



SANDRA REGINA FERREIRA VIANA

**PERCEPÇÕES E VIVÊNCIAS DE PROFESSORAS
INICIANTE ACERCA DOS DESAFIOS E DAS
POTENCIALIDADES EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO**

**LAVRAS – MG
2026**

SANDRA REGINA FERREIRA VIANA

**PERCEPÇÕES E VIVÊNCIAS DE PROFESSORAS INICIANTES
ACERCA DOS DESAFIOS E DAS POTENCIALIDADES EM TURMAS
DE ALFABETIZAÇÃO**

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

Prof.^a Dr.^a GLÁUCIA SIGNORELLI DE QUEIROZ GONÇALVES
Orientadora

LAVRAS – MG
2026

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

Viana, Sandra Regina Ferreira.

Percepções e vivências de professoras iniciantes acerca dos desafios e das potencialidades em turmas de alfabetização / Sandra Regina Ferreira Viana. - 2026. 191 p. : il.

Orientadora: Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026. Bibliografia.

1. Professores iniciantes. 2. Alfabetizadores. 3. Desenvolvimento profissional. 4. Formação docente. I. Gonçalves, Gláucia Signorelli de Queiroz. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

SANDRA REGINA FERREIRA VIANA

**PERCEPÇÕES E VIVÊNCIAS DE PROFESSORAS INICIANTE ACERCA DOS
DESAFIOS E DAS POTENCIALIDADES EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO**

**PERCEPTIONS AND EXPERIENCES OF BEGINNING TEACHERS REGARDING
CHALLENGES AND POTENTIAL IN LITERACY CLASSES**

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

APROVADA em 25 de fevereiro de 2026
Dr^a Gláucia Signorelli de Queiros Gonçalves - UFLA
Dr^a Francine de Paulo Martins Lima - UFLA
Dr^a Ana Maria Gimenes Corrêa Calil - UNITAU

Documento assinado digitalmente
 GLAUCIA SIGNORELLI DE QUEIROZ GONCALVES
Data: 08/04/2026 14:28:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a Dr^a GLÁUCIA SIGNORELLI DE QUEIROZ GONÇALVES
Orientadora

LAVRAS – MG
2026

A Deus, pela presença constante e pelas bênçãos em cada etapa desta caminhada.
Aos meus pais, Izaura e Sebastião, pelo amor incondicional, pelos valores e pelo exemplo.
Ao meu esposo, Jailson, pelo companheirismo e incentivo permanentes.
Às minhas filhas, Bruna e Júlia, fontes diárias de inspiração.
À minha orientadora, professora Gláucia, pela orientação atenta, pela escuta sensível e pela
partilha generosa de saberes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ser o meu refúgio em todos os momentos, luz do meu caminho e por ter me abençoado com sabedoria e discernimento nesse percurso.

À minha orientadora, Gláucia Signorelli, por ter compartilhado comigo tantos saberes, me fazendo entender que humanidade e compreensão também fazem parte do aprendizado.

Aos professores da Universidade Federal de Lavras (UFLA), que para além de conteúdos, nos deram lições de humildade, compromisso e responsabilidade.

Ao Programa Trilhas do Futuro Educadores da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

Às professoras iniciantes e supervisoras que contribuíram de maneira significativa e fizeram parte dessa pesquisa.

Aos meus pais, Izaura e Sebastião (in memoriam), que me ensinaram valores que carrego comigo e que, mesmo ausentes fisicamente, permanecem presentes em minha memória e em meu coração. Sei que se alegrariam intensamente com esta conquista.

Às minhas colegas de viagem, Lídia e Andreia, pela companhia, apoio e partilha de tantos momentos, tornando o percurso até Lavras mais leve e repleto de aprendizados.

Ao Valdir, Lidiane, Eduardo e Jailson, pela dedicação e por abrirem mão do próprio tempo para nos conduzir até a Universidade de Lavras, gesto de carinho e colaboração que fez grande diferença.

Às minhas filhas, Bruna e Júlia, que abraçaram esse Mestrado comigo desde o início no processo seletivo, me incentivando em todos os momentos.

