios dos envolvidos.

Wong (2004) fala que não existem programas de indução idênticos. Assim, cada um considera as especificidades e individualidades da escola, considerando os componentes comuns que embasam os programas. Em tese, os programas de indução de professores são indispensáveis em contextos escolares. No entanto, não se trata apenas de haver grupos ou comunidades de aprendizagem docentes que acolham apenas afetivamente e/ou transmitam as regras e a conduta da escola aos professores iniciantes no primeiro dia. É importante considerar o planejamento e a estruturação, como aspectos relevantes para a construção dos programas de indução docente, seja pela necessidade inerente ao próprio início da profissão, seja pelo desenvolvimento profissional dos professores e sua permanência.

É pertinente trazer à tona a preocupação dos princípios do trabalho coletivo e colaborativo nos programas de indução de forma consistente e contínua.

Para Zeichner (2008, p. 17), é necessário um “reconhecimento das dimensões sociais e políticas do ensino, justamente com suas outras dimensões, e um reconhecimento das contribuições dos professores para aumentar a vida de seus alunos”. Nesse sentido Zeichner (2008, p. 17) argumenta:

[...] as comunidades de aprendizagem docente são compreendidas, enquanto organizações sociais, políticas e institucionais, como espaços de trocas e reflexões sobre o fazer docente, com ênfase nos desafios enfrentados pelos professores em início de carreira. São compostas por docentes iniciantes e experientes que, ao perceberem objetivos comuns, trocam experiências por meio de textos, narrativas, escritas de si, entre outras estratégias que visem à colaboração entre os pares.

Conforme mencionado pelo autor, as comunidades de aprendizagem docente não partem exclusivamente dos propósitos e necessidades da escola e dos professores em iniciação à carreira, mas também apresenta como são consistentes as contribuições para o aluno entrelaçadas com as dimensões social e política. Assim, faz parte do propósito de uma comunidade de aprendizagem, como instituição social que envolve e desenvolve ações coletivas com a comunidade local, se interessada nos mesmos desejos e vontades propostos.

Para Fonseca (2023, p. 87) a 'reculturalização escolar' defendida por ele como uma proposta de mudanças pode partir da organização escolar e transformação organizacional. Ainda, para o autor, a contribuição da comunidade de aprendizagem profissional é fundamental para essa mudança. Em sua essência, a 'reculturalização' preconiza uma mudança nas crenças e valores que orientam as práticas educacionais, revelando um novo panorama. No entanto, é necessário considerar a existência de espaços para discussões, em que os docentes possam compartilhar e questionar suas crenças pré-existentes, possibilitando um diálogo crítico e a valorização da diversidade, quando docentes de diferentes origens, experiências e áreas de atuação se encontram em um mesmo ambiente. Nesse cenário, as perspectivas variadas resultam em um ambiente propício à inspiração de novas abordagens e soluções para os desafios encontrados em suas práticas diárias.

Em suma, a proposta da comunidade de aprendizagem docente como indução em um processo "de" e "para" o desenvolvimento profissional é abrangente, coletivo, colaborativo, contínuo, planejado, estruturado, objetivo, afetivo e social.

Assim, a sua construção vai além de apoiar os professores iniciantes no início de carreira. A troca entre pares oferecerá para o cenário escolar contemporâneo uma nova visão do papel e poder docente de encarar os desafios e dilemas profissionais e sociais.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo permitiu investigar possíveis iniciativas de acolhimento e acompanhamento aos professores iniciantes atuantes nas escolas estaduais de Minas Gerais. De forma específica, pretendeu-se identificar quantos são os professores iniciantes e onde estão localizados; analisar possíveis iniciativas de acolhimento e acompanhamento na perspectiva do desenvolvimento profissional e da indução docente; compreender os desafios enfrentados pelos professores iniciantes e as estratégias para superá-los; e apresentar proposta de implementação de uma comunidade de aprendizagem docente para as redes/escolas

Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica. Foram realizadas pesquisas relacionadas ao tema na plataforma virtual Google Acadêmico. Inicialmente, de forma aleatória e despretensiosa, a procura foi feita com objetivo de leitura, de apropriação e mais familiaridade com o assunto. Em seguida, a busca iniciou com a inserção de todas as palavras-chave: docentes iniciantes; acompanhamento docente; comunidades de aprendizagem; indução e inserção docente.

O montante de dissertações, teses, artigos e livros acerca das palavras-chave mencionadas apresenta um material extenso e sistematizado. Após a leitura dos títulos e resumos, as pesquisas utilizadas sintetizaram em alguns artigos, dissertações, uma tese e *e-books*, sendo que um deles foi adquirido de forma impressa.

A pesquisa em tela, integra um projeto de pesquisa guarda-chuva, intitulado, “Do acolhimento aos processos de indução à docência de professores iniciantes no contexto da educação básica do estado de Minas Gerais”, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Francine de Paulo Martins Lima, vinculada ao Grupo de Pesquisa sobre Formação docente, práticas pedagógicas e Didática–FORPEDI, da Universidade Federal de Lavras. Entre as etapas da referida pesquisa, está o mapeamento dos professores iniciantes e os processos de acolhimento no contexto da escola. O foco desta pesquisa é de caráter descritivo-exploratório delineado na abordagem qualitativa.

O caráter da pesquisa é exploratório e descritivo, respectivamente. Segundo Gil (2007), essa abordagem envolve pesquisa bibliográfica, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e a análise de exemplos que estimulem a compreensão. Portanto, seus objetivos são a proximidade com o problema, a fim de construir hipóteses, aprimorar ideias ou afirmar intuições e descrições. Ela tem como objetivo estudar e descrever características de uma população ou grupo, sexo, escolaridade, idade, etc. São utilizadas técnicas padronizadas de coleta como questionários e observação sistemática.

Concernente à abordagem qualiquantitativa “[...] interpreta informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e dados qualitativos por meio da observação, interação participativa e interpretação do discurso (semântica) dos sujeitos” (Knechtel 2014, p. 106). Além disso, Gatti (2004) também afirma que as pesquisas qualitativas e quantitativas estão integradas. Assim, uma colabora com a outra para uma compreensão clara do fenômeno investigado. Minayo (2009) corrobora com Gatti (2004) ao afirmar que as abordagens com vieses diferentes se complementam em uma relação promissora.

A pesquisa em tela encontra-se aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Lavras-UFLA por meio do registro-CAAE 75146623.3.0000.5148 e Parecer número 6.615.112.

4.1 Lócus da pesquisa e caracterização dos sujeitos

O estado de Minas Gerais está localizado na região sudeste do Brasil, fazendo fronteira com a Bahia, São Paulo, Rio de Janeiro, Goiás e Espírito Santo, atualmente com mais de 21 milhões de habitantes. O Estado recebeu esse nome devido à extração de vários minérios, principalmente o ouro. Também é conhecida pela sua gastronomia simples e peculiar, como a terra do pão de queijo, além da diversidade cultural e um povo acolhedor com um sotaque único e inesquecível.

A proposta da presente pesquisa foi alcançar toda a rede Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, que envolve 47 (quarenta e sete) Superintendências Regionais de Ensino–SRE e 3.467 (três mil, quatrocentas e sessenta e sete) escolas estaduais. Cada SRE tem a função de exercer, em nível regional, ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação, articulação e integração entre Estado e Município em acordo com as políticas e diretrizes educacionais. Assim, cada uma possui um quantitativo de escolas estaduais sob sua jurisdição, em cidades próximas à cidade polo possuindo um número de cidades e escolas. Sendo assim, não existe um padrão de distribuição desse quantitativo.

Em 2023, o quantitativo de professores da rede estadual estava acima de 153 mil profissionais, e em 2024, até maio, conforme dados do SISAP (Sistema de Administração de Pessoal) possui um total de 160.478 professores de educação básica, incluindo efetivos e contratados. Os últimos são docentes contratados temporariamente, seja para substituição ou para suprir a demanda da vacância nos cargos, e os efetivos estão na rede por meio de concurso público. O alvo para a presente pesquisa são os professores iniciantes com até cinco anos de carreira docente na rede estadual, sejam contratados ou efetivos.

Os envios das solicitações para autorização da pesquisa iniciaram em dezembro de 2023, exigindo-se as documentações. São elas: projeto de pesquisa, carta de apresentação, escopo da pesquisa, ofício de cada superintendência com a relação das escolas, parecer consubstanciado e termo de responsabilidade. Esses documentos foram encaminhados de forma individual para cada SRE, conforme orientação recebida do órgão central.

A autorização seria por superintendência, em que cada uma possui a autonomia de solicitar por meio do SEI–Sistema Eletrônico de Informações o pedido para autorizar a realização da pesquisa. Sendo assim, muitos e-mails foram trocados, solicitações de assinaturas e de outros documentos exigidos posteriormente. O contato ocorreu por telefone com algumas superintendências, a pedido delas ou para explicar sobre a realização da pesquisa e como deveriam proceder no sistema SEI para solicitar a autorização, visto que algumas seriam a primeira vez que realizam o processo no sistema para autorizar pesquisas científicas.

Após quatro meses, 46 termos de anuência foram recebidos, apenas uma SRE não autorizou a realização da pesquisa. A pesquisa foi realizada até o dia 30 de junho de 2024, sendo que um e-mail como lembrete foi enviado para todas as SREs no dia 11 de maio de 2023, após um mês do primeiro envio. Outro foi enviado antes da data final da pesquisa para todas as escolas e suas Superintendências Regionais de Ensino - SRE. O questionário foi enviado para 3.347 escolas estaduais, em que 548 professores acessaram a pesquisa.

4.2 Organização das três etapas, procedimentos e instrumentos de coletas de dados

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi organizada em três etapas. A primeira etapa para atender ao primeiro objetivo foi a coleta junto à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais-SEEMG das informações sobre quantitativo dos professores iniciantes e localização deles. A solicitação foi realizada à SEE-MG após a aprovação do COEP-Comitê de Ética da Universidade Federal de Lavras, por meio de e-mail, com ofício e demais documentos exigidos.

A segunda etapa foi a aplicação de um questionário criado no *Google Forms*, a fim de analisar possíveis iniciativas de acolhimento e acompanhamento na perspectiva do desenvolvimento profissional e da indução docente. O aplicativo do Google possibilita a criação de pesquisas de forma eficiente e rápida.

O início da pesquisa foi dia 10/04/2024, após a análise e fechamento dos questionários junto à orientadora e testes prévios com o Grupo de Pesquisa sobre Formação Docente, práticas pedagógicas e Didática–FORPEDI/UFLA/CNPq para possíveis correções e inserções.

Foi enviado o comunicado do início da pesquisa para todos os responsáveis e contatos de cada Superintendência Regional de Ensino que já haviam autorizado a mesma. No site (<https://www.educacao.mg.gov.br/>) da SEE-MG, foi realizado o levantamento de todas as escolas estaduais e seus respectivos e-mails. Sendo assim, foram criados os grupos de cada SRE e com os contatos por meio de um trabalho minucioso de conferência de nomes e quantidades de escolas. Nesse momento, foram excluídos todos os Colégios Tiradentes da PMMG, visto que a Polícia Militar do estado é a mantenedora do colégio. O formulário para pesquisa foi enviado, juntamente com o Parecer Consubstanciado aprovado e o Termo de Anuência da referida superintendência, para todas as escolas.

Para Silva *et al.* (1997, p. 410), o “questionário seria uma forma organizada e previamente estruturada de coletar na população pesquisada informações adicionais e complementares sobre determinado assunto sobre o qual já se detém certo grau de domínio”. Diante do exposto, o questionário foi enviado para 3.347 escolas estaduais. Conforme a Tabela 1 abaixo.

Tabela 1 - Quantidade de escolas que foram enviadas a pesquisa por e-mail

(Continua)

Número	Superintendências	Quant. de escolas
1	SRE Almenara	62
2	SRE Araçuaí	87
3	SRE Barbacena	52
4	SRE Campo Belo	29
5	SRE Carangola	30
6	SRE Caratinga	83
7	SRE Caxambu	43
8	SRE Conselheiro Lafaiete	53
9	SRE Coronel Fabriciano	68
10	SRE Curvelo	39
11	SRE Diamantina	109
12	SRE Divinópolis	123
13	SRE Governador Valadares	130
14	SRE Guanhães	73
15	SRE Itajubá	44
16	SRE Ituiutaba	30
17	SRE Janaúba	89
18	SRE Januária	134
19	SRE Juiz de Fora	0

Tabela 1 - Quantidade de escolas que foram enviadas a pesquisa por e-mail
(Conclusão)

Número	Superintendências	Quant. de escolas
20	SRE Leopoldina	34
21	SRE Manhauçu	67
22	SRE Metropolitana A	141
23	SRE Metropolitana B	204
24	SRE Metropolitana C	157
25	SRE Monte Carmelo	26
26	SRE Montes Claros	162
27	SRE Muriaé	38
28	SRE Nova Era	55
29	SRE Ouro Preto	30
30	SRE Pará de Minas	58
31	SRE Paracatu	36
32	SRE Passos	48
33	SRE Patos De Minas	60
34	SRE Patrocínio	28
35	SRE Pirapora	36
36	SRE Poços De Caldas	45
37	SRE Ponte Nova	77
38	SRE Pouso Alegre	67
39	SRE São João del Rei	40
40	SRE São Sebastião Do Paraíso	36
41	SRE Sete Lagoas	72
42	SRE Teófilo Otoni	151
43	SRE Ubá	63
44	SRE Uberaba	91
45	SRE Uberlândia	105
46	SRE Unaí	36
47	SRE Varginha	106
-	-	3347

Fonte: SEE MG–Da autora (2025).

As SREs que receberam o convite, apenas a SRE de Juiz de Fora não autorizou a participação dos professores sob sua jurisdição. O questionário encaminhado às SREs teve como foco o levantamento das ações desenvolvidas acerca do acolhimento e acompanhamento das escolas em que existam professores iniciantes e, a partir do conhecimento do instrumento, autorizavam o envio para as escolas.

Este envio foi realizado pela pesquisadora a partir da lista de e-mail das escolas disponibilizadas no site da Secretaria de Educação da Rede Estadual. O questionário, composto por um total de trinta perguntas, acerca do perfil pessoal e profissional, foi enviado pelas direções das escolas a todos os professores.

Para preservar a identificação dos participantes, todas as informações coletadas foram baixadas da nuvem e arquivadas. Ao responderem ao questionário, os professores participantes puderam indicar o interesse na participação da entrevista. Uma vez indicado o interesse, os professores foram convidados a participarem da entrevista por meio de contato de e-mail feito pela pesquisadora.

Para essa segunda etapa, houve o preenchimento de novo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, consentindo a participação e uso dos dados para fins da pesquisa. Foi enviada uma mensagem eletrônica (e-mail) formalizando o convite para a participação e confirmação de presença. Posteriormente, o participante foi contatado através de e-mail para agendar a entrevista conforme disponibilidade do entrevistado, sendo num momento específico. Não houve um critério de escolha dos entrevistados. As entrevistas foram acontecendo conforme o interesse e disponibilidade dos participantes até atingir o número desejado para a pesquisa. O número de dez professores participantes da entrevista foi definido coletivamente com a orientadora durante a banca de qualificação, tendo como base a quantidade de dados e o tempo para conclusão da pesquisa.

Já a terceira etapa refere-se à realização de entrevista com os professores iniciantes da SEEMG que demonstraram interesse em participar na etapa anterior. De acordo com Lüdke e André (1986), uma das grandes vantagens da entrevista é a possibilidade de captar de forma imediata a informação desejada. Além disso, a pertinência do uso da entrevista se dá pelo fato de que, diferentemente de outras técnicas, a entrevista permite uma relação de interação direta entre os envolvidos “[...] havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (Ludke; André, p. 33, 1986).

Haguette (1997, p.86) afirma que a entrevista é definida como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Segundo Minayo (1993), a entrevista aberta é utilizada quando o pesquisador deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema segundo a visão do entrevistado, e para obter um maior detalhamento do assunto em questão. Ela é utilizada geralmente na descrição de casos individuais, na compreensão de especificidades culturais para determinados grupos e para comparabilidade de diversos casos.

A entrevista semiestruturada contou com um roteiro de perguntas previamente criadas, que versam sobre os desafios da docência em início de carreira, aprendizagens, rede de apoio e necessidades formativas que os docentes novatos possam apresentar. A entrevista foi individual, fora do horário de trabalho, de forma online e agendada conforme disponibilidade dos (as) entrevistados(as), visto que residem em municípios distintos do estado mineiro.

Inicialmente, o recorte do grupo que seria analisado não estava definido, assim foi realizado um total de 13 entrevistas, sendo 4 com professores efetivos (três são experientes) e 9 com professores contratados iniciantes. Devido ao quantitativo maior de entrevistas e participação na pesquisa, seguimos para a análise dos dados obtidos dos 10 professores iniciantes, sendo 9 contratados e 1 efetivo.

Ao iniciar a entrevista, foi repassado aos professores participantes que seria uma conversa entre professores da rede e que eles poderiam ficar à vontade para seguir com o bate-papo sobre a docência, oportunizando assim a fala e a escuta dos docentes participantes. Para conhecer o grupo de docentes entrevistados, segue a tabela 2 abaixo.

Tabela 2 -Professores entrevistados

(Continua)

Nº	Pseudônimos	Formação	Tempo de carreira docente	Situação	Data da entrevista	Duração
1	Tina	Administração e Matemática	10 meses	Contratada	10/05/2024	1:05:59
2	Mayara	Direito e cursando Letras	7 meses	Contratada	2/08/2024	37:57
3	James	Filosofia e cursando história	6 meses	Contratado	16/07/2024	1:02:02
4	Gladdy	Filosofia	1ano e 6 meses	Contratado	31/05/2024	34:50
5	Elvis	Corretor de imóveis e Perito judicial Geografia	2 anos e 7 meses	Contratado	22/07/2024	55:45

Tabela 2 -Professores entrevistados

(Conclusão)

Nº	Pseudônimos	Formação	Tempo de carreira docente	Situação	Data da entrevista	Duração
6	Symonne	Ciências Biológicas (bacharelado e licenciatura) Mestrado em Neurociências	5 anos	Efetiva	17/07/2024	56:36
7	André	Matemática	1 ano e 7 meses	Contratado	23/07/2024	37:35
8	Mary	Engenheira Agrônoma Engenheiro de Segurança do Trabalho Mestre Entomologia - Ciências e Itinerários formativos	11 meses	Contratado	23/07/2024	1:46:37
9	Lynda	Matemática	5 meses	Contratada	17/07/2024	23:03
10	Ammy	Física	4 anos	Contratada	17/07/2024	1:36:33

Fonte: Da autora (2025).

A Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG juntamente com as 47 Superintendências Regionais de Ensino - SRE foram contactadas por e-mail para a autorização da realização da pesquisa nas escolas com os professores.

4.3 Plano de análise dos dados

A análise dos dados foi realizada através da análise de prosa, que, de acordo com André (1983), é considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. Ela 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?

E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. O material nesse caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo, como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas etc.

Após a realização da entrevista e dados através dos formulários, foi possível a realização da triangulação. De acordo com André (1983, p. 69), a triangulação “[...] significa a combinação de múltiplas fontes de dados, vários métodos de coleta de dados e diferentes perspectivas de investigação [...]”. Para a autora, o uso da triangulação permite não só o aprofundamento de uma questão, mas a identificação e recorrência de um dado. Para André (1983), na medida em que a informação ou aspecto é enfatizado por vários informantes, ou diferentes métodos de coleta de dados, ratifica a sua importância e relevância para compreensão do objeto de estudo. Ao serem mencionadas as falas dos professores participantes da entrevista, será recebido como identificação o pseudônimo, área de formação e tempo de docência, como exemplo “Ammy-física-4 anos”.

O questionário apresentou resultados quantitativos e qualitativos. Os quantitativos serão dispostos por meio de tabelas e gráficos e os qualitativos serão analisados com o apoio da ferramenta Iramuteq. O Iramuteq é uma ferramenta tecnológica utilizada para análise de pesquisas qualitativas e quantitativas. O recurso foi usado a fim de certificar o número de repetições de palavras mencionadas nas respostas dos participantes. Primeiramente, o *corpus* textual foi tratado conforme orientação do sistema, inserido em um bloco de notas de forma separada com a devida identificação de cada resposta. Foi utilizado o Iramuteq para realizar a frequência de palavras mais mencionadas nas respostas das perguntas 26, 27 e 28. Após a construção de uma planilha pela própria ferramenta, é possível ver a quantidade repetida e os trechos mencionados pelos professores participantes. Assim, é possível ler, contextualizar, visualizar e interpretar as similaridades ou diferenças nas respostas dadas pelos professores participantes. Ao mencionar as falas dos participantes do questionário será utilizada a letra “P”, que significa Professor e o “número” que está relacionado à ordem das respostas recebidas, como, por exemplo, “P_30” e ao dizer “professor” trata-se dos gêneros masculino e feminino.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 Professores iniciantes de Minas Gerais: quantos são e onde estão?

O corpo docente mineiro da rede estadual é composto por professores efetivos que ingressaram por meio de concursos públicos e os contratados temporariamente que ingressam por meio de um processo seletivo, a fim de ocupar cargos vagos ou em substituição.

A Tabela 3 apresenta resumidamente a quantidade de docentes efetivos (com até cinco anos) contratados no estado. Quanto aos professores contratados que estão dispostos na linha “menos de 1 ano” não necessariamente possuem apenas um ano de docência na rede. Ou seja, a ferramenta utilizada para o filtro contabiliza os contratos com apenas um ano, visto que eles podem ter mais tempo na rede, uma vez que o contrato pode ou não ter sido feito em anos anteriores (informações da SEE).

Em resumo, a rede estadual fornece dados que, embora reveladores, apresentam uma lacuna importante. Os dados fornecidos pela rede estadual deixam claro que não se sabe o tempo de profissão dos docentes que ingressam na rede. Neste aspecto é possível o professor com menos de cinco anos em situação de efetivo, já ter experiência como contratado em anos anteriores, ou seja, não há possibilidade de saber pelos dados numéricos quem são os professores iniciantes e experientes. Veja a tabela 3.

Tabela 3 -Quantidade total de professores efetivos e contratados

Tempo de serviço	Efetivos	Contratados
Menos de 1 Ano	2.395	86.756
1 ano	3.599	1
2 anos	1.916	0
3 anos	1.166	0
4 anos	1.932	0
5 anos	5.992	0
Total	17.000	86.757

Fonte: SISAP - Sistema de Administração de Pessoal, Folha: Março/2024.

O total de 103.757 (17.000 efetivos e 86.757 contratados) são profissionais que fazem parte de um grupo que podem ser iniciantes ou experientes na carreira. O processo de contratação ocorre para suprir cargos vagos e em substituição.

Para preencher os cargos vagos, geralmente acontecem no início do ano, e destinados para cargos em substituição ocorrem conforme as necessidades de cada escola. Juntamente com os dados quantitativos, a Secretaria de Educação enviou junto ao e-mail a seguinte informação:

Os cargos contratados constam na linha de informações de “Menos de 1 ano”, uma vez que a ferramenta que utilizamos contabiliza apenas a última contratação (ou seja, a de 2024). Isso não significa que estes professores não tenham tido outras contratações em anos anteriores.

A observação mencionada apresenta que não é possível saber o tempo de docência dos professores contratados, visto que o sistema retém as informações do ano em vigência. Também foi solicitado, posteriormente, o quantitativo total de professores na rede estadual mineira. Os dados recebidos foram até o mês de maio/2024, retirado da fonte SISAP - Sistema de Administração de Pessoal, o quadro de professores efetivos na rede estadual de Minas Gerais totaliza 66.399 e 94.079 são professores contratados. Conforme nota explicativa apresentada pela Secretaria de Educação, os cargos sofrem alterações constantes devido ao quantitativo de aulas, à redução ou fusão de turmas, as nomeações e movimentação de pessoal.

A Tabela 4 apresenta de forma detalhada o quantitativo dos professores considerados iniciantes em cada Superintendência Regional de Ensino (localização) com base nos respectivos tempos de exercício. A SEEMG enviou os dados solicitados em planilhas de Excel, contemplando um arquivo de 324 páginas, impossibilitando a inserção dele na pesquisa. A planilha apresentou os seguintes dados separados em colunas na seguinte sequência: regional de exercício, município, código da unidade (escola), unidade de exercício (escola), contratados (menos de 1 ano e 1 ano) e efetivo (menos de 1 ano, 1 ano, 2 anos, 3 anos, 4 anos e 5 anos).

A SRE que possui o maior número de efetivos é a Metropolitana B, totalizando 1.229, seguida da Metropolitana C com 1.001 efetivos. Monte Carmelo é a que possui o menor número de efetivos na rede, com 73 efetivos. É relevante ressaltar que o quantitativo de efetivos está associado à quantidade de cidades e escolas que cada SRE possui sob sua jurisdição. Assim, a proporção de cidades está relacionada à quantidade de efetivos. Veja a tabela 4

Tabela 4 - Quantitativo dos professores efetivos e contratados do estado de Minas Gerais-
março/2024

(Continua)

Regional Exercício	Contratados		Efetivos						
	Menos de 1 Ano	1 Ano	Menos de 1 Ano	1 Ano	2 Anos	3 Anos	4 Anos	5 Anos	Total dos efetivos
SRE Almenara	1479	0	19	62	13	20	48	102	245
SRE Araçuaí	1423	0	13	39	10	35	73	173	330
SRE Barbacena	1333	0	29	39	3	10	18	120	190
SRE Campo Belo	890	0	26	28	14	8	26	78	154
SRE Carangola	653	0	19	44	1	18	21	65	149
SRE Caratinga	1490	0	41	52	31	25	36	164	308
SRE Caxambu	920	0	24	28	8	13	17	92	158
SRE Conselheiro Lafaiete	1258	0	42	68	9	15	28	88	208
SRE Coronel Fabriciano	1908	0	36	85	26	29	36	116	292
SRE Curvelo	850	0	4	26	8	11	15	81	141
SRE Diamantina	2119	0	38	63	59	43	63	168	396
SRE Governador Valadares	2874	0	52	107	95	56	54	254	566
SRE Guanhães	1848	0	6	32	22	21	39	127	241
SRE Itajubá	1210	0	33	25	38	8	29	102	202
SRE Ituiutaba	1043	0	40	16	6	4	16	65	107
SRE Janaúba	2343	0	54	80	15	35	34	172	336
SRE Januária	3790	0	36	67	43	58	64	244	476
SRE Juiz de Fora	2452	0	103	102	19	23	54	188	386
SRE Leopoldina	1093	0	20	36	5	8	24	65	138
SRE Manhuaçu	1463	0	63	75	7	25	25	103	235
SRE Metropolitana A	3671	0	129	121	212	61	101	161	656
SRE Metropolitana B	5670	0	277	443	310	92	171	213	1229
SRE Metropolitana C	4730	0	183	333	300	51	151	166	1001
SRE Monte Carmelo	522	0	11	14	6	5	12	36	73
SRE Montes Claros	4073	0	95	150	55	80	90	329	704
SRE Muriaé	908	0	31	60	11	5	15	63	154
SRE Nova Era	1245	0	11	26	36	27	17	75	181
SRE Ouro Preto	715	0	35	44	25	5	23	53	150
SRE Pará de Minas	1197	0	35	33	31	15	24	108	211
SRE Paracatu	1122	0	6	30	10	12	32	57	141

Tabela 4 - Quantitativo dos professores efetivos e contratados do estado de Minas
Gerais-março/2024

(Conclusão)

Regional Exercício	Contratados		Efetivos						
	Menos de 1 Ano	1 Ano	Menos de 1 Ano	1 Ano	2 Anos	3 Anos	4 Anos	5 Anos	Total dos efetivos
SRE Passos	1324	0	22	62	13	11	20	92	198
SRE Patos De Minas	1377	0	47	34	21	17	28	110	210
SRE Patrocínio	726	0	27	8	0	5	23	68	104
SRE Pirapora	908	0	13	19	14	9	24	76	142
SRE Poços De Caldas	1426	0	44	50	3	12	23	90	178
SRE Ponte Nova	1766	1	38	51	22	23	42	131	269
SRE Pouso Alegre	1763	0	48	55	39	30	26	110	260
SRE São João del Rei	994	0	34	42	4	16	19	98	179
SRE São Sebastião Do Paraíso	948	0	20	29	9	13	27	103	181
SRE Sete Lagoas	1954	0	31	81	19	22	42	124	288
SRE Teófilo Otoni	3888	0	35	92	69	44	51	217	473
SRE Ubá	1150	0	39	57	21	25	33	132	268
SRE Uberaba	2779	0	88	175	26	15	42	158	416
SRE Uberlândia	2944	0	151	214	101	28	34	129	506
SRE Unaí	1000	0	12	24	23	3	11	74	135
SRE Varginha	2198	0	96	98	78	37	57	212	482
Sede da Secretaria	25	0	2	2	8	2	7	7	26
Conselho Estadual De Educação	0	0	0	2	0	0	1	0	3
Total	86756	1	2395	3599	1916	1166	1932	5992	

Fonte: SISAP-Sistema de Administração de Pessoal, Folha: Março/2024.

Os dados revelam que o quantitativo de professores contratados, que podem ser iniciantes ou não, corresponde a aproximadamente 59%.

Gerando um cenário de grande rotatividade de professores na rede ao longo de suas carreiras, especialmente para os contratados, visto que os contratos são temporários, fazendo com que os professores trabalhem em distintas escolas. Além desse movimento da possibilidade de trabalhar em distintas escolas, também existe a insegurança em trabalhar ou não no próximo ano.

A insegurança apresentada é vinda diretamente dos professores que ainda não são concursados e iniciantes. A incerteza de se ter um emprego ainda ocorre nas salas dos professores. Mesmo com a realidade de falta de professores, o iniciante também enfrenta essa problemática. A problemática causada nas redes acerca das condições de trabalho temporário dos professores é um desafio em todo o país. O rodízio de professores na escola, infelizmente, traz consigo instabilidades do grupo, fragiliza a profissionalização e formação continuada, além de afetar diretamente no aprendizado dos estudantes. Conforme aponta Gatti (2011, p.159).

A condição de contrato temporário de docentes, não conduzindo à estabilidade e à progressão profissional, gera nas redes alguns problemas que mereceriam melhor consideração, pois afetam a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas e, em decorrência, a qualidade do ensino. A precariedade dos contratos de trabalho traz consigo rodízio excessivo de professores, instabilidade das equipes escolares e, até mesmo, desistências da profissão. São questões importantes a serem consideradas pelas políticas relativas aos docentes, dado que interferem diretamente no trabalho cotidiano das escolas, na aprendizagem dos alunos e no seu desenvolvimento, causando também desperdício financeiro no que se refere aos investimentos formativos sem serviço.

Diante disso, a formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional e da indução docente, com foco nos professores iniciantes, principalmente para os contratados, precisa ser pensada e planejada de “dentro para fora”. A realidade da rotatividade de professores é assunto que perpassa por anos e essa pauta precisa ser alvo de políticas públicas.

Como no Brasil, ainda há muito o que fazer em prol dos professores e em especial os da rede estadual mineira, mesmo diante de um quadro de contratos temporários exagerado. É importante trazer à baila que os docentes que perambulam por muitas escolas representam um percentual alto e, mesmo que eles não tenham uma escola fixa para lecionar todos os anos, pertencem à mesma rede de educação.

Sendo assim, o movimento de “dentro para fora” significa ações que se desenvolvem nas escolas, ou seja, no local de trabalho dos professores. As ações precisam estar inseridas nas escolas com um olhar diferenciado e humanizado aos novos docentes, com apoio indispensável dos experientes contratados ou efetivos. Cabe ressaltar que propostas promissoras precisam partir de políticas públicas que se preocupem com os professores iniciantes, visando sua permanência e valorização, mas não deixando à mercê os experientes que os recebem e sim preparando-os.

Isso garante que mesmo com a rotatividade dos docentes iniciantes contratados, o processo de desenvolvimento profissional não cessará ao mudarem de escola a cada contratação. Importante também apontar que o docente efetivo não muda de escola na mesma proporção que o contratado, mas, em caso de mudança, o desenvolvimento profissional continua.

Sabe-se que na rede estadual mineira já existe o CRMG-Currículo Referência de Minas Gerais, formações continuadas por meio de plataformas digitais, sistemas de inserção de dados dos estudantes e outros aspectos que são padronizados em todo o estado. Porém, é importante apontar que as escolas possuem diferentes culturas, necessidades, conceitos, públicos, localizações etc. A rotatividade desses profissionais, principalmente para os iniciantes, é um desafio, tratando-se dos aspectos relacionados aos contextos escolares e suas particularidades.

Os números apontam a necessidade urgente acerca da realização de concursos públicos na educação em Minas Gerais. Porém, mesmo com a existência dos concursos, sempre terão professores contratados para suprir as necessidades existentes desse quadro de profissionais. Fechar os olhos para os docentes que adentram nas escolas, de forma temporária, significa que não há consideração de que eles poderão ser os futuros professores estáveis e experientes. Este não é o caminho profícuo ao apontar ideais de perspectiva de desenvolvimento e indução profissional docente. Em resumo, percebe-se que a escola possui papel fundamental e primordial diante do cenário docente, visto que todos os servidores que recebem os professores iniciantes nas escolas são sujeitos indispensáveis para a permanência e continuidade desses profissionais na carreira.

5.1.1 Perfil pessoal e profissional do grupo pesquisado entrancado entre desafios e dilemas enfrentados

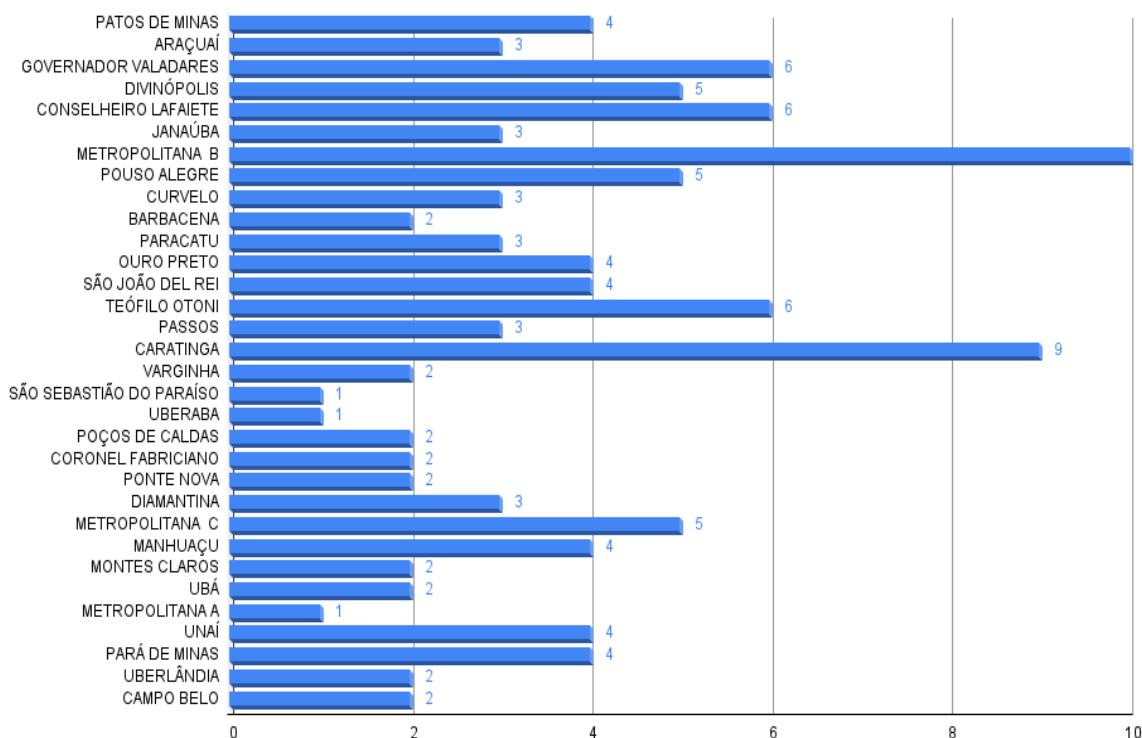
Nesta seção teceremos uma discussão acerca das principais categorias encontradas durante a análise dos dados e que afluem com a temática do estudo para melhor interpretar os dados, alcançar os objetivos propostos e buscar responder ao problema da referida pesquisa.

Além disso, será descrito o que foi dito tanto pelos entrevistados quanto pelos participantes do questionário. Trata-se dos desafios ainda vivenciados pelos professores antes da entrada na escola/sala de aula, mesmo sabendo que todos se relacionam. Serão discutidas cinco categorias:

- a) Os principais desafios enfrentados pelos docentes iniciantes e seus distintos aspectos assim adentram as escolas;
- b) O apoio, acompanhamento e acolhimento dos novos professores, como ocorre e quem faz;
- c) Iniciativas de acompanhamento, acolhimento e apoio pedagógico na perspectiva de desenvolvimento profissional;
- d) Caminhos e atitudes tomadas na busca de superação dos desafios encontrados;
- e) Desejos de desistência da carreira e motivadores.

A participação foi de professores experientes, iniciantes, contratados e efetivos. Dentre o total de 548 professores participantes, apenas 5 não aceitaram participar da pesquisa, ou seja, 543 responderam ao questionário enviado para as escolas. Para alcançar os objetivos da presente pesquisa, foi feito um recorte em que apenas os professores iniciantes contratados e efetivos foram considerados, totalizando, assim, 115 professores. É possível identificar a alocação dos participantes e suas respectivas SREs, conforme aponta o gráfico 1.

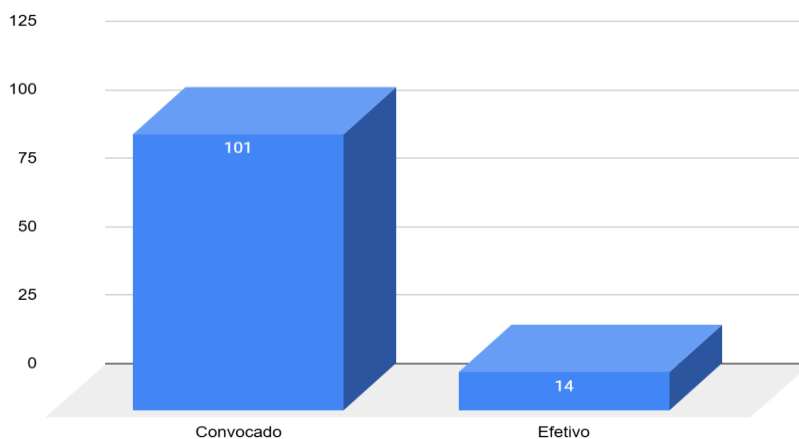
Gráfico 1-Superintendências Regionais de Ensino que os professores participantes estão alocados



Fonte: Da autora (2025) -Dados retirados do questionário.

Dos 115 professores selecionados para pesquisa, 101 são iniciantes contratados e 14 efetivos, conforme apresenta o gráfico 2.

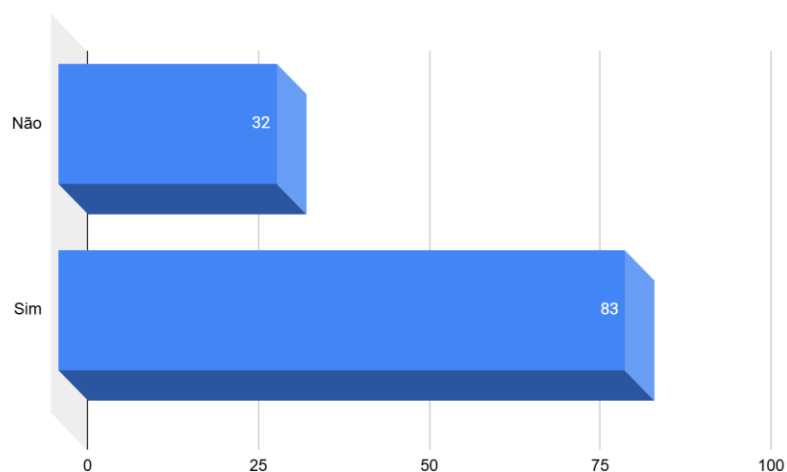
Gráfico 2- Quantitativo de professores iniciantes



Fonte: Da autora (2025) -Dados retirados do questionário.

A partir da adesão, pode-se inferir que o tema chamou a atenção dos professores iniciantes e experientes e que há indícios de necessidade de diálogo e escuta acerca das questões da profissão, da oportunidade de falar e de ser ouvido. Dito isso, dos 543 professores respondentes do questionário, 83 manifestaram interesse em participar da entrevista (gráfico 3).

Gráfico 3- Quantitativo de docentes que mencionaram o interesse em participar da entrevista

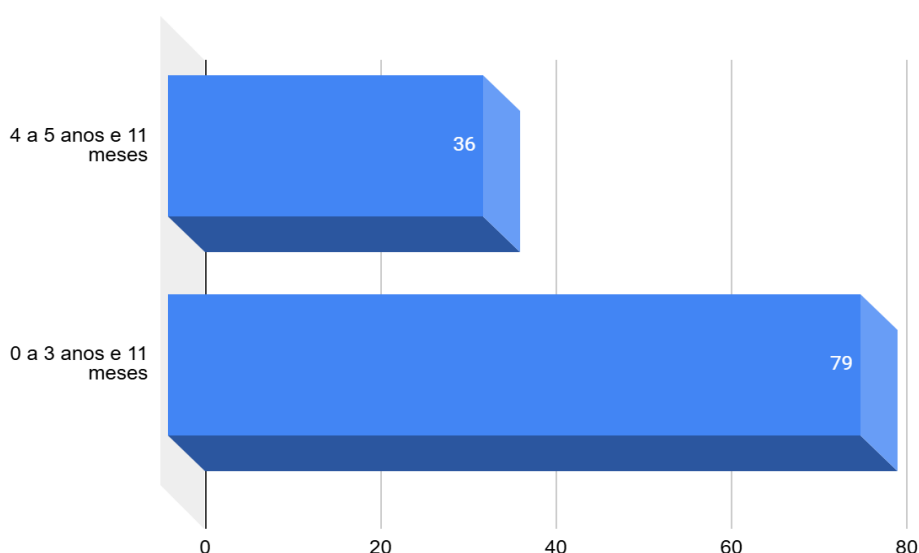


Fonte: Da autora (2025) -Dados retirados do questionário.

Para contemplar o perfil pessoal e profissional dos participantes, ao ser questionado acerca do gênero/sexo dos docentes contratados, 79 responderam serem do sexo feminino e 36 masculinos. Durante o percurso, serão apresentadas algumas falas acerca de aspectos importantes sobre formações, desafios e caminhos.

O Gráfico 4 representa o tempo de atuação como professor de educação básica, sendo este tempo total na docência, inclusive em outras redes de ensino. Assim, foi realizado o filtro apenas dos professores iniciantes, que são, conforme menciona a literatura, com o tempo de docência com até cinco anos de carreira. Conforme mostra o gráfico, 79 professores possuem experiência docente de 0 a 3 anos e 11 meses e 36 de 4 a 5 anos e 11 meses de profissão. Veja o gráfico 4:

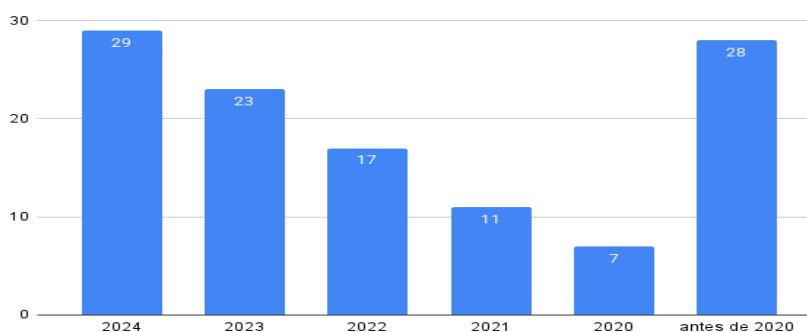
Gráfico 4-Tempo de docência (incluindo em outras redes de ensino)



Fonte: Da autora (2025) -Dados retirados do questionário.