Ao meu companheiro e esposo Jailson, que se faz presente em todos os momentos, por ter nos levado a Lavras muitos dias, entendeu minha ausência e sempre apoiou as minhas decisões e empreitadas.

“Nossa vida assemelha-se a um delicado bordado, no qual experiências, emoções e encontros vão se entrelaçando e formando o tecido da existência.

A vida, como uma bordadeira hábil, ajusta e ressignifica histórias, criando novos sentidos a partir do que já foi vivido.

Cada vínculo estabelecido e cada desafio enfrentado acrescentam fios essenciais à nossa caminhada.

Assim, seguimos num bordado único, onde cada detalhe entrelaça na nossa história.”

Autor desconhecido

RESUMO

Este estudo integra uma pesquisa de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras vinculado ao Programa Trilhas do Futuro Educadores da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. A investigação centra-se na experiência de professores que iniciam a docência em turmas de alfabetização assumindo o compromisso de iniciar a docência e alfabetizar. Ao observar o contexto vivenciado pelos professores iniciantes emergiu a necessidade de formalizar uma investigação sobre essa temática cuja problemática foi: Quais são os dilemas e potencialidades evidenciados no cotidiano dos professores iniciantes e alfabetizadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental? A pesquisa tem como objetivo geral, analisar as percepções de professores iniciantes alfabetizadores sobre as vivências e os desafios que marcam o início da docência no primeiro e segundo ano do ensino fundamental. Parte-se do pressuposto que a escola é um local de aprendizagens e de desenvolvimento profissional docente, sendo que os primeiros anos marcam a trajetória profissional dos professores. O referencial teórico ancora-se em autores como: Garcia (1999, 2010), Huberman (1992), Nóvoa (2022), Gatti (2017), entre outros. O percurso metodológico fundamenta-se na abordagem qualitativa, de caráter exploratório e tem como instrumento de produção de dados as narrativas obtidas em um grupo de discussão entre seis professoras iniciantes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma entrevista semiestruturada com duas supervisoras pedagógicas de escolas da rede municipal de um município do sudoeste de Minas Gerais. A análise de Prosa (André, 1987), orientou o percurso interpretativo e o aprofundamento acerca do início da carreira de professoras iniciantes em salas de alfabetização. O produto educacional oriundo desta investigação consistiu na elaboração e aplicação de uma oficina formativa destinada a professores em início de carreira, estruturada como estratégia de formação continuada específica, com vistas a fortalecer e consolidar o desenvolvimento profissional docente no início da carreira. Os resultados evidenciaram que o ingresso de professoras iniciantes em turmas de alfabetização é marcado por tensões, fragilidades e intensas aprendizagens profissionais. A ausência de processos estruturados de indução, acompanhamento sistematizado e suporte institucional contínuo potencializaram inseguranças e sentimentos de isolamento, dificultando a inserção no cotidiano escolar. Destaca-se que, no âmbito da pesquisa, verificou-se caso de abandono da docência associado à inexistência de apoio formativo e institucional no início da carreira, o que reforça a necessidade de efetivação e estruturação de políticas de indução capazes de favorecer a permanência e o desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: professores iniciantes; alfabetizadores; desenvolvimento profissional, formação docente.