O Gráfico 5 representa o ano de ingresso na rede estadual, nos quais se somam os anos de 2021, 2022, 2023 e 2024 obtendo um total de 80 professores. Sendo assim, ao comparar o gráfico 4 (tempo de docência) infere-se que do total de 115 participantes, 79 professores iniciaram suas carreiras na rede estadual.

Gráfico 5-Ano que ingressou na rede estadual mineira



Fonte: Da autora (2025) -Dados retirados do questionário.

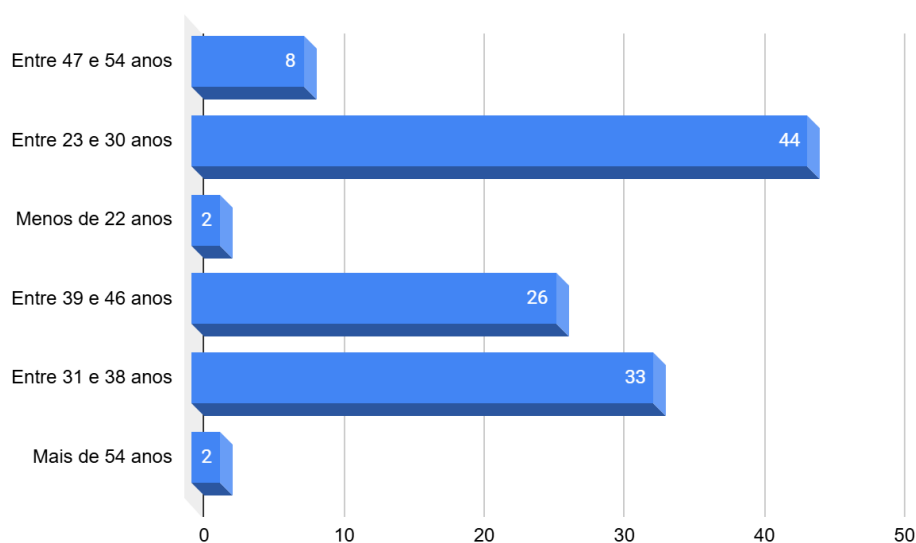
Com base nos dados do grupo pesquisado, 68,70% tiveram sua primeira experiência profissional docente na rede estadual. Diante disso, entende-se uma responsabilidade muito grande aos envolvidos no processo de receber esses professores que constroem expectativas e anseios positivos acerca da sua iniciação na carreira. Como percebido na fala da professora Mary:

[...] Até porque eu tinha uma visão muito diferente da educação antes de entrar. Por ser um ambiente [...] que você acredita, que vai gerar um produto para estar no mercado qualificado e que vai saber lidar com todas as situações, principalmente com pessoas, eu acreditava que o modelo tinha que ser diferente. Primeiro lugar que tem que ter bom tratamento, boa relação, respeito, a fala respeitosa. [...] (Mary - 11 meses - entrevistada).

Contudo, é cabível destacar que ao mencionar “tinha uma visão muito diferente da educação” a professora refere-se, com certa indignação, à forma que foi recebida e mostrando que o respeito e as relações interpessoais não podem se distanciar do contexto escolar, visto que esse ambiente é um dos responsáveis dessa construção. Local esse que constrói cidadãos qualificados para o mundo e para o mercado de trabalho.

Acerca da idade dos professores participantes, segue o gráfico 6 que aponta informações relevantes acerca da realidade da educação básica brasileira e o apagão de professores. Pode ser visto que apenas 2 professores possuem idade inferior a 22 anos. Ou seja, a procura de jovens para a formação em cursos de licenciatura está apresentando um grande declínio, conforme aponta a pesquisa.

Gráfico 6-Faixa etária



Fonte: Da autora (2025) -Dados retirados do questionário.

A fala da professora Ammy aponta uma situação real acerca do apagão de professores e que também faz uma ligação ao gráfico e ao envelhecimento docente.

[...] Tanto é que a gente está passando pelo apagão dos professores, é por conta disso, porque quem está lá está querendo sair e quem está fora já tá vendo que está dando ruim e não querem entrar também. Talvez a nossa geração seja das últimas gerações que vão poder ser chamadas de novos professores [...]
(Ammy - física - 4 anos).

A fala da professora Ammy aponta uma situação real acerca do apagão de professores relacionada à ausência de interesse na carreira, além dos desafios enfrentados na profissão, fazendo com que apenas os experientes permaneçam.

Em relação à formação profissional dos participantes, segue o quadro 1, em que os participantes poderiam marcar e registrar todas as suas formações, sejam em licenciatura e outros cursos. A pedagogia representa o curso mais presente dentre os professores, sendo um total de 37 docentes que afirmaram ter a graduação, seguido de 24 formados em matemática e 16 professores em língua portuguesa. Importante ressaltar que 27 afirmaram que possuem também outros cursos que não são em licenciaturas e 3 dos participantes são formados em cursos que não é a licenciatura. Veja o quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Formação profissional

Formação Profissional	Quantidade de docentes
Pedagogia	37
Possuem outros cursos, além da licenciatura.	27
Matemática	24
Língua Portuguesa	16
Curso Normal Superior	14
História	9
Biologia	8
Física	6
Arte	6
Filosofia	6
Educação Física	6
Química	4
Língua Inglesa	4
Geografia	3
Outros cursos que não seja licenciatura, apenas.	3
Sociologia	1

Fonte: Da autora (2025) -Dados retirados do questionário.

Para conhecer mais sobre a formação dos professores, segue abaixo a figura 2 representada por uma nuvem de palavras na qual aponta a formação em outro (s) curso (s) que não é licenciatura realizado pelos professores. Eles, durante a participação do questionário, poderiam mencionar (escrever) os cursos já realizados. Cinquenta e dois (52) professores realizaram outros cursos (pós-graduações, técnicos e bacharéis), assim representando aproximadamente 45% dos professores.

Figura 2 - Formação em outros cursos que não seja licenciatura



Fonte: Da autora (2025) -Dados retirados do questionário.

Os cursos mencionados que não possuem relação com a educação são: Superior em Odontologia e Enfermagem, Graduação em Comunicação Assistiva-Libras, Bacharel Educação Física, Direito (com maior número/destaque), Bacharel em Ciências Contábeis, Administração de Empresas, pós-graduação em perícia e Auditoria Ambiental, pós-graduação em Engenharia Ambiental, Letras Libras, Engenharia Civil, Comunicação Social com habilitação em Publicidade, Arquitetura e Urbanismo, Mestrado em Administração, Engenharia de Computação, Teologia, Técnico em Logística e Nutrição.

No que tange ao cenário da educação básica, conforme apontam alguns dados da presente pesquisa, entende-se que a docência para muitos profissionais pode perpassar por dois caminhos. O primeiro é a intenção genuína em seguir carreira e após a experiência docente, buscam outras formações acadêmicas que não seja licenciatura.

O segundo percurso, segue o lado oposto em que a primeira formação é em áreas distintas a licenciatura e ao decorrer da necessidade, principalmente financeira, recorrem à docência como segundo plano de carreira. Durante a entrevista com os 10 professores participantes, apenas 3 mencionaram que a carreira docente foi sua principal escolha profissional e possuem formação acadêmica apenas em licenciatura. “E a gente até fez outra faculdade, tenho administração, tentei seguir, só que essa ligação que eu tenho, com os meninos, eu gosto de ensinar.” (Tina - 10 meses - entrevista).

A professora Tina aponta que seguiu a carreira pelo gosto de ensinar e pela ligação que possui com os estudantes, porém tentou outra carreira antes da docência. No caso dela, decidiu ser professora pelo gosto de ensinar.

“Eu tentei à docência e gostei, assim, eu arrisquei esse lado pra ver se eu ia ter [pensando o que dizer] compatibilidade com a matéria e eu estou gostando” (Mayara - 7 meses - entrevista).

Percebe-se que a docência foi um teste de compatibilidade, sua formação inicial é direito, deixando subentendido que a falta de oportunidade na sua área de formação fez com que ela “arriscasse” na carreira docente.

Não. [...] porque o curso que eu tinha de filosofia é um curso livre, não reconhecido, o que eu fiz depois foi o reconhecimento desse curso, [...] eu não me via como professor. [...] mas de forma direta não me via como professor, isso foi mais nesse processo de reconhecimento que eu falei, assim eu vou reconhecer isso vamos ver o que vai dar. E deu certo. [risos] (Gladdy - 1 ano e 6 meses - entrevista).

A escolha profissional inicial de Gladdy não era a docência. Após o reconhecimento do curso, ele teve a opção de tentar ingressar na carreira e acabou tendo um resultado satisfatório. Aqui também percebemos à docência como um teste profissional.

Diante disso, podemos refletir que a profissão docente, muitas vezes, não é o alvo profissional de todos que decidem ser professores. Devido a algumas situações ou oportunidades, escolhem a carreira docente. Outro fator que podemos ressaltar é que os desafios encontrados na iniciação docente parecem mais intensos ao ser comparado com os que buscam à docência desde o início da escolha profissional.

Como afirma a autora:

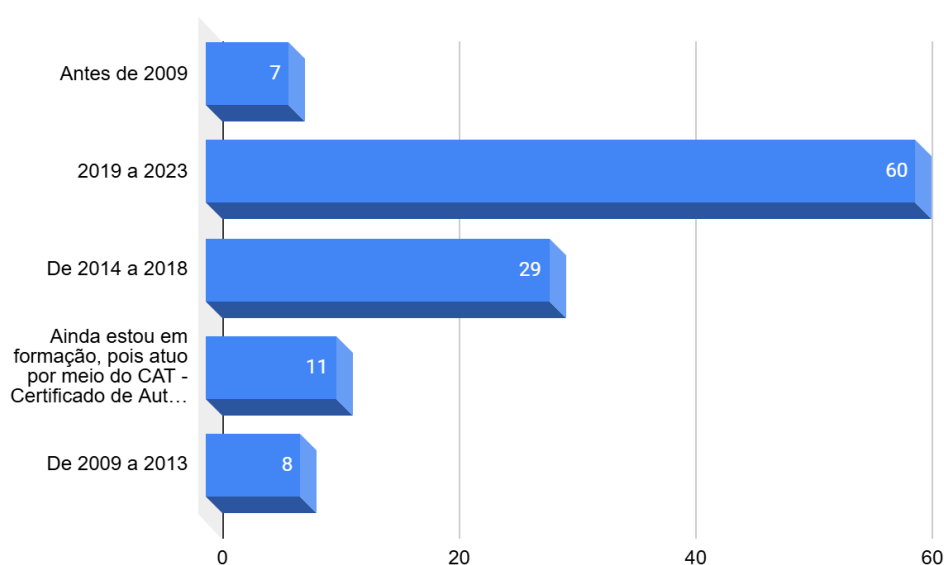
Aparentemente, o que se observa é que a atividade docente apresenta alguma possibilidade de oferta de trabalho a partir de um curso de formação que é visto como acessível, o que faz com que alguns alunos ingressem em cursos superiores de pedagogia ou licenciatura sem um real interesse para atuar como professor (Gatti, 2009, p. 13).

Durante a formação com foco na docência, ocorre uma visualização antecipada da profissão, ou seja, a relação com os estudantes, a sala dos professores, no mínimo o próprio ambiente escolar já é visualizado pelo futuro professor. Podemos trazer o exemplo do dentista, ele já enxerga o seu consultório e seus clientes, ele não se vê como chefe de cozinha em um restaurante. Não cabe aqui afirmar que o professor estará isento de desafios e percalços inerentes à sua profissão, caso escolha à docência como a profissão inicial.

O gráfico 7 evidencia o período de formação dos iniciantes (considerando a primeira formação que poderá ser bacharelado, licenciatura e/ou tecnólogo), em que professores formados até 2013 representam um total de 15, de 2019 a 2023 são 60 docentes e que ainda não concluíram a graduação temos 11 futuros professores. Os futuros profissionais, embora não formados, podem lecionar com a Autorização Temporária para Lecionar em Escolas Estaduais (ATL)/Certificado de Autorização de Títulos (CAT), documento este que autoriza licenciados a lecionarem um conteúdo diverso da sua formação, bacharéis e/ou tecnólogos e estudantes de curso superior com matrícula e frequência a partir do 3º período, podem atuar na rede em caráter precário, assim os professores que ainda não concluíram suas graduações já são professores iniciantes.

Podemos perceber um marcante crescimento entre 2019 a 2023 e um declínio visível para os que estão em formação (2024). Veja o gráfico 7:

Gráfico 7-Período de conclusão da primeira formação superior



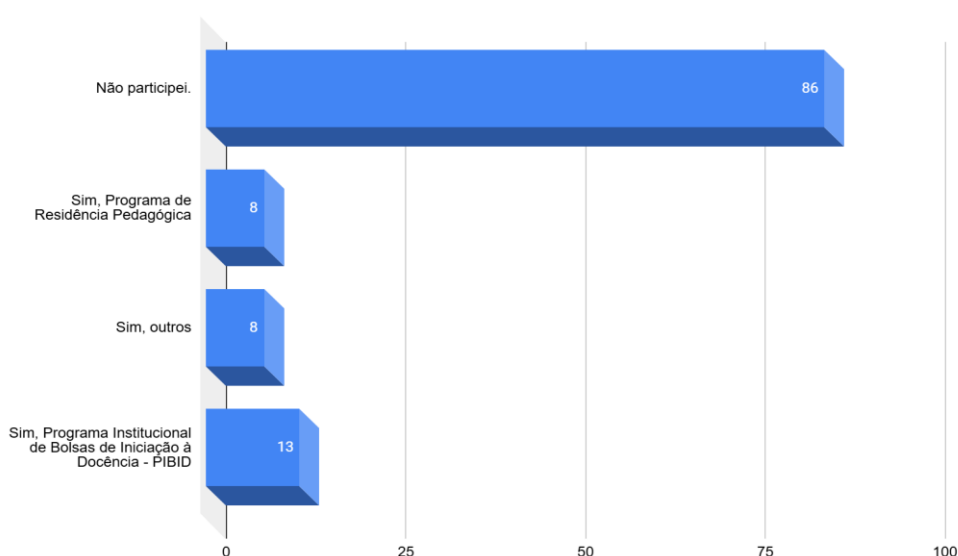
Fonte: Da autora (2025) -Dados retirados do questionário.

A somatória dos professores formados de 2019 até 2024 representa 61,5% dos participantes (71 docentes), considerando-se um número representativo que parece confrontar com a falta de professores.

Cabe afirmar que formação inicial não significa permanência na carreira. Nesse sentido, podemos afirmar que para manter os 71 novos professores na carreira é preciso planejar estratégias que visam à valorização e apoio.

Quanto à participação em programas de iniciação à docência, o gráfico 8 mostra que entre os docentes participantes, 86 professores não participaram de nenhum tipo de programa 21 participaram dos programas PIBID–Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e PRP–Programa de Residência Pedagógica. E para os docentes que responderam “outros programas”, foram direcionados para a descrição deles. Entre as respostas, foram mencionados o PIC–Programa de Iniciação Científica, PIBIC – Iniciação Científica, Projetos de extensão como tutora em EJA, monitoria estudantil, estágios em escolas, academias e postos de saúde.

Gráfico 8-Participação em Programas de Iniciação à docência



Fonte: Da autora (2025) -Dados retirados do questionário.

A participação em estágios e programas de residência pedagógica oportuniza experienciar e vivenciar o ambiente escolar como observador e, deste modo, auxiliar e lecionar com o acompanhamento do professor regente. Assim, as experiências são variadas em se tratando das participações, seja nos estágios ou em programas.

No caso do professor James, a ausência do estágio durante a formação inicial foi um complicador para a sua iniciação docente, visto que ele chegou na sala de aula sem a bagagem dessa experiência acadêmica. Conforme foi vivenciando os desafios, ele pontua a falta do estágio, no qual poderia ter contribuído com a sua iniciação. “Na minha faculdade, eu não tive estágio em escola, então, foi bem complicado (James-6 meses-entrevista).

É relevante afirmar que o estágio é componente curricular obrigatório em todos os cursos de licenciatura. A Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008, define o estágio como ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante. O estágio integra o itinerário formativo do educando e faz parte do projeto pedagógico do curso. É o estágio obrigatório definido como pré-requisito no projeto político pedagógico do curso para aprovação e obtenção do diploma, conforme menciona o §1º do art.2º da Lei n.º 11.788/2008.

O professor Gladdy e Tina relatam sobre a vivência no estágio e suas poucas contribuições e a falta de acolhimento e receptividade, como apontam, respectivamente.

Eu participei daqueles estágios em que você mesmo vai ao diretor e diz: — eu posso fazer estágio aqui na sua escola? Tá aqui minha cartinha de apresentação, sou estudante, posso? E aí sim. E aí, sim, eu fiz um antes estágio em três etapas diferentes, [...] Eram dois professores de filosofia, mas só um abriu a oportunidade de dar aula o outro se fechou, não sei até hoje, mas tá bom... Creio eu, que o estágio, como se diz, foi só burocracia e papelada, mais nada (Gladdy - 1 ano e 6 meses - Entrevista).

O estágio para o professor Gladdy não agregou muito conhecimento da prática docente, ele acredita que foi apenas burocracia e papéis a serem preenchidos, visto que apenas um professor concedeu a oportunidade para lecionar durante o estágio para uma turma. Assim, a vivência que o estágio proporcionou foi insuficiente diante da realidade de ser professor. Na sua fala, ele não compreende o motivo que o outro professor não o deixou dar aula, demonstrando assim um certo fechamento que alguns professores regentes possuem em relação aos estagiários.

Começa no estágio, porque tem muito professor que não gosta de estagiário. Te trata mal na sala de aula, eu passei por três professores que eu vou te falar, se olhasse os professores, eu desistiria também [...] (Tina - 10 meses - Entrevista).

A professora Tina lembra sobre sua péssima experiência durante o estágio. Apontou algumas situações e atitudes que a professora regente estava causando muito espanto pelo fato de ocupar um cargo de professora.

Para o professor Elvis, o estágio também não agregou tanto quanto esperava, ao observar as aulas do professor regente, avaliou que não seria o melhor caminho a seguir. A observação do estágio oportunizou uma reflexão e análise do que não fazer acerca de métodos de ensino.

A metodologia utilizada pelo professor não atraía o interesse dos estudantes e, quando teve oportunidade para lecionar, decidiu utilizar estratégias já conhecidas de outras experiências profissionais e pessoais.

Não foi tão tranquilo, porque quando eu comecei é [pensando] em 2022. [...] E ele, basicamente, a técnica dele era dá um livro e pedia pra fazer resumo. Pelo menos no período em que eu fiz o estágio com ele. Eu não vi aquela coisa do ensinar, do explicar. [...] e aí eu fiz da minha forma. [...] (Elvis - 2 anos e 7 meses - Entrevista).

O professor de matemática, André, aborda sobre as contribuições em ter participado nos programas e menciona sobre as distintas visões enquanto participante de programas e docente:

Eu participei do PIBID, da Residência Pedagógica da universidade. Então, foi o que também me norteou. [...] quando eu cheguei para a sala de aula, eu ficava pensando: aquele professor fazia dessa forma, às vezes, se eu for por esse caminho, às vezes dá certo. E é muito diferente também, porque quando a gente está nesses programas, a gente está ali como acompanhante, auxiliando o professor. Aí, o ano passado, as turmas eram minhas. Agora era só eu. E agora, como lidar com isso? Porque agora estou sozinho. E aí? Então, a partir daquilo que eu aprendi através dos programas que a gente vai usando agora em sala de aula. Por isso que é bom participar desses programas, porque eles abrem, ampliam para a gente o caminho (André-1 ano e 7 meses-Entrevista).

Os programas Residência Pedagógica e Pibid norteiam a vivência prática nas escolas pelos estudantes. Porém, durante a participação, os futuros professores estão como observadores e auxiliares dos professores regentes e ao se depararem com a realidade de ser o professor responsável daquela turma, ele se sente sozinho. O olhar e a responsabilidade de um estudante de licenciatura e um professor que assume a sala de aula são totalmente distintos. Prevalece um sentimento de solidão juntamente com o peso de tomar decisões e atitudes que podem gerar dúvidas e incertezas. O professor deixa claro que a participação dos programas ampliou os caminhos para a prática docente.

Nesse contexto, os estágios e programas são eficientes e poderão contribuir muito aos futuros professores. Algumas características cruciais são: receptividade pessoal e profissional dos professores regentes e oportunidade para vivenciar a prática docente. O entendimento com base nas respostas dos professores entrevistados pode ser visto por dois prismas.

O primeiro aponta que a vivência nos programas abriu caminho para um andar mais direcionado, traçando um momento reflexivo sobre determinadas ações e decisões tomadas pelos professores regentes, seguindo como um exemplo. Porém, ao adentrar na sala de aula, há o sentimento de solidão, principalmente na tomada de decisões.

A segunda percepção é a falta de receptividade e apoio dos professores que recebem os estagiários, deixando até a dúvida seguir na profissão docente, seja pelo tratamento ou pelo fechamento em receber os futuros professores. Assim, os estagiários concluem as fases do estágio apenas para cumprir e preencher documentos necessários.

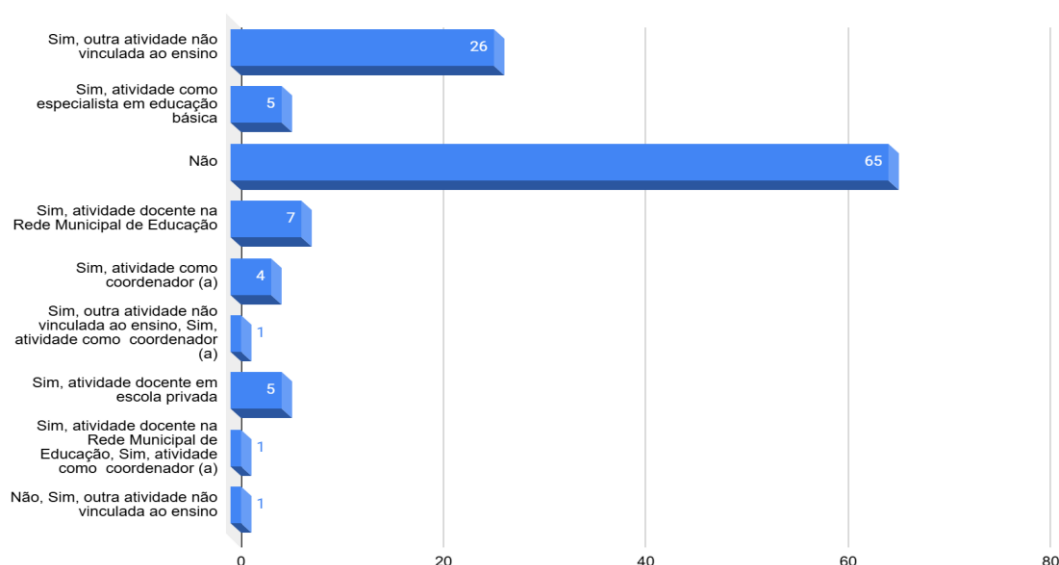
Portanto, as participações nos estágios e programas possuem fortes contribuições para a profissão, dependendo assim da vivência de cada um. Não é incorreto dizer que os professores que vivenciaram experiências de sala de aula durante sua formação inicial, independente do formato do programa de estágio, com apoio e orientação do professor regente que o recebe terá grandes chances de enfrentar os desafios, que não serão isentos, com mais leveza e entendimento. Ao passo que uma vivência negativa desses programas também pode ser o divisor de águas em prosseguir ou não na carreira docente.

5.1.1.1 A jornada do trabalho docente: a necessidade acompanhada da precarização profissional

O início da carreira docente está entrelaçado com inúmeros desafios, que começam antes mesmo de adentrar na escola. Os desafios relacionados ao ambiente escolar e aos alunos da sala de aula serão abordados adiante. Percorremos nesta subseção com os resultados acerca das atividades profissionais além da docência (gráfico 9), período/turnos que os docentes pesquisados trabalham na escola atual (gráfico 10), jornada de trabalho como docente na rede (gráfico 11) e os critérios de escolha das escolas que os professores lecionam (gráfico 12).

O gráfico 9 aponta as outras atividades profissionais que os docentes possuem concomitante ao exercício da carreira docente, eles poderiam apontar mais de uma alternativa. Dos participantes, 65 não exercem nenhuma atividade além da docência, 26 exercem outras atividades que não são vinculadas à docência e 24 exercem atividades vinculadas à docência.

Gráfico 9-Atividades profissionais além da docência



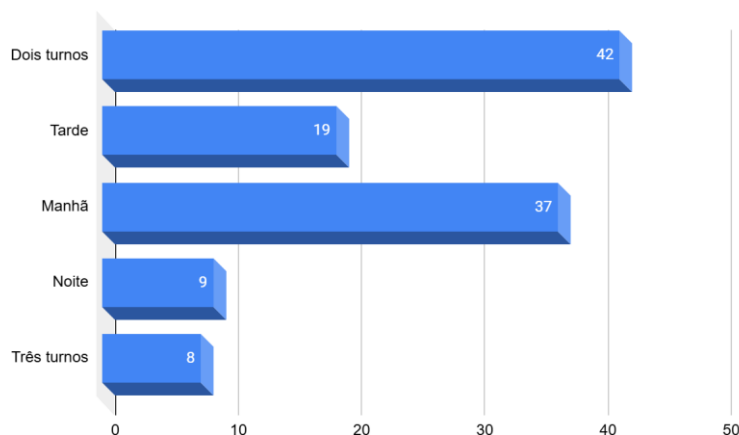
Fonte: Da autora (2025) -Dados retirados do questionário.

Mesmo representando um percentual menor, sendo aproximadamente 43,45% dos pesquisados, total de 50 professores que possuem outra atividade além da docência, considera-se um número alto e representativo. É crucial afirmar que a busca por outras atividades está totalmente ligada ao salário. O sucateamento do salário docente na rede obriga os professores a procurarem outras fontes de renda. O professor Elvis afirma que não renuncia à sua área de profissão inicial (corretor de imóveis) para apenas lecionar.

O que me dá dinheiro, é corretor. É prazeroso ver as pessoas crescerem, a gente crescer junto. É... mas, o financeiro lá (refere-se ao cargo de professor) talvez represente os 20% da minha receita hoje [...] Então, eu não posso abrir mão da minha área comercial não, porque ela realmente, financeiramente, é muito melhor do que ser professor (Elvis-2 anos e 7 meses-Entrevista).

O gráfico 10 aponta o período de trabalho na mesma escola em que 50 professores trabalham em mais de um turno (42 em dois turnos e 3 em três turnos) e 65 docentes que trabalham em apenas um turno (manhã, tarde ou noite).

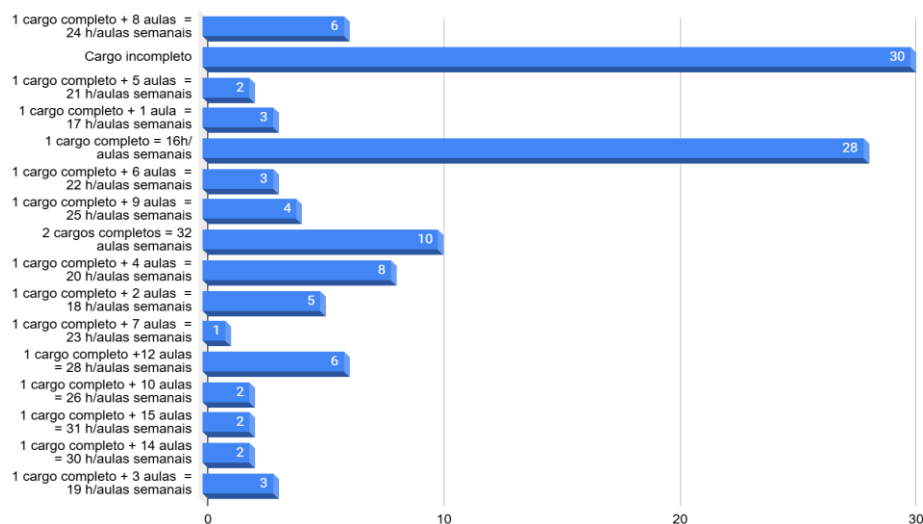
Gráfico 10-Período que trabalha na escola atual



Fonte: Da autora (2025) - Dados retirados do questionário.

Os gráficos 11 (abaixo) mostram a carga horária e o período/turno em que os docentes trabalham. O cargo completo, com 16 aulas semanais, corresponde a 28 participantes; 30 professores participantes que possuem cargos incompletos e os professores que possuem mais de um cargo totalizam 57.

Gráfico 11-Jornada de trabalho como docente na Rede Estadual de Minas Gerais



Fonte: Da autora (2025) - Dados retirados do questionário.

Aqui percebemos duas situações que os iniciantes enfrentam da rede. A primeira é a necessidade de iniciar a carreira e acabam nos primeiros anos conseguindo a quantidade de aulas que não contemplam um cargo completo.

Ou seja, as aulas que “sobram” são destinadas aos novos professores buscando outras fontes de renda, seja na educação, seja fora dela e enfrentando situações adversas com objetivo de iniciar na rede. A segunda, é o oposto da primeira, assim que o docente consegue obter vínculos com a rede (tempo de serviço), pelas necessidades financeiras, devido ao salário defasado, pegam uma quantidade de aula maior, excedendo um cargo, talvez chegando a dois completos, criando mais um desafio, a quantidade de aulas, o planejamento e a falta de tempo. Conforme relata a professora Ammy.

[...] se eu abrir um negócio de macarrão, eu vou trabalhar por conta pra eu pegar essas 2 aulas, que foi a primeira oportunidade que surgiu. É só que assim, 2 aulas, a gente não paga a minha conta de luz. Não dá! E a gente morando de aluguel, gastos, filha, essas coisas todas. Aí eu falei, eu vou abrir um negócio para mim. [...] Resumindo, eu tive que sair do meu emprego para pegar essas 2 aulas [...] (Ammy - 4 anos - Entrevista).

A realidade salarial mineira não oferece a opção de o docente sobreviver com apenas um cargo. Caso ele opte em ter apenas um cargo, é necessário que tenha outro emprego na busca de suprir as necessidades financeiras. Assim, é um fator de adoecimento docente, ocorrendo um círculo vicioso em que a demanda de trabalho é tão grande quanto a autocobrança de não conseguir concluir todas as demandas de um docente.

[...] E tem igual eu e a outra professora de ciências, a gente tem um cargo no estado e trabalha com outra coisa em outro turno. [...] Todo mundo faz isso. Isso é muito sobrecarga. Eu acho que é um dos motivos de ajudar a adoecer também. (Symonne- 5 anos - Entrevista).
[...] e não tem hora para conversar todo mundo em duzentas escolas. E aí, não consegue marcar um dia para encontrar. [...] É, eu acho que outro ponto que também é muito ruim, essa coisa de ter mais de um cargo. [...] Na lógica de ter mais qualidade de trabalho, ter 2 cargos não adianta de nada. [...] O problema é que o salário aqui em Minas não é condizente. Então fica difícil. (Symonne- 5 anos - Entrevista).

Para o professor Gladdy, devido à necessidade financeira, o iniciar a carreira com dois cargos seria considerado uma insensatez devido à responsabilidade para um iniciante que não possui desenvoltura e experiência ainda.

Eu já cheguei assim que me formei, já assumi as aulas e dois cargos que já é considerado entre aspas uma loucura para quem está mal começando, uma questão de necessidade que a gente tem. (Gladdy - 1 ano e 6 meses - Entrevista).

Segundo os autores, a valorização docente deve conter três fundamentos:

1) Uma remuneração digna, com base em um piso salarial que possibilite a subsistência do professor em um único emprego e confira visibilidade social positiva à profissão do magistério; 2) formação inicial de qualidade e formação continuada proporcional às demandas reais do seu trabalho conferindo autonomia e competência ao ato docente; 3) carreira que fixe ao professor ao sistema de ensino e jornada organicamente composta de aulas e tempo de formação continuada, que possibilite o estudo individual e coletivo e propicie a identificação do profissional com a proposta pedagógica da escola e compromisso político com a melhoria do ensino (Moreira; Costa, 2023 *apud* Monlevade 2000).

Os fundamentos básicos apontados, infelizmente não são realidade na educação estadual mineira. Muitos professores, além da docência, trabalham em outras áreas para suprirem suas necessidades básicas de sobrevivência, acrescida a existência de uma desvalorização social contumaz. As formações continuadas ofertadas, em sua grande parte, são realizadas por meio de plataformas digitais que se distanciam muito da realidade da escola. Em consequência, o tempo para as formações continuadas, de forma coletiva e individual são reduzidos. Porém, cabe afirmar que mesmo diante de todo esse quadro, os professores procuram sempre melhorias e se preocupam com o ensino e com a aprendizagem dos estudantes.

Diante desse contexto, é possível pensar em propostas com foco no desenvolvimento profissional utilizando a carga horária a ser cumprida na escola, como no horário das reuniões de módulo, visto que estas atualmente são destinadas, na sua grande parte, para assuntos burocráticos e avisos gerais. A indução docente tem como uma das principais características a colaboração e coletividade entre o docente experiente e iniciante. Sendo assim, durante parte da carga horária destinada às reuniões há possibilidade de trocas e diálogos entre os docentes.

Nóvoa (2017, p. 1115), com muita maestria afirma “devemos continuar o nosso exercício de denúncia da situação da escola pública e da formação de professores. Mas este diagnóstico só tem sentido se for acompanhado por gestos, por iniciativas de mudança, pela coragem da acção.” É fulcral afirmar que a espera por uma valorização salarial já é uma demanda que se espera há anos no nosso país pelos professores, enquanto isso eles precisam se apoiar para seguir a carreira com menos sofrimento, angústia e desânimo profissional.

O docente que inicia na rede estadual mineira, para ingressar, enfrenta algumas particularidades devido ao processo de escolha das escolas. Segue o quadro 2 acerca dos critérios para escolha.

Quadro 2 -Critérios para escolha dessa escola

(Continua)

Critérios para escolha da escola	Número de respostas
Não tive outra opção.	37
A escola fica bem próxima da minha residência.	17
A escola está situada num local de fácil acesso.	12
A escola tem bastante prestígio, é uma escola "bem falada" na rede de ensino.	7
Já trabalhei nessa escola uma vez e optei por retornar, pois senti-me acolhida (o).	7
Foi a escola que estudei.	3
Não tive outra opção. A escola fica bem próxima da minha residência. Foi a escola que estudei.	2
Não tive outra opção. A escola está situada num local de fácil acesso.	2
Não tive outra opção. A escola tem bastante prestígio, é uma escola "bem falada" na rede de ensino.	1
A escola fica bem próxima da minha residência. A escola está situada num local de fácil acesso. A escola tem bastante prestígio, é uma escola "bem falada" na rede de ensino.	1
A escola está situada num local de fácil acesso. A escola tem bastante prestígio, é uma escola "bem falada" na rede de ensino. Outros colegas, professores iniciantes, também escolheram essa escola.	1
Não tive outra opção. A escola está situada num local de fácil acesso. A escola tem bastante prestígio, é uma escola "bem falada" na rede de ensino. Já trabalhei nessa escola uma vez e optei por retornar, pois senti-me acolhida (o).	1
Não tive outra opção. A escola está situada num local de fácil acesso. A escola tem bastante prestígio, é uma escola "bem falada" na rede de ensino. Já trabalhei nessa escola uma vez e optei por retornar, pois senti-me acolhida (o).	1
A escola fica bem próxima da minha residência. A escola tem bastante prestígio, é uma escola "bem falada" na rede de ensino.	1

Quadro 2 -Critérios para escolha dessa escola

(Continuação)

Critérios para escolha da escola	Número de respostas
A escola fica bem próxima da minha residência. A escola está situada num local de fácil acesso. A escola tem bastante prestígio, é uma escola "bem falada" na rede de ensino. Já trabalhei nessa escola uma vez e optei por retornar, pois senti-me acolhida (o). Foi a escola que estudei.	1
A escola tem bastante prestígio, é uma escola "bem falada" na rede de ensino. Já trabalhei nessa escola uma vez e optei por retornar, pois senti-me acolhida (o).	1
Não tive outra opção. Foi a escola que estudei.	1
A escola está situada num local de fácil acesso. A escola tem bastante prestígio, é uma escola "bem falada" na rede de ensino. Já trabalhei nessa escola uma vez e optei por retornar, pois senti-me acolhida (o). Foi a escola que estudei.	1
A escola está situada num local de fácil acesso. A escola tem bastante prestígio, é uma escola "bem falada" na rede de ensino. Já trabalhei nessa escola uma vez e optei por retornar, pois senti-me acolhida (o).	1
A escola fica bem próxima da minha residência. A escola está situada num local de fácil acesso. A escola tem bastante prestígio, é uma escola "bem falada" na rede de ensino.	1
A escola está situada num local de fácil acesso. A escola tem bastante prestígio, é uma escola "bem falada" na rede de ensino.	1
A escola tem bastante prestígio, é uma escola "bem falada" na rede de ensino.	7
A escola está situada num local de fácil acesso. A escola tem bastante prestígio, é uma escola "bem falada" na rede de ensino. Já trabalhei nessa escola uma vez e optei por retornar, pois senti-me acolhida (o).	1
A escola fica bem próxima da minha residência. A escola está situada num local de fácil acesso. Já trabalhei nessa escola uma vez e optei por retornar, pois senti-me acolhida (o)., Outros colegas, professores iniciantes, também escolheram essa escola.	1
A escola está situada num local de fácil acesso. Outros colegas, professores iniciantes, também escolheram essa escola. Foi a escola que estudei.	1

Quadro 2 -Critérios para escolha dessa escola

(Conclusão)

Critérios para escolha da escola	Número de respostas
A escola fica bem próxima da minha residência. A escola está situada num local de fácil acesso. A escola tem bastante prestígio, é uma escola "bem falada" na rede de ensino.	1
A escola fica bem próxima da minha residência. A escola está situada num local de fácil acesso. A escola tem bastante prestígio, é uma escola "bem falada" na rede de ensino. Já trabalhei nessa escola uma vez e optei por retornar, pois senti-me acolhida (o).	1

Fonte: Da autora (2025) - Dados retirados do questionário.

O Quadro 2 acima, apresenta os critérios para a escolha da escola. Os participantes puderam marcar mais de uma opção. Assim, com maior número de respostas, 37 professores não tiveram opção de escolha; 17 escolheram devido à proximidade entre a escola e a residência; 12 docentes escolheram devido ao fácil acesso; 7 optaram devido ao prestígio social. Os demais participantes mencionaram mais de um motivo que os levaram a escolha da escola. São eles: o acolhimento, a escola que estudou, a facilidade no acesso, a preferência em trabalhar com outros colegas também iniciantes, o prestígio social e a proximidade entre a residência e a escola.

Cabe aqui pontuar que ao se tratar do interesse em retornar devido ao acolhimento recebido, 7 professores apenas, mencionaram que foram bem recebidos e acolhidos, 3 mencionaram o interesse na escola, porque também foi a escola que estudaram na educação básica. É imprescindível ressaltar sobre alguns fatores e processos importantes a respeito da escolha da escola que o docente iniciante irá começar a sua carreira. Na rede estadual mineira, ocorre um processo seletivo em que vários critérios são utilizados para gerar uma lista de classificados e na maioria das vezes, a escolha não cabe ao professor. Desde que o docente tenha interesse em trabalhar na cidade que se inscreveu, consequentemente irá para escola que tiver vaga.

Após o vínculo com a rede, a sua classificação avança, ou seja, assume uma melhor posição na lista, assim podendo escolher. Subtende-se que a escolha não existe para quem está iniciando, ou seja, poderá ser uma conquista futura ao decorrer do tempo. Assim, logicamente as escolas consideradas “melhores” serão escolhidas pelos professores que possuem mais tempo na rede, deixando as demais para os docentes iniciantes.

[...] Então a gente tem que ficar na captura das vagas de emprego, né [...] É muito difícil começar [...] e nesse processo de buscar serviço todo começo de ano, final de ano já dá aquela ansiedade, que desespero, como é que vai ser. [...] A distância, por exemplo, que eu ando de uma escola para outra, [...] é um pouco mais de 60 km, acho que os 63 km de uma para outra [...] Então assim é puxado (Ammy - 4 anos - Entrevista).

“[...] A minha dificuldade mesmo seria para chegar na escola porque tem estrada de chão. É, não existe reembolso de pedágio e não existe transporte” (Elvis - 2 anos e 7 meses - entrevista).

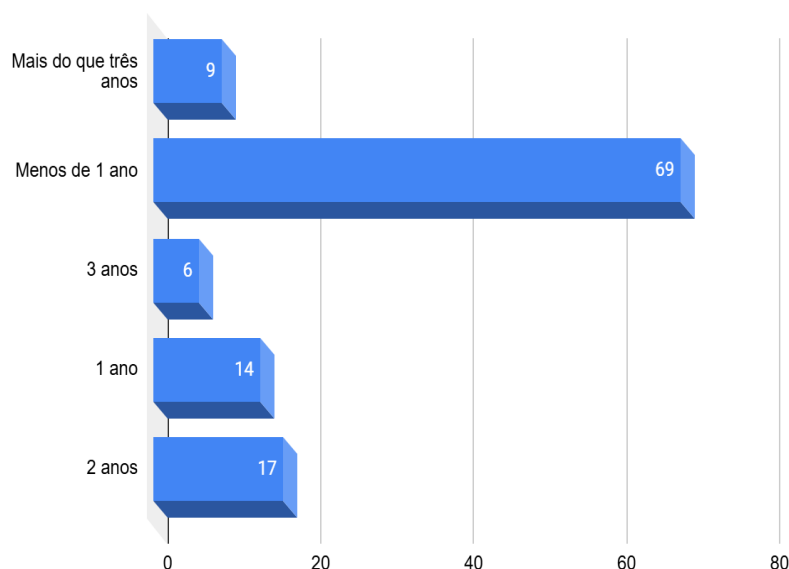
Chegar até a escola foi o primeiro desafio enfrentado, por se tratar de uma escola do campo, não há ônibus ou outro transporte regular e isso dificulta a logística para quem, como eu, não tem meios de transportes e habilitação (P_51 - Questionário).

“No início foi difícil devido ao estado seguir uma lista onde o critério é o tempo de serviço, pois recém-formada não tinha tempo e assim o nome estava no final da lista” (P_41 - Questionário). Para Nóvoa (2006) “os jovens professores são lançados para as piores escolas e situações, sem um mínimo de apoio”.

Além desses dilemas de enfrentar as situações de escolas mais distantes, quase que na sua maioria situada em zona rural ou em bairros afastados da cidade, também adicionada à distância, enfrenta-se os custos do transporte sem apoio financeiro, muitas vezes dependendo de carona com outros colegas, além dos perigos do trajeto.

Correspondendo a 69 dos docentes que possuem menos de 1 ano na escola; 14 docentes trabalham na escola por 1 ano; 17 professores trabalham na mesma escola por 2 anos; 6 professores trabalham por 3 anos e apenas 9 professores trabalham na mesma escola por mais de três anos. Podemos concluir que na medida que o tempo passa, a possibilidade de mudar de escola aumenta devido à necessidade de substituição em outras instituições e outros motivos que podem estar relacionados ao processo de contratação, conforme apresenta o gráfico 12.

Gráfico 12-Tempo de docência na escola atual



Fonte: Da autora (2025) - Dados retirados do questionário.

Assim, é um desafio também a continuidade no processo de indução profissional por meio de acompanhamento e acolhimento em todas as escolas que esses professores adentrarem. Mesmo que as escolas sejam todas da rede estadual, existem ainda diferenças ao receberem esses professores. Como Wong (2004) destaca fundamentos básicos incomuns existem para a construção de programas de indução, porém cada escola possui sua particularidade, não existindo duas iguais.

Neste aspecto, inicialmente na entrada do docente, o foco seria a aplicação dos fundamentos básicos, inerentes a toda a rede estadual de Minas Gerais. Durante as passagens pelas escolas seria criado um recorte que adaptaria aquela instituição juntamente com os pares existentes ali e já conhecedores da cultura organizacional daquela escola.

Para que ocorra a continuidade da comunidade de aprendizagem mesmo com a existência da rotatividade que os contratados vivem na rede devido aos contratos temporários, o acolhimento na chegada e o entendimento dos objetivos reais do referido programa de indução precisa ser conhecido por todos os envolvidos. Pensando em um critério padronizado, isto é, que exista em todas as escolas, sendo cada uma com suas características durante a inserção do docente.

A professora Tina relata a experiência em diferentes escolas estaduais quanto ao acolhimento afetivo recebido no primeiro dia, diante disso, é relevante repensar os motivos da diferença da recepção.

[...] A primeira escola não. [...] Tanto é que o diretor nem me conhecia, eu nem fui apresentada à direção [...] Então, mas gente, o que eu estou fazendo aqui? Nem sabe que eu existo. Agora já nesta segunda escola o diretor veio, ele mesmo participou da seleção. Seja bem-vinda, conversou um pouco comigo, então por isso que faz a diferença. Ele até me deu a oportunidade de ser responsável pelas Olimpíadas de Matemática, no primeiro dia. [...] Se eu tivesse desistido na primeira? (Tina - 10 meses - Entrevista).

O acolhimento afetivo por parte da direção escolar existiu apenas na segunda escola. A professora menciona que a na primeira escola a direção não a conhecia, nem sabia seu nome. Na segunda escola, o diretor já teve participação no momento da contratação e delegou a função que alinhava com a sua formação, assim, demonstrando zelo e credibilidade na nova profissional que chegou na escola.

Na sua fala podemos notar a satisfação em ser vista e que o acolhimento afetivo fez diferença no quesito de valorização e perspectiva de continuidade. Ela aponta a indagação acerca da possibilidade de desistir. Esse relato podemos já apontar como um dos fundamentos comuns a todas as escolas, o acolhimento afetivo também por parte da direção escolar, apontando um resultado positivo quando feito de forma correta.

5.1.1.2 Docente iniciante, entre os muros da escola e dentro da sala de aula: desafios enfrentados, de onde vêm o apoio, os caminhos percorridos e estratégias para superar

Os “inícios” requerem muito enfrentamento e disposição, seja em qualquer área da vida. Iniciar está relacionado a viver, a experimentar e experienciar algo novo ou até desconhecido. O início da carreira profissional também é um enfrentamento, uma mudança, uma espécie de transposição, tanto no aspecto pessoal quanto no profissional. Ao mencionarmos a palavra desafio, ela remete a sinônimos distintos, seja um estímulo ou uma instigação, ou seja, problema e dificuldade. Diante desses conceitos divergentes e importantes para o processo de desenvolvimento do ser humano, quero trazê-los para meu lugar de atuação profissional e de todos que fizeram parte desta pesquisa: a escola.

Huberman (1995) afirma que o “início da docência se dá em dois estágios: a sobrevivência e a descoberta”. A sobrevivência está relacionada ao “choque do real” e distanciamento do ideal e do real. A descoberta é a motivação em iniciar a carreira docente além das demandas e responsabilidades atribuídas ao professor. Assim, percorremos um caminho em busca da sobrevivência dos primeiros anos da docência.

Faremos apontamentos relacionando o que foi dito por meio da escrita dos participantes no questionário e, na sequência, o que os docentes mencionaram nas entrevistas. Os quadros que estão dispostos durante a discussão das categorias correspondem à análise dos dados do questionário, em que a ferramenta Iramuteq foi utilizada como apoio para contabilizar a frequência de palavras ditas e suas relações.

5.1.1.3 *Formação inicial à prática profissional: desafios da carreira docente na educação básica*

Provocados pelas ideias de Alarcão e Roldão, a seguir apresentaremos as percepções dos professores iniciantes acerca dos principais desafios enfrentados no início da docência quanto ao preenchimento de questão aberta contida no questionário (quadro 3).

Alarcão e Roldão (2014, p. 111) apresentam a síntese relacionada às dificuldades sentidas pelos professores em início de carreira e suas distintas ordens:

Científico-pedagógica (gestão do ensino, problemas de indisciplina e desmotivação, diferenciação de ritmos de aprendizagem, gestão do currículo, relacionamento com os alunos, avaliação), burocrática (conhecimento da legislação, dos regulamentos, do funcionamento da escola, diversidade de tarefas e tempo para as gerir, assunção de cargos sem preparação), emocional (autoconhecimento, autoestima e autoconfiança, isolamento, angústias, gestão das dimensões pessoal e profissional), social (identidade e identificação profissional, relacionamento com os colegas, desconhecimento das regras de conduta, relacionamento com os encarregados de educação). É habitual falar-se em resolução das dificuldades por tentativa e erro neste período em que aos saberes aprendidos na formação inicial é preciso dar uma orientação prática e contextualizada.

Os dados no quadro 3 apontam desafios que se correlacionam à dimensão do fazer docente, bem como, aos aspectos relacionais que vivenciam no dia a dia. Tais termos ficam evidentes nas falas dos docentes, como veremos a seguir:

Quadro 3 -Principais desafios enfrentados (questionário)

(Continua)

Palavra	N.º de repetições	Principais desafios enfrentados
Falta	46	Relacionada a ausência de interesse dos estudantes pelos estudos e o distanciamento das famílias acerca da vida escolar do filho; a falta de disciplina e respeito para com os professores e servidores; a falta de materiais e de estrutura física nas escolas; falta de apoio e acolhimento entre os docentes e demais servidores, tais como direção e supervisão, demonstrando um trabalho individualista; ausência de informações e esclarecimentos iniciais; a falta de tempo para realização de um planejamento e de práticas interdisciplinares, ausência de formação que auxilie a prática docente, falta de capacitação nas escolas.
Aluno	38	As respostas estão relacionadas na sua grande maioria sobre a indisciplina, desinteresse e dificuldades de aprendizado, alunos agressivos e mal-educados, a quantidade de alunos nas salas, dificuldade em trabalhar com alunos da educação especial, as jornadas duplas de trabalho dos alunos e a imersão deles às drogas.
Escola	21	Falta de estrutura física, estudantes não respeitam as regras da escola, necessidade colaborativa entre família e escola, distância da escola, a falta de ajuda da escola para compreender os processos, burocracias da escola e dificuldade nas relações humanas da escola.
Aula	24	Dificuldade no planejamento de atividades fora da sala de aula, ausência de tempo para programar aulas práticas, despertar o interesse dos estudantes nas aulas, a ausência de participação nas aulas, planejamento e aplicação das aulas e gestão de sala de aula. Mesmo com aulas lúdicas e diversificadas, a indisciplina dos estudantes faz com que o professor se sinta incompetente.
Escola	21	Falta de estrutura física, estudantes não respeitam as regras da escola, necessidade colaborativa entre família e escola, distância da escola, a falta de ajuda da escola para compreender os processos, burocracias da escola e dificuldade nas relações humanas da escola.
Dificuldade	16	Dificuldades em utilizar o DED - Diário Eletrônico Digital, dificuldades distintas dos estudantes e aceitação de colegas mais experientes e relacionados ao número de estudantes.
Material	15	A falta de materiais didáticos e pedagógicos para trabalhar com estudantes em sala de aula.
Apoio	12	Ausência de apoio de colegas, material de apoio e desafios dos professores de apoio.
Interesse	10	Falta de interesse dos estudantes pelos estudos.

Quadro 3 -Principais desafios enfrentados (questionário)

(Conclusão)

Palavra	N.º de repetições	Principais desafios enfrentados
Prático	8	Relacionado à ausência de formação que auxilie na prática docente, além da falta de prática docente e criação de aulas dinâmicas e práticas.
Colega	6	Julgamentos, apatia, aceitação, auxílio dos colegas.
Planejamento	5	O planejamento das aulas e a aplicação do mesmo em sala de aula.
Burocrático	5	Conciliar as atividades docentes juntos às questões burocráticas, como atestados e outros.

Fonte: Da autora (2025) - Análise com apoio da ferramenta Iramuteq.

Esta categoria tem como foco alguns dos muitos desafios encarados pelos docentes iniciantes assim que começam suas carreiras na educação básica. Eles estão relacionados a formação inicial e o distanciamento da realidade prática na educação básica; transição de estudante a professor; a indisciplina e o desinteresse dos estudantes que acabam desafiando o novo docente acerca da gestão da sala de aula e a relação entre professor e aluno; a existência da defasagem de aprendizado dos estudantes e o enfrentamento dessa realidade; estudantes público da educação especial, colocando em xeque a formação e conhecimento; planejamento das aulas, os materiais e recursos tecnológicos como apoio e questões burocráticas e muitas outras atribuições da profissão. Aqui será tratado o próprio fazer docente em sala de aula e atribuições inerentes à docência.

Segundo Nóvoa (1992), é necessário refletir acerca das fragilidades da formação de professores para além dos desmembramentos científicos *versus* pedagógico, das disciplinas teóricas *versus* metodológicas. Importante pensar em novas estratégias e maneiras de entrelaçar a formação do professor com a realidade escolar.

Conforme aponta o professor André, lançar, durante as formações, discussões pertinentes à realidade de uma sala de aula proporcionará mais nitidez nas tomadas de decisões e atitudes dos novos docentes. Aqui podemos apontar, “a casa comum” que Nóvoa (2017, p. 1117) defende em seus estudos, sendo o lugar de “entrelaçamento e de encontros entre universidade, escola e comunidade”. Compreendemos aqui, encontros dialógicos e reflexivos associados a ações pontuais entre os três lugares basilares para a construção e formação docente em que poderá oferecer como resultado profícuos não apenas para a formação docente, mas também contribuindo na construção e entrega do “produto final” para a sociedade: o cidadão.

[...]. Porque quando a gente está na universidade, o que a gente escuta de sala de aula é muito pouco de quando a gente está na realidade. [...] As coisas se ampliam muito mais. E aí essa formação para gente estar dentro de sala de aula, eu acho que para mim é o que mais falta. [...] Eu acho que seria uma formação para como lidar em sala de aula, que às vezes é o que a gente não conversa nos nossos cursos de licenciatura. [...] Então a gente sente essa dificuldade. E eu não tive essa formação na minha graduação. Então eu acho que isso que falta. Discutir mais sobre essas questões. (André - ano e 7 meses - entrevista)

[...] falta formação que auxilie a prática docente. (P_60 - Questionário)

Há um distanciamento da formação inicial com a realidade escolar, realidade esta que vai além do que é dito e exposto nas graduações. Discutir e dialogar acerca da realidade escolar básica é um caminho profícuo para aliviar em partes as tensões vividas pelos iniciantes. A discussão da realidade da sala de aula com abordagens reais e o que se verdadeiramente encontra nesse contexto precisa ser exposto e mostrado para os futuros professores.

Sabe-se que não há receita pronta para lidar com situações, mesmo iguais ou semelhantes, cada ser humano lidará e resolverá talvez de formas distintas, mas, é preciso revisitar o que é a verdadeira sala de aula e o legítimo ambiente escolar sem floreamentos e romantização. As idealizações dos novos docentes fazem com que eles rompam suas expectativas diante da realidade da profissão escolhida. A formação inicial se distancia da realidade, na qual o foco se estende mais na preparação teórica e não se discutem os desafios, dilemas e a própria prática docente da verdadeira sala de aula.

Outro desafio que cerca principalmente o jovem docente é a transição de estudante para professor, como relata o professor Gladdy durante a entrevista sobre o medo mesclado com a responsabilidade de retornar à escola como professor, somado à idade jovem.

[...] eu não sabia quem tinha mais medo se era eu ou se era os meninos de me ver, pensa comigo um professor de 22 anos muito novo, eu tinha de idade de ser aluno praticamente do EJA da vida, eu era pra ser aluno e agora sou professor. (Gladdy - 1 anos e 6 meses - Entrevista)

A idade tão jovem que o professor menciona pode trazer a reflexão de que ainda há uma certa ausência de consolidação/ maturidade para compreender o papel que ele exercerá a partir daquele momento. O movimento de deixar de ser estudante e se transformar em um professor recai sobre o profissional, uma carga de responsabilidade exagerada que poderá transmitir uma mistura de medo e confusão no papel exercido diante dos estudantes e da sociedade. Além da construção de uma autopercepção distorcida de quem ele é ou como deve se comportar na sua profissão.

A indisciplina também é, para muitos professores, um fator desafiante e que faz parte da realidade não apenas das escolas brasileiras. André (2018, p. 15) afirma que os “iniciantes se depararam com problemas que afetam os professores em geral, tais como: lidar com a indisciplina e com o grande número de alunos em sala de aula e receberem salário não condizentes com a relevância da função.”

As autoras Alarcão e Roldão (2014) afirmam que a indisciplina e o relacionamento com os estudantes estão relacionados com as dificuldades científico-pedagógicas, ao passo que, ao lidar com a autoconfiança e autoconhecimento, são dificuldades emocionais. O respeito em sala de aula é algo que precisa ser trabalhado. Parece soar estranho para uma sociedade que, em um passado não muito distante, o professor era visto como um sujeito respeitado e necessário. Infelizmente, atualmente esse quadro mudou. O professor nos tempos hodiernos precisa exigir e requerer respeito para conseguir lecionar.

[...] Lidar com os jovens hoje em dia, de uma forma na relação professor e aluno. Colocar respeito, impor um respeito sem ser uma pessoa autoritária. Buscar o respeito dos alunos para comigo e vice-versa, que está sendo muito trabalhado (James - 6 meses - Entrevista).

[...] Soma-se ao fato da grande indisciplina dos alunos que estagnam o desenvolvimento do aprendizado, trazendo uma impressão de incompetência a mim. (P_29 - Questionário).

[...] Punição na escola. Você não sabe se vai ter o que que você vai fazer para chamar atenção que até eu cheguei a perguntar sobre isso. [risos] [...] Tem advertência e o que que acontece? Como proceder? [...] então assim eu comecei a tomar as atitudes que eu achei necessário. Eu retirava, ficava comigo [...] (Tina - 10 meses - Entrevista)

A indisciplina dos estudantes é algo que recai sobre todos os professores de uma forma bem assombrosa, deixando-os muito apavorados em relação à condução de tais situações e o que a escola/gestão poderá ou deverá fazer para auxiliá-los nesse desafio? Os professores iniciantes, devido à sua falta de experiência e vivência em sala de aula, recorrentemente não sabem lidar com a indisciplina e a falta de respeito dos estudantes. É um dos desafios que precisa ser pensado e planejado na busca de estratégias.

Na escola existem muitos documentos, desconhecidos por grande parte do corpo docente. O Regimento Escolar e PPP (Projeto Político Pedagógico) são documentos importantíssimos que os professores precisam se apropriar na sua chegada, ele trata de todos os assuntos e aspectos exclusivos da escola, com suas características e particularidades, inclusive sobre a indisciplina que apavora os docentes iniciantes.

Portanto, uma situação de indisciplina e agressividade dos estudantes vivenciada ou presenciada pelo docente iniciante pode colocar em dúvida a sua permanência e interesse pela carreira docente. A falta de apoio, orientação e direcionamento pela equipe diretiva e demais profissionais que já estão na escola e que já conhecem o perfil dos estudantes e os caminhos que a escola já adota para conduzir tais situações, poderá sujeitar ao iniciante a lidar com situações futuras complexas devido à tomada de decisões e atitudes indevidas e incorretas por falta de conhecimento.

Não é exagero afirmar que há ansiedade e medo das condutas e comportamentos dos estudantes e o que o docente encontrará na sala de aula. Isto é, há temor se as incertezas e medos serão vencidas e, se, a obtenção da desejada autoridade e respeito na sala ocorrerão. Além disso, soma-se à comparação que faz com os professores que possuem mais experiências e que já conseguem ter um domínio e gestão da sala de aula. A professora Symmone compara as suas aulas com as de outra professora como se fossem um balé, fazendo uma analogia com a sincronia dos estudantes junto aos comandos da professora.

[...] Aí assim eu falei com a professora de matemática, a aula dela, parecia um balé. Ela falava aos meninos, vinha igual um... era lindo assim, é super organizado, mas eu não consegui fazer isso não. É muito complicado [risos] (Symonne - 5 anos - Entrevista).

A experiência construída ao longo do próprio fazer docente faz com que rumos e estratégias, formas de conduzir as aulas e outros aspectos acerca da docência sejam construídos, desconstruídos e reconstruídos ao longo da trajetória docente. O anseio em acertar em tudo faz com que o docente iniciante comece a se comparar de uma forma pejorativa e até gerando alguma dúvida em relação à sua capacidade, julgando não conseguir realizar tais atividades.

A defasagem de aprendizado também é uma pauta relevante no meio escolar, principalmente após a pandemia, não pela sua inexistência antes da situação pandêmica e sim pelo seu agravamento devido ao isolamento por aproximadamente dois anos. A situação fez com que as escolas estaduais busquem formas de sanar a “defasagem de aprendizado” dos estudantes por meio de programas e projetos de intervenção pedagógica.

Diante disso, é um grande desafio não apenas para o docente iniciante intervir em prol do auxílio para amenizar a situação em que um percentual significativo de estudantes faz parte. O que fazer quando o estudante não sabe ler e escrever, mesmo já em idade que não condiz com o período de alfabetização?

O desafio de alfabetizar estudantes sem formação prévia em áreas específicas é enfrentado por professores formados em educação física, biologia e química, entre outras, que, além das poucas aulas, devem lidar com o número de estudantes por sala e o desinteresse destes pelos estudos. Além da carga horária limitada, lecionar a muitos alunos ao mesmo tempo, dificulta manter o foco e a atenção. Além disso, conforme mencionam os professores Elvis e James, a tensão em não saber como encarar este desafio é palpável.

“[...] Falei, o quê que vocês aprenderam até hoje de geografia? Porque eles vieram do quinto ano. Falou, não, a gente só aprendeu matemática e português, não tinha mais nada” (Elvis - 2 anos e 7 meses - Entrevista).

[...] Entender os limites de cada um também foi um desafio na minha perspectiva, porque eu cheguei em salas de aulas que alunos sabiam mais do que eu, digamos assim. E alunos que mal sabiam ler e escrever no ensino médio. [...] (James - 6 meses - Entrevista).

Há disparidade dos estudantes de ensino médio em relação às habilidades básicas: ler e escrever. O professor do ensino médio chega em sala de aula na perspectiva de que encontrará estudantes que dominam as habilidades básicas: leitura e escrita. A realidade encontrada pelo professor James foi em dois extremos nos quais se distanciam. De um lado, estudantes que dominam bem o que é proposto e, de outro, estudantes na etapa final da educação básica que se encontram semianalfabetos. Nesse contexto, é possível afirmar que esse desafio não é inerente apenas ao docente iniciante, porém para o novo docente é desafiador no que tange à criação de propostas pedagógicas e métodos visando alcançar todos os estudantes.

Sabe-se que são grandes os desafios encontrados pelos docentes, não apenas iniciantes, mas também os experientes quando se trata do público de estudantes da educação especial. É fato que, em muitas situações, o estudante possui um amparo com a presença do professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva-ACLTA, aqui menciono o caso de Minas Gerais, da rede estadual. A presença desse professor é concedida ou não com base no laudo médico entregue pela família à escola.

Também é preciso considerar que o maior número de estudantes que precisa de atendimento especializado não possui a presença do professor de Apoio. Sendo assim, o professor regente de aulas precisa atendê-lo juntamente com os demais estudantes, sendo cada um na sua particularidade.

Infelizmente, os professores, mesmo tendo vivenciado disciplinas durante a formação inicial direcionadas para atendimento ao público da educação especial, ainda se deparam com desafios marcantes na sua iniciação profissional e se veem despreparados.

“[...] dificuldade em adaptar as habilidades para os alunos de inclusão, o que piora quando se trata de itinerários formativos. Dificuldade em lidar com as diversas realidades” (P_61 - Questionário).

[...] Hoje, em sala de aula, a gente tem alunos com dificuldade, com TDAH leve, moderado e alto. Tem aluno autista, tem aluno com síndrome de Down. [...] eu tinha um aluno deficiente auditivo, mas ninguém nunca falou nada comigo. Eu cheguei na sala de aula, eu não sabia nenhuma informação daquele aluno. [...] Então assim, ela está ali, enquanto eu estou falando com os outros alunos sobre pesquisa, está colorindo a lupa [...] Mas eu não tenho um treinamento para lidar com isso. Então assim, você que tem que trazer esse aluno, de certa forma não é inclusivo. [...] Tem que ter essa melhora nesta questão de nos preparar para lidar e nos preparar para incluir. É lógico que eu tenho carinho, eu, eu convido, seja bem-vindo, sente, venha, mas e aí? [...] (Mary - 11 meses - Entrevista).

Arelado à falta de conhecimento e formação dos professores para trabalhar com vários estudantes com deficiências distintas, soma-se a falta de comunicação da escola sobre a existência dos estudantes laudados. O acolhimento e respeito pelos estudantes acontecem, mas não passam disso, como afirma a professora Mary. Ela também afirma ser uma falsa inclusão visto que não alcança o ensinar para esse público, como mencionado na sua fala, ela não sabe preparar um material específico para aqueles estudantes. Sendo assim, suas dificuldades não são sanadas e o estudante, nesse caso, recebe imagens para ser coloridas enquanto os demais participam da aula. A professora também afirma que, desde que o estudante não participa da aula e não possua material adequado ou a linguagem não o alcança, é uma exclusão.

É pertinente ressaltar essas questões não apenas aos professores iniciantes e experientes. É necessário pensar em formações práticas e coletivas para atender ao público da AEE- Atendimento Educacional Especializado. Os professores não possuem formação específica para receberem os estudantes que carecem de atendimento especializado, existindo assim uma verdadeira exclusão desse grupo.

Segundo André (2018) alguns outros desafios enfrentados pelos iniciantes são as multitarefas executadas que podem levar a um esgotamento docente, a excesso de estudantes por sala, falta de material e pouca motivação para realização de práticas diversificadas. O trabalho e o esforço do docente iniciante não possuem reconhecimento. É inexistente o clima colaborativo que apoia o trabalho do professor iniciante.

E a última vez que eu consegui pedir emprestado lá, que a gente tem que agendar por conta de ser um só, a escola não quis me emprestar nem o cabo de ligar na energia. [...] Aí que que eu faço? Eu ando com uma bolsa que tem dois cabos HDMI, um cabo de energia, uma extensão, dois T's, um adaptador e uma caixinha de som. E eu comprei um notebook pra andar com ele. Porque se não consigo fazer nada. [...] Aí eu já tenho que andar com os meus próprios recursos, contando com o mínimo da escola (Ammy - 4 anos - Entrevista).

A falta de material e recursos da escola faz com que o professor tenha que adquirir materiais com seu próprio dinheiro para conseguir fazer algo diferente em sala de aula, como utilizar a tecnologia.

O uso da tecnologia já está sendo inserido nas escolas por meio do acesso à internet e maquinários para os professores e estudantes utilizarem. Porém, ainda existe a realidade da falta de recursos que muitas escolas enfrentam, fazendo com que os professores adquiram seus próprios materiais, como computadores, caixa de som e até cabos com seus recursos financeiros.

[...] o estudo bruto quem fez fui eu, eu tenho que mastigar que nem um passarinho e jogar na boca dos filhotes mastigado e pronto. [...] Creio eu que essa metodologia é uma das coisas mais complicadas, preparar aula já é muito difícil, a gente demora uma, duas horas pra preparar uma aula. Lógico, com o tempo, com o desenvolvimento da inteligência artificial tudo ficou um pouco mais fácil, mas ainda querendo ou não nós estamos trabalhando com seres humanos e nós precisamos humanizar esse conhecimento senão não funciona [balançou a cabeça] (Gladdy - 1 ano e 6 meses - Entrevista).

[...] Eu fui para a biblioteca, procurei livro, eu peguei livro até de 2016, porque tinha coisas históricas que não mudaram. [...] Eu fui fazendo buscas na internet mesmo, tentando assistir aulas, tentando pegar uns 4 vídeos para montar uma aula. Para conseguir montar o conteúdo que estava pedindo no Plano de Curso [...] ainda faço muita pesquisa para montar uma aula, tipo assim, uma aula de 50 minutos, demora umas 2 horas para montar ela (Mayara - 7 meses - Entrevista).

Para realizar o planejamento, foi por meio da busca em livros e internet, assistindo vários vídeos e gastando muito tempo para planejar uma aula. Menciona-se a dificuldade em montar um planejamento sem material didático e o tempo exagerado gasto. A metodologia e o planejamento de aulas são as atribuições mais complicadas e desafiadoras devido ao gasto de tempo. O planejamento de aulas com a decisão de qual metodologia usar é extremamente complexo, além do tempo extenso. Mesmo com o uso da inteligência artificial e todos os recursos tecnológicos, é importante pensar em formas de humanizar os estudantes e fazer com que o conhecimento alcance os mesmos.

“Falta de materiais práticos para trabalhar em sala de aula” (P_93-Questionário).

O material oferecido pelas escolas é escasso ou talvez não haja. E de uma forma, o professor já foi programado ou treinado para “se virar como pode”. Não que seja incorreta a criação de materiais para usar nas aulas, ou preferencialmente com a colaboração e protagonismo dos estudantes, mas, a condição já enraizada, muitas vezes imposta é lançada ao professor para resolver as faltas e necessidades que a escola possui, desde materiais pedagógicos a recursos tecnológicos.

“Ah!!!... Tem um MAPA. Aí que é o MAPA você não sabe o que é um MAPA se alguém não te falar. Então aí eu que procurei eu fui mexer aqui no site e procurar o mapa para me organizar os conteúdos” (Tina-10 meses-Entrevista).

Durante a pandemia, muito se utilizou de ferramentas pedagógicas por meio de recursos tecnológicos para atingir o objetivo da aprendizagem para os estudantes. Desde então, elas continuam sendo utilizadas como forma de apoiar o professor, em especial aqui menciono a rede estadual mineira, como já citado pela professora Tina, o exemplo do MAPA-Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens, oferecido pela rede estadual de educação. A informação e o acesso de tais ferramentas são valiosas. Porém é necessário chegar a todos, principalmente aos professores iniciantes que precisam de direcionamento e ajuda para organizar suas aulas e materiais. Nas plataformas, além de materiais já construídos, embasam os novos docentes para planejar e criar aulas.

[...] Eu acho, os conteúdos gigantescos para dar no ano. Mas tudo bem. É, eu acho que essa sensação assim, a primeira vez que eu não consegui dar tudo, eu fiquei frustrada. Eu fiquei assim, que será que eu sou incompetente? Que está acontecendo? Será que eu estou indo muito devagar? Será o que está acontecendo? Acho que quanto melhor você quer dar coisas, mais tempo você gasta e mais embolado fica (Symmone - 5 anos - Entrevista).
Muitos desafios. [...]. Não é possível seguir o plano nacional de ensino, pois em cada região é uma dificuldade diferente. No plano possui conteúdos que os alunos não dão conta. Perdi muitas aulas que poderia passar conteúdo, para os alunos fazerem projetos, intervenção, apresentação (P_2 - Questionário).

Outro fator que está totalmente relacionado ao planejamento é o currículo considerado extenso e a grande preocupação em contemplar tudo que está proposto. Os iniciantes são acometidos pela autocobrança. Cruz e Oliveira (2022) apontam que dentre as dificuldades do início da carreira é o tempo de preparo para as aulas, aliado ao trabalho, que tem comprometido negativamente à saúde dos professores.

Percebe-se a falta de informações para os professores acerca do currículo mineiro e sua proposta ainda são poucas. Sabe-se que a contemplação ou o alcance na totalidade, seja do planejamento, seja do currículo, não compete apenas ao professor. Muitos outros fatores influenciaram nesse processo, seja pela heterogeneidade da turma acerca de conhecimentos de habilidades basilares, seja pela falta de tempo, além de outras atividades que acontecem na escola, como projetos e comemorações. Assim sendo, os professores se autoavaliam como incompetentes. Neste aspecto, eles se culpam pelo não cumprimento de todo o currículo ou planejamento previsto.

Alarcão e Roldão (2014) mencionam que as dificuldades burocráticas estão relacionadas ao conhecimento da legislação, documentos, adendos, funcionamento da escola e diversidade de tarefas inerentes ao docente.

[...] assim que eu assinei o contrato já me colocaram na sala sem informação alguma, nessa escola eles nem me mostraram a salas.[...] não sabia onde que era as salas que eu tinha que ir, sala de professores [...] ela só me passou a grade de horário e falou assim vai perguntando os alunos [...] E isso foi tanto dos conhecimentos básicos como abrir e-mail institucional eles me informaram, me mandaram para lugar errado, eu fui parar na Secretaria de Saúde [...] , uma coisa simples igual a reunião de pais eu não fui orientada como proceder, se eu devo participar ou não. Os módulos, o que são os módulos? [...] Não. Eu recebi explicações sobre nada disso (Tina – 10 meses - Entrevista)

O espaço físico da escola é desconhecido pelo professor, seja este iniciante ou experiente, salvo os que conhecem à escola, talvez tenham retornado como professores e esse espaço já foi frequentado como estudantes. O simples fato de caminhar pela escola, mostrando todo o espaço e as localizações onde o professor deverá acessar frequentemente, é uma forma também de acolher e fazer com que ele se sinta parte da escola a partir daquele momento, no primeiro dia.

Outro fator importante é repensar nos processos aligeirados de contratação. O professor logo que assina o contrato já é direcionado para a sala de aula e terá que lecionar, sem saber qual a faixa etária/turma irá encontrar. Ter um planejamento de aula, nesse primeiro dia, diminui as tensões.

[...] O desafio maior é entender os processos sem ajuda, a escola joga o professor sem nenhuma experiência profissional e nem ao menos pergunta se há alguma dificuldade nos processos como por exemplo: como fazer um planejamento e como fazer com que este planejamento aconteça (P_43 - Questionário).

Para os professores iniciantes, qualquer informação básica e simples é importante e necessária. Os servidores e professores experientes que já estão na escola conhecem todo o processo e definem automaticamente qualquer nomenclatura dita no meio escolar.

Para o iniciante, é importante que haja explicações de todo o processo, como agir, seu papel em determinadas situações, por exemplo, na reunião de pais, e o que se trata, bem como todas as questões burocráticas que irão surgir. Como a professora Tina cita o exemplo das reuniões de módulo. O que se faz em uma reunião? Sou apenas ouvinte? Tenho que contribuir? Para que serve? São respostas que os professores experientes já possuem, porém, os iniciantes desconhecem qualquer movimento da escola. A professora Mayara afirma a importância das reuniões de módulo para a compreensão de nomenclaturas desconhecidas.

“[...] No começo, foi tudo muito novo. Enquanto falava DED, SIMAVE. Eu, o que era DED? Mas eu fui aprendendo, porque eu acho que as reuniões de módulo ajudam bastante a gente familiarizar com essas nomenclaturas” (Mayara - 7 meses-Entrevista).

[...] o excesso de documentação e excesso de siglas. Tanto que eu lembro que na primeira reunião pedagógica que eu fui [...] Você está entendendo essas siglas? E eu fazia assim [balançou a cabeça afirmando que sim] mas na realidade era não... [risadas] não entendia nada das siglas... nada...era muita sigla, era muito documento, era muito coisinha que eu não sabia nem por onde começava. [...] a questão de registro eu nem sabia que existia um diário eletrônico, pra você ter uma noção[...] Eu acho que estava faltando um “guiazinho” do que é que eu tinha que fazer. [...] (Gladdy - 1 ano e 6 meses - entrevista).

A documentação, isto é, o aspecto burocrático e plataformas digitais (DED-Diário Escolar Digital e SIMAVE-Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública) também acaba sendo um desafio gigantesco para os iniciantes, não pela complexidade da utilização e dificuldade na compreensão, mas pela forma que é passado para os que estão chegando. É apresentado como se todos os presentes na primeira reunião do ano letivo (módulo) já fossem professores experientes ou até conhecedores de tais assuntos da escola.

[...] E eu não sabia o que era o tal do dia escolar. [...] Vamos fazer o planejamento. Eu não sabia nem por onde passava planejamento. [...] Eu fiquei sentada lá na escola [...], sem saber por que eu estava ali, que eu tinha que fazer” (Ammy - 4 anos - Entrevista).

Esses termos, essas muitas resoluções do estado, essas muitas atribuições que o professor tem além sala de aula. [...] O nosso trabalho, ele vai muito além de uma simples sala de aula. [...] Alguns termos, muita informação, muito rápido. Eu tive muitas informações, por exemplo, [...] Você precisa me entregar isso até o dia tal, planejamento de aprendizagem, você precisa fazer simulados.

Você precisa fazer provas até dia tal [...] Então eu acho assim, quando nós nos propomos a encarar esse desafio, nós temos que estar aptos a aprender e aprender todo dia. Sem pré-conceitos já concebidos. Sim! Mas você vai fazer isso? Ah mas aquilo? Sim, a gente tem que encarar um novo como algo bom, enriquecedor” (James - 6 meses - Entrevista)

A quantidade de informações e tarefas atribuídas ao professor, com tempos e prazos já programados para entrega, causam um certo impacto quando ele percebe que o trabalho docente vai muito além da sala de aula. Na verdade, entende-se que a sala de aula (lecionar) é a ponta do *iceberg*, onde todos conseguem enxergar, mas ao se aprofundar, ou seja, iniciar a carreira, percebe que muitas outras tarefas desconhecidas são também atribuições do professor. Além disso, o enfrentamento dessa quantidade de tarefas e atribuições pode ser encarada de distintas formas. No caso do professor James foi um desafio enriquecedor. Outros poderiam querer desistir, como foi o caso do professor André.

Teve um momento no ano passado que houve muita cobrança para os professores. E às vezes ficava pensando, será que vou dar conta de tudo isso, ainda mais que tudo iniciando agora. [...] O professor sempre vai ter serviço [...] Mas bem no início do ano, quando estava começando a conhecer como era a movimentação da escola. A coordenadora pressionando para fazer várias e várias funções. [...] Então foi um dos momentos que eu pensei em desistir. (André - 1 ano e 7 meses - Entrevista)

Segundo Huberman (1995) os professores passam ao longo de suas carreiras pelo “ciclo da vida profissional” que se inicia na inserção até a etapa final, perpassando pelas seguintes fases: entrada (1-3 anos e carreira), estabilização (4-6 anos), diversificação, ativo questionamento (7-25 anos), serenidade, distanciamento afetivo (25–35) e por fim o desinvestimento (35–40). Diante disso, a entrada, isto é, a inserção docente, sendo a primeira fase, está relacionada à sobrevivência com:

[...] o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado etc. (Huberman, 1995, p. 39).

Nesse contexto, pode-se afirmar que o docente, ao iniciar sua carreira, realmente começa uma “luta” pela sobrevivência profissional acerca de vários aspectos pontuais em que apenas quem está inserido na profissão vive. Aspectos esses que se relacionam com o próprio fazer e todas as dinâmicas da docência, além da exigência de resultados satisfatórios.

5.1.1.4 Aspectos relacionais e interpessoais: clima escolar e chegada do professor iniciante

Os desafios mencionados anteriormente dizem respeito ao próprio fazer docente. Porém, esta categoria irá abordar em como é a chegada dos docentes iniciantes e como os profissionais se apoiam, se enxergam e se acolhem. A partir disso será abordada uma reflexão acerca dos posicionamentos e posturas docentes apresentadas e que se distanciam da importância de trabalhos, colaborativos e coletivos. É crucial afirmar que as relações pessoais iniciam com quem recebe os novos professores, ou seja, os docentes experientes, a equipe diretiva e os demais que já estão na escola.

Dito isso, os aspectos relacionais e interpessoais se alinhavam com os desafios encarados na chegada à escola e, que por sua vez, fazem grande diferença para os novos professores acerca da profissão docente e todos os aspectos que envolvem a carreira. Assim, será com base na percepção dos professores iniciantes. Outros aspectos serão apresentados. São eles: a ausência de diálogos entre os professores; trabalho individualista, competição entre docentes e a inexistência de atividades interdisciplinares; falta de empatia e respeito; exclusão e medo de falar dos docentes iniciantes; não pertencimento do local. Os iniciantes são vistos como ameaça, inferiores e irrelevantes e a escola sendo de clima hostil com presença de ciúme e rivalidade.

Como afirma André (2018, p. 7), “outros fatores que podem comprometer o processo de socialização profissional dos ingressantes são: a falta de estímulo ao trabalho coletivo e consequentemente a não promoção de relações com outros profissionais da escola e com os pais de alunos”. Alarcão e Roldão (2014, p. 111) apontam os “relacionamentos com os colegas e a identificação profissional como dificuldades sociais.”

As demandas e outros cargos fazem com que os professores não dialoguem entre si devido ao pouco tempo. As reuniões de módulo são direcionadas, em grande parte, para cobranças e não para trocas, experiências e planejamentos coletivos.

[...] falta esse tempo para os professores conversarem. É tudo aquelas reuniões de módulo lá é só pra cobrar da gente. Não tem uma reunião pra falar assim: Hoje vocês vão conversar sobre um projeto juntos [...] (Symmone - 5 anos - Entrevista)

O trabalho interdisciplinar, no contexto escolar, é proposto de atividades em que se envolve duas ou mais disciplinas e fazem parte da pauta pedagógica das escolas rotineiramente, na busca de desenvolver atividades dinâmicas de forma coletiva envolvendo os professores e estudantes. Assim, conforme apontam os professores Ammy e P_94, a interdisciplinaridade é um grande desafio nas escolas, os motivos são pautados na dificuldade de conciliar a agenda de aulas exageradas dos professores envolvidos, ou por conforto e comodidade em trabalhar de maneira convencional, sozinho. Caso o professor saia da sua “caixinha”, conforme mencionado por Ammy, será por interesses próprios e não para desenvolver trabalhos de forma colaborativa.

[...] o tal da interdisciplinaridade é uma coisa muito difícil de fazer, é muito difícil contar com outro professor para te ajudar, para trabalhar uma coisa. Então, é como se fosse cada uma caixinha fechada dentro da sua disciplina. Ninguém ajuda ninguém. Ninguém sabe nada daquilo que é do outro. [...] ou ele não vai colaborar porque ele não quer sair da sua própria caixinha. Ou ele vai querer te ajudar para te mostrar que ele sabe mais que você. E aí entra aquele negócio do ego. Quem sabe mais? [...] (Ammy - 4 anos - Entrevista).

Segundo Garcia (2010, p.16) “o isolamento dos professores está, evidentemente, favorecido pela arquitetura escolar que organiza as escolas em módulos independentes, assim como pela distribuição do tempo e do espaço e pela existência de normas de autonomia e privacidade entre os professores.”

A ausência de uma parceira para trabalhar em projetos interdisciplinares gera uma prevalência do trabalho docente isolado, em que cada indivíduo se fecha no seu conhecimento, lecionando a sua disciplina e não se interessa pelo outro. Percebe-se uma condição já criada no contexto escolar: o autoisolamento. E aquele que se dispõe a fazer parcerias irá querer gerar uma certa competição que tem mais conhecimento e domínio sobre o trabalho docente. Apresenta-se um trabalho com ausência de parcerias saudáveis entre os professores, envolto em um clima tenso, bem como o medo de expor as incapacidades ou interesse em engrandecer seu ego diante de um docente iniciante.

Os dissabores vividos pelos experientes acerca da iniciação na carreira docente ao se tratar da busca solitária por respostas e caminhos ao meio de tantas dúvidas ao iniciar, é vista como “teste de resistência”. Ou seja, se qualquer professor experiente, que também já foi um iniciante conseguiu resistir de forma solitária, este alcançou o resultado positivo do teste e continua na profissão.

A falta de empatia e de compreender que o outro, no momento do início da carreira, precisa de apoio, no mínimo uma palavra calorosa ou um simples direcionamento, é algo que parece desnecessário aos olhos de alguns professores já experientes. É crucial afirmar que a experiência profissional acontece também no próprio fazer, ao longo do tempo de carreira e que se constrói uma solidez na profissão, mas normalizar a falta de empatia e a ausência de apoio entre profissionais parece não encaixar no ambiente educacional.

[...] Você tem que fazer um planejamento, pergunta pro fulano aqui porque ele tem. Aí ele olhou bem na minha cara e falou assim, eu não vou te ajudar, porque quando foi a minha vez, ninguém me ajudou, eu tive que fazer sozinho, então você se vira. [...] Resumindo, fui embora, nem conversei com mais ninguém. [...] Eu dei graças a Deus quando entrou o período de pandemia que eu não tinha que ir mais na escola pra não olhar pra cara de ninguém [...]
(Ammy - 4 anos - Entrevista)

A ausência de orientação acerca do que se deve fazer na escola nos dias escolares deixou a professora Ammy perdida, e na busca de informações na sala dos professores, vivenciou uma experiência que a deixou espantada, gerando muitas dúvidas do lugar que ocupava naquele momento. Percebe-se que a ausência de empatia e acolhimento do professor foi a devolução do que foi recebido desde quando ele começou. Ao passar pelos dissabores da falta de informação e apoio, o docente experiente não quis auxiliar a colega que estava iniciando porque ele também passou por tudo e conseguiu descobrir os caminhos de forma solitária.

Partindo desse relato, percebe-se a necessidade de pensar estratégias de desenvolvimento profissional para os experientes com uma concepção em aprender e entender como ocorre o processo de inserção e indução profissional.

A professora Mary relata acerca de aspectos relevantes:

[...] Infelizmente é uma competição, inclusive eu cheguei a comentar com um professor, que eu já trabalhei em uma empresa privada e onde eu assim eu cheguei, pra mim que estava iniciando, com a competição inclusive até desleal, foi na educação. [...] os professores querem buscar aumento de salário, querem buscar melhorias mas eles não estão unidos. Não tem união, não tem respeito pelo outro. [...] (Mary - 11 meses - Entrevista)

A professora relata algumas situações da vivência docente com apontamentos que precisam ser mensurados e refletidos no contexto educacional e entre os profissionais da educação: trabalho individual, competição desleal, desunião e depreciação.

Há uma conexão entre os apontamentos feitos pela professora em que o trabalho individualizado dos professores mostra que a preocupação está direcionada apenas com as suas atribuições e tarefas, não existe a preocupação de apoiar ou ajudar reciprocamente. O desrespeito e a falta de empatia fazem com que pratiquem uma competição desleal. O sentido posto na fala da professora está relacionado à depreciação feita de colegas docentes para outros professores e estudantes. Percebe-se haver uma certa característica negativa comportamental no meio docente, em que o profissional precisa desrespeitar e desacreditar o outro para sobressair diante dos demais, assim gerando uma desunião perceptível. A ausência de ser empático e respeitoso com os colegas de trabalho e a teoria pregada em sala de aula para os estudantes destoam da realidade cotidiana da vida escolar entre professores.