ABSTRACT

This study is part of a Professional Master's research project in the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Lavras, linked to the "Trilhas do Futuro Educadores" Program of the Minas Gerais State Department of Education. The research focuses on the experience of teachers who begin teaching in literacy classes, assuming the commitment to initiate teaching and literacy. Observing the context experienced by beginning teachers revealed the need to formalize an investigation on this theme, whose problem was: What are the dilemmas and potentialities evidenced in the daily lives of beginning teachers and literacy instructors working in the early years of elementary school? The general objective of the research is to analyse the perceptions of beginning literacy teachers regarding the experiences and challenges that mark the start of teaching in the first and second years of elementary school. It is based on the assumption that school is a place of learning and professional teacher development, and that the first years mark the professional trajectory of teachers. The theoretical framework is anchored in authors such as Garcia (1999, 2010), Huberman (1992), Nóvoa (2022), Gatti (2017), among others. The methodological approach is based on a qualitative, exploratory approach, and uses narratives obtained from a focus group among six beginning teachers and a semi-structured interview with two pedagogical supervisors working in the early years of elementary school in municipal schools in a city in southwestern Minas Gerais as the data collection instrument. The analysis of Prosa (André, 1987) guided the interpretative process and the in-depth study of the beginning of career of these teachers in literacy classrooms. The educational product resulting from this research consisted of the development and application of a training workshop for beginning teachers, structured as a specific continuing education strategy aimed at strengthening and consolidating professional teacher development at the start of their careers. The results showed that the entry of beginning teachers into literacy classes is marked by tensions, vulnerabilities, and intense professional learning. The absence of structured induction processes, systematic monitoring and continuous institutional support exacerbated insecurities and isolation feeling, hindering their integration into the daily school routine. It is noteworthy that, within the scope of the research, a case of teacher abandonment associated with the lack of formative and institutional support at the beginning of a career was observed, reinforcing the need for the implementation and structuring of induction policies capable of promoting teacher retention and professional development.

Keywords: beginning teachers; literacy teachers; professional development, teacher education.

INDICADORES DE IMPACTOS

A pesquisa desenvolvida, ao investigar as percepções de professores iniciantes que atuam em turmas de alfabetização, apresenta impactos que podem ser classificados como em potencial e direto. O impacto social manifesta-se pela possibilidade de fomentar reflexões críticas sobre a inserção profissional e sobre os desafios enfrentados por professores iniciantes na fase inicial da carreira, especialmente no campo da alfabetização, permitindo que os resultados subsidiem práticas de formação continuada, bem como políticas institucionais voltadas ao acolhimento dos docentes em início de carreira. Quanto ao caráter extensionista, identifica-se a contribuição ao diálogo com a sociedade externa à Universidade Federal de Lavras, na medida em que os sujeitos investigados – professoras alfabetizadoras da rede pública, constituem o público-alvo diretamente envolvido, cujas experiências subsidiaram a análise e podem retornar a elas em forma de reflexão crítica, configurando uma relação de parceria entre universidade e escola básica. O território impactado compreende o espaço escolar da educação básica municipal, abrangendo um grupo restrito de docentes em início de carreira, mas cujos resultados podem alcançar gestores escolares, equipes pedagógicas e futuros professores, ampliando o alcance do estudo. O público diretamente beneficiado corresponde às professoras participantes, em número delimitado pelo corpus empírico, as supervisoras escolares e, indiretamente abarca estudantes da educação básica, ao se considerar que a valorização e o fortalecimento da docência inicial repercutem na qualidade da alfabetização. Os impactos inserem-se na área temática da Educação da Política Nacional de Extensão, por contribuírem com a melhoria das condições de ensino-aprendizagem e com a formação docente. Além disso, os resultados articulam-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, especialmente ao ODS 4 – Educação de Qualidade, por promover reflexões sobre a valorização e o fortalecimento da carreira docente, e ao ODS 10 – Redução das Desigualdades, ao considerar as fragilidades estruturais e institucionais enfrentadas por docentes iniciantes. Assim, ainda que os impactos concretos sejam delimitados pelo campo de pesquisa e pelo número de sujeitos diretamente envolvidos, a pesquisa apresenta potencial para gerar mudanças sociais mais amplas ao dialogar com políticas públicas educacionais e com programas de apoio e formação de professores alfabetizadores.