Os cargos de gestão da escola, sejam diretores ou vice, são cargos superiores aos professores, mas não deixaram de ser professores. Assim, pensar na qualidade do acolhimento prestado e da postura profissional diante dos docentes e estudantes é indispensável, tanto para se criar uma percepção positiva para os novos professores quanto para a qualidade da educação. Qualidade esta que também envolve o respeito mútuo, um ambiente de trabalho agradável e respeitador, não esquecendo que existem dois sujeitos indispensáveis em uma escola: o estudante e o professor.

Os docentes já experientes, ou seja, que já possuem mais tempo na carreira, podendo ser efetivo ou até contratados, demonstram resistência na chegada do novo professor. O professor iniciante, ao começar a carreira, possui uma grande preocupação em levar propostas e ações que podem ser positivas para os estudantes e a escola. Os mais experientes muitas vezes excluem e não validam o que o novo docente tem para apresentar. Importante ressaltar que o docente iniciante reconhece suas limitações e fragilidades em relação ao conhecimento do próprio trabalho devido à ausência de experiência, mas propõe ações na busca de ser inserido no grupo e com a intenção de mostrar que pode realizar algo junto aos mais experientes.

[...] Porque quando você chega assim... [...] já está estabelecida naquele local, já tem todo o conhecimento, já tá ali, adaptada. E assim pra me receber alguns tiveram um pouco de resistência, principalmente porque eu sou ativa. Eu chego querendo fazer, fazendo propostas. Então assim, eu entendo perfeitamente essa visão de que há você está chegando e não entende ainda. Mas eu penso da seguinte forma, se você chegou e você tem uma proposta nova, que as pessoas te ouçam, que te acolha. Que escutem, que de repente pode realmente fazer alguma diferença. Mas há muita resistência, há exclusão [...] (Mary - 11 meses - Entrevista)

Diante da resistência demonstrada pelos docentes experientes, a falta de coragem e o medo de falar nos primeiros meses de docência isolam e emudecem os iniciantes. Os únicos que os ouvem e interagem são os estudantes. O iniciante opta em ficar em silêncio, pois tem medo da reprovação entre os experientes, ou sua voz não faz sentido e não tem validade diante dos demais.

[...] Porque a gente chega mudo na escola nos primeiros meses que a gente leciona e sai mudo. As únicas pessoas que a gente interage é com os alunos [...] (Gladdy - 1 ano e 6 meses - Entrevista)

“[...] Eu tinha vergonha de chegar perto dos outros na escola, vergonha de pedir café, de perguntar onde que tinha uma xícara. [...] Então a gente vai conhecendo mais pessoas e vai se sentindo menos estranho, no ninho. (Ammy - 4 anos - entrevista)

Ao ingressar na segunda escola, a professora Ammy teve uma recepção melhor com os outros colegas, mas ainda sentia medo e não se via pertencente àquele grupo. Havia medo de ser notada e de perguntar algo que poderia ser indevido. Ela mencionou que, no decorrer do tempo, ao se relacionar com os demais professores, foi se sentindo “menos estranha no ninho”. Estar em um ninho remete ao acolhimento e aconchego. A professora remete uma expectativa que foi quebrada e posteriormente “conquistada”, fazendo analogia de uma ave ou animal que apresenta comportamento e característica diferente dos demais, no qual por alguma razão foi excluída do ninho e que devagar foi conquistando um pequeno espaço nesse aconchego.

A forma de recepção dos professores não foi calorosa para James, apenas o cumprimentaram, apresentando certo menosprezo pelo novo docente. Devido à falta de acolhimento e conversas entre os professores que se tratava de experiências docentes, fizeram com que ele não se sentisse parte daquele espaço, não pertencente à sala dos professores, além da frieza com que era tratado. Diante disso, durante o primeiro mês, o seu abrigo/refúgio foi a cantina da escola, onde encontrou esse acolhimento humano.

[...] Eu senti que eu não fui muito bem recebido. [...]. Mas eu sempre percebia que eu não fazia tão parte daquele espaço ali, entre os outros professores. Eu sempre me senti em menos do que eles. Porque a frieza deles me faziam sentir isso. Porque quando eu chegava numa sala de professores assim, as conversas eram sempre direcionadas a experiência. [...] Quando eu iniciei no primeiro mês.

Eu evitava ao máximo ir para a sala dos professores justamente pela experiência negativa que eu tive. [...] Então, no meu primeiro mês, o meu maior contato, além da coordenação e da direção, foi com as meninas da cozinha e da limpeza, que até hoje são uns amores comigo. Então elas me acolheram muito bem. Então eu procurei quem me acolheu bem. (James – 6 meses – Entrevista)

A fuga para a cantina teve como principal foco solucionar todos os sentimentos negativos e buscar amparo e apoio. O abrigo é o local onde ele se sentia acolhido, ouvido, protegido e compreendido. O refúgio é um local que ele encontrou para se esconder e remete à procura esconderijo devido ao medo. Sabe-se que a dinâmica das escolas é intensa e com muitas demandas para todos, porém é fulcral afirmar que repensar as ações e atitudes no que tange à forma de receber e tratar os novos docentes é garantir a existência deles no meio escolar.

O menosprezo dado aos professores iniciantes e a crítica pelas ações e atividades que estes desenvolvem viram motivo de deboche e crítica. Sendo que dessa ação de diminuir e neutralizar a existência do iniciante e o de fazer o trabalho e não depender dos experientes, pode ser observado o medo de ambos os lados. O docente iniciante, com medo de errar, do julgamento, o sentimento de falta de conhecimento e de insegurança; e do outro lado, os professores experientes, mesmo com suas bagagens de conhecimento e vivência ignoram o docente por serem vistos com uma ameaça.

[...] Quando ele vem uma pessoa nova eles já olham para criticar e debochar. É assim que eu vejo em todas as escolas. Eles recuam e falam mal. É criticar e essas coisas a gente até escuta [...] desfaz das pessoas, acredito que eles vejam como ameaça. [...] Eu sei, a gente faz a diferença lá, faz algumas coisas, os meninos comentam [...] O lado bom dessa profissão, você tá ali, na sua sala, você faz. O importante é ali fazer a diferença para os meninos, você não depende deles, você quer trabalhar e pronto (Tina - 10 meses - Entrevista).

A ameaça que a professora entrevistada fala retrata inconscientemente o medo de terem que se reestruturar, replanejar e visitar suas práticas e atitudes acerca da educação e seus afazeres docentes, visto que os novos professores chegam com vivências, visões e práticas diferentes. O medo é de ter que sair da zona de conforto que talvez o tempo de carreira ou uma estabilidade por meio da qual o concurso criou. Também existe o ciúme dos elogios feitos pelos estudantes das atividades e ações que o iniciante desenvolveu.

A ideia de não encontrar ajuda acaba deixando o iniciante acostumado e até normalizando a falta de colaboração e coletividade dos professores. O isolamento, de alguma forma, remete a um certo conforto de se fecharem na sala e começar pela tentativa de erro e acerto, na busca de fazer a diferença entre os demais e para os estudantes.

Conforme afirma Lahtermaher (2021, p. 34), “os professores iniciantes tendem a chegar à escola apresentando novos conhecimentos em relação ao ensino, apostando em tentativas e erros, o que pode dificultar a sua relação com os experientes.”

Segundo Lortie 1975 (2010 *apud* Garcia, p. 16), “o principal tipo de motivação profissional docente se vincula aos alunos”, ou seja, o entusiasmo e a vontade de estar na escola é na busca da evolução e progresso dos estudantes. Inicialmente, a falta de acolhimento, aliada ao medo, faz com que os professores iniciantes se isolem e que “os alunos são as únicas testemunhas” das atividades profissionais desenvolvidas (Garcia, 2010, p. 16).

De certa forma, os principais espectadores do professor iniciante são apenas os estudantes que devolverão ou não o *feedback* acerca das aulas e atividades desenvolvidas. Ao passo que o professor experiente poderia ser um colaborador nesse momento de devolutivas para o iniciante.

[...] Parece que existe dentro das escolas uma rivalidade que nem deveria existir, creio eu. Parece que, não sei se é uma inveja, não sei se é um medo de perder...mas perder o que? [...] [risos] [...] eu sempre gostei de conversar, sou conversador. Mas quando a gente chega assim, até o conversador fica mudo, é um momento hostil, como se diz parece que é um clima de guerra [...] (Gladdy - 1 ano e 6 meses - Entrevista)

Os experientes parecem ter medo de perder algo para o iniciante, além de serem vistos como rivais. O professor iniciante não consegue distinguir com exatidão a mensagem que os experientes transmitem com suas ações, ora inveja, ora medo de perder. Medo de perder suas aulas, seu posto de “melhor professor” e inveja das atividades ou projetos que o iniciante pode desenvolver. Diante desse cenário, o docente experiente começa a enxergar o iniciante como um rival, assim causando distanciamento e isolamento profissional.

O clima da chegada do iniciante é hostil, o professor compara a um clima de guerra até para os professores mais comunicativos. Mesmo sendo muito comunicativo, ele percebe que a chegada na escola transmite uma tensão, que a qualquer momento o professor iniciante pode ser atingido negativamente e a melhor proteção é permanecer em silêncio.

Ao tratar dos sentimentos percebidos pelos iniciantes, apontaremos sob dois olhares, um é o ciúme e a inveja dos experientes em relação às ações dos iniciantes. O outro é a inveja e o ciúme do iniciante em relação ao experiente no que tange principalmente à forma de serem tratados na escola.

[...] Os alunos mais difíceis fazem questão de pegar minha mão, dá um toquinho, as formas de cumprimento deles e tal. [...] Então tem uma interação, costuma dar até um ciumezinho, lá de vez em quando, essas coisas aí (Elvis - 2 anos e 7 meses - Entrevista).

Ciúmes pelo fato de o professor conseguir interagir com todos os estudantes. Ele buscou estratégias para acolher os estudantes que já foram utilizados em outras profissões. O ciúme mencionado vem dos colegas de trabalho que percebem o tratamento do professor iniciante com os estudantes.

O ciúme e a inveja mencionados pela professora Ammy estão relacionados a uma autocobrança exagerada e à busca da aprovação de todos. Um exemplo disto é o de ser bem-vista e querida no ambiente escolar. O ciúme está relacionado à dedicação de grande parte do seu tempo em planejar atividades que agradam aos estudantes na busca incessante de ser a favorita entre os professores. A inveja que ela menciona está relacionada ao tratamento dispensado aos demais professores. Assim, é perceptível que gera uma espécie de comparação e autodiminuição em relação aos demais docentes.

[...] Eu precisei trabalhar muito com dois sentimentos muito ruins, que é o ciúme e inveja. Primeiro porque eu tinha ciúme, quando eu estava numa turma e eles falavam que gostava mais de tal professor [...] E a inveja, porque eu queria ser igual. [...] Eu queria que a escola me visse igual, eu queria que os alunos me vissem igual. [...] Que você vê que quando é o outro que chega, ele oferece, você quer ter o mesmo tratamento sendo dispensado a você [...] (Ammy - 4 anos - Entrevista).

A forma de olhar dos professores experientes para os iniciantes apresenta um viés de superioridade, devido à vasta experiência na docência. Além de estar na mesma escola por muitos anos, demonstra aos iniciantes uma certa apropriação daquele espaço. A mensagem transmitida para os docentes iniciantes é de serem inferiores aos que já estão na escola. E a aprovação é uma busca constante dos professores iniciantes, que poderá demorar um tempo e ser muito difícil até chegar na condição de capaz na concepção dos professores experientes.

[...] Nessa escola eu tive a experiência de terem muitos colegas mais velhos. Então, quando eu cheguei eu era muito nova, apesar de eu já ter meu mestrado e sei lá o quê, experiência em outra escola. [...]. E aí os colegas mais velhos não olham a gente, as nossas opiniões com muita... [pensando] Eles não consideram, entendeu? A gente não sabe de nada, literalmente. Então acho que esse começo assim, quando você tem professores mais experientes, eles, em vez de te ajudar com a experiência, eles meio que falam assim, o que você fala não tem relevância nenhuma. [risos sem graça] Aí você fica meio sei lá, meio assim, apagado, invisível (Symmone - 5 anos - Entrevista).

A professora deixa claro que os experientes não consideram as opiniões dos docentes iniciantes, tornando-os invisíveis e apagados, devido à idade e por serem iniciantes. Os professores experientes invalidam e incapacitam os professores mais novos e novatos que estão chegando à escola. Não proporcionam voz e visibilidade aos novatos. Acreditando que eles, os novatos, não possuem conhecimento.

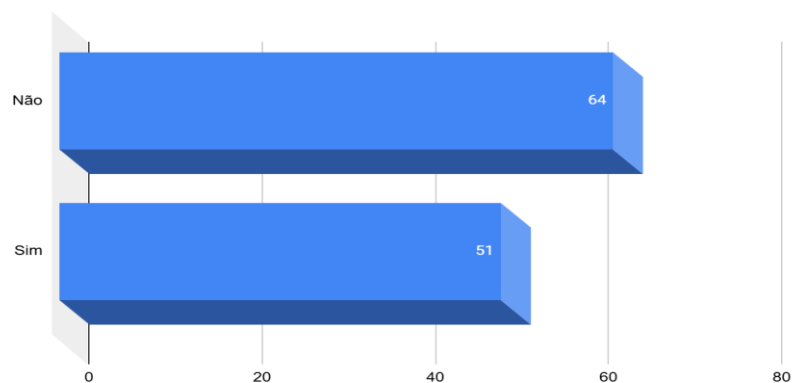
Os professores experientes, devido ao próprio tempo e prática na docência possuem uma bagagem de informações que os possibilitam enxergar e interpretar situações e problemas sob uma ótica mais apurada, além de deter maiores conhecimentos sobre os estudantes, características pessoais, habilidades e formas de aprendizagem (Mizukami *et al.* 2008).

Lahtermaher (2021, p. 33) também afirma que os docentes iniciantes que chegam à escola são vistos como “estrangeiros” pelos experientes pela sua relação de pertencimento à instituição e, ainda que não intencionalmente, monopolizam discussões, decisões e oportunidades de poder, isolando profissionalmente o outro grupo.”

5.2 De onde vêm o apoio, o acolhimento e o acompanhamento para o docente iniciante?

O gráfico 13 e o quadro 4, respectivamente, apontam a existência e as formas de apoio recebidos pelos professores iniciantes ao iniciarem na carreira. Dos 115 professores participantes, 64 não receberam nenhum tipo de apoio e 55 mencionaram que tiveram apoio ao iniciar a carreira. Conforme segue o quadro 4 (abaixo), são descritas as formas de apoio recebidos pelos iniciantes, em que eles poderiam responder mais de uma forma de apoio.

Gráfico 13 -Existência de apoio profissional do início da docência (questionário)



Fonte: Da autora (2025) - Dados retirados do questionário.

Quadro 4 -Formas de apoio que os docentes iniciantes receberam

(Continua)

Formas de apoio	Número de resposta
Encontros para diálogo com pares da mesma disciplina/área na própria escola; material impresso ou online com orientações;	1
Encontros para diálogo e conversa com a especialista em educação básica e direção para orientações acerca do apoio pedagógico;	2
Encontros para diálogo com pares da mesma disciplina/área na própria escola; Recebi outra forma de apoio.	1
Encontros para diálogo com pares da mesma disciplina/área na própria escola; Material impresso ou online com orientações; Encontros para diálogo e conversa com a especialista em educação básica e direção para orientações acerca do funcionamento da escola;	1
Encontros para diálogo com pares da mesma disciplina/área na própria escola; Material impresso ou online com orientações; Encontros para diálogo e conversa com a especialista em educação básica e direção para orientações acerca do apoio pedagógico;	1

Quadro 4 -Formas de apoio que os docentes iniciantes receberam

(Continuação)

Formas de apoio	Número de resposta
Material impresso ou online com orientações; Encontros para diálogo e conversa com a especialista em educação básica e direção para orientações acerca do funcionamento da escola; Encontros para diálogo e conversa com a especialista em educação básica e direção para orientações acerca do apoio pedagógico; Recebi outra forma de apoio	1
Não recebi nenhum apoio	2
Encontros para diálogo com pares da mesma disciplina/área na própria escola; Encontros para diálogo e conversa com a especialista em educação básica e direção para orientações acerca do apoio pedagógico;	2
Encontros para diálogo com pares da mesma disciplina/área na própria escola; Encontros para diálogo e conversa com a especialista em educação básica e direção para orientações acerca do funcionamento da escola;	2
Encontros para diálogo com pares da mesma disciplina/área na própria escola; Encontros para diálogo e conversa com a especialista em educação básica e direção para orientações acerca do funcionamento da escola; Encontros para diálogo e conversa com a especialista em educação básica e direção para orientações acerca do apoio pedagógico;	2
Encontros para diálogo e conversa com a especialista em educação básica e direção para orientações acerca do funcionamento da escola; Encontros para diálogo e conversa com a especialista em educação básica e direção para orientações acerca do apoio pedagógico; Recebi outra forma de apoio.	1
Material impresso ou online com orientações;	1
Encontros para diálogo e conversa com a especialista em educação básica e direção para orientações acerca do funcionamento da escola; Encontros para diálogo e conversa com a especialista em educação básica e direção para orientações acerca do apoio pedagógico;	2

Quadro 4 -Formas de apoio que os docentes iniciantes receberam

(Conclusão)

Formas de apoio	Número de resposta
Material impresso ou online com orientações; Encontros para diálogo e conversa com a especialista em educação básica e direção para orientações acerca do apoio pedagógico;	2
Material impresso ou online com orientações; Encontros para diálogo e conversa com a especialista em educação básica e direção para orientações acerca do funcionamento da escola; Encontros para diálogo e conversa com a especialista em educação básica e direção para orientações acerca do apoio pedagógico;	5
Encontros para diálogo e conversa com a especialista em educação básica e direção para orientações acerca do funcionamento da escola;	6
Recebi outra forma de apoio	4
Encontros para diálogo com pares da mesma disciplina/área na própria escola; Material impresso ou online com orientações; Encontros para diálogo e conversa com a especialista em educação básica e direção para orientações acerca do apoio pedagógico;	1
Material impresso ou online com orientações; Participei de cursos de formação específicos para os professores iniciantes ofertados pela SEE.	2
Encontros para diálogo com pares da mesma disciplina/área na própria escola;	3
Material impresso ou online com orientações; Encontros para diálogo e conversa com a especialista em educação básica e direção para orientações acerca do funcionamento da escola;	3
Encontros para diálogo com pares da mesma disciplina/área na própria escola; Material impresso ou online com orientações; Encontros para diálogo e conversa com a especialista em educação básica e direção para orientações acerca do funcionamento da escola; Encontros para diálogo e conversa com a especialista em educação básica e direção para orientações acerca do apoio pedagógico; Participei de cursos de formação específicos para os professores iniciantes ofertados pela SEE.	2

Fonte: Da autora (2025) – Dados retirados do questionário.

Referente às formas de apoio profissional no início da carreira, os participantes que responderam ao questionário (quadro 4), receberam apoio pontuais, na sua maioria, por meio de encontros para diálogo e conversa com a especialista em educação básica e direção para orientações acerca do funcionamento da escola apenas.

O momento de chegada na escola é crucial para o professor iniciante, o ambiente escolar, mesmo que não seja um local que causaria estranheza devido à sua vivência como estudante. Ao chegar como professor, o olhar e a percepção do ambiente escolar são transformados. O indivíduo, ao adentrar na escola como professor, começa a repensar a sua função, seus propósitos, responsabilidades, além da preocupação de como os demais servidores e estudantes irão recebê-lo. Sendo assim, a escola poderá causar concomitantemente um certo medo e contornos de expectativa positiva para iniciar a carreira.

O apoio, o acolhimento e o acompanhamento aos professores iniciantes podem existir ou não nas escolas. Caso exista, podem ser por diversas formas e por setores distintos da escola. A seguir, abordaremos como foi esse momento pelos professores entrevistados, suas formas e quem os acolheu.

Assim, mencionaram a coordenação do ensino médio/especialistas em educação básica, secretaria e direção; dos professores experientes; dos estudantes; dos colegas e a expectativa gerada antes da chegada.

A expectativa de retornar como professor à escola que frequentou enquanto estudante na educação básica pode trazer um certo conforto e tranquilidade, principalmente na chegada. Encontrar professores e servidores que fizeram parte da formação básica e que tiveram muitas contribuições para a escolha profissional é uma expectativa positiva ao adentrar na escola. Espera-se pelo docente iniciante um acolhimento afetuoso, devido ao vínculo já existente. A presente pesquisa evidencia que o novo integrante do grupo, que um dia foi estudante e retorna como professor para a mesma escola pode ser recebido de formas diferentes. Duas professoras, apenas, mencionaram que retornaram para as mesmas escolas que concluíram o ensino médio, porém receberam tratamentos distintos.

Para a professora Lynda, na sua chegada já foi bem acolhida, os professores que ali estavam a conheciam, a ajudaram-na e ensinaram-na nas atividades relacionadas ao trabalho docente.

“[...] É, é uma escola que eu estudei. Então, assim, a maioria ali já tinha dado aula para mim e falava assim, nossa, ela! A gente deu aula pra ela e ela está aqui agora com a gente. É então assim, principalmente com a questão do diário digital, com as outras coisas que a gente tem que fazer o lançamento. Eles me ajudaram muito. Me ensinaram tudo que eu precisava mesmo” (Lynda - 5 meses - Entrevista).

No caso da professora Ammy, a expectativa foi frustrada, visto que o acolhimento ao retornar como professora não existiu, mesmo trabalhando com ex-professores. Ela imaginou que a recepção e o acolhimento seriam positivos. Além de retornar para a mesma escola em que estudou, o fato de ser acolhida como estudante grávida a marcou ainda mais, acreditando que receberia o mesmo afeto retornando como professora.

Para mim ia ser diferente, principalmente na primeira escola que eu peguei. Foi a escola que eu formei no ensino médio. Foi a escola que me acolheu quando eu fui pra lá grávida. Eu engravidei com 14 anos. [...] eu achava que eu voltando professora, eu ia ser recebida diferente. Então quando eu cheguei, que eu vi que não era nada daquilo [...] Arrependi. Eu pensava que ia ser de outro jeito [...]” (Ammy - 4 anos - Entrevista).

Outra expectativa é acerca do acolhimento e recepção dos estudantes aos professores em início de carreira.

O momento da chegada em sala de aula gera ao novo docente medo, insegurança e expectativa. Expectativas são geradas, devido à insegurança e à incerteza se conseguirá realmente lecionar, dialogar de forma clara com os estudantes, a primeira impressão que irá causar e, nesse momento inicial, principalmente, como será recebido pelos estudantes.

[...] Então eu me considero ainda um jovem. Então, assim, se fosse na minha época, se chegasse um professor de vinte e poucos anos, nossa, eu iria estranhar. Eu ia querer saber como ele fez para ser um professor tão jovem e despertar várias curiosidades. [...] Então eu cheguei numa sala de aula em que eu não fui muito bem recepcionado desta forma. Então eu tive, uma primeira impressão muito vazia dos alunos, muito sem sentimento. Então, muito tecnológico e sem aquela coisa do humano. Então essa foi uma das primeiras dificuldades que eu percebi. [...] Nós temos que caminhar junto com a modernidade, mas ela pode ser um pouco chocante às vezes. [...] (James - filosofia - 1 ano e 6 meses)

O professor James, durante a entrevista, mencionou que não foi tão bem recepcionado pelos estudantes quanto imaginou. Ele ainda fez uma breve comparação de quando era estudante e o interesse que teria em conhecer o novo professor, principalmente por ser jovem.

Ele declara que percebeu os estudantes sem muito sentimento e sem afetividade e aproximação, que é inerente ao ser humano. Apontando que compreende serem fenômenos da modernidade aliada à presença da tecnologia. Porém, foi “chocante”.

Os professores André e Gladyr apontam que, assim que chegaram às escolas, tiveram conversas com especialistas em educação básica, coordenadores do ensino médio e direção para esclarecer as dúvidas dos aspectos pedagógicos, burocráticos e planejamentos. O acolhimento e orientação são feitos conforme a necessidade do professor. Enquanto ele compreende os processos da escola, ele já segue com base nas orientações recebidas.

[...] Sim, tinha coordenação pedagógica. E tudo aquilo que a gente precisava tinha o auxílio da coordenação pedagógica. Então o material que eu precisasse, uma conversa, um auxílio à coordenação pedagógica fazia esse elo com os professores, principalmente os iniciantes. [...] Só que no decorrer do ano, ela já foi entendendo que eu já sabia como que aconteceu o processo. Então eu tinha que dar os meus pulos. Eu ia fazendo e tal as coisas de acordo como foi orientado lá do início do ano (André - 1 ano e 7 meses - Entrevista).

[...] Sempre gostei de sempre deixar às claras o que eu faço, bem como de manifestar o que estou fazendo sempre, eu sempre gosto de manter contato com a supervisão [...]. Acho que elas me deram um suporte muito bom. Eu acho o que eu precisei e sei até agora, não no aspecto pedagógico, mas no aspecto de legislação, de organização, a teoria, a base da teoria que tenho hoje, acho que é graças aos especialistas que eu tive, nas duas escolas.

[...] É de forma até bastante informal. E no momento de dificuldade, [...] mas sempre foi o tempo de riqueza, acredito eu que um tempo de troca, sempre com as especialistas. [...] que sempre é iniciativa própria, o reverso é mais um caso de necessidade (Gladyr - 1 ano e 6 meses - Entrevista).

[...] Fica só na teoria, tem horário marcado, tem. Não vou mentir não. Tem. Inclusive é o professor que escolhe o horário, mas na maioria das vezes, ou não há necessidade ou não tem nada pra falar, ou a supervisora está muito ocupada, um monte de professores em cima, a gente prefere falar depois eu volto, mas existir na teoria, existe o horário marcado mas não é tão eficaz e não é eficiente (Gladyr - 1 ano e 6 meses - Entrevista).

O suporte recebido pelo professor através dos supervisores foi relacionado às legislações e organização. Não houve apoio pedagógico. O perfil do professor é de mostrar tudo que faz, assim ele apresenta suas ações na busca da aprovação ou redirecionamento. O apoio ou a falta dele poderá ser mais intensificado e difícil, a depender do perfil e personalidade do profissional, ou seja, neste caso, o professor sempre informa o que está sendo feito. Isso faz com que o professor sinta mais segurança e não esteja tão só.

As trocas realizadas entre os professores e especialistas estreitam a relação entre os profissionais, além de tranquilizar o docente diante das dúvidas e inseguranças que podem gerar ao se deparar com o próprio fazer em sala de aula. Neste ínterim, o professor em fase de inserção consegue dar prosseguimento em suas práticas com mais firmeza e direcionamento.

O acompanhamento é informal. A procura depende da necessidade do professor e a busca por informações sempre parte dos professores, nunca do especialista em educação. Conforme o próprio professor menciona, existe um cronograma semanal para ter encontros com professores e especialistas, devido às tantas demandas do especialista, infelizmente os encontros não acontecem, fica apenas na teoria, no papel.

[...] Tenho, mas... é...ela (refere a especialista) acaba que não tenha esse tempo todo, porque na verdade é uma pessoa sozinha para ter que resolver tudo. É uma escola de médio e grande porte, então acaba que ela fica muito sobrecarregada. Então ela ajuda mais quem realmente tem mais necessidade, quem ainda se sente bem, bem sozinho, quem não dá conta. Porque tem pessoas lá que têm mais necessidade do que eu. Até eu mesmo sei disso. [...] E ela resolve praticamente tudo [...] É só se eu realmente precisar (Lynda - 5 meses - Entrevista).

A professora entende como iniciativa de acompanhamento, acolhimento e apoio à ajuda da especialista e menciona a compreensão da sobrecarga da colega.

De maneira empática, ela também entende que existem professores que possuem mais dificuldades do que ela, também é iniciante. Assim, deixando a ajuda para os que mais precisam. Sendo assim, podemos concluir que o apoio para a professora e os demais estão na figura do especialista.

[...] Tive, [...] eu tenho, inclusive a vice-diretora, a pessoa que tem me ajudado muito lá. Ela falou assim, ó, Lynda, funciona assim. Os meninos têm essa certa dificuldade, tem essa especificação aqui nessa área. Então é em outras turmas você tem que trabalhar de uma forma com eles mais dinâmica, porque se na aula não flui. Então eu tive sim, todas essas orientações (Lynda - 5 meses - Entrevista).

Neste contexto citado acima, enxergam a especialista como um profissional que norteará diante das dificuldades. Porém, a ajuda acontece se realmente a iniciante precisar. Isto é, se não tiver nenhum professor mais “necessitado”, ou seja, com mais dúvidas. Além da especialista, a professora também menciona a ajuda da vice-diretora, em que ela orienta acerca da condução e métodos de ensino, os melhores caminhos com base nas características dessa turma, que já eram conhecidas pela vice-diretora.

O papel de acolher, ajudar, orientar e colaborar parece que recai apenas a equipe diretiva da escola (especialista, coordenação, direção, vice e secretários). Porém, o docente experiente além de já conhecer toda a organização da escola, sabe como lidar com os dilemas e desafios na iniciação docente, pois já passaram por esse momento e já possuem experiência. Durante a entrevista, apenas dois professores apontaram a presença de experientes apoiando e colaborando com o novo professor no fazer docente, de forma voluntária e gradativa. Isto é, durante encontros e planejamentos na sala dos professores. A professora Lynda, menciona também sobre o apoio e acolhimento de uma colega mais experiente da mesma área e mostra uma grande satisfação em ter recebido essa ajuda.

[...] Sim, eu estou tendo. É de uma professora mais experiente. Ela também é de matemática, na verdade, não é nem coordenadora pedagógica, não. Ela é uma professora mesmo, já dá aula nos mesmos anos que eu dou aula e ela está me orientando mais por questões de provas que vai ter, por questões de preparação de tudo, mas ela tem me apoiado bastante, sim (Lynda - 5 meses - Entrevista).

Durante a entrevista, na busca de entender como iniciou essa parceria, a professora explica:

[...] Na troca de ideia mesmo na sala dos professores e a gente conversava. Antes ela ajudava a organizar como eu ia passar o material para os alunos. Porque eram da mesma série. E a gente vai trocando ideia foi surgindo [...] foi acontecendo (Lynda - 5 meses - Entrevista).

Também solicitei que realizasse um feedback comparando com o início da docência e, após, com a ajuda da professora experiente, ela relata com semblante de alegria e satisfação.

[...] Nossa, está sendo muito bom. E assim, sem ela eu não conseguiria fazer o que eu estou fazendo, entendeu? E até os próprios alunos sentiram muito agora. Na entrada do terceiro bimestre que melhorou muita coisa, porque eu peguei o primeiro bimestre, finalzinho do primeiro bimestre já estava uma bagunça. O segundo eu consegui dar uma acalmada neles. Eu já consegui passar o conteúdo melhor, mais firme. E o terceiro, a gente já começou com um projeto. Eles ficam super empolgados. Eu acho que interage muito mais, aprendi muito mais. E ela também tem gostado, porque ela falava assim, nossa morria de vontade de fazer, mas nunca aparecia ninguém pra poder entrar comigo nesses tipos de projeto. Aí tem sido bom, tanto para um lado quanto para o outro (Lynda - 5 meses -Entrevista).

A própria professora iniciante percebe a sua evolução se comparada desde o primeiro bimestre, quando começou, e a devolutiva dos próprios estudantes em relação ao interesse e aprendizado. A afirmação da professora entrevistada quanto a importância da parceria do experiente fortalece ainda mais o pensar na inserção e indução de forma colaborativa e coletiva trazendo consequências valiosíssimas tanto na permanência e continuidade na profissão quanto aprendizado significativo para os estudantes. Aqui podemos confirmar que as iniciativas de desenvolvimento docente, durante a prática, de forma coletiva e colaborativa, refletem como resposta positiva nos estudantes. O apoio e ajuda da professora experiente, mesmo informal, fizeram com que a iniciante tivesse mais firmeza nas suas aulas.

[...] Eu tive duas professoras, lá no [nome da escola] que me guiaram, as professoras Maria e Eva, as duas inclusive são minhas colegas até hoje. São professoras efetivas, biologia, matemática e que me ajudaram bastante. Aqui na escola, você me ajudou bastante. Eu tinha você como preceptora, qualquer coisa que eu precisasse eu corria atrás e eu sabia que você não ia ter medo de dar bronca também. É isso que eu gosto, achou o problema, corrige, vê. Ficar no erro ninguém merece. Eu tive, entre aspas, esses três modelos iniciais de carreira (Gladdy - 1 ano e 6 meses - Entrevista).

Ele aponta a existência de preceptoras professoras efetivas que o ajudaram bastante. É importante salientar que são professoras de áreas distintas, biologia e matemática. Para o professor iniciante saber que existe alguém para apoiá-lo é salutar.

Conforme Gladdy menciona, quando havia necessidade e dúvidas, ele buscava ajuda com professoras preceptoras que “adotaram-no” na escola. A confiança em lidar com o fazer docente muda a partir do momento que o iniciante não se sente sozinho.

Aqui, podemos afirmar que, diante de um cenário em que apenas dois professores mencionam que tiveram apoio e acolhimento dos pares, percebe-se que as ações têm mais a ver com a cultura e características individuais de cada escola e do desejo e da empatia de quem acolhe. Neste sentido, fica claro que tem mais a ver com quem está recebendo, quem são os docentes experientes e a gestão da referida escola e de como eles percebem e enxergam os iniciantes que chegam para fazer parte do grupo. A professora Symmone, aponta outro tipo de acolhimento que ela experienciou, o emocional, conforme relata abaixo:

[...] Mas eu acho que mais dos pares. Da supervisão, muito poucos, sabe. É direção e supervisão, muito pouco. Acho que mais dos colegas que sentam com você ou às vezes, por exemplo, dá alguma coisa errada na sua aula e aí vai lá te acolhe, fala não, já aconteceu comigo, fica tranquila.

É assim mesmo, é no começo, é difícil, tal. [...] Eu acho que a gente tem muito mais acolhimento emocional do que é de como fazer seu trabalho, sabe (Symmone - 5 anos - Entrevista)

O fazer docente é composto de situações, muitas vezes inesperadas e desconhecidas pelos professores iniciantes, podendo trazer muitas frustrações e dúvidas. O acolhimento emocional, conforme a professora explicita, apresenta um entendimento de trocas entre professores acerca de situações que parecem não ser tão comuns para os docentes iniciantes e que ocorrem na sala de aula. O experiente, com toda sua bagagem e vivência em sala de aula, acolhe emocionalmente o professor que se encontra desamparado e sem saber o que fazer.

A forma de acolher do experiente, na busca de tranquilizar o docente iniciante, mostra que ele também já passou por essas situações, demonstrando ser algo normal. Deixa subentendido que o apoio no fazer docente parece não ser uma preocupação na visão do experiente, pois ele acredita que o docente iniciante já possui bagagem consolidada de conhecimentos para a realização da prática.

“[...] A pouca acolhida e auxílio de colegas, a falta de orientação da supervisão e direção da escola, o preconceito da sociedade com a profissão.” (P_52 - Questionário). A fala do docente P_52 menciona acerca do acolhimento afetivo e profissional e a falta de acolhimento que ela menciona como preconceito, ou seja, não é uma profissão bem-vista socialmente.

O acolhimento social interfere também na vida profissional do futuro docente. O acolhimento social também é negativo, não apenas para o docente iniciante. Atualmente, ser professor é uma profissão árdua e repelida pela sociedade. A sociedade atual, por vários motivos, não valoriza a profissão docente, principalmente no que tange à remuneração salarial e ao trabalho docente que vai além da sala de aula. Conforme as autoras apontam que:

[...] A partir de uma comparação com trabalhadores brasileiros em ocupações menos qualificadas, alguém poderia argumentar que estes salários não estão baixos para os padrões nacionais, mas não é uma comparação razoável, apesar da desvalorização que o trabalho do professor sofre, já que as exigências de formação para o professor são claramente definidas inclusive do ponto de vista legal. Portanto, em termos salariais, as condições oferecidas ao professor não são compensadoras e estão em desacordo com o nível de exigência da função (Soratto; Olivier-Heckler, 1999, p. 94).

O apoio oferecido aos professores iniciantes nas escolas não é uma regra. Muitos professores não recebem nenhum apoio na chegada de nenhum servidor, seja de especialistas em educação básica ou de professores experientes e demais colegas.

E o apoio, muitas vezes, é somente de ordem burocrática. A prática docente parece ser compreendida por todos que já estão na escola, sendo algo já consolidado pelos professores iniciantes.

Não, não tive. O apoio que eu tive dela (especialista) no início, foi com questões burocráticas também. É preciso deixar isso bem claro. [...] Eu fui me virando. Até porque quando entra [...], a gente tem que mostrar que consegue. Senão é como se você chegasse dentro de uma escola nova, aí você tem duas opções, você tem dois caminhos, ou você vai ser a professora que sabe, que dá conta, que já sabe tudo ou você vai ser aquela que todo mundo fala na rodinha que não consegue fazer as coisas. Então assim, você tem que se provar o tempo inteiro, provar que dá conta, provar que consegue, provar que tem domínio de menino, provar que dá conta de prazo, provar que dá conta de atividade e provar que dá conta de tecnologia, porque é um desafio também [...] (Ammy - 4 anos - Entrevista).

Diante da falta de apoio, o iniciante entende que ele é pressionado a realizar sua tarefa de ser professor da melhor forma. A busca dos docentes iniciantes é sempre provar que consegue e que podem realizar todas as tarefas sozinhos no prazo. A preocupação é provar para o grupo de colegas experientes na escola, com o único objetivo de ter aprovação diante dos olhares mais experientes.

Não. Ninguém ajudou com nada literalmente nada mesmo. Chega lá e pronto foi desse jeito ela me deu só o horário e se vira nada mais. [...] os professores não se ajudam. Isso é muito triste. Não tive nada. [...] não tive acompanhamento nenhum não (Tina - 10 meses - Entrevista).

Não. Nenhum (colega). Agora que eu estou conversando pouco com os novatos. Os novatos que vem e a gente conversa um pouquinho, que a gente troca umas ideias, como lidar com os alunos. Mas assim ninguém chega perto, ninguém fala nada (Tina - 10 meses - Entrevista).

Nenhum colega auxiliou na sua chegada e ela começou a procurar contato com os novatos. A busca pela troca ocorre com os professores que se encontram em iniciação, visto que ao mencionar “ninguém chega perto, ninguém fala nada”. Ela aponta que parece que os experientes bloqueiam o acesso de trocas com os novatos.

Durante a chegada, foi entregue somente o horário de aula que ela deveria seguir e nenhum professor que já estava na escola não ofereceu ajuda para a professora. Também aponta que não existe ajuda entre eles, os professores. Deixando claro que a observação da ausência de ajuda é normal entre os docentes.

Nesse contexto, acerca do acolhimento, apoio e orientação dispostos aos novos iniciantes, com base nas entrevistas e respostas dos questionários, percebe-se que não existe um padrão na rede estadual e não há responsáveis específicos para esse fim, ou seja, cada escola realiza da forma que consegue, conforme sua organização, servidores e tempo. Sobre o apoio dos professores já experientes é importante ressaltar que eles não possuem obrigação de apoiar esses novos docentes. Porém, a expectativa acerca desse apoio existe por parte dos professores iniciantes devido à anuência, respeito e reconhecimento que os novos docentes possuem sobre os experientes. Diante disso eles chegam nas escolas com a expectativa de existência desse apoio.

5.3 Iniciativas planejadas e estruturadas de acompanhamento, acolhimento e apoio pedagógico na perspectiva de desenvolvimento profissional

Durante a entrevista, foi questionada aos professores a existência de iniciativas voltadas para o acompanhamento, acolhimento e apoio pedagógico que eles tinham/tiveram e/ou participam/participaram, podendo ser promovido pela SRE ou município. Conforme segue abaixo a fala dos professores Amy e Elvis:

Nada, nada. Você vai para as reuniões na escola, com a escola pressupondo que você dá conta e qualquer coisa que você não dê conta, a escola vira e fala pra você, dá uma lida, dá uma pesquisada e tal. [...] Você busca. Você pesquisa na internet, pesquisa no YouTube, tem tutorial de tudo quanto é na internet hoje. E eu não gosto de perguntar já por conta disso, por conta de eu ter medo da resposta que pode vir (Ammy - 4 anos - Entrevista).

Porque o professor, especialmente o contratado, é assim, lança o edital, ele, via de regra, nem sabe como é que funciona o edital. A maioria vem igual eu, estava fazendo estágio e se inscreve para continuar o estágio e receber, e aí cai de paraquedas. Todo mundo acha que como ele foi no edital, ele já sabe todo o caminho das pedras, mas não sabe. Quem não garimpa para aprender vai ter dificuldade. A escola não tem um preparo para chegar e falar, olha, você não é professor ainda, você está iniciando agora, ou você formou, mas nunca deu aula ou só fez o estágio, não aprendeu... (Elvis - 2 anos e 7 meses - Entrevista).

O professor, quando inicia na carreira, é direcionado para as reuniões na escola. Nos primeiros dias, na rede estadual, são chamados de dias escolares já previstos no calendário. A escola que irá recebê-lo pressupõe que todos os docentes que irão participar dessa reunião possuem o mesmo nível de conhecimento acerca do trabalho, do contexto e da realidade da profissão docente.

Em muitos casos, há dúvidas inerentes a alguns aspectos que já foram mencionados nas reuniões, o professor é orientado a pesquisar ou ler as resoluções, memorandos e adendos que o estado envia às escolas, sendo destinados aos professores.

O iniciante já percebe que a busca de conhecimento para entender como funciona toda a dinâmica escolar já começa de maneira solitária. Partindo desse primeiro contato, em que dúvidas são sanadas por pesquisas ou leituras de documentos que precisam ser realizadas pelo docente iniciante. Ele já entra na carreira com um entendimento e crença, normalizando uma carreira solitária, seja este na busca de esclarecer as dúvidas, seja na própria prática docente.

Aqui não cabe afirmar que a ausência de proatividade do professor deve existir. A busca pelas informações e atualizações realmente fazem parte não somente da docência, mas também de outras profissões. Defende-se um fazer colaborativo e coletivo, no qual a troca por meio de outros profissionais na área seja realizada através do diálogo e trocas.

“Não. Não tem nada, eu não vi nada, não recebi nada. Não me falaram nada, absolutamente nada. Nenhuma das duas escolas” (James-6 meses-Entrevista).

Não, não tive, não. Eu tive palestra de alguém da superintendência no módulo, mas aí foi pra todo mundo. Essa coisa de acolher o professor novo, realmente eu tive um especialista lá na escola. Mas foi uma coisa assim...[pensando]. Sabe aquela coisa de empatia, e falar assim...termo que usa na roça “o meu santo bateu com o seu” está precisando de alguma coisa e tal. Mas eu não vejo isso assim, a grosso modo com os outros professores, não. [...] Assim como regra na escola, eu não vi hora nenhuma, como regra não. O fulano chegou, vou me explicar aqui como é que funciona, não, não vi isso não (Elvis - 2 anos e 7 meses - Entrevista).

Não teve essa iniciativa com os professores iniciantes separados. Quando começou, já começou junto com os outros professores nas reuniões de módulo, não teve essa questão... assim fui descobrindo. [...]. Não teve, então já foi direto mesmo, já foi para reunião de módulo [...] Eu até chamei a atenção da pesquisa, foi por conta disso. Eu falei assim, eu achei interessante, essa parte das dificuldades dos professores iniciantes (Mayara - 7 meses - Entrevista).

Os professores afirmam em suas falas a inexistência de iniciativas em que o alvo seja a inserção do professor iniciante. Também é apontado por um dos professores que as ações vivenciadas por ele com perspectiva de acolhimento e apoio não são regras da escola. Não existe um padrão ou estratégias para receber os novos docentes. Podemos concluir a que a inserção profissional e o conhecimento do docente, sejam experientes ou iniciantes, não é preocupação da rede e da escola.

Outro apontamento importante feito pela professora Mayara é sobre o interesse em participar da presente pesquisa devido à temática que aborda as dificuldades dos docentes iniciantes. Em outras palavras, não teve ninguém que tenha preocupado com ela quando ela se inseriu na escola, sabendo que era o início da carreira docente e muitos desafios estariam por vir. A participação das primeiras reuniões do ano letivo acontece com todos os professores, não existindo nenhum encontro específico para os iniciantes. E após a reunião, é o momento de correr atrás das respostas de tantos questionamentos e dúvidas.

Não. A única coisa que de vez em quando eles disponibilizam alguns cursos, na plataforma, mas assim, nenhum. Tem alguns voltados para planejamento, mas não é esse tipo de planejamento inicial, não é os outros tipos e os cursos [...] (Symonne - 5 anos - Entrevista)

A professora Symmone fala sobre a existência da oferta de cursos teóricos em plataformas digitais que a rede estadual oferece aos professores, porém com outros focos e temáticas. Não existe nada direcionado à iniciação docente. As professoras abaixo apontam que as iniciativas de acolhimento são destinadas somente aos estudantes.

Olha, já teve uma, já teve, de vez em quando tem. Tem uns cursos. [...] Era coisa de psicologia e coisas assim, sabe de acolhimento dos alunos. É sempre voltado para os alunos. Eu tenho impressão que assim, lá na escola a gente fica brincando. Os alunos são mais importantes que a gente que está lá dentro. “Não, que não seja, mas assim.[...] Mas eu acho que as atividades geralmente são voltadas para os alunos (Symonne - 5 anos - Entrevista)

“Não. A gente participou das políticas de acolhimento para os alunos na reunião de módulo. O que que a gente poderia fazer para acolhimento dos alunos” (Mayara-7 meses-Entrevista). Estratégias e ações que visam o acolhimento socioemocional na rede estadual mineira são focadas nos estudantes. Cursos e políticas de acolhimento são mobilizados juntamente com documentos orientados, com ações e sugestões de atividades que orientam os professores e toda a equipe gestora a criarem estratégias de acolhimento para os estudantes. Vale reforçar que as ações sugeridas e até criadas são executadas pelos docentes e gestão escolar, enquanto os professores iniciantes ficam esquecidos e engavetados em suas salas.

A fala da professora Symmone também provoca uma reflexão extremamente importante em relação ao sentir-se importante e necessário para a escola. Quando a professora menciona: “Os alunos são mais importantes que a gente que está lá dentro. Não, que não sejam...”. Refletirmos, com o exemplo, duas situações hipotéticas para repensarmos a “importância ou irrelevância” dos estudantes e professores.

A primeira, iremos para um cenário, onde uma determinada cidade, com apenas uma escola, não tenha nenhum professor. Teria a possibilidade de ter aulas naquele local? A resposta, obviamente, é não. Na segunda hipótese, temos o mesmo cenário, porém, os estudantes não estão indo à escola ou não há estudantes naquele local. Os professores estão na escola. Terá aula naquela escola? A resposta, sem dúvida, também é não.

Diante disso, não há como afirmar que os professores são irrelevantes em relação aos estudantes. Não existe escola sem estudante e sem professor. Pensar em estratégias não apenas de apoio, acolhimento e acompanhamento para os iniciantes, mas também pensar em como fazer com que os professores se sintam importantes e necessários para a escola. Os docentes enfrentam uma autodepreciação e uma autodesvalorização que não conseguem compreender a relevância do seu papel para a sociedade.

Por conseguinte, todos responderam que não existem iniciativas estruturadas, planejadas e direcionadas para o docente iniciante e mencionaram algumas reuniões de que participaram, porém, não especificamente para os docentes iniciantes.

5.4 Caminhos (como e o que foi feito) para superar os desafios

Na busca de superar os vários desafios encontrados pelos docentes iniciantes, apontaremos estratégias utilizadas para superá-los ou para minimizar as tensões da iniciação na carreira. O quadro 5 menciona as falas dos participantes do questionário, as quais se entrelaçam com as dos entrevistados acerca dos caminhos e ações realizadas. Será exposto acerca do planejamento, metodologia, materiais e aspectos relacionados a sala de aula; burocracias desconhecidas; o aprendizado do dia a dia; a luta pelo espaço e pertencimento ao grupo; a busca por conhecimento e orientações pelos professores experientes; busca de soluções para lidar com a indisciplina, o adoecimento mental; busca de informações e materiais de forma solitária e autônoma.

Quadro 5 - Caminhos para superar os desafios

Palavra	N.º de repetições	Caminhos para superar os desafios
Aula	22	A busca pelas aulas práticas, dinâmicas, criativas e lúdicas que aproximam os estudantes ao conteúdo proposto, muitas vezes utilizando os próprios recursos financeiros.
Buscar	22	A busca por ferramentas digitais como apoio, materiais, métodos de ensino que aproxima o estudante, orientação de outros profissionais, qualificação e aprimorar os conhecimentos, apoio em pesquisas, exemplos de outros professores e compreender os envolvidos no contexto escolar de forma individual.
Colegas/professores	20	As respostas estão relacionadas à busca de ajuda por pares experientes, conversas para trocas de experiências e parcerias e buscando exemplos de professores experientes.
Tentar	13	Tentativa na criação de aulas mais dinâmicas e estratégias de ensino, ser resiliente e continuar tentando na carreira, tentando ignorar o comportamento de alguns colegas.
Ajudar	10	Busca pela ajuda de colegas mais experientes e especialistas.
Material	8	Preparação de materiais lúdicos e eficientes para atrair os estudantes.
Pesquisar	6	A pesquisa está ligada à busca de novos métodos de ensino, em compreender o conteúdo e como aplicar para os estudantes.

Fonte: Da autora (2025) – Dados retirados com apoio do Iramuteq.

A aula propriamente dita, para chegar na sua concretização em sala de aula, de fato, passa por algumas etapas/processos sendo o planejamento, métodos de ensino e materiais que serão utilizados. É sem dúvida, uma inquietação e responsabilidade do professor, visto que todos estão interligados e precisam fazer sentido para os estudantes. Os caminhos encontrados para atingir o objetivo da aula foram vários, conforme apontado pelos professores. A busca de materiais, sejam físicos ou online, além de compreender o planejamento proposto pela rede e entender que ele é flexível, reflete sobre os métodos de ensino que aproximem os estudantes, ou seja, que alcançam a realidade atual deles, despertando o interesse por meio de aulas dinâmicas.

Eu fui superando, procurando livros mesmo. Eu fui para a biblioteca, procurei livro, eu peguei livro até de 2016, porque tinha coisas históricas que não mudavam. [...] E fui fazendo buscas na internet mesmo, tentando assistir aulas, tentando pegar uns 4 vídeos para montar uma aula. Para conseguir montar o conteúdo que estava pedindo no plano de curso (Mayara - 7 meses - Entrevista).

“Atualizar pessoalmente e tornar o planejamento flexível.” (P_69 - Questionário)

“Ao planejar a aula, percebi a importância de aproximar os alunos do conteúdo lecionado com a vivência que eles possuem, isso faz toda a diferença.” (P_101- Questionário)

“Propostas de aulas mais dinâmicas.” (P_46 - Questionário)

“Preparar materiais lúdicos para usar em sala de aula.” (P_93 - Questionário)

A professora Mary afirma que ainda prevalece a dúvida e insegurança em relação ao caminho encontrado, a fim de atender os estudantes da educação especial. Os materiais e atividades lúdicos foram a saída que ela encontrou, porém, não sabe se está conseguindo atingir a inclusão e alcançando o estudante com algum conhecimento.

[...] Eu repasso pra eles [refere aos estudantes da educação especial] alguma coisa lúdica. [...] Eu trago de forma lúdica, mas não sei se estou conseguindo atingir. [...] (Mary - 11 meses - Entrevista)

O professor James planejou estratégias didáticas para atrair os estudantes, tendo em vista que o celular atualmente é um chamativo que pode ocupar a atenção de muitos estudantes. Na busca de melhorar a participação e despertar o interesse dos alunos pelas aulas, ele propôs uma sala invertida, em que os alunos possam também ensinar, pensar e expor suas ideias e pensamentos, além de utilizar os jogos, vídeos, debates e rodas de conversa.

[...] Tento trazer a minha sala de aula, não como um lugar ruim. Eu tento trazer como uma coisa muito boa que além deles aprenderem, eles também possam se divertir. Que eles possam me ensinar, porque eu dou essa abertura para eles me ensinar, então eu sempre dou um lugar de fala para eles [...] Então eu tento fazer isso, eu passo uma disciplina para eles, mas em forma de jogos, vídeos, debates, roda de conversa que eles adoram, onde eu deixo muito livre para eles, filosofarem mesmo para eles é dizerem o que eles pensam em relação a determinados assuntos, sem medo de serem ditos como errados [...] (James - 6 meses - Entrevista).

As burocracias também são preocupações intensas para os novos profissionais. As informações gerais são passadas nas reuniões. A busca de informações aprofundadas precisa ser feita pelos professores. Neste momento inicial, o professor precisa buscar informações, ser proativo e comunicativo. Aqui podemos pensar, diante da realidade atual e do contexto apontado nas entrevistas. O perfil do professor poderá influenciar positiva ou negativamente durante o processo de inserção.

Terminou a reunião, cheguei em um colega que estava lá, você está aqui a quanto tempo? Tanto tempo. O que é DED? [...] Você nunca deu aula não? Eu falei não, eu caí de paraquedas aqui e aí a essa outra pessoa lá também descobriu. E viu a conversa e abraçou ali a gente desenvolveu uma amizade e deu tudo certo. Mas grande parte dos professores são muito calados quando chegam. São pessoas mais introvertidas e acho que espera que alguém vai lá e dá o caminho das pedras e nem sempre acontece. Porém, grande parte dos professores faz o DED na sala dos professores e ali um está sempre ajudando o outro. Então eu vejo que os professores é que amparam mesmo os outros professores (Elvis - 2 anos e 7 meses - Entrevista).

Às vezes eu sentia assim, se eu não corresse atrás das informações, eu ia ficar perdido. Então eu ir atrás, eu ia lá na secretaria, eu perguntava, [...] Eu ia no diretor, não estou sabendo preencher alguma coisa aqui. Eu estou fazendo certo? Não estou? Mas nem todo professor que está iniciando é assim, não procura e fica perdido. Passa por essas dificuldades (André - 1 ano e 7 meses - Entrevista)

O professor introvertido, tímido e calado poderá ter uma iniciação mais sofrida que aqueles que são mais comunicativos. Como o professor Elvis afirmou, muitos ficam aguardando que alguém (colegas, especialistas e gestão escolar) mostre os caminhos e o que fazer, mas infelizmente não é a realidade da educação básica. A busca por informações acontece de maneira individual, ou seja, cada professor encontrará formas distintas de entender o processo e os fazeres no contexto educacional. Quanto às burocracias, conforme o professor menciona, aqueles professores iniciantes, que são proativos e perguntam, recebem amparo dos colegas mais experientes, caso contrário realmente será um “caminho com muitas pedras”.

O trabalho docente e todas as suas nuances também se desenvolvem na prática, ou seja, no dia a dia da escola, juntamente com a busca das informações e materiais, mesmo que de forma solitária, conforme dito pelos professores. “[...] questões mais práticas a gente aprende no dia, no dia a dia, então já foram ficando bem simples. E superados já” (James - 6 meses - Entrevista)

O professor James afirma que muitas questões do contexto escolar se aprendem no dia a dia e se tornam mais simples. Partindo dessa afirmativa, podemos revisitar a relevância da vivência da prática na carreira docente e suas contribuições no desenvolvimento docente. “[...] busquei os livros [...]. Fiz uns resumos e peguei os livros [...] e tentei fazer e acho que deu certo. E agora eles já estão dominando aquilo que era para saber a essa altura do meio do ano (Elvis - 2 anos e 7 meses - Entrevista)”

A defasagem de aprendizagem fez com que o professor buscasse o material necessário. Ele não menciona a ajuda de colegas. A busca foi realizada de forma solitária com base nos conhecimentos da sua disciplina.

“Dediquei em buscar de forma autônoma, identificar o que devia ser feito, por meio de estudo em sites e YouTube.” (P_52 - Questionário). A busca de apoio entre os pares também pode ser de forma isolada e solitária, seja por escolha do novo profissional ou característica de personalidade e até medo de questionar. Sabe-se que muitas informações poderão ser encontradas em sites e plataformas digitais, porém, o apoio na escola é algo que não poderia deixar de existir. A troca e o diálogo entre os seres humanos é imprescindível para seu crescimento, desenvolvimento e construção.

[...] É depois que eu já estava lá há um tempo, mês dois. A gente vai criando certas afinidades com certas pessoas. [...] Alguns sim, é... começaram a conversar comigo [...] Então foi um lugar que eu tive que conquistar. E ao longo desses 6 meses, sim, tem professores lá que eu tenho mais afinidade de tirar uma dúvida. [...] Você pode me ajudar? E me ajuda. [...] Então, hoje sim, hoje eles me auxiliam, conquistei o meu lugar, não sinto mais aquele preconceito que eles tinham de mim. Mas é, eu decidi não me excluir. [...] (James - 6 meses - Entrevista).

Ao adentrar na escola, a relação interpessoal poderá criar alguns vínculos entre colegas que sem dúvida auxiliarão tanto em questões pessoais quanto profissionais. A tomada de decisões diante de cenários desfavoráveis, principalmente ao se tratar da ocupação do espaço na escola, é outro caminho profícuo para o processo de inserção.

A conquista de espaço está relacionada, não apenas a ocupar o espaço físico na sala de professores e em outros ambientes da escola, mas também se incluir em opiniões, projetos e ideias sobre a própria docência, ou seja, também “ter e ser voz” naquele ambiente, mesmo com a pouca experiência de um docente iniciante.

[...] Eu acho que essa identidade profissional ela é construída, assim como se diz, a característica do indivíduo eu como professor de filosofia, é até Piaget, é um construtivismo, ninguém nasce pronto e ninguém morre pronto, acho que é uma construção contínua. Entretanto eu entrei como uma imagem de professor, eu percebi que a imagem de professor não era adequada para aquele meio ambiente agora porque era a imagem do professor que eu tinha de quando eu estudava não funcionava, eu cheguei numa postura um pouco mais rígida, eu falei assim bobeira, eles me respeitavam, mas não por eu ser professor, eles respeitavam porque tinham medo e o governo com medo não funciona. E daí quando eu percebi isso, aí que minha mente abriu, aí que eu percebi que o amadurecimento profissional chegou e vi a necessidade, eu vi o problema e solucionei o problema.

Hoje a proximidade que tenho com meus alunos é de respeito, não é de medo, eles não têm medo, eles me respeitam. Porque fora da sala nós brincamos, mas dentro da sala eles sabem que ali não cabe mais brincadeira, que ali eu não sou mais o [nome do professor] amigo, e sim o [nome do professor] professor e aí ele tem que parar, prestar atenção e depois lá de fora a gente conversa, brinca como se fosse dois colegas (Gladdy - 1 ano e 6 meses - Entrevista)

O professor menciona que o modelo mais rígido, ao iniciar a carreira, foi fruto da sua construção enquanto estudante, percebendo que não funcionava para esse público da sociedade atual. Ele modificou sua conduta, na busca de manter uma boa relação com os estudantes e, ao mesmo tempo, zelar pelo respeito recíproco, afirmando seu amadurecimento profissional e a contínua construção de uma identidade profissional.

Aqui cabe uma reflexão acerca da postura profissional e a transformação social, junto a uma modesta provocação que não será aprofundada neste momento. A transformação tão ampla e aligeirada da sociedade faz com que os modelos profissionais naturalmente alterem ao longo desse processo. A reflexão acerca das mudanças construídas e desconstruídas ao longo do tempo. Nesse caso, à docência requer mais pesquisas aprofundadas, porém, cabe aqui salientar que a percepção que se tem da valorização fragilizada ou quase inexistente do professor diante da sociedade, acompanha as adequações, redirecionamentos e mudança de postura que nem mesmo o próprio professor consegue identificar quem é ele diante dos estudantes, ora amigo, ora professor, ora colega.

Entende-se que para conseguir realizar sua função ou ser professor na atualidade, muito precisa de adaptação, seja o modelo, a conduta e/ou a postura profissional. Aqui existe uma temática relevante para futuras reflexões e mudanças. Reitero que um cidadão, ao decidir a carreira docente, é e será professor em qualquer espaço que ele ocupe.

Diante disso, precisa-se pensar quem é o professor de hoje e, a adaptação ao meio faz com que ocorram muitos aprendizados e inovações, mas também muitas perdas ocorrem pelo caminho. Com isso, cada vez mais os professores vêm perdendo sua valorização e respeito social devido às “adaptações necessárias ou impostas” para conseguir lecionar na modernidade, não sabendo ao certo se quem está à frente de uma sala de aula é um professor, um colega ou um amigo. É imprescindível afirmar que a defesa aqui apontada não é de um modelo rígido e que o estudante precisa se distanciar do professor. A relação empática e amistosa entre professor e aluno é indiscutível para resultados satisfatórios de aprendizado. Aqui trata-se de um modelo respeitoso e cada um ocupe seu lugar de fato na escola.

O apoio aqui mencionado nas falas dos professores se direciona na busca de ajuda e informações com os colegas mais experientes e para o apoio emocional e aconselhamentos. A busca de ajuda pelos pares é feita pela confiança e intimidade adquiridas. A presença de um colega mais experiente e o estímulo nos momentos mais complexos, foi crucial para a continuidade na carreira profissional da professora Symmone. Diante das falas dos participantes, percebe-se que a interferência positiva do professor experiente no início de carreira para os iniciantes é de grande valor, seja no aspecto profissional, seja no pessoal, ao lidar com as emoções geradas.

“Busquei informações com colegas que atuam a mais tempo, além de correr atrás das informações que eu precisava.” (P_16- Questionário)

“Busquei aconselhamento de colegas em que confio, além de tentar não absorver todas as coisas do ambiente em que trabalho.” (P_50 - Questionário)

[...] Aí ela (colega experiente) falou comigo, desapega nos negócios, dá o que você consegue, escolhe o que você acha tão mais relevante, vai então assim, eu acho que o apoio dos pares é que faz a gente, acho que fez eu conseguir manter nessa jornada, sabe! Porque se não fosse isso, acho que eu já tinha largado para lá, antes, já tinha chutado o balde mesmo. (Symmone - 5 anos - Entrevista)

A indisciplina dos estudantes é pauta de muitas discussões com toda a comunidade escolar e a busca para enfrentar esse desafio é constante nas escolas. No próprio Regimento Escolar constam medidas disciplinares de cada escola, além da importância do diálogo incansável com os estudantes e responsáveis.

No início da carreira, muitos caminhos e atitudes ainda não estão consolidados, além de desconhecer os melhores a seguir. A busca para solucionar a indisciplina e definir o perfil do professor quanto à conduta ocorre por tentativas, acertos e erros. A professora experimenta caminhos distintos, tendo como base alguns modelos conhecidos, sendo o professor “malvado” e o professor “bonzinho”, partido do seu experimento com os dois modelos ela decide manter o equilíbrio entre ambos, definido este como o melhor caminho para lidar com a indisciplina e gestão de sala de aula.

[...] para os meninos obedecerem, eu fiquei meio assim [...] Eu comecei a classificar os professores. Porque a gente ficava avaliando assim, ou eu vou ser um professor muito rígido e mal visto, como um mal para os meninos. Ou eu vou ser um professor que deixa tudo e eles botam fogo na sala. Eu não gostei de nenhum dos dois. [...] Aí eu fiquei no meio do caminho. [...] eu fui tentando o que dava certo e fui avaliando [...] (Symmone - 5 anos - Entrevista)

“Diálogo e medidas disciplinares.” (P_63 - Questionário). Conforme menciona a professora, a profissão do professor cobra muito do aspecto mental e um profissional sem apoio não consegue seguir.

[...] Ao vou te falar que não tá sendo fácil não, porque eu estou de licença, né!
 [...] Mas a profissão desgasta bastante a gente e a gente se sente meio que sem apoio, né. [...] Tem essa colega que trabalhou comigo na escola. Então, quando a coisa fica feia, a gente troca figurinha, a gente vai, se apoia e fala, não, vai que vai dar certo. [...] Já tenho 2 anos, aí eu faço acompanhamento. Porque eu acho que a carga...[risos] a médica fala que eu sou esponjinha, eu absorvo tudo o que é energia que tem lá. Ruim ou boa nas escolas, né [...] (Symmone - 5 anos - Entrevista)

Muitos fatores levam ao adoecimento mental dos professores, a sobrecarga de trabalho, o cansaço mental, as multitarefas, além das autocobranças e a culpabilização de não conseguir alcançar determinados objetivos, entre outros vários motivos. A busca por apoio e ajuda, inicialmente, acontece na escola, os docentes apoiam em colegas, sejam mais experientes, em especialistas e direção, porém, em alguns momentos, a ajuda precisa ser externa. A busca por tratamento da saúde mental pelos professores se tornou normal no contexto da educação básica.

Portanto, ao se tratar de caminhos enfrentados para superar os inúmeros desafios da iniciação docente, não há possibilidade de prescrição ou estratégia pronta, percebe-se que o professor no início de carreira necessita de desvencilhar de muitos obstáculos, na sua grande maioria por meio de buscas autônomas, por iniciativas próprias, para tentar manter-se na carreira docente.

5.5 Desejo de desistir da docência e perspectiva de continuidade na carreira

Tendo em vista que um dos problemas que já existe no estado mineiro é a falta de professores. Ao associar com a desistência dos que tentam ingressar na carreira e deixam a profissão por inúmeros motivos, é algo preocupante. Com base nas pesquisas de Carrasqueira (2018), ele ressalta que:

É possível ver que há padrões de abandono que aparecem em todos os estudos, tanto qualitativos, com percepção dos docentes sobre os motivos que os fizeram abandonar, que são maioria, quanto quantitativos, que buscaram identificar fatores associados ao abandono. Jovens no início de carreira e profissionais com maior qualificação abandonam mais. E redes que oferecem baixa remuneração/baixos salários têm mais probabilidade de perderem professores (Carrasqueira, 2018, p. 53).

Diante da abordagem do autor, somado ao real cenário vivido pelos professores, é crucial pensar em estratégias de desenvolvimento profissional no momento da inserção docente numa perspectiva de indução por meio de pares experientes que apoiam os que adentram nas escolas.

Ao questionar os participantes se durante esse período de início de carreira houve o desejo de desistir da docência e quais os motivos que levaram a pensar na possibilidade de abandonar a carreira docente, apresentaremos um quadro com alguns motivos mencionados pelos participantes das entrevistas relacionados às falas.

Quadro 6 - Motivos para possível desistência da carreira

(Continua)

Fala de alguns participantes da entrevista	Motivos
“Teve, ano passado, por causa dessa escola porque era muito gritante os meninos, faziam tudo e não tinha uma posição [...] eu passei mal lá na escola, eu estava fraca, sem voz e os meninos lutando, lutando assim no pátio, eu chamando atenção. O diretor virou as costas e foi embora. [...]” (Tina - 10 meses - Entrevista)	- Indisciplina dos estudantes; - Falta de apoio e descaso do diretor para intervir na situação; - Solidão para resolver situações de comportamento e indisciplina; - A insignificância do diretor para com a professora;
Pensei. Olha, eu pensei. Teve dois momentos que eu pensei, eu acho que foi logo após a pandemia, que eu acho que a cabeça de ninguém estava muito boa. Aí eu tirei uma licença afastamento porque entrei em parafuso mesmo. Uma depressão muito, muito ruim assim. Teve dia, teve um dia que eu acordei. E não consegui trabalhar, não. [...] Mas que eu não estava muito legal. Aí a minha, na verdade, é psiquiatra [...] Aí ela falou assim, volta pelo menos uma semana para ver como você vai reagir. (Symone - 5 anos - Entrevista)	- Adoecimento mental (depressão)
“Teve um momento no ano passado que houve muita cobrança para os professores. E às vezes ele ficava pensando, será que vou dar conta de tudo isso [...] Mas bem no início do ano, quando estava conhecendo, começando a conhecer como era a movimentação da escola e a coordenadora, pressionando para fazer várias e várias funções. [...]. Então foi um dos momentos que eu pensei em desistir.” (André - 1 ano e 7 meses - Entrevista)	- Excesso de cobrança; - Medo de não conseguir cumprir todas as demandas que a escola pede

Quadro 6 - Motivos para possível desistência da carreira

(Continuação)

Fala de alguns participantes da entrevista	Motivos
“Na realidade, já nas primeiras duas semanas que eu estive na escola, eu pensei em desistir. Nessa escola eu já pedi, mas a coordenadora, a diretora [...] Então me pediram para não desistir, porque achavam que estava fazendo um trabalho importante na escola e me pediram para continuar. Então eu voltei. [...] A gente planeja muitas coisas, mas o destino e Deus nos direciona. Mas é assim, [...] eu não tenho intenção de continuar. Então, assim, não é só por essas questões, sabe. É porque além disso, eu acho que o salário não é justo. [...] E lidar até mesmo com essa questão do que você conhece, do que você está conseguindo passar. Então, assim, há essa cobrança de será que eu estou fazendo bem? [...] Eu estou bem desestimulada para o ano que vem apostar na profissão. [...] O professor trabalha muito mais em casa do que em sala de aula, que quando você leva para casa diário quando você leva provas, trabalhos, aula para montar. O estado te paga duas horas, você gasta cinco, seis horas fazendo todo esse trabalho que não tem reconhecimento” (Mary - 11 meses - Entrevista)	- Salário não é justo devido a quantidade de trabalho - Desvalorização do professor - Acolhimento por estudantes - Recepção da escola - Autocobrança - não tem certeza se está fazendo o que é correto; - Falta de estímulo para continuar - Excesso de trabalho levado para casa (provas, trabalhos, diário e aula para montar)
Eu pensei em desistir duas vezes, esse ano. Eu pensei em desistir pela primeira vez no começo do ano, quando eu voltei para essa escola do {nome da escola}, com esse projeto. [...] E aí a primeira vez que eu pensei em desistir foi quando eu voltei para dentro da sala de aula com dinheiro, com recurso, com vontade e os meninos não queria nada. Falei, misericórdia não volto aqui nessa escola. Só que aí eu estou amarrada. Porque o meu, o meu projeto, ele tá para aquela escola. Tem que gastar o dinheiro lá. A coordenadora sou eu, que não sou efetiva. [...] [...] Aí outro dia meu carro desligou comigo no meio da estrada 10 horas da noite, eu falei, eu vou largar isso. Dez e meia da noite eu na pista, no escuro, sozinha. [...] Acho que é um sinal pra eu poder parar. Desanimei do mestrado, sabe desanimei da aula e desanimei por conta dessas coisas. [...] Também o carro na estrada corre risco demais. [...] Eu estava andando a 140 por hora. Eu comeci a correr de carro. [...] Então, é uma coisa complicada se você for pensar em todas as variáveis que te fazem, ainda continuar dando aula e tudo o que te faz pensar em largar. Se for colocar na balança, você para. Eu é porque não tenho outro emprego. (Ammy - 4 anos - Entrevista)	- Busca para melhoria das aulas e o desinteresse dos estudantes; - Desafios de enfrentar a estrada (tempo gasto, dinheiro e perigo)

Quadro 6 - Motivos para possível desistência da carreira

(Conclusão)

Fala de alguns participantes da entrevista	Motivos
Sim, eu vi, tive nos primeiros meses assim, eu não via o dia do contrato encerrar. Eu falei assim, meu Deus, eu não vou prorrogar de novo. É muito cansativo, é muito estressante eu ter que elaborar tudo do zero e os alunos ainda ficarem cobrando ainda mais da gente, porque eu tenho alunos muito, muito bons. E eu falando assim, meu Deus, eu cheguei, não tem nenhum material pronto e eles ainda tá querendo mais conteúdo e eu não posso avançar sendo que outros não consegue. Aí assim é, é bem angustiante, mas agora já está bem melhor e tal. (Lynda - 5 meses - Entrevista)	- Falta de material para lecionar; - Cobrança dos estudantes que conseguem avançar no conteúdo;
Pensei. [coçou a cabeça e balançou com gesto de afirmação] Quando eu vi a dificuldade muito escancarada em alunos desinteressados. [...]Teve sim. Já teve dia que eu quis chorar. Porque já teve dia que eu não consegui dar aula em alguma sala específica e falei assim, meu Deus, será que vale a pena o desgaste emocional? Mas aí a gente tem que separar, nem sempre o problema é nosso. Nem sempre o problema está em mim. [...] (James - 6 meses - Entrevista)	- Desinteresse dos estudantes; - Dificuldade de aprendizado; - Autocobrança por não conseguir lecionar em algumas salas devido a indisciplina;

Fonte: Da autora (2025).

Muitos desafios vividos pelos novos professores fazem com que eles desistam da profissão por falta de apoio e ajuda de todos que estão no ambiente escolar. Cabe aqui ressaltar também que a quantidade de desistência dos professores e as péssimas experiências contadas por todos que vivenciaram a educação fazem com que a docência seja desvalorizada e descredibilizada perante a sociedade.

Ao certo, se o apoio e a parceria não iniciam no próprio ambiente de trabalho, deduz-se que não precisa esperar muito da docência. Muitos desafios são de cunho externo à escola, como salários e transporte, e não cabe à escola sanar.

Importante mencionar a relevância da aproximação da equipe gestora com os docentes iniciantes. O suporte vem da gestão e de toda sua equipe. Aqui não se trata de afirmar que a equipe precisa saber resolver e responder todas as dúvidas, mas de ser e estar presente e auxiliar nas simples tarefas que, para o iniciante, são complexas. A autocobrança e culpabilização diante das defasagens e desinteresse nos estudos apresentados e demonstrados pelos estudantes são motivações para desistir da carreira. A busca de querer atingir positivamente todos os estudantes e o resultado muitas vezes não satisfatório fazem com que o professor se desgaste emocionalmente e se culpe por não conseguir atingir o que se esperava.

A busca do entendimento e maturidade nesse momento é feita com ajuda de outros colegas que já passaram por essa situação por meio de troca de experiências. Em outras palavras, apenas um momento de diálogo poderá resolver tal questão que, aos olhos do professor iniciante, não há solução.

Excesso de cobrança, as multitarefas do professor, além das burocracias, levam os professores a duvidarem da sua capacidade de conseguir cumprir tudo no prazo, levando também ao adoecimento mental. O professor convive com várias cobranças veementemente. A autocobrança, a cobrança dos pares, da escola e a cobrança dos próprios estudantes. Os estudantes percebem a fragilidade do professor que inicia, e, com isso, acabam exigindo muito do professor ou até testando seus conhecimentos, fazendo com que o docente em alguns momentos duvide dos seus conhecimentos e capacidade profissional.

O enfrentamento da distância da escola associado aos riscos da estrada e o gasto de tempo e dinheiro, também são variáveis que os professores iniciantes colocam em pauta para uma possível desistência da carreira. Os professores necessitam da troca entre os pares e um olhar de quem está na escola também, passando pelos mesmos desafios para compreender que é preciso dar uma pausa e repensar os caminhos. As pessoas que integram o convívio profissional fazem muita diferença para os novos docentes.

Nesse contexto, durante a entrevista, sete dos dez participantes mencionaram que, mesmo diante de tantos desafios, continuarão na carreira docente. Dentre os sete participantes, uma professora afirma que continuará devido à falta de opção de emprego. Uma menciona que não tem perspectiva de continuidade na profissão e outra apresenta dúvidas acerca da continuidade em seguir a carreira.

5.6 Construção coletiva começa pelos olhares e sugestões: o início da proposta da Comunidade de Aprendizagem Colaborativa Docente

Ouvir os professores, sejam iniciantes ou experientes, é verdadeiramente o caminho para a construção de novos rumos para a educação. A construção da proposta de implementação da Comunidade Colaborativa de Aprendizagem Docente para a educação estadual da rede estadual mineira foi iniciada por meio da escuta de 115 docentes iniciantes, partindo das suas falas, através da escrita (questionário) e das entrevistas. O quadro 7 aponta as sugestões feitas por meio do questionário.

Ainda no quadro 7 abaixo são apresentadas as sugestões para minimizar os desafios. Os planos do estado precisam ser revistos. Pois, as realidades de cada escola diferem uma da outra. Além disso, a acessibilidade, a infraestrutura e profissionais são conselhos e sugestões valiosas a ser praticadas.

Quadro 7 - Sugestões para minimizar os desafios

Palavras	Nº de repetições	Sugestões para minimizar os desafios
Escola	27	Rever o plano do estado, visto que as realidades das escolas são diferentes, mais rigidez sobre o cumprimento das regras aos estudantes, acessibilidade verdadeira aos estudantes da educação especial, mais infraestrutura e profissionais, redução do número de alunos por sala, presença de orientação e apoio da escola por meio de cartilhas e conversas sobre os processos e parceria entre família e escola
Professor	27	Promoção de capacitações e treinamentos para os novos docentes, mais oportunidades para os novos professores, integração-entregar cartilha para os professores assim que inicia, conscientização do valor dos professores por mais que sejam novatos, formação continuada e roda de conversa semestralmente com todos os professores, presença de atendimento psicológico para estudantes e professores.
Aula	18	Salário digno, assim os professores precisaram pegar menos aulas e prepará-las com qualidade, formações para enfrentamento da sala de aula e direcionamento aos iniciantes para a preparação da aula.
Estado	13	O estado precisa ouvir os estudantes e professores acerca da valorização salarial, apoio psicológico, propor mais concursos públicos, alinhamento entre o estado e professores e as licenciaturas serem preparadas para atuar no estado mineiro, além da oferta de cursos.
Curso	13	Cursos, capacitações e treinamentos para os novos professores.
Apoio	12	Presença de material de apoio além do plano de curso e mais apoio ao docente quanto ao material pedagógico e com estudantes indisciplinados.
Pedagógico	7	Existir formação pedagógica antes de ingressar nas redes de ensino, contratar mais profissionais para um trabalho digno de acompanhamento pedagógico.

Fonte: Da autora (2025).

Debrucei-me nas falas de cada professor ao serem solicitadas sugestões que possibilitariam a minimização dos desafios encontrados pelo caminho da iniciação. A profissão docente, mesmo com tantos entraves e desafios, busca caminhos e saídas, muitas vezes além da obrigação, com um único foco: o estudante.

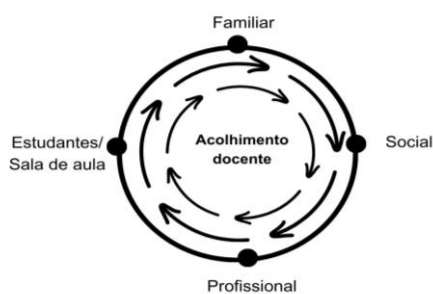
A proposta da comunidade de aprendizagem docente é buscar as respostas de forma coletiva e dialógica de muitas indagações e questionamentos dos que fazem a educação verdadeiramente acontecer: professores experientes e iniciantes.

Aqui podemos perceber a visão e os desafios dos iniciantes, não deixando jamais de apontar a importância dos experientes. A aliança entre os iniciantes e experientes é que fará uma comunidade de aprendizagem docente acontecer de fato. Aqui será exposto às falas dos participantes acerca do que poderia ter sido feito para que os desafios fossem minimizados e enfrentados com mais leveza.

É essencial destacar que muitas outras sugestões de grande relevância foram apontadas por todos os participantes, mas para alcançar o objetivo de apresentar a proposta de implementação de uma Comunidade de Aprendizagem Docente para a rede/escola, foi necessário realizar o recorte das sugestões. No campo da pesquisa educacional, os nomes *acompanhamento* e *acolhimento* estão presentes de forma assídua e pontual em estudos relacionados à indução e inserção docente, utilizados costumeiramente de forma compartilhada.

O termo acolhimento é latente desde o início da escolha profissional, devido a sua ausência. Durante o caminho como professora e o percurso da presente pesquisa, é possível perceber e sentir algumas formas de acontecer o “acolhimento” e aqui será apresentado por meio da figura 3: o familiar, o social, o profissional e o acolhimento pelos estudantes/alunos. A figura mostra que o docente vivencia várias formas de acolhimento desde a escolha da sua profissão. Aqui discutiremos acerca do acolhimento profissional associado à proposta da construção da comunidade colaborativa de aprendizagem docente.

Figura 3- Tipos de acolhimento docente



Fonte: Da autora, 2025.

É imprescindível mencionar que a consolidação na carreira possibilita uma mudança de enfrentamento aos tipos de acolhimento ao longo do tempo, podendo, quase na sua grande parte, ser reduzida assim que o docente se firma na profissão ou compreende esse processo e todas as nuances pautadas nele.

O acolhimento profissional é momento da inserção docente, ou seja, quando o professor chega na escola. Aqui podemos apontar um desdobramento desse acolhimento que transita concomitantemente entre o afetivo e o profissional (Lahtermaher, 2021). O professor ao adentrar na escola é recebido pelos demais profissionais que ali estão, criando normalmente vínculos afetivos ou não. O acolhimento profissional está relacionado ao apoio e acompanhamento profissional direcionado ao próprio fazer docente e tudo que envolve conhecimento, oriundos da profissão.

O professor, ao longo da sua carreira, transita entre os acolhimentos com sentimentos distintos. No início da carreira, é extremamente doloroso passar por essas sensações, gerando, muitas vezes, sentimentos de arrependimento da escolha profissional ao receber os *feedbacks* da profissão. Após um certo amadurecimento profissional, já não os recebem com tanta dor, mas pode ainda questionar a escolha profissional, mesmo com muitos anos de experiência. Isto porque os tipos de acolhimento se movimentam durante toda a trajetória da carreira docente, sendo que em alguns momentos pode ter mais ou menos relevância.

Portanto, não há possibilidade de falar sobre esse processo sem compreender o real e necessário acolhimento e acompanhamento dos profissionais iniciantes. Como afirmam Cruz *et al.* (2020), a indução docente não se limita a induzir os professores a continuarem trabalhando sem condições favoráveis. É necessário um espaço de formação, acolhimento e acompanhamento para o desempenho da profissão. Diante disso, seguiremos com as sugestões apresentadas pelos professores participantes.

5.7 Diálogo, interação e acolhimento

[...] Fazer uma reunião de encontro de professores iniciantes, [...] já vamos com a resistência então não faz efeito não alcança o coração digamos assim Creio eu, o que me ajudou, lógico, isso é subjetivo e singular, mas, é a interação do grupo que ali já estava, os profissionais que ali já estavam e a acolhida literalmente, a acolhida desse novo membro...[...] Como que você está? Como você é? Você veio de onde? Você é formado em que? Se você precisar de alguma coisa, pode falar comigo. Está tendo alguma dificuldade? Como foi o começo? É isso que trata (Gladdy - 1 ano e 6 meses - Entrevista).

“Acolhimento humanizado [...]” (P_25 - Questionário)

“Mais empatia por parte de quem já está em exercício, um olhar de mais amor para seu próximo, infelizmente hoje enxergo a famosa fala sobre a desunião da classe.” (P_43- Questionário)

“Reuniões de acolhimento para professores iniciantes.” (P_92- Questionário)

“Apoiar os novos docentes.” (P_79 - Questionário)

[...] eu não percebia que eu ajudava as pessoas, porque eu conto as minhas experiências e vou conversando, eu sou uma pessoa muito comunicativa. E esse grupo de professores que a gente formou eles me agradeceram muito por isso porque ele fala assim que eu contava as experiências, ajudou eles no processo. [...] Outro professor de outras matérias que iniciou no decorrer deste ano, uma coisa simples que eu falei ele já abriu os olhos. [...] (Tina -10 meses - Entrevista)

Percebe-se que os professores iniciantes buscam um acolhimento humanizado e amor entre os profissionais. As reuniões, conforme aponta o professor Gladdy, não alcançaram o coração do professor, no caso dele o que ajudou foi o acolhimento afetivo do grupo que estava na escola. Dando abertura para a busca de apoio entre eles, caso o professor necessitasse.

Alcançar o coração é algo muito interessante em refletirmos acerca da docência. A docência é uma profissão humanizadora em que a via é de mão dupla, a troca ocorre constantemente entre todos os envolvidos, seja entre estudantes, colegas de profissão e os demais servidores. O alcance do coração se dá por meio também do diálogo entre os colegas de profissão, ao contar uma experiência, um caminho que encontrou para resolver determinada situação ou talvez um plano de aula diferenciado que deu certo.

Por mais que o mundo tenha se desenvolvido tecnologicamente em uma velocidade que não conseguimos acompanhar tudo, ainda continuamos humanos e à frente deste avanço está o homem com suas fragilidades, sentimentos e necessidade da interação e afeto com os outros.

5.8 Preceptor/apadrinhamento

Existe um sistema que chama preceptor, é que seria o mais velho guiando o mais novo, eu acho que um sistema que daria certo, não é aquele sistema que vou sentar com você toda semana...não...não é isso.. É um sistema muito informal, muito tranquilo, mas eu tenho dificuldade, eu sei que se eu chegar naquele professor que meu preceptor, que é meu guia, ele vai me ajudar e de forma muito tranquila. Creio eu que o sistema de preceptor daria super certo de acompanhamento.

Lógico, não precisa ser um professor pré-definido, talvez o próprio professor iniciante escolha um professor que ele tenha mais afinidade, um ou dois...sei lá. Mas que vão ajudar ele falar assim: Não, quando eu comecei foi assim, assim e assim, agora eu estou aqui e já é totalmente diferente. Mas creio eu que é um sistema que funcionaria na minha cabeça [risos] (Gladdy - 1 ano e 6 meses - Entrevista)

Então, quando eu li lá as perguntas, seu projeto eu até pensando nisso. E aí eu pensei que talvez devia fazer um esquema de apadrinhamento. [...] Eu pensei nisso, que seria uma estratégia mais simples, por exemplo, eu chego na escola, professor tal, vai ser meu padrinho e minha madrinha. E ele é um professor mais velho, mais experiente, e ele iria me auxiliar, me acompanhar nas dificuldades, nas dúvidas e tudo mais.[...] E eu acho que devia ter uma recepção, né, igual tem recepção para os calouros, receber os professores, eles serem bem-vindas, fazer um lanche, alguma coisa pra eles sentirem assim, acolhido, sabe que acho que a gente chega no olho do furacão, [...] Eu vi isso, a professora de português apadrinhou, o professor novo de português, literalmente, ela acolheu ele, eles fazem trabalhos juntos. Eu acho que isso foi bem legal que ela fez. [...] Podia ser assim a pessoa da área que tem na escola, que geralmente tem 2 professores de cada área, né. Ou uma área similar [...]. Que aí o pessoal consegue casar projetos, consegue desenvolver coisas juntos. Aí é bem legal. [...] São coisas básicas assim, não precisa ser muito não. [...] Eu acho que são coisas muito simples, de ajudar o grupo também a interagir melhor, sabe. Esse espaço para o grupo, de conhecer o outro, de respeitar o outro, de estar de portas abertas para ajudar. Porque ali está todo mundo no mesmo barco, né? [...] Falta a união dos professores para muitas vezes se ajudar, né. E compartilhar as dificuldades ali, que eu acho que é o ambiente. Eu, eu, assim, eu tive a experiência de uma escola muito boa, que é raro. Quando eu entrei, eu senti muita falta dela quando eu troquei de escola. É esses ambientes de acolhimento, de apoio, de luta, de sabe, eu acho bem legal. Eu acho que isso faz muita diferença dessa união assim, entre os pares, de ajudar, de compartilhar as coisas boas, nossa faz muita diferença. O ambiente fica outro. (Symonne - 5 anos- Entrevista)

O apadrinhamento que a professora menciona não é o de estar em sala de aula juntas, e sim planejar, dialogar sobre as situações, dificuldades e dúvidas que ocorrem durante o processo. É poder contar com aquele padrinho ou madrinha professor(a) que o auxiliará na inserção docente.