Impact Indicators

The research, which investigated the perceptions of beginning teachers working in literacy classes, presents impacts that can be classified as potential and direct. The social impact manifests itself in the possibility of fostering critical reflections on professional insertion and on the challenges faced by beginning teachers in the initial phase of their careers, especially in the field of literacy, allowing the results to support continuing education practices, as well as institutional policies aimed at welcoming teachers at the beginning of their careers. Regarding the extension aspect, the contribution to dialogue with society outside the Federal University of Lavras is identified, so far as the subjects investigated – literacy teachers from the public school system – constitute the directly involved target audience, whose experiences supported the analysis and can return to them in the form of critical reflection, configuring a partnership between the university and basic education. The impacted territory comprises the school space of municipal basic education, encompassing a restricted group of teachers at the beginning of their careers, but whose results can reach school administrators, pedagogical teams, and future teachers, broadening the scope of the study. The directly benefited public consists of the participating teachers, in a number delimited by the empirical corpus, the school supervisors, and indirectly includes basic education students, considering that the appreciation and strengthening of initial teaching impacts the quality of literacy. The impacts fall within the thematic area of Education of the National Extension Policy, as they contribute to the improvement of teaching and learning conditions and teacher training. Furthermore, the results are linked to the UN Sustainable Development Goals, especially SDG 4 – Quality Education, by promoting reflections on the appreciation and strengthening of the teaching career, and SDG 10 – Reduced Inequalities, by considering the structural and institutional weaknesses faced by beginning teachers. Thus, even though the concrete impacts are limited by the research field and the number of subjects directly involved, the research has the potential to generate broader social changes by engaging with educational public policies and support and training programs for literacy teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 – Convergência entre as pesquisas de Sopelsa (2023) e Mota (2022)
- Figura 2 – Convergência entre as pesquisas de Trevisan (2021) e Bonat (2020)
- Figura 3 – Convergência entre as pesquisas de Estanislau (2029) e Scoc (2018)
- Figura 4 – Enfoque das pesquisas de Moura (2016) e Menezes (2016)
- Figura 5 – Enfoque das pesquisas de Corrêa (2015) e Gomes (2014)
- Gráfico 1 – Porcentagem de professores que participaram das seguintes atividades de Indução durante o primeiro emprego – 2018
- Quadro 1 – Diferenças entre Acolhimento e Indução
- Quadro 2 – Estudos correlatos relevantes para esta pesquisa
- Quadro 3 – Caracterização das professoras iniciantes

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CPEIP	Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Pesquisas Pedagógicas
EAD	Educação a Distância
ESFAPEM	Escola de Formação Permanente do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINEDU	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAPIC	Programa de Acompanhamento Pedagógico Institucional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PM	Programa de Mentoria
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC – SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REME	Rede Municipal de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

PREÂMBULO.....	14
INTRODUÇÃO	16
1 TECENDO FIOS: DE ALUNA A PROFESSORA INICIANTE	20
1.1 Entre os nós e laçadas da formação inicial e inserção na profissão docente	20
2 SER PROFESSOR INICIANTE: CONSTRUINDO CAMINHOS E DESATANDO NÓS	24
2.1 O início da profissão docente e as fases do desenvolvimento profissional.....	24
2.2 Inquietações, fragilidades e sentimentos das professoras iniciantes.....	28
2.3 Indução e acolhimento do professor iniciante.....	32
2.4 Relação com os pares: entrelaçando os fios dos saberes.....	37
2.5 Entrelaçando saberes com pesquisas correlatas.....	42
2.6 As pesquisas correlatas: O que tem sido discutido sobre professores iniciantes alfabetizadores?.....	45
2.7 Políticas e Programas de Indução para Professores Iniciantes: trajetórias, avanços e desafios.....	57
3 INICIANDO EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO: UM NÓ A DESVENDAR.....	71
3.1 Professores iniciantes e Alfabetização: reflexões e conceitos.....	71
3.2 Professor iniciante e alfabetizador: entre desafios e possibilidades.....	76
3.2.1 Professor iniciante na alfabetização e a forma de contratação: entre tensões e incertezas, outro nó a desvendar.....	81
3.3 Entre laçadas e possibilidades: as potencialidades do professor iniciante.....	83
4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	86
4.1 Percurso metodológico: estratégias, e caminhos percorridos.....	86
4.2 Os participantes da pesquisa.....	88
4.3 A produção dos dados: interações e escutas.....	88
4.3.1 Narrativas compartilhadas: grupo de discussão com as professoras iniciantes.....	89
4.3.2 Entre vozes e sentidos: a Análise de Prosa como caminho interpretativo.....	91
4.3.3 Contextualização socioeconômica e educacional no município das professoras iniciantes.....	93