O acolhimento mencionado trata-se de algo bem pontual e simples. Seria um acolhimento afetivo de boas-vindas, apresentar a escola e todos que ali estão. A falta de união entre os professores fecha as portas para ajuda e acolhimento. A professora menciona “ali está todo mundo no mesmo barco”, ela quer dizer que estamos no mesmo espaço, com objetivos e focos comuns. A falta de apoio, respeito e empatia entre os docentes pode ser ilustrada com inúmeras remadas direcionadas para lados distintos e a profissão professor fica parada ao meio do mar. Isto é, uma profissão desvalorizada e diminuída. As inseguranças, medos, ausência de acolhimento, de apoio e a invisibilidade para com os docentes iniciantes fazem com que muitos pulem do barco e desistam da profissão.

Os sistemas de apadrinhamento/preceptor possuem os mesmos fundamentos e focos, mas algo que foi dito pelos dois professores e que vão ao encontro do que se espera de uma comunidade colaborativa de aprendizagem conforme apontam muitos estudos é a presença do diálogo e da troca de experiências e saberes entre os professores experientes e os iniciantes, além do trabalho coletivo e/ou interdisciplinar que poderá ser desenvolvido.

5.9 Cultura receptiva inicia pela equipe diretiva/gestão

Porque se a gestão toma a iniciativa, os outros vão entender [...] Dança conforme a música, depois que ele vai para dentro da escola e vai conseguindo sobreviver naquele ambiente hostil, se ele consegue passar aquilo ali, as coisas ficam mais fluida, então, nesse fluir da situação dentro da escola, que começa na direção, passa da direção, vai para secretaria, vai com os professores mais velhos e vai todo mundo na mesma corrente (Ammy - 4 anos - Entrevista).

A ideia de iniciar o acolhimento e apoio pela gestão é proporcionar uma cultura na escola para todos os envolvidos naquele ambiente. A sobrevivência no ambiente hostil é uma situação vivenciada pelos iniciantes. E para conseguir passar por essa fase tensa, é importante que a gestão crie iniciativas junto aos demais sujeitos, criando assim uma cultura receptiva e acolhedora na instituição. A ideia é que se dissemine por todos que fazem parte daquele local até os novos iniciantes, para que todo o movimento seja reproduzido infinitamente.

5.9.1 Reuniões e assembleias

Uma reunião com todos os professores iniciantes, não tive. E eu acho que isso que falta. [...] Talvez até por SRE, juntar todos os professores iniciantes para dar um direcionamento. Hoje você está iniciando em sala de aula e os caminhos que você pode seguir são esses. Então dentro de sala de aula, você tem que lidar com essas questões, você tem que planejar essas funções. Tem professor que inicia que não sabe nem mexer no DED. Que não sabe acessar, que não sabe mexer. Plano de aula, a gente aprende fazer plano de aula na graduação, mas tem professor que ainda não sabe. Então essas rodas de conversa, com os professores iniciantes é fundamental. Então acho que é isso que falta. Talvez até mesmo a Superintendência de Ensino se pudesse planejar alguma coisa nesse nível para os professores iniciantes, seria muito bacana (André - 1 ano e 7 meses - Entrevista).

“Treinamento e acompanhamento.” (P_7 - Questionário)

[...] Uma assembleia só gente que está começando, todos os novos professores da rede estadual, da rede pública, da educação, vão ter que passar por esse curso preparatório, onde vai abordar...É, sou professor, e agora? Sim, quando eu chegar na escola, o que que eu vou encontrar? Eu vou encontrar uma sala de aula com os alunos, um quadro, mas eu também vou encontrar muitas outras coisas. O que eu preciso saber? [...] O que é uma reunião de módulo? O que é um dia escolar? [...] Agora eu penso assim, se tivesse uma semana, 2 ou 3 dias antes das aulas iniciarem, para todos aqueles que estão chegando para se familiarizar com aquilo. É interessante porque você vai chegar numa escola e você saber, [...] eu preciso enviar para escola no planejamento bimestral ou anual da minha, da minha disciplina, ou eu vou ter que participar da reunião, da reunião de módulo duas vezes por mês. Mas o que é isso? Que que eu vou ter que fazer nela? O que que vai ser dito? [...] Você vai iniciar, por exemplo, um psicólogo poderia participar dessa semana de iniciação. A vida pública escolar, mas ela também depois, assim, um semestre vencido, tem uma conversa com o professor. E aí, quais foram as dificuldades? Que você precisa melhorar? Você observou alguma coisa? Você está feliz? [...] Eu acho que eu sou tratado como um professor que já tem 40 anos assim, neste caso. Não no caso do acolhimento, da pertença, da escola, da sabedoria, mas assim, claro, tem professor que já tem 30 anos, ele tem muita experiência, então eles sabem lidar. Mas e eu que me deparei com uma situação extremamente diferente, quem vai me ajudar? [...] Então eu acho que o acompanhamento psicológico seria interessante. [...] A gente precisa de professores. Aqui na minha SRE tem escola contratando desde fevereiro e não conseguiu. Então, assim permanecer na área, lutar por ela, mantendo a sua integridade física e mental bem amparada e seguir em frente é, servir nossa vocação da melhor forma, com alegria e espontaneidade (James - 6 meses - Entrevista).

“O primeiro dia de qualquer professor, deveria ter uma conversa clara e simples sobre os processos, rotina e atividades da escola. Orientações básicas.” (P_98 - Questionário).

“Encontros com a especialista e a criação de um manual introdutório sobre as ferramentas e quando o que o professor deve utilizar.” (P_99 - Questionário).

“Formação continuada, roda de conversa pelo menos semestrais para ouvir os professores independente se são iniciantes ou não, uma vez que todos passam por desafios dentro do ambiente escolar.” (P_60 - Questionário).

O movimento inicial, logo na entrada dos docentes iniciantes, é salutar. Seja uma assembleia, reunião ou encontro de professores iniciantes e experientes, antes de começar o ano letivo, com certeza dará muitos direcionamentos indispensáveis para iniciar a carreira. Esse movimento poderá partir da própria SRE ou da gestão escolar.

Nesse momento é necessário abordar sobre assuntos que envolvem a vida profissional docente, desde o pessoal com documentos e burocracias até o que se encontra na sala de aula, características de estudantes e desafios da atualidade, planejamentos bimestrais e/ou anuais, diários, planos de aula, dias escolares, reunião de módulo, rotina de uma escola, atividades, projetos, interdisciplinaridade, expectativas, disciplina/indisciplina e tudo que envolve o fazer docente.

Aqui precisa ser explicado os significados e justificar a existência de tudo que envolve a escola, principalmente as plataformas digitais e documentos a serem preenchidos. Também é importante citar exemplos evidenciando caminhos certos em determinadas situações, lembrando que a ideia não é mostrar que existe um único caminho e retirar a autonomia do professor, e sim exemplificar possíveis situações e ao longo do percurso da carreira o professor também encontrará outras formas de fazer determinadas tarefas inerentes à docência. Durante esse momento, é importante deixar com os docentes que perguntem e recebam indagações acerca das expectativas, projetos, motivos da carreira.

Que dia poderá ser feito o encontro? Os professores participantes já pontuaram que poderá ser nos primeiros dias escolares do ano letivo, assim chegaram na escola com uma bagagem de informações ricas e indispensáveis inerentes à educação e com características próprias da rede estadual mineira.

O acompanhamento psicológico sugerido pelo professor James também apresenta uma relevância muito importante. O acompanhamento psicológico para os iniciantes, seja por conversa ao final de cada semestre, seja por questionário respondido pelos docentes, reduzirá muitos problemas de afastamento de docentes e desistência da carreira, além de valorizar o docente.

5.10 Roteiros, cartilhas e conhecimento dos espaços físicos da escola

Olha, chegou, apresenta os professores. Ninguém me falou o nome de ninguém. Eu tive que descobrir sozinha. É apresenta a escola, coisa básica. Sabe O professor chegou, mostra onde é que fica a biblioteca, onde é que ele vai dar aula [...] Eu não sabia nada, sabia nem por onde que eu ia. [...] Mas assim eu acho que é coisa simples, não é nada que a escola não consiga fazer (Symonne - 5 anos- Entrevista).

Acho que a escola poderia fornecer uma cartilha com as principais informações e entregar para os professores no momento em que ele é designado. Informações como: quadro de horários, calendário escolar, explicação do lançamento das aulas no DED, inclusive de sábados letivos, normas da escola (P_38 - Questionário).

A confecção e entrega do material para os docentes iniciantes também é importante, abordando tópicos relevantes e essenciais para o início da carreira. Esse material também poderá ser utilizado durante os encontros da Comunidade de Aprendizagem Docente. É importante que ele conheça e possa tê-lo também como um aporte para consultas futuras, podendo ser impresso ou digital. Nele, além das informações basilares da rede estadual de educação, poderá ter um espaço onde possa fazer registros de informações inerentes à escola onde o docente está alocado, como seus valores, o que a escola acredita, entre outros pontos importantes.

O material não substitui a ajuda e apoio dos pares e de toda a equipe da escola que irá receber o professor iniciante. Ao chegar na escola, o professor receberá um acolhimento simples, porém, que a escola consiga fazer, conforme as falas dos participantes. Cada escola fará conforme achar necessário.

Diante disso, a proposta da comunidade de aprendizagem possui contornos e características investigativas e colaborativas entre os professores iniciantes e experientes na busca de apropriação e respostas de situações/problemas comuns e que não se distancia do foco que visa à formação do estudante.

A noção de comunidade é também disputada pela área educacional voltando-se para uma relação de interação e cooperação e apropriando-se de seus significantes. As comunidades de aprendizagem enquanto espaços investigativos surgem de um modo de ser que deve acompanhar o professor ao longo do seu desenvolvimento profissional. Ao se reunirem em torno de uma questão, desafio e tema podem sugerir respostas a problemas que afetam outros professores. Possuem, assim, intenção investigativa e colaborativa, com objetivos diversos e tendem a surgir do encontro de professores estabelecidos, mais seguros em relação à docência, e *outsiders*, possíveis desviantes das concepções profissionais consideradas “tradicionais”, em torno de um problema comum, por exemplo: o currículo, as práticas de avaliação, o processo de ensino-aprendizagem, as políticas de acesso e permanência dos estudantes, entre outros. No entanto, é importante que a colaboração efetive mudanças na aprendizagem dos estudantes de modo a contribuir para a sua participação em uma sociedade igualitária e democrática (Lahtermaher; Cruz, 2022, p.2)

As comunidades de aprendizagem colaborativa poderão ser iniciadas pela escola ou SRE. É crucial destacar que não existe um modelo pronto a ser seguido, mas direcionamentos para construir um espaço coletivo e colaborativo entre professores experientes e iniciantes na busca de apoio, acolhimento e acompanhamento “de” e “entre” pares.

Nesse sentido, a fim de fomentar as discussões acerca das possibilidades de desenvolvimento profissional docente no contexto da escola na perspectiva da indução, propomos o produto educacional, disponibilizado no apêndice A, o qual propõe reflexões, orientações e caminhos possíveis para a constituição de uma comunidade de colaborativa de aprendizagem docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então assim, eu vim com um sonho, com aquela utopia que a educação era um modelo de lugar onde as pessoas se respeitavam, onde as pessoas sempre se colocando no lugar do outro, principalmente acolhendo quem está chegando, que eu falo dos meus alunos em sala já todo mundo começa um dia. Então, quando você estiver no lugar há mais tempo, saiba acolher quem chegou, porque um dia você também chegou. Então, imagine que você receba alguém da forma que você gostaria de ter sido recebido. Isso não acontece na educação (Mary - 11 meses - Entrevista).

Para introduzir as considerações finais, resgataremos a pergunta norteadora desta pesquisa: Como ocorre o acolhimento e o acompanhamento dos professores iniciantes nas escolas estaduais de Minas Gerais? A indagação foi movida pela vivência desafiadora durante a inserção na profissão da própria pesquisadora e de grande parte dos professores iniciantes.

E para responder a essa pergunta, partimos na busca de alcançar o objetivo principal que foi o de investigar possíveis iniciativas de acolhimento e de acompanhamento aos professores iniciantes atuantes nas escolas estaduais de Minas Gerais. Um dos objetivos específicos que foi analisar possíveis iniciativas de acolhimento e acompanhamento na perspectiva do desenvolvimento profissional e da indução docente, utilizamos como método, a aplicação de questionário e entrevistas. Sendo assim, para o público pesquisado, não existe nenhuma iniciativa de acolhimento e acompanhamento formal, planejada, estruturada e padronizada destinada aos professores iniciantes na rede estadual mineira de ensino.

O que foi mencionado pelos entrevistados é a participação nas reuniões de módulo que acontece com a presença de todos os professores da escola e outras formações que não possuem nenhuma iniciativa específica para os professores iniciantes. Foi abordado sobre a existência de políticas de acolhimento destinadas apenas aos estudantes, promovidos pela rede e ações executadas pelos professores.

Dos 101 participantes do questionário, 55 apontam que não receberam nenhum apoio profissional e 46 mencionaram que receberam apoio. O que foi apontado pelo grupo pesquisado, tanto nas entrevistas quanto no questionário é que as iniciativas existentes são, na sua maioria, encontros para diálogo com as especialistas em educação básica e direção para orientações acerca do funcionamento da escola e apoio pedagógico de forma muito pontual. É importante esclarecer que esses encontros não acontecem em todas as escolas, e dependem muito da disponibilidade do especialista ou do diretor e do interesse e da necessidade do próprio docente iniciante.

O acolhimento afetivo recebido pelos professores iniciantes da direção, coordenação, especialistas em educação básica e secretarias aconteceu de forma positiva com a maioria dos entrevistados. Também pode-se afirmar que a acolhida inicial com uma boa recepção, agradável e respeitosa, por parte da equipe gestora, é importante afirmar que não é regra de todas as escolas. Entendendo que o ato de acolher de forma calorosa e afetiva parte muito das características do grupo que recebe o novo professor.

Os professores experientes, sejam contratados ou efetivos, também foram apontados pelos participantes, ao falar do apoio e acolhimento. Os docentes iniciantes mencionam que não são bem recebidos e acolhidos pelos mais experientes, na sua maior parte. Foi notado haver busca de apoio e ajuda sempre da parte dos docentes iniciantes. Nenhum participante mencionou que um professor experiente teve a iniciativa de apoiar o novo profissional que chega na escola. Em alguns casos, mesmo o professor iniciante buscando ajuda e solicitando apoio aos colegas mais experientes, pode receber uma negativa. Também foi apontado que o pouco apoio recebido dos professores experientes está relacionado mais com o apoio emocional do que com o próprio fazer/prática docente.

Somente dois professores mencionaram a existência de apoio recebido por colegas experientes, sendo um com apoio para planejar projetos e atividades e sanar dúvidas de o próprio fazer docente (são da mesma área) e o outro apenas para tirar dúvidas (áreas distintas). Também é crucial afirmar que os apoios aconteceram por afinidade pessoal, não foram por meio de proposta ou iniciativa da escola.

Os desafios mencionados pelos professores iniciantes estão relacionados ao distanciamento da formação inicial com a realidade do contexto escolar, mostrando que a formação inicial ainda se encontra fragilizada para atender ou pelo menos tentar suprir um percentual maior das demandas de um professor da educação básica. Os desafios são: lidar com indisciplina e desinteresse dos estudantes, gestão de sala de aula e relação/tratamento entre professores e estudantes, o alto índice de defasagem de aprendizagem dos estudantes, ausência de formação específica para atender os estudantes da educação especial associada a falta de comunicação da escola acerca desse público, realização e tempo destinado para o planejamento de aulas/currículo do estado, falta de materiais de apoio e recursos tecnológicos, questões burocráticas, nomenclaturas, siglas, etc., ausência de diálogo entre os professores; ausência de trabalhos interdisciplinares, trabalho individualista e presença de competição desleal, falta de empatia e respeito dos colegas de trabalho.

Os professores iniciantes apontaram alguns aspectos sentidos ou vivenciados ao chegar na escola que também foi considerado como desafios de relação interpessoal, que são: exclusão por parte dos experientes, sentiram medo de falar, sentimento de não pertencimento, frieza dos professores experientes, busca de refúgio e abrigo em outros servidores da escola, os docentes iniciantes sentem que são vistos como uma ameaça e rivais, clima de hostilidade na chegada do iniciante, além de serem vistos como inferiores e irrelevantes.

Para superar alguns desafios vivenciados, alguns professores recorreram aos meios tecnológicos, assistindo vídeo aulas para auxiliar nos planejamentos, além de buscar livros e outros materiais; propostas de aulas mais dinâmicas que aproximem os estudantes do conteúdo e utilização de materiais lúdicos, realização de jogos, debates e rodas de conversas para atrair a atenção dos estudantes; busca por ajuda, seja de professores experientes e até servidores da secretaria para esclarecer as dúvidas relacionadas às questões burocráticas, como o preenchimento do DED.

Acerca das práticas docentes foi acontecendo no dia a dia. Sendo classificadas como: conquista do espaço na escola através da decisão de não se excluir e ocupar o espaço como professor, reflexão acerca da postura e identidade profissional; busca de ajuda e direcionamento com colegas experientes que foram criando vínculos, tentativa e erro na busca de perfil correto para lidar com a indisciplina dos estudantes, busca de apoio médico, buscas de caminhos de forma solitária e autonomia na busca de informações.

Também foi apontado que os desafios somados às vivências do contexto escolar são motivadores incisivos para a desistência da carreira docente. Todos os 10 entrevistados mencionaram que em algum momento pensaram em desistir da carreira docente e, entre esse grupo, um não seguirá a carreira, outro não tem certeza se quer continuar na profissão, outro só continuará por não ter outro emprego e sete permanecerão na docência.

Então, como ocorre o acolhimento e o acompanhamento dos professores iniciantes nas escolas estaduais de Minas Gerais? Constatou-se que o acolhimento afetivo do professor iniciante não acontece de forma padronizada nas escolas estaduais mineiras, ou seja, não são todas as escolas que recebem os professores iniciantes de forma calorosa e respeitosa, também não são todos os servidores que os acolhem. O acolhimento e o acompanhamento profissional não ocorrem, ou seja, nenhum dos professores pesquisados são acolhidos e acompanhados profissionalmente por serem docentes iniciantes. Como já mencionado anteriormente, ocorre de forma despreocupada e aleatória pelos profissionais que recebem os iniciantes.

Os novos professores iniciam suas carreiras, sem conhecer a dinâmica e funcionamento da própria rede estadual de ensino de Minas Gerais, ou seja, não existe nenhuma iniciativa ou movimento destinado aos docentes de início de carreira na rede. Os professores iniciam a carreira na rede estadual como se já possuíssem conhecimento de todo o funcionamento da própria rede e da escola.

Diante disso, a presente pesquisa apresenta uma proposta de implantação de uma comunidade de aprendizagem docente para a rede/escolas como iniciativa de acolhimento, acompanhamento e apoio aos professores iniciantes. Proposta esta que foi criada por meio das falas dos professores participantes acerca das sugestões de ações que poderiam ter sido feitas no início de suas carreiras profissionais.

A Comunidade Colaborativa de Aprendizagem Docente é uma proposta de desenvolvimento profissional no período de inserção do docente iniciante com viés de indução profissional. A comunidade colaborativa de aprendizagem será um espaço de trocas entre os professores experientes e iniciantes acerca do próprio fazer docente e todas as temáticas que envolvem a carreira. É vital a presença dos professores experientes na comunidade de aprendizagem, afirmando a contribuição destes para o desenvolvimento profissional, firmando os docentes iniciantes na carreira.

A inserção do docente iniciante é o momento em que ele inicia na carreira e a indução é o ato de introduzi-lo no contexto educacional, não apenas no ato de entrar no espaço físico da escola, mas também no de conhecer todo o dinamismo da profissão docente, desde os dissabores até as conquistas. A indução profissional está relacionada, neste contexto da comunidade de aprendizagem, ao ato de levar e receber algo, ou seja, a troca entre os pares é um caminho profícuo para um desenvolvimento profissional, na prática, docente “entre”, “de” e “para” os professores atuantes na rede, independente se são contratados ou efetivos.

As contribuições teóricas que a presente pesquisa poderá agregar são: tipos de acolhimento docente: o familiar, social, o profissional e dos estudantes e o que estes interferem antes, durante e após a inserção na carreira docente; a mudança de posicionamento/postura dos novos docentes e como eles se percebem e se adaptam para lecionar para os estudantes da atualidade. As escolas, professores e servidores já inseridos na carreira, possuem uma relevância na vida profissional dos novos professores que corajosamente querem iniciar as carreiras.

A pesquisa proporcionou uma análise acerca dos tipos de acolhimento existentes ou não na rede estadual mineira, ao tratar do trajeto até chegar na prática docente, que muitas vezes são sentidos pelos professores, mas não expressados.

A abordagem foi simples e não se preocupou em buscar palavras rebuscadas para explicar o sentido e significado na vida profissional dos professores.

Em suma, o acolhimento docente inicia na decisão e diálogo com família na escolha da docência como carreira profissional, o acolhimento social está relacionado ao convívio de amigos, colegas, familiares externos e da própria sociedade e como este grupo percebe e enxerga a profissão docente dos dias de hoje desde a valorização salarial e suas contribuições sociais.

O acolhimento profissional que já é abordada por Lahtermaher (2021) em suas pesquisas, em que ela aponta o acolhimento profissional com o desmembramento em afetivo e profissional e que durante a pesquisa também se percebe a existência do acolhimento emocional entre os profissionais da escola, diante das dificuldades encontradas pelos novos docentes. Por fim, temos os acolhimentos dos estudantes e as expectativas geradas pelo professor acerca de como será recebido e visto pela turma que irá lecionar.

A perturbação da mudança de comportamento se manifestou durante a fala de alguns professores participantes ao tratar da conduta e postura do docente iniciante diante dos estudantes. As mudanças e adaptações precisam acontecer, fato é que a sociedade muda numa velocidade inalcançável e muitas vezes algumas mudanças chegam aos sujeitos tardiamente. Mudanças estas que estão deixando os professores em situações de enfraquecimento e condutas negativas diante da sociedade. Sempre ouvimos noticiários que o professor teve condutas consideradas inadequadas e que sofrerá inúmeras consequências por isso. A temática aqui apontada é a ocupação do estudante e do professor em seus devidos lugares na escola. Os professores estão perdendo seus lugares na escola e na sociedade na busca incessante de adaptação e aprovação dos estudantes. A escolha docente é extremamente complexa, o professor será professor em qualquer lugar que ele esteja na sociedade.

O acolhimento, o afeto, o pertencimento e o apoio em qualquer profissão entre seres humanos são indispensáveis. A educação precisa repensar métodos para resgatar os valores que estão afetando negativamente o desempenho e desenvolvimento profissional dos professores. Retratar aqui a responsabilidade dos profissionais já firmados na carreira e dos servidores da escola no acolhimento e apoio aos docentes iniciantes. Desafios iniciais e problemas existiram com todos os profissionais, porém como será conduzido e quem está apoiando será determinante para a continuidade, adoecimento e desistência na carreira.

Das contribuições práticas, podemos ressaltar a apresentação e a implantação da proposta da comunidade de aprendizagem docente para a rede e/ou escolas, ou Superintendências Regionais de Ensino.

Sugere-se a criação de um sistema tecnológico que possibilita o registro do tempo de docência e outras informações dos professores contratados na rede e fora dela para se pensar em estratégias de formação para os grupos de professores, sejam iniciantes ou experientes.

A visualização será tanto pelo órgão central, pelas SREs e por cada escola onde esse novo professor for alocado. Além de ter dados acerca do perfil dos professores da rede, também será uma forma de valorizar, conhecer e buscar estratégias de desenvolvimento e valorização profissional, mesmo contratado, que permanece na rede por mais de 30 anos. E por fim, a última contribuição prática seria levar a presente pesquisa ao alcance de todos os professores da rede, sejam efetivos, contratados, experientes ou iniciantes, também a toda a equipe diretiva e demais servidores para um momento de leitura e reflexão principalmente no que é dito pelos nossos colegas de profissão na busca de melhorias em simples gestos e ações.

Sugerimos aprofundamentos relacionados à investigação de estratégias de desenvolvimento profissional com viés de indução que existem nas escolas de educação básica espalhados no Brasil; investigação sobre os motivadores que levam os professores da educação básica a ter uma relação desunida, desrespeitosa e indiferente entre os colegas de profissão, podendo realizar uma comparação com outras profissões e por fim precisa-se ter mais pesquisas voltadas para a educação básica. Sugerimos que os professores da educação básica busquem meios em realizar pelo menos uma pesquisa científica na sua área de atuação.

Nesse contexto, a presente pesquisa abre passagem para novas pesquisas relacionadas à temática na busca de compreender os impasses vivenciados pelos docentes e propõe estratégias eficientes e eficazes em prol do desenvolvimento profissional, não apenas para os professores iniciantes, mas, também destinado aos experientes.

A relevância do trabalho é apontar que todas as políticas públicas do país visem a valorização do professor, como incentivo a formação em licenciatura, programas de iniciação científica, programas em que os futuros profissionais vivenciam as suas práticas antes da inserção do mercado de trabalho. As formações continuadas entre outras iniciativas são extremamente válidas e necessárias, porém não é garantia de iniciar e permanecer como professor de educação básica. Várias outras ações em prol da valorização docente ainda precisam ser concretizadas. O adoecimento, a desistência e o desinteresse na carreira docente são preocupantes, não somente no Brasil. Diante disso, outros países já estão investindo em estratégias de desenvolvimento profissional para os novos docentes que estão iniciando nas escolas como apontado na pesquisa. Urge planejar e colocar em prática ações que busquem a valorização e permanência do professor nas escolas de educação básica no seu início de carreira.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. **Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução**. Formação Docente, v. 6, n. 10, p. 109-124, 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. (1983). **Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos**. Cadernos De Pesquisa, (45), 66–71. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491>
- ANDRÉ, Marli. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil**. Cadernos de pesquisa, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2012.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230095, 2018.
- ANDRÉ, M.; CALIL, C.G.M.A.; MARTINS, F.P.; PEREIRA, M.L.A. **O papel do outro na aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.
- ANDRÉ, Marli et al. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes (The role of the other in the constitution of the professionalism of beginning teacher). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 2, p. 505-520, 2017.
- BELL, M. et al. Universities online: **A survey os online education and services in Australia (Ocasional Paer Series 02 -A)**. Canberra, ACT: Commonwealth Department of Education, Science and Training; Higher Education Group, 2002.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 05 mai. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. 2015. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso: 05 dez. 2014.
- BRASIL. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em 05 dez. 2014.
- BRASIL. **Portaria GAB Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-038-2018-02-28.pdf>. Acesso em 03 dez. 2014.
- CANÁRIO, R. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. Edited by Foxit Reader Copyright (C) by Foxit Software Company, 2005-2007.
- CARRASQUEIRA, K. **Fatores associados ao abandono e à mobilidade docente na rede municipal do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. **Um conto de duas professoras: aprendendo a ensinar com o tempo**. Kappa Delta Pi Record, 48, 2012, p. 108-122.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 2020, p. 1-15.

CRUZ, Giseli Barreto da, FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **REVEDUC: Revista Eletrônica de Educação**, (8), 2020, p. 45-66.

CRUZ, Giseli Barreto da; OLIVEIRA, Fernanda Lahtermaher. **Perspectivas de indução docente: possibilidades às tensões e aos desafios de professores em inserção profissional**. In: GARCIA, Carlos Marcelo; MARTÍNEZ, Paula Marcelo (org.). Empezar con buen pie: 119 Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso. Octaedro: Barcelona. 2022. p. 234.

DINIZ-PEREIRA, J. E., & Cañete, L. S. C. (2009). **A escrita do diário de bordo e as possibilidades da reflexão crítica sobre a prática docente**. In M. P. Lacerda (Org.), *A escrita inscrita na formação docente* (p. 17-36). Rio de Janeiro, RJ: Rovellet.

ESTEVE ZARAGOZA, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Tradução de D. C. Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999. 175 p.

FEIMAN-NEMSER, S. (2001). **From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching**. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.

FLORES, M.A. **A indução no ensino: desafios e constrangimentos**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

FONSECA, Arnaldo. O sentido de “reculturalização” e as comunidades de aprendizagem profissional(cap) na escola. **Revista de Divulgação Científica AICA**, [s. l.], p. 83–91, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/377395550_O_SENTIDO_DE_RECULTURALIZACAO_E_AS_COMUNIDADES_DE_APRENDIZAGEM_PROFISSIONALCAP_NA_ESCOLA-_Revista_de_Divulgacao_Cientifica_AICA_Dezembro_de_2023?enrichId=rgreq-357e93f0720a53783a2b553570091d73-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzM3NzM5NTU1MDtBUzoxMTQzMTI4MTIxNzUyMzUyNkAxNzA1MjM4NDk2NzQ2&el=1_x_3&_esc=publicationCoverPdf. Acesso em: 15 mai. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GABARDO, C. V.; DE SOUZA HOBOLD, M. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 85–97, 2018. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/48>. Acesso em: 18 mai. 2025.

GARCIA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes costumes. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente**, v.01, n.01. p. 109-131, 2009.

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

GARCIA, Carlos Marcelo. Investigaciones y experiencias: el primero año de enseñanza. Análises del proceso de socialización de profesores principiantes. **Revista de educación**, Sevilla/ES, n. 300, p. 225-277, 1993

GARCIA, C. Marcelo. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. 2009. Relatório Preliminar—Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2009.

GATTI, B. A. **Estudos quantitativos em educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, SP, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan, 2004.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011 .

GATTI, Bernardete Angelina. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5a edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

HORN, P.; STERLING, H.; SUBHAN, S. Accountability through “Best Prastice” **Induction Model**. 2002. ERIC ED: 464039.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). Vida de Professores. Porto: Porto Editora, 1992.

HUBERMAN, Michael. **The model of the independent artisan in teachers’ professional relations**. Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts, p. 11-50, 1993.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA. A. (org.) Vidas de professores. Portugal. Porto Editora. 1995.p. 31-61

JAPÃO. **Ministry of Education, Culture, Sports, Science ad Technology (MEXT). Japan Background Report Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers**. Japan: MEXT, 2003.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba, PR: Intersaberes, 2014.

LAHTERMAHER, Fernanda. **Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional**. 2021. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

LAHTERMAHER, Fernanda; CRUZ, Giseli Barreto da. Articulações entre estabelecidos e outsiders no contexto de uma comunidade de aprendizagem docente. **Educar em Revista**, v. 38, p. e85839, 2022.

LIMA, E. F. de. (Org.) **Sobrevivências no início de carreira**. Brasília: Líber Livro, 2006.

LIMA, E.F. **A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras**. Educação v.29, n.2, p. 85-98, 2004 Santa Maria.

LORTIE, D. **School Teachers: A sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

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

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 7–22, 2009. Disponível em: https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. **Verbete educabilidade. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://educabrasil.com.br/educabilidade/>>. Acesso em: 29 mar. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2a edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MINAYO, M. C. **O desafio da pesquisa social**. In: **Minayo, M. C. (Org.)**. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MIZUKAMI, M. G. N; TANCREDI, R. M. S. P; REALI, A. M. M. R. **Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professores iniciantes e experientes**. Educ. Pesqui. vol.34 no.1 São Paulo Jan./Apr, 2008.

MOIR, E. **Launching the next generation of teachers through quality induction**. NCTAF STATE PARTNERS SYMPOSIUM, NEW TEACHER CENTER AT UNIVERSITY OF CALIFORNIA, Santa Cruz. [Annals]. 2003. (ERIC Document Reproduction Service N.ED47).

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública**. 2000. 315p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de

Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:
<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1589500>. Acesso em: 24 jan. 2025.

MOREIRA, J. da S.; COSTA, J. M. A. Estado do conhecimento sobre a relação entre formação docente, valorização da carreira e financiamento da educação: um olhar para as produções da ANPED (2015-2019). **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 13, 2023. DOI: 10.22491/2236-5907121782. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/121782>. Acesso em: 17 jan. 2025.

MORGADO, José Carlos. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades**. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação, v. 19, p. 793-812, 2011.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de A.; FLORES, Maria José Batista Pinto.; XAVIER, Daianne Bastos. **Indução profissional docente: desafios e tensões no contexto de uma política pública**. Currículo sem fronteiras, 19 (1), 2019, p. 151-166. Disponível em:
<https://bit.ly/3PVcaLk>. Acesso em: 10 nov. 2024.

NONO, M. A.; MIZUKAM, M.G.N. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Medição, 2011.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 44, p. e84910, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>. Acesso em: 15 maio 2025.

NÓVOA, A. **Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores**. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: Microsoft Word – novoa (curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 18 abr. 2021.

NOVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017.
<https://doi.org/10.1590/198053144843>. Disponível em
 <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000400002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 jan. 2025.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 20. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lng=pt>. Acesso em 05. maio. 2025.

NÓVOA, A. Jovens professores: o futuro da profissão. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 8, p. e023001, 2023. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/833>. Acesso em: 3 maio. 2025.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Texto publicado em NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

NÓVOA, A. **Os professores e o novo espaço público da educação**. In Educação e sociedade: perspectivas educacionais no século XXI. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, pp. 19-45. 2006.

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

OCDE. **Professores são importantes**. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V.26 n.3, 2010 Porto, 1999.

PIMM, D.; CHAZAN, D.; PAINE, L. **Being and Becoming a Mathematics Teacher: Ambiguities in Teacher Formation in France**. In: BRITTON, E. et al. *Comprehensive Teacher Induction: Systems for Early Career Learning*. Dordrecht: Kluwer, 2003. p.194-260.

PEREIRA, Marli Amélia Lucas; ANDRÉ, Marli. A formação inicial do professor e o desenvolvimento profissional docente. **Devir Educação**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 5–18, 2017. Disponível em: <http://lppi.ded.ufla.br/revistaded/index.php/DEVIR/article/view/39>. Acesso em: 15 maio 2025.

PRÍNCIPE, Lisandra e ANDRÉ, Marli. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.19, n.1, p.60-80, jan/abr. 2019.

RIPPON, J.; MARTINS, M. **What makes a good induction supporter?** *Teaching and Teacher Education*, v.22, p.84-99, 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Um passo importante ao desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução**. *Formação Docente*, v. 06, n. 11, dez. 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/108>. Acesso em:

ROMANOWSKY, J. P.; MARTINS, P. L. O. **Elementos da organização do trabalho docente no desenvolvimento profissional de professores iniciantes**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3, 2012, Anais. Santiago do Chile, 2012.

SEMESP. **Risco de apagão de professores no Brasil**, Semesp, 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagaode-professores-no-brasil/>. Acesso em: 04 mar. 2024.

SILVA, S. M. et al. **O Uso do Questionário Eletrônico na Pesquisa Acadêmica: Um Caso de Uso na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo**, II Semead – Seminários em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração da FEA/USP, 1997. p.408-421.

SOARES, Maria Clara Couto. **Banco Mundial: Políticas e reformas**. In: TOMMASI, SORATTO, Lúcia; OLIVIER-HECKLER, Cristiane. *Os trabalhadores e seu trabalho*. In: CODO, Wanderley. (Coord.). *Educação: carinho e trabalho: Burnout a síndrome da desistência do educador que pode levar à falência da educação*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 89-110.

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

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, no 73, p. 209-244, 2000.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCÍA, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VEENMAN, Simón. **El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial**. In: **Perspectivas y problemas de la función docente**. Narcea, 1988. p. 39-68.

WENGER, E. **Comunidades de prática: aprendizaje, significado e identidade**. Barcelona: Paidós, 2001.

WONG, Harry K. **Induction Programs Taht Keep New Teachears Teaching na Improving**. WASSP Bulletin, v. 88, n.88, n.638, p.41-58, march, 2004.

ZARAGOZA, J. M. E. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Tradução de D. C. Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999. 175 p.

ZEICHNER, Kennet. **Justiça social: desafios para a formação de professores**. Ed: Autêntica, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

ORIENTAÇÕES PARA IMPLANTAÇÃO DE COMUNIDADE COLABORATIVA DE APRENDIZAGEM DOCENTE



Cleunice Cristina da Silva

Francine de Paulo Martins Lima

APRESENTAÇÃO

Caros gestores, especialistas em educação básica e professores da rede de educação estadual mineira,

O presente material é um produto educacional, fruto da pesquisa de mestrado intitulada Professores iniciantes do Estado de Minas Gerais e as possibilidades de constituição de Comunidades Colaborativas de Desenvolvimento Profissional Docente do programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFLA-Universidade Federal de Lavras-MG. Ele está integrado a um projeto de pesquisa guarda-chuva com o tema "Do acolhimento ao desenvolvimento profissional docente: processos de Indução de professores iniciantes nas escolas públicas de educação básica de Minas Gerais" sob coordenação da professora Dr.^a Francine de Paulo Martins Lima.

Os objetivos desse material são fomentar a criação de Comunidades de Aprendizagem Colaborativa Docente em busca do acolhimento e indução de professores iniciantes; estimular as discussões sobre programas de indução docente na Rede Estadual de Educação e orientar a equipe gestora e pedagógica, bem como aos docentes, iniciantes e experientes sobre as possibilidades de desenvolvimento profissional na perspectiva da indução de professores iniciantes por meio das comunidades de aprendizagem. Os professores iniciantes carecem de apoio, acolhimento e acompanhamento de todos os consolidados na carreira, sejam por professores experientes, especialistas e gestores. As simples ações, como serão apresentadas, são eficientes para os novos professores.

A proposta da criação de uma Comunidade Colaborativa de Aprendizagem Docente como indução em um processo "de" e "para" o desenvolvimento profissional é abrangente, coletivo, colaborativo, contínuo, planejado, estruturado, objetivo, afetivo e social. Assim, a sua construção vai além de apoiar os professores iniciantes no início de carreira. A troca entre pares oferecerá para o cenário escolar contemporâneo uma nova visão do papel e poder docente de encarar os desafios e dilemas profissionais e sociais.

A presença de uma comunidade de desenvolvimento profissional para receber professores iniciantes é de fundamental relevância para o início da carreira, seja para minimizar o medo do novo, a exposição de interesses e desejos pessoais, seja para receber diretrizes de ensino-aprendizagem, normas e regras escolares, ou para articular sobre planejamento curricular, metodologias e outros desafios e demandas da carreira docente. Não se trata somente de haver uma comunidade no contexto escolar, vale pensar na estrutura e propostas de trabalho e no real significado da coletividade inserida nesse grupo, tão importante quanto a inserção do professor iniciante.

Portanto, o presente material não é um modelo pronto e rígido de caminhos e direcionamentos para se constituir uma comunidade de aprendizagem entre professores e demais servidores. Aqui são apresentadas algumas orientações e sugestões com base na escuta de professores iniciantes, efetivos e contratados da educação básica da rede estadual mineira para minimizar os desafios enfrentados no início da carreira. Sendo assim, são discutidas, em seu teor, a realidade e características da rede estadual mineira de educação. Então, o material poderá ser adaptado e/ou modificado e utilizado em outras redes e escolas.

Esperamos que esse material seja proveitoso a todos os docentes que procuram estratégias de desenvolvimento profissional com viés colaborativo, coletivo, dialógico e sobretudo "COM", "DE" e "ENTRE" professores da educação básica.

Com muito carinho,

Cleunice Cristina da Silva

Mestranda em Educação

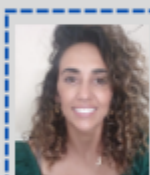
Francine de Paulo Martins Lima

Prof.(a) Dr.(a) Orientadora de Mestrado em Educação



SOBRE AS AUTORAS

Cleunice Cristina da Silva



Professora de Educação Física e Especialista em Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), iniciou sua carreira docente em 2016. Atualmente está alocada na Superintendência Regional Estadual (SRE) de Patos de Minas. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras-PPGE-UFLA com área e linha de pesquisa, respectivamente, Formação de professores e Desenvolvimento profissional docente, práticas pedagógicas e inovações; Integrante do grupo de Pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática-FORPEDI

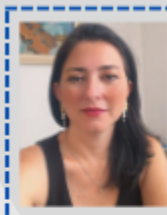
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9036222116376314>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8350-738X>

E-mail: cleunice.silva@estudante.ufla.br/cleunice.cristina@educacao.mg.gov.br

"Assim que iniciei minha carreira docente, percebi que pares experientes podem ser sujeitos importantes na nossa caminhada profissional, seja para continuarmos resilientes e focados ou para desistir e abandonar a carreira. Os saberes oriundos da experiência profissional são tesouros que não devem ficar escondidos e sim espalhados de forma colaborativa e reflexiva entre todos os professores. Acredito que, com a presença e colaboração de outros professores, os desafios encontrados pelos docentes iniciantes, com base nas minhas vivências e de colegas, podem ser superados com mais leveza. O início da carreira não precisa ser um teste de resistência".

Francine de Paulo Martins Lima



Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP e Mestre pela mesma instituição.

Pedagoga pela Universidade de Mogi das Cruzes-UMC. É Professora Adjunta da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Foi coordenadora e professora dos Cursos de Pedagogia e Letras da Faculdade Unida de Suzano-UNISUZ e do Curso de Pedagogia da UMC. Atuou como Coordenadora de Extensão e Assuntos Comunitários da UMC e como docente efetiva da rede Municipal de Ensino de Mogi das Cruzes e da rede particular de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Foi Vice-Diretora de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino da UFLA (2017-2020) e Diretora de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino (2020-2024), vinculada à Pró-Reitoria de Graduação. Desenvolve pesquisas e extensão sobre Formação de Professores; didática e práticas de ensino no contexto da educação básica e superior; desenvolvimento profissional de professores iniciantes e interlocução entre universidade e escola. É líder do grupo de pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática-FORPEDI (CNPq/UFLA) e do Laboratório de Didática LabFor/UFLA. É associada da Anped- Associação Nacional de Pesquisa em Educação, GT 8 - Formação de Professores; e da ANDIPE - Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4747830234482028>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9646-8235>

E-mail: francine.lima@ufla.br

"Quero ser aquela andorinha que bate de ninho em ninho para mostrar as outras a importância do verão, porque como já um dia fora dito, uma só andorinha não faz verão."

Bruna Nascimento



ÍNDICE





Orientações

- É importante que os mediadores (especialista em educação básica, gestor ou professor experiente) leiam atentamente todo o material;
- A forma de abordar todos os assuntos será planejada pelos mediadores.
- Apontamos alguns assuntos que precisam ser ditos aos professores iniciantes assim que eles chegam na escola. Caso não seja possível abordar de forma clara e expositiva antes da entrada para a sala de aula, dialogue nos encontros da Comunidade de Aprendizagem Docente.
- O material poderá ser exposto aos professores participantes por meio de slides ou de forma impressa. É importante que o mediador utilize os recortes que considera mais interessantes e possua autonomia em acrescentar o que achar necessário.
- Ao passar o mouse onde aparece a imagem  você poderá visualizar sites e documentos importantes para estudos mais aprofundados.
- A proposta da Comunidade Colaborativa de Aprendizagem docente é que seja realizada nas reuniões de módulo na busca de desenvolvimento profissional docente de forma coletiva. O planejamento dos dias dos encontros precisa ser realizado entre a equipe diretiva e o setor pedagógico.

Tem uma breve história...



Antes de compreendermos em que uma Comunidade de Aprendizagem Colaborativa Docente poderá contribuir para nós, professores, escolas e ensino, você precisa saber dessa história ...

Ela concluiu o ensino médio e escolheu estudar para ser professora. Com muita garra e pouco apoio, conseguiu se formar. Que bacana! Era a primeira da família a ter um curso superior. A família ficou orgulhosa! (É... talvez apenas alguns ficaram...). Seu pai achou que deveria ter sido dentista ou advogada, porque professora não era uma boa profissão, além de não ganhar bem.

Alguns anos após a tão sonhada graduação, ela conseguiu passar no concurso e assim iniciou sua carreira na docência. Antes de chegar na escola, sempre acreditou que estava pronta, que tudo estava resolvido, que tinha estudado para ser professora e que sabia de tudo na sala de aula.

Enganada estava. Ao chegar na escola, assinou alguns papéis na secretaria e já foi conduzida para sua primeira turma.

Como assim?

O coração começava a acelerar, as mãos trêmulas e suadas, o rosto começou a aquecer, ora avermelhado, ora pálido. Um branco total naquele momento acontece. Parece que esqueceu até o próprio nome ao deparar com uma turma com 37 estudantes, do 6º ano, que não permanecia em silêncio.

A partir daí é que tudo iniciou. Várias perguntas começaram a surgir. O que fazer? O que dizer? Como conseguir falar? O que vou lecionar hoje?

Ela não sabia que ia começar naquele dia.

— Eles não deixam eu falar! Socorro!!!

Quem irá ajudá-la?

Os dias passavam e o medo, a insegurança, o desespero, a autocobrança e a solidão só aumentavam.



Conhece algum professor que passou por algo parecido? Tenho certeza de que conhece histórias bem parecidas. Qual fim podemos escrever para essa história? Será que ela desistiu da profissão? Será que alguém apoiou? Será que ela participou de algum encontro para professores iniciantes?





Comunidade de Aprendizagem Colaborativa Docente

Quais os motivos para ter uma Comunidade de Aprendizagem Docente na escola ou rede de ensino?

A presença de uma Comunidade de Desenvolvimento Profissional para receber professores iniciantes é de fundamental relevância para o início da carreira, seja para minimizar o medo do novo, a exposição de interesses e desejos pessoais, seja para receber diretrizes de ensino-aprendizagem, normas e regras escolares ou para articular sobre planejamento curricular, metodologias e outros desafios e demandas da carreira docente.

Quem fará parte da Comunidade de Aprendizagem Colaborativa?

Professores experientes e iniciantes, diretores, vice-diretores, especialistas em educação básica e analistas pedagógicos da SRE. Com o apoio de secretários escolares e demais profissionais da comunidade escolar.

Quem poderá participar?

Todos os professores poderão participar. Todos possuem conhecimentos e contribuições relevantes. Sendo assim, quanto mais docentes, mais caminhos serão encontrados para sanar as dúvidas e novas estratégias serão criadas.

Quando terá encontros?

Os encontros serão nas escolas ou na SRE juntamente com professores experientes (preceptores) e iniciantes. Será um momento formativo, proporcionando diálogos e trocas de experiências. Os encontros poderão ser mensais, de preferência presencial, com uma duração de 2 horas e 30 minutos. Durante os encontros formativos, todos os temas acerca da sala de aula e suas dinâmicas deverão ser trabalhados.

Falaremos sobre o preceptor a seguir.

Público

Professores iniciantes sejam convocados ou efetivos com até cinco anos de docência, juntamente com o apoio de **docentes experientes e equipe gestora** das escolas estaduais de Minas Gerais.

Objetivos

- Fomentar a criação de comunidades colaborativas de aprendizagem em busca do acolhimento e indução de professores iniciantes;
- Estimular as discussões sobre programas de indução docente na Rede Estadual de Educação;
- Orientar a equipe gestora, pedagógica, docentes e iniciantes e experientes sobre as possibilidades de desenvolvimento profissional na perspectiva da indução de professores iniciantes por meio das comunidades de aprendizagem.

Os professores que optarem em participar da Comunidade de Aprendizagem deverão trabalhar mais horas?

Não. Os encontros serão contabilizados com base nos horários extraclasse que os docentes precisam cumprir. A sugestão é que faça os encontros da comunidade intercalando com as reuniões de módulo, caso sejam realizadas nas escolas. Assim, todos terão a oportunidade de participar. Caso os encontros ocorram nas superintendências, cada uma organizará os horários e certificará a possibilidade de contabilizar a carga horária para as atividades extraclasse. É preciso articular todo o processo com cada SRE-Superintendência Regional de Ensino.

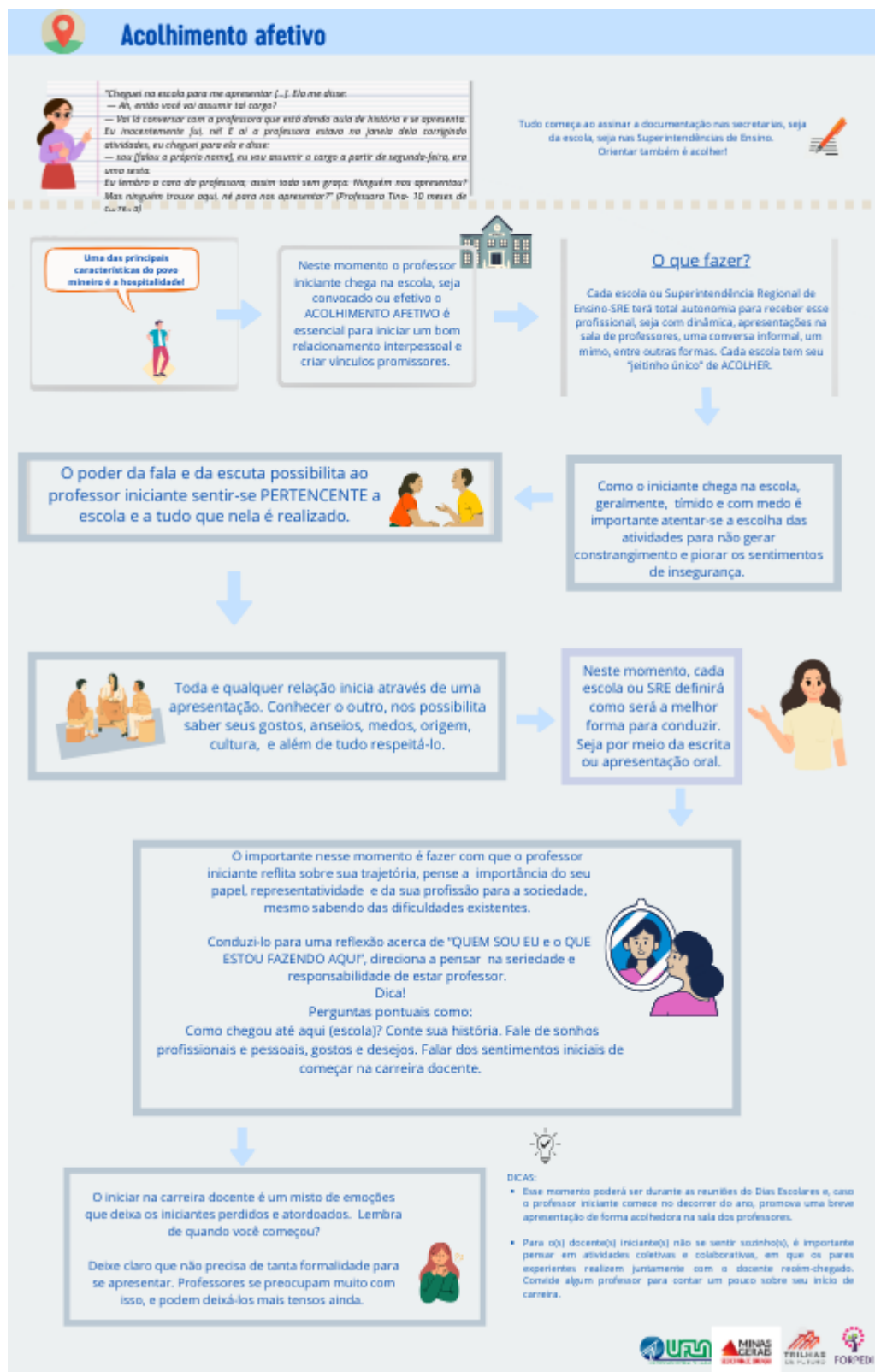
Quem organizará os encontros?

Se o encontro acontecer na própria escola, o especialista em educação básica juntamente com os professores preceptores planejarão o encontro. Caso ocorra na SRE, analistas pedagógicos e especialistas poderão ser os responsáveis. Os professores também poderão levar questões a serem debatidas durante os encontros e poderão ser os mediadores. Tudo será planejado coletivamente.



Agora que já compreendemos um pouco sobre a Comunidade de Aprendizagem Colaborativa, nas próximas páginas dessa proposta será apresentado um caminho a ser percorrido assim que o(s) professor(es) iniciante(s) chegarem na escola. Aqui sugerimos que esse primeiro contato seja feito pela equipe diretiva, juntamente com os especialistas em educação básica e o secretário da escola.





Localização

Os professores iniciantes não possuem a compreensão do papel e motivos da existência de uma Superintendência Regional de Ensino e também cometem muitas falhas por não conhecer a localidade, costumes e cultura da escola onde iniciam suas carreiras.



Imagina uma pessoa saindo de um centro urbano e se mudando para uma comunidade pequena, onde prevalece costumes e vivências rurais... Será que as pessoas de ambos os locais possuem comportamentos e vivências semelhantes ou iguais?

É importante explicar o que é uma SRE, suas funções, atribuições, localização e divisões. Também é importante entender qual cidade está localizada a SRE de que aquela escola faz parte. Atualmente, o mediador poderá explorar todas as informações sobre a sua SRE, como quantidade de cidades, escolas, estudantes, etc.



As Superintendências Regionais de Ensino-SRE, têm por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração entre Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais.

"Assim que eu assinei o contrato, já me colocaram na sala sem informação alguma, nessa escola eles nem me mostraram as salas. Eles falaram: — Se vier! Eu não sabia quais eram as salas e que eu tinha que ir. Sala de professores... como gosto de ser organizado, então eu sempre tinha umas aulas preparadas, né, de emergência para mim, tipo retomar o conteúdo." (Professora Tina - 30 meses de carreira)



Chegou a hora de falar sobre a escola!

Abaixo estão listadas as informações primordiais sobre a escola. São elas:

- Nome da escola,
- Tempo de funcionamento,
- Quantidade de estudantes e servidores,
- Horário de funcionamento,
- Localização na cidade,
- Nome do(a) diretor(a) e vice-diretor(a), se tiver. Enfim, conhecer um pouco da história da escola e quem a compõe.

As características da população onde a escola está inserida, por exemplo. Abordar se a escola é de periferia, central ou distrital, qual o tipo de emprego dos pais dos estudantes, costumes e gostos dos estudantes.

Sabe-se que escolas são diferentes, mesmo fazendo parte da mesma rede, por isso, é de extrema importância que os professores a conheçam em todos os âmbitos, desde a estrutura física até os aspectos culturais. Em algumas escolas, possuem documentários escritos contando sua história, se a escola possuir, é de grande importância mostrar para os professores.

Contudo, conhecer a escola em que irá lecionar ajudará desde a relação com colegas e estudantes até o usar em metodologias para suas aulas.

Após a conversa sobre a escola, chegou a hora de fazer um tour !!! O professor precisa conhecer o espaço físico, os recursos, os ambientes e toda a estrutura da escola. Assim, ele poderá explorar os espaços em suas aulas.

Aproveitem esse momento para alongar e realizar uma dinâmica de movimento antes de iniciar a caminhada.

Sugestão: Caso seja possível, promova um professor experiente para ser o "guia".



É isso mesmo!

Hora de caminhar pela escola, passar pelas salas, ir à biblioteca, sala de recursos (caso tenha), laboratórios, sala dos professores, da direção, do (a) especialista, secretaria, cantina, banheiros, quadra, espaço verde (se houver), parquinhos, refeitório, almoxarifado (materiais pedagógicos).





Burocracias necessárias

"Mas a principal foi o excesso de documentação e excesso de siglas. Tanto que eu lembro que na primeira reunião pedagógica que eu fui, na segunda, que foram duas no mesmo dia, a primeira foi de manhã em (nome da cidade) e a segunda foi na noite, o especialista ficou frequentemente na reunião e perguntava: — Você está entendendo essas siglas? E eu fazia assim: [balançava o cabeça] afirmando que sim, mas na realidade eu não... ríadas. Não entendia nada das siglas... nada era muito sigla, era muito documento, era muito coisa que eu não sabia nem por onde começava. (Gleidey - 1 ano e 10 meses de carreira).

Sou professor na rede estadual mineira. E agora?
É necessário conhecer e ter acesso a algumas informações cruciais e indispensáveis.



Nesse momento, a secretaria da escola possui papel fundamental nas orientações. Ser claro e objetivo é primordial. As nomenclaturas e siglas utilizadas são desconhecidas pelos novos professores. Explicar o processo e os motivos de fazê-lo fará mais sentido do que simplesmente mencionar que deve ser feito.

"Acho que a escola poderia fornecer uma cartilha com as principais informações e entregar para os professores no momento em que ele é designado. Informações como: quadro de horários, calendário escolar, explicação de lançamento das aulas no DEO, inclusive de sábados letivos, normas da escola..." (JP_38 - Questionário).

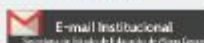
MASP

O que é o MASP?
Como é solicitado?
Quem solicita?
Por que ter um MASP?

O MASP é o registro funcional do servidor público do estado de Minas Gerais.

E-mail institucional

A criação do e-mail será feita por quem?
Para que serve o e-mail?
Por que devo usá-lo?
Por que ter um e-mail institucional?



Portal do servidor

O que é o Portal do Servidor?
Como acesso?
Qual a utilidade do portal?



Os documentos mudam constantemente, é preciso atualizar sempre!

Durante as orientações, é importante acessar o Portal do Servidor, mostrar as funcionalidades e a importância de conhecer para futuras necessidades.



Calendário escolar

O calendário escolar é um documento importante para a organização e planejamento do professor. Dias escolares e letivos, períodos de início e término dos bimestres, reuniões, conselhos de classe, entre outros. Importante mostrar o calendário e fazer a leitura e explicação do mesmo com o professor iniciante.

Livro de ponto



O livro de ponto é o registro da sua presença nos referentes dias de aula, juntamente com os registros de suas atividades extraclasse. Cada escola possui um modelo de registro.

O registro é obrigatório. Ele é o documento que comprova sua presença, além de ser o suporte para autorização do salário, pode ser utilizado também no processo de aposentadoria.

Carga horária

Atividade	Horário	Quantidade	Total
Aula	08:00 - 12:00	4	16
Aula	13:00 - 17:00	4	16
Aula	18:00 - 22:00	4	16
Aula	23:00 - 27:00	4	16
Aula	28:00 - 32:00	4	16
Aula	33:00 - 37:00	4	16
Aula	38:00 - 42:00	4	16
Aula	43:00 - 47:00	4	16
Aula	48:00 - 52:00	4	16
Aula	53:00 - 57:00	4	16
Aula	58:00 - 62:00	4	16
Aula	63:00 - 67:00	4	16
Aula	68:00 - 72:00	4	16
Aula	73:00 - 77:00	4	16
Aula	78:00 - 82:00	4	16
Aula	83:00 - 87:00	4	16
Aula	88:00 - 92:00	4	16
Aula	93:00 - 97:00	4	16
Aula	98:00 - 102:00	4	16
Aula	103:00 - 107:00	4	16
Aula	108:00 - 112:00	4	16
Aula	113:00 - 117:00	4	16
Aula	118:00 - 122:00	4	16
Aula	123:00 - 127:00	4	16
Aula	128:00 - 132:00	4	16
Aula	133:00 - 137:00	4	16
Aula	138:00 - 142:00	4	16
Aula	143:00 - 147:00	4	16
Aula	148:00 - 152:00	4	16
Aula	153:00 - 157:00	4	16
Aula	158:00 - 162:00	4	16
Aula	163:00 - 167:00	4	16
Aula	168:00 - 172:00	4	16
Aula	173:00 - 177:00	4	16
Aula	178:00 - 182:00	4	16
Aula	183:00 - 187:00	4	16
Aula	188:00 - 192:00	4	16
Aula	193:00 - 197:00	4	16
Aula	198:00 - 202:00	4	16
Aula	203:00 - 207:00	4	16
Aula	208:00 - 212:00	4	16
Aula	213:00 - 217:00	4	16
Aula	218:00 - 222:00	4	16
Aula	223:00 - 227:00	4	16
Aula	228:00 - 232:00	4	16
Aula	233:00 - 237:00	4	16
Aula	238:00 - 242:00	4	16
Aula	243:00 - 247:00	4	16
Aula	248:00 - 252:00	4	16
Aula	253:00 - 257:00	4	16
Aula	258:00 - 262:00	4	16
Aula	263:00 - 267:00	4	16
Aula	268:00 - 272:00	4	16
Aula	273:00 - 277:00	4	16
Aula	278:00 - 282:00	4	16
Aula	283:00 - 287:00	4	16
Aula	288:00 - 292:00	4	16
Aula	293:00 - 297:00	4	16
Aula	298:00 - 302:00	4	16
Aula	303:00 - 307:00	4	16
Aula	308:00 - 312:00	4	16
Aula	313:00 - 317:00	4	16
Aula	318:00 - 322:00	4	16
Aula	323:00 - 327:00	4	16
Aula	328:00 - 332:00	4	16
Aula	333:00 - 337:00	4	16
Aula	338:00 - 342:00	4	16
Aula	343:00 - 347:00	4	16
Aula	348:00 - 352:00	4	16
Aula	353:00 - 357:00	4	16
Aula	358:00 - 362:00	4	16
Aula	363:00 - 367:00	4	16
Aula	368:00 - 372:00	4	16
Aula	373:00 - 377:00	4	16
Aula	378:00 - 382:00	4	16
Aula	383:00 - 387:00	4	16
Aula	388:00 - 392:00	4	16
Aula	393:00 - 397:00	4	16
Aula	398:00 - 402:00	4	16
Aula	403:00 - 407:00	4	16
Aula	408:00 - 412:00	4	16
Aula	413:00 - 417:00	4	16
Aula	418:00 - 422:00	4	16
Aula	423:00 - 427:00	4	16
Aula	428:00 - 432:00	4	16
Aula	433:00 - 437:00	4	16
Aula	438:00 - 442:00	4	16
Aula	443:00 - 447:00	4	16
Aula	448:00 - 452:00	4	16
Aula	453:00 - 457:00	4	16
Aula	458:00 - 462:00	4	16
Aula	463:00 - 467:00	4	16
Aula	468:00 - 472:00	4	16
Aula	473:00 - 477:00	4	16
Aula	478:00 - 482:00	4	16
Aula	483:00 - 487:00	4	16
Aula	488:00 - 492:00	4	16
Aula	493:00 - 497:00	4	16
Aula	498:00 - 502:00	4	16
Aula	503:00 - 507:00	4	16
Aula	508:00 - 512:00	4	16
Aula	513:00 - 517:00	4	16
Aula	518:00 - 522:00	4	16
Aula	523:00 - 527:00	4	16
Aula	528:00 - 532:00	4	16
Aula	533:00 - 537:00	4	16
Aula	538:00 - 542:00	4	16
Aula	543:00 - 547:00	4	16
Aula	548:00 - 552:00	4	16
Aula	553:00 - 557:00	4	16
Aula	558:00 - 562:00	4	16
Aula	563:00 - 567:00	4	16
Aula	568:00 - 572:00	4	16
Aula	573:00 - 577:00	4	16
Aula	578:00 - 582:00	4	16
Aula	583:00 - 587:00	4	16
Aula	588:00 - 592:00	4	16
Aula	593:00 - 597:00	4	16
Aula	598:00 - 602:00	4	16
Aula	603:00 - 607:00	4	16
Aula	608:00 - 612:00	4	16
Aula	613:00 - 617:00	4	16
Aula	618:00 - 622:00	4	16
Aula	623:00 - 627:00	4	16
Aula	628:00 - 632:00	4	16
Aula	633:00 - 637:00	4	16
Aula	638:00 - 642:00	4	16
Aula	643:00 - 647:00	4	16
Aula	648:00 - 652:00	4	16
Aula	653:00 - 657:00	4	16
Aula	658:00 - 662:00	4	16
Aula	663:00 - 667:00	4	16
Aula	668:00 - 672:00	4	16
Aula	673:00 - 677:00	4	16
Aula	678:00 - 682:00	4	16
Aula	683:00 - 687:00	4	16
Aula	688:00 - 692:00	4	16
Aula	693:00 - 697:00	4	16
Aula	698:00 - 702:00	4	16
Aula	703:00 - 707:00	4	16
Aula	708:00 - 712:00	4	16
Aula	713:00 - 717:00	4	16
Aula	718:00 - 722:00	4	16
Aula	723:00 - 727:00	4	16
Aula	728:00 - 732:00	4	16
Aula	733:00 - 737:00	4	16
Aula	738:00 - 742:00	4	16
Aula	743:00 - 747:00	4	16
Aula	748:00 - 752:00	4	16
Aula	753:00 - 757:00	4	16
Aula	758:00 - 762:00	4	16
Aula	763:00 - 767:00	4	16
Aula	768:00 - 772:00	4	16
Aula	773:00 - 777:00	4	16
Aula	778:00 - 782:00	4	16
Aula	783:00 - 787:00	4	16
Aula	788:00 - 792:00	4	16
Aula	793:00 - 797:00	4	16
Aula	798:00 - 802:00	4	16
Aula	803:00 - 807:00	4	16
Aula	808:00 - 812:00	4	16
Aula	813:00 - 817:00	4	16
Aula	818:00 - 822:00	4	16
Aula	823:00 - 827:00	4	16
Aula	828:00 - 832:00	4	16
Aula	833:00 - 837:00	4	16
Aula	838:00 - 842:00	4	16
Aula	843:00 - 847:00	4	16
Aula	848:00 - 852:00	4	16
Aula	853:00 - 857:00	4	16
Aula	858:00 - 862:00	4	16
Aula	863:00 - 867:00	4	16
Aula	868:00 - 872:00	4	16
Aula	873:00 - 877:00	4	16
Aula	878:00 - 882:00	4	16
Aula	883:00 - 887:00	4	16
Aula	888:00 - 892:00	4	16
Aula	893:00 - 897:00	4	16
Aula	898:00 - 902:00	4	16
Aula	903:00 - 907:00	4	16
Aula	908:00 - 912:00	4	16
Aula	913:00 - 917:00	4	16
Aula	918:00 - 922:00	4	16
Aula	923:00 - 927:00	4	16
Aula	928:00 - 932:00	4	16
Aula	933:00 - 937:00	4	16
Aula	938:00 - 942:00	4	16
Aula	943:00 - 947:00	4	16
Aula	948:00 - 952:00	4	16
Aula	953:00 - 957:00	4	16
Aula	958:00 - 962:00	4	16
Aula	963:00 - 967:00	4	16
Aula	968:00 - 972:00	4	16
Aula	973:00 - 977:00	4	16
Aula	978:00 - 982:00	4	16
Aula	983:00 - 987:00	4	16
Aula	988:00 - 992:00	4	16
Aula	993:00 - 997:00	4	16
Aula	998:00 - 1002:00	4	16
Aula	1003:00 - 1007:00	4	16
Aula	1008:00 - 1012:00	4	16
Aula	1013:00 - 1017:00	4	16
Aula	1018:00 - 1022:00	4	16
Aula	1023:00 - 1027:00	4	16
Aula	1028:00 - 1032:00	4	16
Aula	1033:00 - 1037:00	4	16
Aula	1038:00 - 1042:00	4	16
Aula	1043:00 - 1047:00	4	16
Aula	1048:00 - 1052:00	4	16
Aula	1053:00 - 1057:00	4	16
Aula	1058:00 - 1062:00	4	16
Aula	1063:00 - 1067:00	4	16
Aula	1068:00 - 1072:00	4	16
Aula	1073:00 - 1077:00	4	16
Aula	1078:00 - 1082:00	4	16
Aula	1083:00 - 1087:00	4	16
Aula	1088:00 - 1092:00	4	16
Aula	1093:00 - 1097:00	4	16
Aula	1098:00 - 1102:00	4	16
Aula	1103:00 - 1107:00	4	16
Aula	1108:00 - 1112:00	4	16
Aula	1113:00 - 1117:00	4	16
Aula	1118:00 - 1122:00	4	16
Aula	1123:00 - 1127:00	4	16
Aula	1128:00 - 1132:00	4	16
Aula	1133:00 - 1137:00	4	16
Aula	1138:00 - 1142:00	4	16
Aula	1143:00 - 1147:00	4	16
Aula	1148:00 - 1152:00	4	16
Aula	1153:00 - 1157:00	4	16
Aula	1158:00 - 1162:00	4	16
Aula	1163:00 - 1167:00	4	16
Aula	1168:00 - 1172:00	4	16
Aula	1173:00 - 1177:00	4	16
Aula	1178:00 - 1182:00	4	16
Aula	1183:00 - 1187:00	4	16
Aula	1188:00 - 1192:00	4	16
Aula	1193:00 - 1197:00	4	16
Aula	1198:00 -		

Recursos tecnológicos

Os recursos tecnológicos são relevantes e necessários para o trabalho dos professores.

3.2 No começo, foi tudo muito novo. Enquanto falava DED, SIMAVE...Eu, o que era DED? ...Mas, eu fui aprendendo, porque eu acho que as reuniões de módulo ajudam bastante a gente familiarizar com essas nomenclaturas (Mayara-7 meses de carreira).

DED - Diário Escolar Digital



O DED permite o registro da frequência e aproveitamento dos estudantes nas aulas e atividades para o bimestre em aberto.

Abra o DED juntamente com o(a) professor(a) iniciante, orientando quanto aos registros, prazos e fechamentos.



CRMG - Currículo Referência de Minas Gerais



O CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS (CRMG) considera as habilidades e especificidades de cada etapa da Educação Básica. Ele foi elaborado respeitando o Conteúdo Básico Comum existente na rede e todas as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Conhecer o CRMG é primordial para a compreensão do que será desenvolvido com os estudantes na sala de aula.

Abra o documento e mostre para o professor o quanto é importante para a construção e desenvolvimento das aulas, poderá ser estudado progressivamente por se tratar de um documento extenso. Fazer estudos coletivos juntamente com outros professores poderá alcançar ainda mais resultados positivos.

Plano de Curso



O PLANO DE CURSO consiste em um documento orientador, contendo as competências e habilidades estabelecidas no CRMG a serem desenvolvidas na rede estadual de ensino. Ele é estruturado por ano de escolaridade, área de conhecimento e componente curricular, conforme as Matrizes Curriculares vigentes.

Todo o processo de conhecer o Plano de Curso e o diálogo com o material utilizado, seja livro didático, apostilas ou outros materiais, poderá ser feito junto com os professores das áreas.

Se liga



O MAPA-MG é conjunto de material pedagógico de apoio ao professor, elaborado a partir das habilidades previstas para o bimestre vigente, conforme o Plano de Curso, e disponibilizado para todos os anos de escolaridade da Educação Básica.



Apresentar a relevância de acessar os sites e abri-los pela primeira vez com os professores despertará o interesse e curiosidade em navegar por eles para conhecê-los.



Plano de aula

Plano de Aula

Faça um plano juntamente com o docente iniciante.

Existem profissionais que concluíram a graduação e, por motivos pessoais, não ingressaram na carreira imediatamente. Os primeiros planos de aula requerem atenção e precisam ser planejados colaborativamente.

- Mostre um modelo de Plano de Aula.
- Apoie nos recursos tecnológicos oferecidos.

Lembro-me vagamente de como fazer um Plano de Aula. O que farei agora?





Condutas



A conduta profissional diz respeito ao conjunto de valores morais que conduzem os comportamentos no ambiente de trabalho e durante o exercício da profissão. Sem isso, é impossível construir uma carreira longa e respeitada.

A orientação acerca da conduta profissional apontada em resoluções e memorandos precisa ser realizada antes da entrada do docente na sala de aula.



Aspectos importantes que podem ser dialogados:

- Postura profissional;
- Vestimenta adequada;
- Forma de falar com os estudantes, professores e demais servidores;
- Assédios;
- Pontualidade;
- Respeito;
- Outros.

Ser claro e apresentar exemplos, com muita ética, é o melhor caminho para um entendimento correto.

Indisciplina

"Você dominar uma sala de aula, eles não te ensinam isso as regras básicas. Então eu me viro de acordo com que eu pude. Justo ao exemplo, tinha aluno que jogava baralho, ele tava jogando bola mesmo não é bolinha de papel não, aí tinha hora que era truco, passando esmalte, andando de skate. Então, assim, eu comecei a tomar as atitudes que eu achei necessária. Eu retirava, ficava comigo, quando você mandava para a supervisão, ela mandava novamente, então não tinha nenhum ato punitivo sobre isso. E aí eu comecei a determinar o que seria melhor para dar um andamento na sala de aula." (Professora Tina- 10 meses de carreira)

A orientação acerca de como conduzir os estudantes em caso de indisciplina, violência, agressões verbais e físicas, situações pontuais como os ataques nas escolas e comportamentos específicos, como transtornos mentais e outros, é indispensável.



Explicar o que é cada situação, por exemplo, indisciplina e violência. Há diferenças? Como conduzir? Cada escola precisa ter isso bem claro e explicado para todos os professores com base em documentos como o Regimento Escolar. Mostre e explique aos docentes iniciantes.

Os estudantes, a partir do momento em que estão dentro da escola, são responsabilidade dos professores, gestores e todos os servidores daquela instituição. Contudo, muitas situações inesperadas podem ocorrer. Para evitar qualquer transtorno e acusações, é importante que os professores conheçam fatos, como exemplos, e já saibam qual a melhor atitude tomar diante de tais situações. Docentes tomam atitudes equivocadas, sem a intenção e por ausência de orientação, acabam sendo extremamente prejudicados.



Este momento é oportuno para ouvir situações vividas por outros professores. Peçam que compartilhem! Outro ponto importante é apresentar o Regimento Escolar para o iniciante e explicar as condutas.



Projetos e atividades

"Então assim são vários desafios que você não é preparada para isso. Não tem norte para você [...] Igual teve campeonato lá, eu nem sabia que tinha, eles não te orientam, ó vai ter campeonato tal data" (Professora Tina-10 meses de carreira).

Inúmeros projetos e atividades são desenvolvidos nas escolas, como passeios, oficinas, visitas, palestras, apresentações artísticas, aplicações de avaliações externas e internas, jogos escolares, entre outros. Para que todo o planejamento ocorra como esperado é importante comunicar quem são os professores responsáveis e suas atribuições durante o projeto.



Para os professores que já atuam, todos os projetos já são conhecidos. Para o iniciante, a orientação deverá ser de forma clara e detalhada.



Sala de aula

Chegou o momento de ir para a sala de aula!

É aqui o momento tenso para o professor iniciante.

Grande parte dos professores, no momento da formação inicial, teve a oportunidade de fazer o estágio ou participar de programas, ou seja, já experienciaram momentos em sala de aula, seja observando, seja lecionando. Agora, a sala de aula é responsabilidade do professor iniciante. Todas as orientações possíveis são importantes para esse momento!

A sala de aula é o desejo de todos os profissionais que estudam com o objetivo de se tornarem professores.

Mas criar ilusões acerca de uma imagem sobre sala de aula poderá deixar o professor extremamente frustrado. É importante saber sobre a heterogeneidade dos estudantes, acerca de dificuldade, comportamento, disciplina, cultura, personalidade, interesse, apoio familiar, etc.

Ir para a sala de aula requer planejamento e organização. É importante pensar a metodologia, plano de aula, intervenções, estudantes com dificuldades e outros desafios da sala de aula.



Professor preceptor

"[...] Eu vi isso, o professor de português apadrinha o professor novo de português, literalmente, ele o acolhe. Eles fazem trabalhos juntos. Eu acho que isso foi bem legal que eles fez. [...] Não sei se isso é coisa da área que tem no ensino, que geralmente tem 2 professores de cada área, né. Ou uma área similar, não sei. Que aí o pessoal consegue casar projetos, consegue desenvolver coisas juntos. Aí é bem legal. [...] São coisas básicas assim, não precisa ser muito não. É fazer alguma coisa. [...]" (Sylviane - 5 anos de carreira)

O professor preceptor é um colega com mais experiência que "adotará" o professor iniciante.

"Entre um sistema que se chama preceptor, é que seria o mais velho guiando o mais novo, eu acho que um sistema que daria certo, não é aquele sistema que vai sentir com você toda semana. Não, não é isso... É um sistema muito informal, muito tranquilo, mas eu tenho dificuldade, eu sei que se eu chegar naquele professor que meu preceptor é, meu guia, ele vai me ajudar e de forma muito tranquila. Oco eu que o sistema de preceptor seria para apoiar o acompanhamento [...] (Giselle - 3 anos e 6 meses de carreira)



Um **professor preceptor** será escolhido ou se candidatará para acompanhar e apoiar o professor iniciante **de forma voluntária**.

O especialista em educação básica terá um papel extremamente importante nessa parceria, ele será o mediador e apoiador de todo o processo. Assim, o professor iniciante terá o apoio do preceptor e do especialista. Aqui compreende que a articulação entre os três profissionais será diária.

Quais as atribuições do professor preceptor?

Importante ressaltar que o professor preceptor não fará as atividades inerentes a função do professor iniciante. O apoio será durante os planejamentos, reuniões, diálogos e trocas para auxiliar o novo docente.

O preceptor será uma fonte de consulta e apoio para sanar dúvidas e direcionamentos, a depender da necessidade do iniciante.

Como escolher o o preceptor?

O(a) professor(a) preceptor(a) não poderá ser iniciante, ou seja, deverá ter mais de cinco anos de experiência em sala de aula. Preferencialmente ser da mesma área do iniciante. Caso não seja possível, poderá ser de outra área, desde que seja um professor experiente, com boas referências de trabalho e conduta. E que queira apoiar o iniciante. O iniciante poderá, também, caso prefira, escolher seu preceptor.

Como o início de carreira é marcado por inúmeros desafios. Dito isso, o preceptor precisa ser um profissional adequado para que a identidade profissional do iniciante não seja construída de maneira negativa e/ou desconstruída. Afinal, todo professor se espelha em outros. Assim, as orientações e o apoio profissional recebido do preceptor deverão ser condizentes.





Professor preceptor

Pares na Comunidade Colaborativa

Durante os encontros da **Comunidade Colaborativa de Aprendizagem**, o **preceptor** e o **iniciante** participarão juntos. Desta forma, a comunidade terá professores iniciantes e experientes em diálogo. Pensar juntos é um caminho promissor para o desenvolvimento e crescimento profissional.



Quando o preceptor e o iniciante se reunirão para pontuar o que foi observado em sala de aula?

Todo(a) professor(a) possui uma quantidade de horas extraclasse a serem cumpridas. O momento para se reunirem poderá ser durante o cumprimento destas horas ou em outro momento combinado entre os docentes. O especialista, juntamente com o preceptor, fará o banco de horas. O preceptor deverá auxiliar e orientar durante a execução dos planejamentos de aula, mas não o fará para o professor iniciante. A presença do professor preceptor é para o iniciante ter um apoio para dialogar sobre o "fazer docente". Caso tenha alguma dúvida, ele sabe que possui um professor experiente que o auxiliará.

Quanto tempo o preceptor acompanhará o iniciante?

A parceria entre experiente e iniciante não precisa se encerrar, visto que as atividades planejadas coletivamente são profícuas para um melhor desempenho no trabalho, promovendo segurança e confiança ao docente iniciante.

"[...] Na troca de ideia mesmo na sala dos professores e a gente conversava. Antes, ela ajudava a organizar como eu ia passar o material para os alunos. Porque eram da mesma série. E a gente vai trocando ideia, foi surgindo [...] foi acontecendo" (Lynda - 5 meses de carreira).

Relatos de uma professora iniciante que teve a presença de um professor experiente (preceptor) assim que iniciou sua carreira profissional.



"[...] Sim, eu estou tendo. É de uma professora mais experiente. Ela também é de matemática, na verdade, não é nem coordenadora pedagógica, não. Ela é uma professora mesmo, já dá aula nas mesmas aulas que eu dou aula e ela está me orientando mais por questões de provas que vai ter, por questões de preparação de tudo, mas ela tem me apoiado bastante, sim" (Lynda - 5 meses de carreira).

"[...] Nossa, está sendo muito bom. E assim, sem ela, eu não conseguiria fazer o que eu estou fazendo, entendeu? E até as próprias alunas sentiram muito agora. Na entrada do terceiro bimestre, que melhorou muito coisa, porque eu peguei o primeiro bimestre, o finalzinho do primeiro bimestre já estava uma bagunça. O segundo, eu consegui dar uma acomodada néles. Eu já consegui passar o conteúdo melhor, mais firme. E o terceiro, a gente já começou com um projeto. Eles ficam super empolgados. Eu acho que interage muito mais, aprendi muito mais. E ela também tem gostado, porque ela falava assim, nossa, muita vontade de fazer, mas nunca aparecia ninguém pra poder entrar contigo nesse tipo de projeto. Ai tem sido bom, tanto para um lado quanto para o outro" (Lynda - 5 meses de carreira).





Pautas



A Comunidade Colaborativa de Aprendizagem será um espaço de trocas entre os professores experientes e iniciantes acerca do próprio fazer docente e todas as temáticas que envolvem a carreira.

As pautas discutidas poderão ser planejadas pelas comunidades.



Assuntos que poderão ser pauta dos encontros da Comunidade Colaborativa

- Como lidar com indisciplina;
- Desinteresse dos estudantes;
- Gestão de sala de aula;
- Metodologias, como aplicar na prática;
- Relação/tratamento entre professores e estudantes;
- Defasagem de aprendizagem dos estudantes;
- Ausência de formação específica para atender os estudantes da educação especial. O que fazer?
- Comunicação da escola;
- Realização e tempo destinado para o planejamento de aulas/currículo do estado;
- Materiais de apoio e recursos tecnológicos;
- Questões burocráticas, nomenclaturas, siglas, etc. O que o professor precisa saber.
- Ausência de diálogo entre os professores;
- Ausência de trabalhos interdisciplinares;
- Trabalho individualista, quebrando tabus;
- Presença de competição desleal;
- Falta de empatia e respeito dos colegas de trabalho;
- Estudos de resoluções;
- Assuntos atualizados acerca da educação;
- Avaliações externas e internas;
- Planejamento coletivo;
- Controle emocional diante das situações;
- Condutas profissionais;
- Consultar novas resoluções e memorandos da rede para estudos durante os encontros;





Considerações

A iniciação na docência é o objetivo de todo graduando em qualquer área da licenciatura. Conforme muitas pesquisas já apontam, os desafios encontrados durante a iniciação docente são inúmeros e precisam ser amenizados. Entretanto, para isso, é importante pensar em estratégias eficazes e eficientes, alicerçadas nos contextos reais das escolas estaduais públicas e, em especial, as mineiras. Logo, pensar em estratégias com as vivências “do” e “no” chão da escola é cultivar raízes fortes e profundas para os futuros docentes que adentram e permaneçam na carreira.

Inicialmente, é relevante destacar que já existem algumas iniciativas de inserção e indução docente no Brasil e fora dele. No Brasil, a quantidade de ações encontradas nas pesquisas não é grandiosa se comparada com a dimensão territorial do país e suas particularidades. Diante disso, iniciativas pensadas e executadas são relevantes devido à realidade da educação brasileira e suas nuances. Assim, é necessário considerar que poucas propostas no Brasil já se tornaram políticas públicas e outras são realizadas por decisões de gestores escolares devido a urgente necessidade.

Além disso, não se pode desconsiderar que pesquisas relacionadas ao “apagão de professores” apontam a escassez de profissionais no Brasil para daqui a dez anos e a baixa procura de jovens nas graduações em licenciaturas. Nesse sentido, pensar no iniciante que decide concluir a graduação e adentrar na escola para iniciar a profissão, deixando-o sem apoio, é não se preocupar com a educação básica brasileira. Em suma, é pertinente trazer o cenário já previsto de escola sem professor, sendo que docentes e estudantes são sujeitos indispensáveis para uma escola existir e funcionar.

Portanto, é de grande valia articular sobre o acompanhamento e acolhimento do professor iniciante por meio de Comunidades de Aprendizagem Colaborativa Docente para que, quando ele iniciar na profissão, compreenda que o trabalho docente é feito “em” pares e “por” pares. Nesse contexto real da educação, a proposta de comunidade trará uma redução na desistência da carreira, como consequência, a diminuição do “apagão” já previsto por pesquisadores e a valorização docente por meio do desenvolvimento profissional no início da carreira. Por conseguinte, Comunidade de Aprendizagem Docente possui uma proposta de indução colaborativa no qual a preocupação não é somente com os professores que estão iniciando, mas também com os que permanecem corajosamente, diante do cenário atual de desvalorização, e seguem numa profissão insubstituível para a sociedade.





Agradecimentos

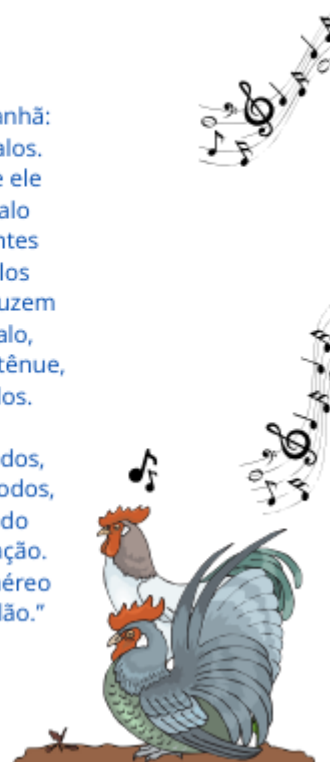


"Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão."

João Cabral de Melo Neto



Como os galos que para tecerem uma manhã precisam de outros e para tecer uma estratégia de indução docente, foi necessário que pessoas especiais e instituições caminhassem juntos comigo.

Gratidão,
a Deus.

À Universidade Federal de Lavras, professores e coordenadores.

Ao PPGE-Programa de Pós-Graduação.

Ao Projeto Trilhas de Futuro Educadores.

À Secretaria de Educação de Minas Gerais-SEEMG.

A todas as 46 Superintendências Regionais de Ensino-SRE.

A todas as escolas estaduais mineiras.

Aos professores que participaram da pesquisa que resultou nesse produto.

Ao Grupo FORPEDI-Grupo de Pesquisa sobre Formação docente, práticas pedagógicas e Didática.

A minha orientadora, professora Francine de Paulo Martins Lima.





Referências

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Revista Eletrônica de Educação, v. 14, 2020, p. 1-15.

LAHTERMAHER, Fernanda. Comunidades de aprendizagem docente como estratégia de indução profissional. 2021. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de A.; FLORES, Maria José Batista Pinto.; XAVIER, Daianne Bastos. Indução profissional docente: desafios e tensões no contexto de uma política pública. Currículo sem fronteiras, 19 (1), 2019, p. 151-166. Disponível em: <https://bit.ly/3PVcaLk>.