4.3.4	Contextos escolares: espaços de atuação docente.....	93
4.3.5	As professoras iniciantes: formação e caracterização.....	94
4.4	Explorando outras percepções: entrevista semiestruturada com as supervisoras.....	97
5	ANÁLISE DE DADOS: NAS ENTRELINHAS DAS VOZES DOCENTES.....	99
5.1	O início da docência.....	100
5.1.1	Falta de apoio no início da docência.....	103
5.1.2	Percepções das professoras iniciantes: dimensões afetivas e experiências emocionais na docência.....	108
5.2	Desafios das professoras iniciantes na prática docente.....	111
5.2.1	Desafios de gestão e organização da sala de aula.....	112
5.2.2	Desafios quanto às práticas pedagógicas, estratégias e metodologias na alfabetização.....	117
5.2.3	Relação com os pais: entre desafios e parcerias.....	123
5.3	Aprendizagem com os pares: a construção de saberes.....	125
5.4	Entre descobertas e potencialidades das professoras iniciantes alfabetizadoras.....	127
5.4.1	Perspectivas futuras das professoras iniciantes.....	131
5.5	Lições do início da docência: conselhos das professoras iniciantes.....	133
5.5.1	Acolher e integrar: caminhos para a inserção docente.....	135
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
	REFERÊNCIAS.....	143
	ANEXO A - TCLE.....	152
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PERFIL SOCIOECONÔMICO, PROFISSIONAL E ACADÊMICO DOS PROFESSORES.....	155
	APÊNDICE B - ROTEIRO PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO.....	157
	APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS SUPERVISORAS PEDAGÓGICAS.....	158
	APÊNDICE D - PRODUTO EDUCACIONAL.....	159

PREÂMBULO

Em meio a planilhas, cronogramas, avaliações a serem corrigidas, seminários e livros para fichamentos, que tem feito parte do meu cotidiano nos últimos meses, me deparei com uma página em branco, na tela do meu computador a ser preenchida pelas minhas vivências profissionais. Ao olhar para dentro de mim mesma encontrei inúmeras lembranças, que se assemelham a vários fios de linhas, e alguns nós, prontos para serem transformados em um bordado, e ainda alguns que se transformaram em belos laços.

Como é difícil refletir e acionar fatos da memória para escrever sobre si mesmo.

Nas madrugadas e noites solitárias e silenciosas, mergulhada em recordações e memórias não consigo me afastar das lembranças da menina que brincava de escolinha num bairro pobre de Campinas, da aluna quietinha e introvertida, que quase nunca abria a boca para falar, da mãe, mulher, professora e agora pesquisadora do tão almejado Mestrado.

Nas diferentes fases da vida não consegui me dissociar da condição de aprendiz, posição em que me coloco de forma intensa neste momento de formação que tenho vivenciado e com a possibilidade de relatar um pouco da minha trajetória como aluna a fim de ressignificá-la, conforme aponta Cunha (1997), ao enfatizar que quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados.

Desde muito cedo, sempre gostei muito de estudar. Sou a sétima filha de um casal simples, que, mesmo tendo estudado pouco, sempre acreditou na importância da educação, deixando isso muito claro para os filhos. Guardo com carinho as lembranças dos meus pais (in memoriam) e de seus conselhos sobre a importância de preservar o nome, agir com honestidade e cultivar um bom caráter. Com sabedoria e humildade, costumavam dizer que não poderiam nos deixar bens materiais, mas que nos deixariam algo muito maior: o amor pelos estudos, caminho pelo qual poderíamos conquistar nossos sonhos.

Numa perspectiva de dedicação, vontade de aprender, curiosidade, necessidade e compromisso cursei o Ensino Fundamental e aos 11 anos conciliava o trabalho informal de babá e os estudos. O Ensino Médio foi realizado entre os anos 1990 e 1994, em uma Escola Técnica, no período noturno, pois continuava trabalhando para ajudar minha família.

Nessa trama de bordados, fios, nós e laçadas chamada de vida, me casei, passei a morar em São José da Barra, Minas Gerais. E só fui fazer a graduação dez anos depois. Retornar a escola me fez reviver e criar entusiasmo com algo que tinha ficado adormecido em minha vida, o gosto por aprender. Ingressei no Curso Normal Superior em 2005, o curso

oferecia habilitação para docência da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escolha pelo curso se fez mais pela oportunidade, pois na época, era o único curso superior oferecido no município.

Eu não tinha a dimensão do que era a docência e, durante a graduação tive a oportunidade de participar de processos seletivos para monitora das escolas do município de São José da Barra. Por dois anos atuei nessa função, auxiliando os professores e orientando os alunos. Executava junto com outras colegas oficinas de Arte, recreação, contação de histórias e auxílio no dever de casa. Este foi o meu primeiro contato com a sala de aula, além das muitas vezes em que o professor regente faltava e tínhamos que assumir as turmas. Sentia um misto de emoções, medos e desafios junto a responsabilidade de dominar uma turma e ao mesmo tempo ensinar o conteúdo. Muitas vezes, nesse período, as lágrimas e o desejo de desistir se fizeram presentes em mim.

Nesses momentos, eu vivenciava algumas inquietações. A falta de apoio na realização de uma tarefa para a qual eu ainda não dominava todos os conhecimentos necessários, diante de crianças ansiosas por atenção e auxílio – algumas indisciplinadas, outras atentas – tornava a experiência desafiadora. Mesmo diante dessas inseguranças assumia a tarefa de ensinar os alunos e, inevitavelmente, sentia a realidade das vivências, frustrações e desafios da professora em início de docência.

Nessa trama entrelaçada por desafios emergiram várias inquietações sobre o início da carreira docente, permeadas por medos e inseguranças, mas, ao mesmo tempo um desejo de vivenciar a docência que, naquele momento era transposto por inúmeros desafios, contradições e alegrias, entretanto tinha a consciência de que os desafios são importantes, pois são eles que nos impulsionam.

No entanto, a cada dia, intensifica-se o brilho dos meus olhos pela docência. Percebi que ensinar e aprender seriam uma empreitada e um bordado para a vida inteira. Na graduação e na monitoria me deparei desatando diversos nós e revezes arrochados, porém construí laços de experiência que me ajudariam a enfrentar as adversidades da profissão. Compreendi que nos fazemos na relação com o outro, e nos momentos em que se consegue observar a si mesmo em relação a sua prática, se avaliando, refletindo, potencializando e transformando suas atitudes e posturas.

INTRODUÇÃO

O tão sonhado diploma de professora está na mão! E agora?

O início da docência é um marco singular na trajetória profissional dos professores, representando um período de intensa transformação e aprendizado. É um momento em que o docente se depara com uma complexa teia de sentimentos, que oscilam entre entusiasmo, insegurança e expectativas. Além disso, enfrenta situações desafiadoras que exigem não apenas a aplicação de seus conhecimentos teóricos, mas também a habilidade de adaptá-los à prática pedagógica. Nesse contexto, o professor iniciante é chamado a ensinar enquanto simultaneamente aprende a ensinar, lidando com a necessidade de construir sua identidade profissional e encontrar estratégias para superar as adversidades do cotidiano escolar. Trata-se de uma etapa repleta de descobertas, na qual os desafios coexistem com as oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

Para alguns autores esse momento inicial é carregado de muitos significados e requer muita atenção, Marcelo (1999) evidencia que é na fase de iniciação à docência que corresponde aos primeiros anos, que ocorre o período de transição da etapa de estudantes para professores, que este necessita organizar conhecimentos profissionais e manter-se em equilíbrio pessoal. Nessa fase o professor se depara com a realidade cotidiana das escolas e, portanto, requer especial atenção, pois apresenta características e necessidades próprias, que demandam apoio e formação específicos. O autor enfatiza que esse momento pode ser atravessado de forma mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas no ambiente de trabalho e do apoio recebido pelas instâncias responsáveis. É relevante destacar que o professor iniciante necessita de um acolhimento e acompanhamento específico e individualizado.