ZEICHNER, Kennet. Justiça social: desafios para a formação de professores. Ed: Autêntica, 2008.

<https://www.educacao.mg.gov.br>

<https://portaldoservidor.mg.gov.br>

<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg>

<https://seliga.educacao.mg.gov.br/cardenos-mapa>

<https://portaldoespecialista.educacao.mg.gov.br/>

<https://ssc.prodemge.gov.br/ssc-idp-frontend/>



Cleunice Cristina da Silva

cleunice.cristina@educacao.mg.gov.br

cleunice.silva@estudante.ufla.br

Francine de Paulo Martins Lima

francine.lima@ufla.br

APÊNDICE B – SEGUNDA ETAPA – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS

Prezado (a) professor (a),

Com o objetivo de mapear o perfil pessoal e profissional dos (as) docentes atuantes na rede estadual de Minas Gerais, solicitamos sua colaboração quanto ao preenchimento deste questionário informativo. Lembramos que sua identificação será preservada em todas as fases do trabalho assim, as informações coletadas serão baixadas da nuvem. Agradecemos sua atenção e disponibilidade.

Atenciosamente,

Cleunice Cristina da Silva (Pesquisadora) e

Prof^a Dra^a Francine de Paulo Martins Lima (Orientadora)

Questionário da Pesquisa

Professores iniciantes do estado de Minas Gerais e as possibilidades de constituição de redes colaborativas de desenvolvimento profissional docente

PERFIL PESSOAL

Prezado(a) professor(a), a seguir você responderá perguntas relativas ao seu perfil pessoal e profissional.

1. Qual o seu sexo? (Opcional)

(A)(☐) Feminino

(B)(☐) Masculino

2. Qual a sua idade?

(A)(☐) menos de 22 anos

(D)(☐) Entre 39 e 46 anos

(B)(☐) Entre 23 e 30 anos

(E)(☐) Entre 47 e 54 anos

(C)(☐) Entre 31 e 38 anos

(F)(☐) Mais de 54 anos

3. Quantas pessoas moram com você?

(A)(☐) Moro sozinha (o)

(D)(☐) 4 pessoas

(B)(☐) 2 pessoas

(E)(☐) Mais de 4 pessoas

(C)(☐) 3 pessoas

4. Qual é a soma dos salários de todos os que moram em sua casa (incluindo você):

- (A) () Até R\$ 2.640,00
- (B) () De R\$ 2.640,00 até R\$ 5.280,00
- (C) () De R\$ 5.280,00 até R\$ 7.920,00
- (D) () De R\$ 7920,00 até R\$ 10.560,00
- (E) () Mais de R\$ 10.560,00

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

- (A)** () Ensino médio – Magistério (antigo 2º Grau)
- (B)** () Ensino médio – (antigo 2º Grau)
- (C)** () Curso Normal Superior
- (D)** () Pedagogia
- (E)** () Matemática
- (F)** () Língua Portuguesa
- (G)** () Arte
- (H)** () Educação Física
- (I)** () Língua Inglesa
- (J)** () Biologia
- (K)** () Física
- (L)** () Química
- (M)** () História
- (N)** () Geografia
- (O)** () Filosofia
- (P)** () Sociologia
- (Q)** () Outros cursos de Ensino Superior que NÃO seja licenciatura.

Caso você tenha feito outro(s) curso(s) que não seja licenciatura, por gentileza, descreva-o(s)

6. Em qual tipo de Instituição de Ensino Superior você realizou a licenciatura?

- (A) ☐ Privada
- (B) ☐ Pública
- (C) ☐ Outros

7. Em qual modalidade realizou sua graduação?

- (A)** ☐ Presencial
- (B)** ☐ Semi Presencial
- (C)** ☐ EAD

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

- (A)** ☐ Toda em escola pública
- (B)** ☐ Toda em escola particular
- (C)** ☐ Uma parte em escola pública e outra parte na escola particular

9. Em que ano você concluiu a licenciatura? (Considere a primeira formação caso tenha mais de uma)

- (A) ☐ antes de 2009
 - (B) ☐ De 2009 a 2013
 - (C) ☐ De 2014 a 2018
 - (D) ☐ 2019 a 2023
 - (E) ☐ Ainda estou em formação, pois atuo por meio do CAT - Certificado de Autorização de Temporário para Lecionar
-

10. Indique o curso de pós-graduação que você realizou. (Assinale mais de uma opção se necessário for)

- (A) ☐ Especialização (mínimo 360 horas)
 - (B) ☐ Mestrado
 - (C) ☐ Doutorado
 - (D) ☐ Não fiz nenhum dos cursos anterior
-

11. Durante o curso de graduação, você participou de algum programa de iniciação à docência, como: Pibid; Programa de Residência Pedagógica e/ou outros?

- (A) ☐ Sim, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID
- (B) ☐ Sim, Programa de Residência Pedagógica
- (C) ☐ Sim, outros
- (D) ☐ Não participei.

Caso você participou de OUTRO (S) programa(s) de iniciação à docência, por gentileza, escreva-os. _____

PERFIL PROFISSIONAL

Caro (a) professor(a), aqui você responderá perguntas acerca da sua profissão.

12. Há quanto tempo você atua como professor (a)? (Considere o tempo total na docência, inclusive em outras redes de ensino)

- (A) 0 a 3 anos e 11 meses
- (B) 4 a 5 anos e 11 meses
- (C) 6 a 10 anos e 11 meses
- (D) 12 a 16 anos e 11 meses
- (E) 17 a 20 anos e 11 meses
- (F) 21 a 25 anos e 11 meses
- (G) Mais de 26 anos.

13. Há quanto tempo você atua na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais?

- (A) () 0 a 3 anos e 11 meses
- (B) () 4 a 5 anos e 11 meses
- (C) () 6 a 10 anos e 11 meses
- (D) () 12 a 16 anos e 11 meses
- (E) () 17 a 20 anos e 11 meses
- (F) () 21 a 25 anos e 11 meses
- (G) Mais de 26 anos

14. Atualmente você é contratado ou efetivo na Rede Estadual?

- (A) Efetivo
- (B) Contratado

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

- (A) () Não
- (B) () Sim, atividade docente na Rede Municipal de Educação
- (C) () Sim, atividade docente em escola privada
- (D) () Sim, outra atividade não vinculada ao ensino
- (E) () Sim, atividade como coordenador (a)
- (F) () Sim, atividade como especialista em educação básica

16. Antes do ingresso na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, você exercia alguma atividade profissional não docente em escola?

- (A) () Não, eu trabalhava em uma área não vinculada ao ensino
(B) () Sim, como auxiliar técnico de educação
(C) () Sim, como auxiliar de serviços básicos
(D) () Sim, como diretor (a)
(E) () Sim, como coordenador (a)
(F) () Sim, como especialista em educação básica
(G) () Outros
-

17. Em qual ano você ingressou na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais?

- | | |
|-----------------------|--------------|
| (A) () antes de 2020 | (D) () 2022 |
| (B) () 2020 | (E) () 2023 |
| (C) () 2021 | (F) () 2024 |
-

18. Nesse tempo de trabalho na rede estadual de Minas Gerais, com qual (is) turma (s) você atuou? (Assinale quantas opções forem necessárias)

- (A) () 1º ano E.F.
(B) () 2º ano E.F.
(C) () 3º ano E.F.
(D) () 4º ano E.F.
(E) () 5º ano E.F.
(F) () 6º ano E.F.II
(G) () 7º ano E.F.I
(H) () 8º ano E.F.I
(I) () 9º ano E.F.I
(J) () 1º ano E.M
(K) () 2º ano E.M
(L) () 3º ano E.M
(M) () EJA - Educação de Jovens e Adultos

19. Há quanto tempo você é professor (a) nesta escola?

- (A) () Menos de 1 ano
- (B) () 1 ano
- (C) () 2 anos
- (D) () 3 anos
- (E) () Mais do que três anos

20. Em qual o período você trabalha nesta escola?

- (A) ☐ Manhã
 - (B) ☐ Tarde
 - (C) ☐ Noite
 - (D) ☐ Dois turnos
 - (E) ☐ Três turnos
-

21. Desde a sua admissão na Rede Estadual de Minas Gerais, em quantas escolas você trabalhou?

- (A) ☐ Apenas uma escola
 - (B) ☐ Em duas escolas
 - (C) ☐ Em três escolas
 - (D) ☐ Em mais de três escolas
-

22. Qual a sua jornada de trabalho na Rede Estadual de Minas Gerais?

- (A) ☐ 1 cargo completo = 16h/ aulas semanais
 - (B) ☐ 1 cargo completo + 1 aula = 17 h/aulas semanais
 - (C) ☐ 1 cargo completo + 2 aulas = 18 h/aulas semanais
 - (D) ☐ 1 cargo completo + 3 aulas = 19 h/aulas semanais
 - (E) ☐ 1 cargo completo + 4 aulas = 20 h/aulas semanais
 - (F) ☐ 1 cargo completo + 5 aulas = 21 h/aulas semanais
 - (G) ☐ 1 cargo completo + 6 aulas = 22 h/aulas semanais
 - (H) ☐ 1 cargo completo + 7 aulas = 23 h/aulas semanais
 - (I) ☐ 1 cargo completo + 8 aulas = 24 h/aulas semanais
 - (J) ☐ 1 cargo completo + 9 aulas = 25 h/aulas semanais
 - (K) ☐ 1 cargo completo + 10 aulas = 26 h/aulas semanais
 - (L) ☐ 1 cargo completo + 11 aulas = 27 h/aulas semanais
 - (M) ☐ 1 cargo completo + 12 aulas = 28 h/aulas semanais
 - (N) ☐ 1 cargo completo + 13 aulas = 29 h/aulas semanais
 - (O) ☐ 1 cargo completo + 14 aulas = 30 h/aulas semanais
 - (P) ☐ 1 cargo completo + 15 aulas = 31 h/aulas semanais
 - (Q) ☐ 2 cargos completos = 32 aulas semanais
 - (R) ☐ Mais de 32 aulas semanais
-

23. Quanto tempo você gasta no trajeto casa-escola?

- (A) ☐ Menos de 30 minutos
- (B) ☐ De 30 minutos a 1 hora
- (C) ☐ De 1 a 2 horas
- (D) ☐ Mais de 2 horas

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

- (A) ☐ Não tive outra opção.
 - (B) ☐ A escola fica bem próxima da minha residência.
 - (C) ☐ A escola está situada num local de fácil acesso.
 - (D) ☐ A escola tem bastante prestígio, é uma escola "bem falada" na rede de ensino.
 - (E) ☐ Já trabalhei nessa escola uma vez e optei por retornar, pois me senti acolhida (o).
 - (F) ☐ Outros colegas, professores iniciantes, também escolheram essa escola.
 - (G) ☐ Outros motivos como mudança d lotação e remoção.
 - (H) ☐ Foi a escola que estudei.
-

25. Quando iniciou sua carreira docente na rede estadual, você recebeu algum apoio profissional? O participante será direcionado conforme sua resposta.

- (A) ☐ Não
- (B) ☐ Sim

Caso a resposta seja SIM, **marque o(s) apoio(s) que teve:**

- (A) ☐ Encontros para diálogo com pares da mesma disciplina/área na própria escola;
 - (B) ☐ Material impresso ou online com orientações;
 - (C) ☐ Encontros para diálogo e conversa com a especialista em educação básica e direção para orientações acerca do funcionamento da escola;
 - (D) ☐ Encontros para diálogo e conversa com a especialista em educação básica e direção para orientações acerca do apoio pedagógico;
 - (E) ☐ Participei de cursos de formação específicos para os professores iniciantes ofertados pela SEE.
 - (F) ☐ Recebi outra forma de apoio (descreva)
 - (G) ☐ Não recebi nenhum apoio
-

26. A respeito do início da docência conte-nos os principais desafios que enfrentou ou ainda enfrenta para o exercício da profissão.

27. Conte-nos como e o que você fez para superar os desafios com os quais se deparou.

28. Na sua opinião, o que poderia ser feito para minimizar os desafios com os quais se deparou? Deixe aqui algumas sugestões.

29. Em qual Superintendência Regional de Ensino e Cidade você atua?

(1) - METROPOLITANA B ☐ Betim ☐ Contagem ☐ Esmeraldas ☐ Ibirité ☐ Igarapé ☐ Juatuba ☐ Mário Campos ☐ Mateus Leme ☐ São Joaquim de Bicas ☐ Sarzedo (4) - CARATINGA ☐ Alvarenga ☐ Bom Jesus do Galho ☐ Bugre	(2) - METROPOLITANA A ☐ Barão de Cocais ☐ Belo Vale ☐ Bom Jesus do Amparo ☐ Bonfim ☐ Brumadinho ☐ Caeté ☐ Catas Altas ☐ Crucilândia ☐ Moeda ☐ Nova Lima ☐ Nova União ☐ Piedade dos <u>Gerais</u> ☐ Raposos ☐ Rio Acima ☐ Rio Manso	(3) - BARBACENA ☐ Alfredo Vasconcelos ☐ Alto Rio Doce ☐ Andrelândia ☐ Antônio Carlos ☐ Aracitaba ☐ Barbacena ☐ Barroso ☐ Bias Fortes ☐ Capela Nova ☐ Carandaí ☐ Cipotânea ☐ Desterro do Melo ☐ Ibertioga ☐ Madre de Deus de Minas ☐ Mercês ☐ Oliveira Fortes
---	---	---

() Caratinga	() Sabará	() Paiva
() Córrego Novo	() Santa Bárbara	() Piedade do Rio Grande
() Caratinga		() Ressaquinha
() Dom Cavati	(5) - DIAMANTINA	() Santa Bárbara do Tugúrio
() Caratinga	() Alvorada de Minas	() Santa Rita de Ibitipoca
() Entre Folhas	() Angelândia	() Santana do Garambéu
() Iapu	() Aricanduva	() São Vicente de Minas
() Imbé de Minas	() Capelinha	() Senhora dos Remédios
() Inhapim	() Carbonita	
() Ipaba	() Conceição do Mato Dentro	(6) - DIVINÓPOLIS
() Ipanema	() Congonhas do Norte	() Araújos
() Piedade de Caratinga	() Diamantina	() Arcos
() Pingo d'Água	() Couto de Magalhães de Minas	() Bambuí
() Pocrane	() Datas	() Carmo da Mata
() Santa Bárbara do Leste	() Diamantina	() Carmo do Cajuru
() Santa Rita de Minas	() Felício dos Santos	() Carmópolis de Minas
() São Domingos das Dores	() Gouveia	() Cláudio
() São João do Oriente	() Itamarandiba	() Córrego Danta
() São Sebastião do Anta	() Leme do Prado	() Divinópolis
() Taparuba	() Minas Novas	() Iguatama
() Tarumirim	() Monjolos	() Itaguara
() Ubaporanga	() Presidente Kubitschek	() Itapecerica
() Vargem Alegre	() Rio Vermelho	() Itatiaiuçu
(7) - GOVERNADOR VALADARES	() Santo Antônio do Itambé	() Itaúna
() Açucena	() São Gonçalo do Rio Preto	() Japaraíba
() Aimorés	() Diamantina	() Lagoa da Prata
() Alpercata	() Senador Modestino Gonçalves	() Luz
() Capitão Andrade	() Serra Azul de Minas	() Medeiros
() Central de Minas	() Serro	() Moema
() Conselheiro Pena		() Nova Serrana
() Coroadi		() Oliveira
		() Pains

() Cuparaque	() Turmalina	() Passa Tempo
() Divino das Laranjeiras	() Veredinha	() Pedra do Indaiá
() Engenheiro Caldas		() Perdigão
() Fernandes Tourinho	(8) - ITAJUBÁ	() Divinópolis
() Frei Inocêncio	() Brasópolis	() Piracema
() Galileia	() Carmo de Minas	() Divinópolis
() Goiabeira	() Conceição das Pedras	() Santo Antônio do Monte
() Governador Valadares	() Conceição dos Ouros	() Divinópolis
() Itabirinha de Mantena	() Consolação	() São Gonçalo do Pará
() Itanhomi	() Cristina	() São Sebastião do Oeste
() Governador Valadares	() Delfim Moreira	() Tapiraí
() Itueta	() Dom Viçoso	
() Mantena	() Gonçalves	(9) - JANUÁRIA
() Marilac	() Itajubá	() Bonito de Minas
() Mathias Lobato	() Maria da Fé	() Chapada Gaúcha
() Mendes Pimentel	() Marmelópolis	() Cônego Marinho
() Nacip Raydan	() Natércia	() Ibiracatu
() Naque	() Paraísoópolis	() Icarai de Minas
() Nova Belém	() Pedralva	() Itacarambi
() Nova Módica	() Piranguçu	() Januária
() Periquito	() Piranguinho	() Juvenília
() Resplendor	() São José do Alegre	() Manga
() Santa Efigênia de Minas	() Sapucaí-Mirim	() Matias Cardoso
() Santa Rita do Itueto	() Virgínia	() Miravânia
() São Félix de Minas	() Wenceslau Brás	() Montalvânia
() São Geraldo da Piedade		() Pedras de Maria da Cruz
() São Geraldo do Baixio	(11) - MANHUAÇU	() Pintópolis
() São João do Manteninha	() Alto Jequitibá	() São Francisco
() São José da Safira	() Caputira	() São João das Missões
() São José do Divino	() Chalé	() Ubaí
() Sardoá	() Conceição de Ipanema	() Urucuia
() Sobralia	() Durandé	() Varzelândia
() Tumiritinga	() Lajinha	

() Virgolândia	() Luisburgo	(12) - MONTES CLAROS
	() Manhuaçu	() Bocaiúva
(10) - JUIZ DE FORA	() Manhumirim	() Botumirim
() Arantina	() Martins Soares	() Brasília de Minas
() Belmiro Braga	() Matipó	() Campo Azul
() Bicas	() Mutum	() Capitão Enéas
() Bom Jardim de Minas	() Reduto	() Claro dos Poções
() Chácara	() Santa Margarida	() Coração de Jesus
() Chiador	() Santana do Manhuaçu	() Cristália
() Coronel Pacheco	() São João do Manhuaçu	() Engenheiro Navarro
() Descoberto	() São José do Mantimento	() Francisco Dumont
() Ewbank da Câmara	() Simonésia	() Francisco Sá
() Goianá		() Glaucilândia
() Guarará	(14) - NOVA ERA	() Grão Mogol
() Juiz de Fora	() Bela Vista de Minas	() Guaraciama
() Lima Duarte	() Dionísio	() Itacambira
() Juiz de Fora	() Ferros	() Japonvar
() Mar de Espanha	() Itabira	() Josenópolis
() Maripá de Minas	() Itambé do Mato Dentro	() Juramento
() Matias Barbosa	() João Monlevade	() Lontra
() Olaria	() Nova Era	() Luislândia
() Pedro Teixeira	() Passabém	() Mirabela
() Pequeri	() Rio Piracicaba	() Montes Claros
() Piau	() Santa Maria de Itabira	() Olhos-d'Água
() Rio Novo	() Santo Antônio do Rio	() Montes Claros
() Rio Preto	Abaixo	() Padre Carvalho
() Rochedo de Minas	() São Domingos do Prata	() Patis
() Santa Bárbara do Monte Verde	() São Gonçalo do Rio	() São João da Lagoa
() Santa Rita de Jacutinga	Abaixo	() São João da Ponte
() Santana do Deserto	() São José do Goiabal	() São João do Pacuí
() Santos Dumont	() São Sebastião do Rio	() São João do Paraíso
() São João Nepomuceno	Preto	() Vargem Grande do Rio
		Pardo

☐ Senador Cortes ☐ Simão Pereira (13) - MURIAÉ ☐ Antônio Prado de Minas ☐ Barão do Monte Alto ☐ Eugenópolis ☐ Laranjal ☐ Miradouro ☐ Mirai ☐ Muriaé ☐ Palma ☐ Patrocínio do Muriaé ☐ Rosário da Limeira ☐ Santana de Cataguases ☐ Muriaé ☐ São Francisco do Glória ☐ Muriaé ☐ São Sebastião da Vargem Alegre ☐ Vieiras (18) - PATOS DE MINAS ☐ Arapuá ☐ Carmo do Paranaíba ☐ Lagamar ☐ Lagoa Formosa ☐ Lagoa Grande ☐ Matutina ☐ Patos de Minas ☐ Presidente Olegário ☐ Rio Paranaíba ☐ Santa Rosa da Serra	(15) - OURO PRETO ☐ Acaiaca ☐ Diogo de Vasconcelos ☐ Itabirito ☐ Mariana ☐ Ouro Preto (16) - PARACATU ☐ Brasilândia de Minas ☐ Guarda-Mor ☐ João Pinheiro ☐ Paracatu ☐ Vazante (19) - POÇOS DE CALDAS ☐ Alterosa ☐ Andradas ☐ Areado ☐ Bandeira do Sul ☐ Botelhos ☐ Cabo Verde ☐ Caldas ☐ Campestre ☐ Conceição da Aparecida ☐ Divisa Nova ☐ Ibitiúra de Minas ☐ Monte Belo ☐ Muzambinho ☐ Nova Resende ☐ Poços de Caldas ☐ Santa Rita de Caldas ☐ Serrania	(17) - PASSOS ☐ Alpinópolis ☐ Bom Jesus da Penha ☐ Capitólio ☐ Carmo do Rio Claro ☐ Córrego Fundo ☐ Delfinópolis ☐ Doloresópolis ☐ Formiga ☐ Fortaleza de Minas ☐ Passos ☐ Pimenta ☐ Piumhi ☐ São João Batista do Glória ☐ São José da Barra ☐ São Roque de Minas ☐ Vargem Bonita (21) - SÃO JOÃO DEL REI ☐ Bom Sucesso ☐ Carrancas ☐ Conceição da Barra de Minas ☐ Coronel Xavier Chaves ☐ Dolores de Campos ☐ Ibituruna ☐ Ijaci
--	--	--

() São Gonçalo do Abaeté		() Ingaí
() São Gotardo	(20) - PONTE NOVA	() Itumirim
() Tiros		() Itutinga
() Varjão de Minas	() Abre Campo	() Lagoa Dourada
	() Alvinópolis	() Nazareno
(22) - SETE LAGOAS	() Amparo do Serra	() Prados
	() Araponga	() Resende Costa
() Araçai	() Barra Longa	() Ritópolis
() Baldim	() Cajuri	() Santa Cruz de Minas
() Cachoeira da Prata	() Canaã	() São João Del Rei
() Caetanópolis	() Dom Silvério	() São Tiago
() Capim Branco	() Guaraciaba	() Tiradentes
() Cordisburgo	() Jequeri	
() Fortuna de Minas	() Oratórios	(23) - SÃO SEBASTIÃO DO PARAÍSO
() Funilândia	() Pedra Bonita	
() Inhaúma	() Pedra do Anta	() Arceburgo
() Jequitibá	() Piedade de Ponte Nova	() Capetinga
() Maravilhas	() Ponte Nova	() Cássia
() Matozinhos	() Porto Firme	() Claraval
() Papagaios	() Raul Soares	() Guaranésia
() Paraopeba	() Rio Casca	() Guaxupé
() Pompéu	() Rio Doce	() Ibiraci
() Prudente de Moraes	() Santa Cruz do Escalvado	() Itamogi
() Santana de Pirapama	() Santo Antônio do Grama	() Itaú de Minas
() Sete Lagoas	() São Miguel do Anta	() Jacuí
	() São Pedro dos Ferros	() Juruiaia
(24) - TEÓFILO OTONI	() Sem-Peixe	() Monte Santo de Minas
	() Sericita	() Pratópolis
() Águas Formosas	() Teixeiras	() São Pedro da União
() Ataleia	() Urucânia	() São Sebastião do Paraíso
() Bertópolis	() Vermelho Novo	() São Tomás de Aquino
() Campanário	() Viçosa	
() Carai		

☐ Carlos Chagas ☐ Catuji ☐ Crisólita ☐ Franciscópolis ☐ Frei Gaspar ☐ Fronteira dos Vales ☐ Itaipé ☐ Itambacuri ☐ Jampruca ☐ Ladainha ☐ Machacalis ☐ Malacacheta ☐ Nanuque ☐ Novo Cruzeiro ☐ Novo Oriente de Minas ☐ Ouro Verde de Minas ☐ Padre Paraíso ☐ Pavão ☐ Pescador ☐ Ponto dos Volantes ☐ Poté ☐ Santa Helena de Minas ☐ Serra dos Aimorés ☐ Setubinha ☐ Teófilo Otoni ☐ Umburatiba	(25) - UBERABA ☐ Água Comprida ☐ Araxá ☐ Campo Florido ☐ Campos Altos ☐ Carneirinho ☐ Comendador Gomes ☐ Conceição das Alagoas ☐ Conquista ☐ Delta ☐ Fronteira ☐ Frutal ☐ Itapagipe ☐ Iturama ☐ Limeira do Oeste ☐ Pedrinópolis ☐ Pirajuba ☐ Planura ☐ Pratinha ☐ Sacramento ☐ Santa Juliana ☐ São Francisco de Sales ☐ Tapira ☐ Uberaba ☐ União de Minas ☐ Veríssimo	(26) -UBERLÂNDIA ☐ Araguari ☐ Araporã ☐ Campina Verde ☐ Indianópolis ☐ Monte Alegre de Minas ☐ Nova Ponte ☐ Prata ☐ Tupaciguara ☐ Uberlândia
(28) -UBÁ ☐ Astolfo Dutra ☐ Brás Pires ☐ Coimbra ☐ Divinésia	(29) - ALMENARA ☐ Águas Vermelhas ☐ Almenara ☐ Bandeira	(27) -VARGINHA ☐ Alfenas ☐ Boa Esperança ☐ Cambuquira ☐ Campanha ☐ Campo do Meio ☐ Campos Gerais ☐ Carmo da Cachoeira ☐ Carvalhópolis ☐ Coqueiral ☐ Cordislândia ☐ Elói Mendes ☐ Fama ☐ Guapé ☐ Ilícinea ☐ Varginha ☐ Lambari ☐ Luminárias ☐ Machado

() Dona Euzébia	() Cachoeira de Pajeú	() Monsenhor Paulo
() Dores do Turvo	() Curral de Dentro	() Nepomuceno
() Ervália	() Divisa Alegre	() Paraguaçu
() Guarani	() Divisópolis	() Poço Fundo
() Guidoal	() Felisburgo	() Santana da Vargem
() Guiricema	() Jacinto	() São Bento Abade
() Paula Cândido	() Jequitinhonha	() São Gonçalo do Sapucaí
() Piraúba	() Joaíma	() São José da Varginha
() Presidente Bernardes	() Jordânia	() Pará de Minas
() Rio Pomba	() Mata Verde	() Três Corações
() Rodeiro	() Monte Formoso	() Três Pontas
() São Geraldo	() Palmópolis	() Varginha
() Senador Firmino	() Pedra Azul	() Turvolândia
() Silveirânia	() Rio do Prado	() Varginha
() Tabuleiro	() Rubim	
() Tocantins	() Salto da Divisa	(30) - CORONEL
() Ubá	() Santa Maria do Salto	FABRICIANO
() Visconde do Rio Branco	() Santo Antônio do Jacinto	() Antônio Dias
		() Belo Oriente
(31) - CONSELHEIRO	(32) - ITUIUTABA	() Braúnas
LAFAIETE		() Coronel Fabriciano
() Caranaíba	() Cachoeira Dourada	() Ipatinga
() Casa Grande	() Canápolis	() Jaguarapu
() Catas Altas da Noruega	() Capinópolis	() Joanésia
() Congonhas	() Centralina	() Marliéria
() Conselheiro Lafaiete	() Gurinhatã	() Mesquita
() Cristiano Ottoni	() Ipiaçu	() Santana do Paraíso
() Desterro de Entre Rios	() Ituiutaba	() Timóteo
() Entre Rios de Minas	() Santa Vitória	
() Itaverava		(34) - MONTE
() Jeceaba	(33) - PATROCÍNIO	CARMELO
() Lamim		
() Ouro Branco	() Cruzeiro da Fortaleza	() Abadia dos Dourados

☐ Piranga ☐ Queluzito ☐ Rio Espera ☐ Santana dos Montes ☐ São Brás do Suaçuí ☐ Senhora de Oliveira (35) - CAMPO BELO ☐ Aguanil ☐ Camacho ☐ Campo Belo ☐ Cana Verde ☐ Candeias ☐ Cristais ☐ Lavras ☐ Perdões ☐ Ribeirão Vermelho ☐ Santana do Jacaré ☐ Santo Antônio do Amparo ☐ São Francisco de Paula (38) - CURVELO ☐ Augusto de Lima ☐ Buenópolis ☐ Corinto ☐ Curvelo ☐ Felixlândia ☐ Inimutaba ☐ Joaquim Felício ☐ Lassance	☐ Guimarães ☐ Ibiá ☐ Iraí de Minas ☐ Patrocínio ☐ Patrocínio do Muriaé ☐ Muriaé ☐ Perdizes ☐ Serra do Salitre (36) - LEOPOLDINA ☐ Além Paraíba ☐ Argirita ☐ Cataguases ☐ Estrela Dalva ☐ Itamarati de Minas ☐ Leopoldina ☐ Pirapetinga ☐ Recreio ☐ Santo Antônio do Aventureiro ☐ Volta Grande (39) - GUANHÃES ☐ Água Boa ☐ Cantagalo ☐ Carmésia ☐ Coluna ☐ Divinolândia de Minas ☐ Dom Joaquim ☐ Dolores de Guanhães ☐ Frei Lagonegro	☐ Cascalho Rico ☐ Coromandel ☐ Douradoquara ☐ Estrela do Sul ☐ Grupiara ☐ Monte Carmelo ☐ Romaria (37) - POUSO ALEGRE ☐ Albertina ☐ Bom Repouso ☐ Borda da Mata ☐ Bueno Brandão ☐ Cachoeira de Minas ☐ Camanducaia ☐ Cambuí ☐ Careaçú ☐ Congonhal ☐ Córrego do Bom Jesus ☐ Espírito Santo do Dourado ☐ Estiva ☐ Extrema ☐ Heliodora ☐ Inconfidentes ☐ Ipuiúna ☐ Itapeva ☐ Jacutinga ☐ Monte Sião ☐ Munhoz ☐ Ouro Fino ☐ Pouso Alegre
--	---	---

☐ Morro da Garça ☐ Presidente Juscelino ☐ Santo Hipólito ☐ Três Marias (41) - METROPOLITANA C ☐ Belo Horizonte ☐ Confins ☐ Jaboticatubas ☐ Lagoa Santa ☐ Morro do Pilar ☐ Pedro Leopoldo ☐ Ribeirão das Neves ☐ Santa Luzia ☐ Santana do Riacho ☐ São José da Lapa ☐ Taquaraçu de Minas ☐ Vespasiano (44) - JANAÚBA ☐ Catuti ☐ Espinosa ☐ Gameleiras ☐ Jaíba ☐ Mamonas ☐ Mato Verde ☐ Monte Azul ☐ Montezuma ☐ Janaúba ☐ Nova Porteirinha	☐ Gonzaga ☐ Guanhões ☐ José Raydan ☐ Materlândia ☐ Paulistas ☐ Peçanha ☐ Sabinópolis ☐ Santa Maria do Suaçuí ☐ São João Evangelista ☐ São José do Jacuri ☐ São Pedro do Suaçuí ☐ São Sebastião do Maranhão ☐ Senhora do Porto ☐ Virginópolis (42) - CAXAMBU ☐ Aiuruoca ☐ Alagoa ☐ Baependi ☐ Bocaina de Minas ☐ Carvalhos ☐ Caxambu ☐ Conceição do Rio Verde ☐ Cruzília ☐ Itamonte ☐ Itanhandu ☐ Jesuânia ☐ Liberdade ☐ Minduri ☐ Olímpio Noronha ☐ Passa Quatro	☐ Santa Rita do Sapucaí ☐ São João da Mata ☐ São Sebastião da Bela Vista ☐ Senador Amaral ☐ Senador José Bento ☐ Silvianópolis ☐ Tocos do Moji ☐ Toledo (40) - CARANGOLA ☐ Alto Caparaó ☐ Caiana ☐ Caparaó ☐ Carangola ☐ Divino ☐ Espera Feliz ☐ Faria Lemos ☐ Fervedouro ☐ Orizânia ☐ Pedra Dourada ☐ Tombos (43) - ARAÇUAÍ ☐ Araçuaí ☐ Berilo ☐ Berizal ☐ Chapada do Norte ☐ Comercinho ☐ Coronel Murta ☐ Francisco Badaró
--	---	---

☐ Pai Pedro ☐ Porteirinha ☐ Riacho dos Machados ☐ Rio Pardo de Minas ☐ Santo Antônio do Retiro ☐ Serranópolis de Minas ☐ Verdelândia (46) - PIRAPORA ☐ Buritizeiro ☐ Ibiaí ☐ Jequitaiá ☐ Lagoa dos Patos ☐ Pirapora ☐ Ponto Chique ☐ Santa Fé de Minas ☐ São Romão ☐ Várzea da Palma	☐ Passa Vinte ☐ Pouso Alto ☐ São Lourenço ☐ São Sebastião do Rio Verde ☐ São Tomé das Letras ☐ Seritinga ☐ Serranos ☐ Soledade de Minas (45) - PARÁ DE MINAS ☐ Abaeté ☐ Biquinhas ☐ Bom Despacho ☐ Cedro do Abaeté ☐ Conceição do Pará ☐ Dores do Indaiá ☐ Estrela do Indaiá ☐ Florestal ☐ Igaratinga ☐ Leandro Ferreira ☐ Martinho Campos ☐ Morada Nova de Minas ☐ Onça de Pitangui ☐ Paineiras ☐ Pequi ☐ Pitangui ☐ Quartel Geral ☐ São José da Varginha ☐ Serra da Saudade	☐ Fruta de Leite ☐ Indaiabira ☐ Itaobim ☐ Itinga ☐ Jenipapo de Minas ☐ José Gonçalves de Minas ☐ Medina ☐ Ninheira ☐ Novorizonte ☐ Rubelita ☐ Salinas ☐ Santa Cruz de Salinas ☐ Taiobeiras ☐ Virgem da Lapa (47) - UNAÍ ☐ Arinos ☐ Bonfinópolis de Minas ☐ Buritis ☐ Cabeceira Grande ☐ Dom Bosco ☐ Formoso ☐ Natalândia ☐ Riachinho ☐ Unaí ☐ Uruana de Minas
---	--	--

30. A fim de darmos continuidade na pesquisa e identificar melhor os desafios do início da docência, convidamos você para participar da etapa da ENTREVISTA. Neste momento, dialogaremos sobre caminhos possíveis de apoio aos professores iniciantes. VOCÊ ACEITA?

(A) (☐) Sim

(B) (☐) Não

Caso você aceite, indique abaixo o seu e-mail para que possamos continuar os diálogos. Entrarei em contato com você. _____

Outros comentários ou informações que julgar pertinentes.

Agradecemos sua valiosa contribuição e participação!

A presente pesquisa só terá validade e contribuição social porque você participou!

Um grande abraço!

Professora Mestranda Cleunice Cristina da Silva e Profa. Dra. Francine de Paulo Martins
Lima

APÊNDICE C – ENTREVISTA

Prezado (a) professor (a),

Com o objetivo de mapear os percursos, desafios e aprendizados na iniciação da carreira como professor faremos uma entrevista. Utilizaremos recursos tecnológicos (câmera e áudio). Lembramos que sua identidade será preservada em todas as fases do trabalho. Não será divulgado imagens e caso queira apagar alguma fala, terá total liberdade. Agradecemos sua atenção e disponibilidade.

Atenciosamente,

Cleunice Cristina da Silva (Pesquisadora) e Francine de Paulo Martins (Orientadora)

ENTREVISTA
1) Quais os desafios você enfrentou ao iniciar a carreira docente?
2) Você tem ou teve acompanhamento pedagógico e apoio durante a iniciação da profissão?
3) Caso exista, quais são/é as iniciativas de acolhimento e acompanhamento na escola ou SRE que você leciona?
4) Quais iniciativas de acolhimento e acompanhamento você participou?
5) Como superou os desafios?
6) Sugestões de ações para facilitar a iniciação docente.
7) Já pensou em desistir da carreira? Quais os motivos?

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE segunda etapa: Questionário 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:

Professores iniciantes do estado de Minas Gerais e as possibilidades de constituição e redes colaborativas de desenvolvimento profissional docente

Pesquisador (es) responsável(is): Cleunice Cristina da Silva e Francine de Paulo Martins Lima.

Cargo/Função: Mestranda e Professora Orientadora.

Instituição/Departamento: UFLA/ Departamento de Educação

Telefone para contato: (35) 3829-1445

Local da coleta de dados: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

II – OBJETIVOS

O objetivo da pesquisa é investigar possíveis iniciativas de acolhimento e acompanhamento aos professores iniciantes atuantes nas escolas estaduais de Minas Gerais. Os objetivos secundários são: identificar quantos são os professores iniciantes, onde estão localizados; analisar possíveis iniciativas de acolhimento e acompanhamento na perspectiva do desenvolvimento profissional e da indução docente e compreender os desafios enfrentados pelos professores iniciantes e as estratégias para superá-los.

III – JUSTIFICATIVA

Muitos são os desafios enfrentados pelos professores iniciantes no processo de inserção docente. Estudos realizados por Papi (2010); Garcia (1999); Marcelo e Vailant (2012) evidenciam que o apoio nos primeiros anos da carreira docente é determinante para um desenvolvimento profissional de qualidade, mitigando o abandono da profissão. É nesse contexto que se insere essa pesquisa, com o intuito de investigar se há estratégias de acolhimento e apoio aos docentes iniciantes e a partir das iniciativas ou ausência delas, ampliar as discussões sobre o tema e até mesmo desenvolver estratégias de apoio, acolhimento e acompanhamento aos docentes iniciantes no contexto da educação básica.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa serão professores(as) iniciantes, entre 1 (um) dia a 5(cinco) anos de docência, podendo ser efetivos(as) ou contratados(as) na rede estadual de Minas Gerais.

APÊNDICE E - EXAMES

A coleta de dados da pesquisa será organizada por três etapas:

1 - Coleta junto à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais - SEEMG de informações de quanto são os professores iniciantes. A solicitação de dados será feita por meio de Ofício à SEE MG e SRE.

2 - Aplicação do questionário, enviado às SRE, onde as mesmas direcionarão para todas as escolas de sua jurisdição. Terá como foco o levantamento das ações desenvolvidas acerca do acolhimento e acompanhamento das escolas em que existam professores iniciantes. O questionário, composto por 29 perguntas acerca do perfil pessoal e profissional, será enviado a todos os professores para identificarmos quem são e onde estão localizados os iniciantes.

3 - Realização de entrevista com pequena amostra de professores iniciantes que demonstrarem interesse em participar da terceira etapa, por meio de indicação no questionário.

Registra-se que este TCLE se refere à participação na etapa 2 - Aplicação do questionário.

V - RISCOS ESPERADOS

Para a realização do questionário, os participantes não serão identificados. Assim, todas as informações coletadas serão baixadas da nuvem.

VI – BENEFÍCIOS

Almeja-se que com a pesquisa, propor uma ação a secretaria de educação junto aos professores iniciantes, o acolhimento e acompanhamento através da rede colaborativa nas SRE de apoio aos docentes e contribuir socialmente acerca de pesquisas na área da educação.

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 responder o questionário e participarem da entrevista.

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 cleunice.silva@estudante.ufla.br ou celular (34) 9 99772-0842 (Cleunice).

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE terceira etapa: Entrevista

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:

Professores iniciantes do estado de Minas Gerais e as possibilidades de constituição e redes colaborativas de desenvolvimento profissional docente

Pesquisador (es) responsável(s): Cleunice Cristina da Silva e Francine de Paulo Martins Lima.

Cargo/Função: Mestranda e Professora Orientadora.

Instituição/Departamento: UFLA/ Departamento de Educação

Telefone para contato: (35) 3829-1445

Local da coleta de dados: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

II – OBJETIVOS

O objetivo da pesquisa é investigar possíveis iniciativas de acolhimento e acompanhamento aos professores iniciantes atuantes nas escolas estaduais de Minas Gerais. Os objetivos secundários são: identificar quantos são os professores iniciantes, onde estão localizados; analisar possíveis iniciativas de acolhimento e acompanhamento na perspectiva do desenvolvimento profissional e da indução docente e compreender os desafios enfrentados pelos professores iniciantes e as estratégias para superá-los.

III – JUSTIFICATIVA

Muitos são os desafios enfrentados pelos professores iniciantes no processo de inserção docente. Estudos realizados por Papi (2010); Garcia (1999) e Marcelo e Vailant (2012) evidenciam que o apoio nos primeiros anos da carreira docente é determinante para um desenvolvimento profissional de qualidade, mitigando o abandono da profissão. É nesse contexto que se insere essa pesquisa, com o intuito de investigar se há estratégias de acolhimento e apoio aos docentes iniciantes e a partir das iniciativas ou ausência delas, ampliar as discussões sobre o tema e até mesmo desenvolver estratégias de apoio, acolhimento e acompanhamento aos docentes iniciantes no contexto da educação básica.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa serão professores(as) iniciantes, entre 1 (um) dia a 5(cinco) anos de docência, podendo ser efetivos(as) ou contratados(as) na rede estadual de Minas Gerais.

EXAMES

A coleta de dados da pesquisa será organizada por três etapas:

- 1 - Coleta junto à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais - SEEMG de informações de quanto são os professores iniciantes. A solicitação de dados será feita por meio de Ofício à SEE MG e SRE.
- 2 - Aplicação do questionário, enviado às SRE, onde elas direcionarão para todas as escolas de sua jurisdição. Terá como foco o levantamento das ações desenvolvidas acerca do acolhimento e acompanhamento das escolas em que existam professores iniciantes. O questionário, composto por 30 perguntas acerca do perfil pessoal e profissional, será enviado a todos os professores para identificarmos quem são e onde estão localizados os iniciantes.
- 3 - Realização de entrevista com cerca de 20 professores iniciantes da SEEMG que demonstraram interesse em participar da terceira etapa, por meio de indicação no questionário, na etapa anterior. A entrevista contará com um roteiro de perguntas que versam sobre os desafios da docência em início de carreira, aprendizagens, rede de apoio e necessidades formativas que os docentes novatos possam apresentar.

Registra-se que este TCLE se refere à participação na etapa 3 - Entrevista.

V - RISCOS ESPERADOS

Os entrevistados não serão identificados em nenhum momento. As gravações de voz e imagem serão realizadas mediante assinatura de autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Caso o mesmo queira, poderá ouvir e assistir as gravações e retirar alguma fala se achar devido. Em hipótese alguma será divulgada as imagens e voz, sendo as gravações somente para finalidade de dados para a pesquisa. Durante a entrevista, caso algum participante se sinta incomodado e não queira continuar a participar terá a liberdade para desistir. Durante a transcrição das entrevistas, os participantes não serão identificados. A entrevista não terá questionamentos constrangedores e íntimos. Todas as informações passadas terão sigilo absoluto, ficando sob custódia do entrevistador.

VI – BENEFÍCIOS

Almeja-se que com a pesquisa, propor uma ação a secretaria de educação junto aos professores iniciantes, o acolhimento e acompanhamento através da rede colaborativa nas SRE de apoio aos docentes e contribuir socialmente acerca de pesquisas na área da educação.

VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Não há previsão de suspensão, considerando-se a metodologia adotada. A pesquisa será encerrada antecipadamente se nenhum dos convidados concordarem em responder o questionário e participarem da entrevista.

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 2024.

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 cleunice.silva@estudante.ufla.br ou celular (34) 9 99772-0842(Cleunice).