Sobre os anos iniciais nos quais aprendemos a ensinar, revela-se sua importância e, conforme salienta Nóvoa (2022), os licenciados terminam os seus cursos e iniciam na função docente, sem a consciência de que os primeiros anos são decisivos na vida profissional docente, pois marcam, de muitas maneiras, a relação com os alunos, com os colegas e com a profissão. É o tempo mais importante na constituição do ser professor, e receber apoio torna-se fundamental nesse momento.

Essa constatação deixa bastante evidente a necessidade de políticas especificamente direcionadas para acompanhamento e orientação aos professores iniciantes. Nos primeiros anos de docência, na transição de estudantes a professores; os principiantes passam por uma fase de desafios e contradições entre o que aprendeu na licenciatura e o que vivencia na

realidade, que não raro é marcado ora pelo princípio da sobrevivência, pois tem que ensinar e aprender a ensinar, ora pelo abandono da profissão.

Acrescenta-se a esse contexto de inserção o fato de que muitas professoras¹ iniciantes assumem turmas de alfabetização. A professora, nesse caso, tem dois desafios grandiosos: Primeiro, ela precisa aprender a ensinar. Segundo, ela necessita que seus alunos aprendam a ler e escrever e se apropriem das habilidades para se inserir no mundo do letramento. Os dilemas para a professora iniciante alfabetizadora aumentam as fragilidades impostas por esse momento peculiar na carreira docente.

As adversidades para a professora iniciante e, ao mesmo tempo, alfabetizadora revelam-se pela necessidade de conhecimentos relativos ao ensino e também aqueles específicos e relevantes da alfabetização.

Neste sentido, ao considerar uma jornada de anos escolares, vividos na sala de aula, compartilhando observações e diálogos entre colegas docentes e o convívio com professores angustiados em início de carreira, surgiu à necessidade e justificativa para formalizar uma investigação sobre os aspectos que integram o tema que envolve este estudo: as percepções dos professores iniciantes em turmas de alfabetização.

Tendo como base a tensão inicial do início da docência o tema apresenta-se como relevante para estudo e contribuições na atualidade, pois busca compreender as percepções, vivências e sentimentos que permeiam a vida dos professores nos primeiros anos da carreira. A escolha pelos iniciantes alfabetizadores se deve pela necessidade de ouvir e conhecer as compreensões desses profissionais sobre o contexto escolar e contribuir para ampliar a reflexão sobre a temática.

A partir dessas considerações, a indagação que norteia o percurso da investigação é: Quais são as percepções sobre os desafios e as potencialidades evidenciadas no cotidiano dos professores iniciantes alfabetizadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Acerca das contradições existentes entre os atuais processos de formação, inicial e continuada, e o contexto da escola pública é pertinente refletir e contribuir para que a transição de estudante a professor na iniciação da prática docente tenha seus impactos minimizados, sendo assim, a presente pesquisa tem por objetivo geral:

- Analisar as percepções de professores iniciantes alfabetizadores sobre as vivências e os desafios que marcam o início da docência no primeiro e segundo ano do ensino fundamental.

Este trabalho apresenta os seguintes objetivos específicos:

¹ O uso da palavra “professora” é pelo fato de que a grande maioria é mulher – professora alfabetizadora.

- Sistematizar os conhecimentos teóricos sobre a formação dos professores iniciantes através da revisão e aprofundamento dos referenciais teóricos.
- Identificar, na percepção das professoras iniciantes, os principais desafios e potencialidades vivenciados no início da docência.
- Divulgar e apresentar os resultados da pesquisa.
- Apresentar e aplicar o Produto Educacional: Oficina Pedagógica para professores iniciantes alfabetizadores.

Para elucidar os alicerces que edificam as escolhas metodológicas dessa pesquisa, e ampliando nossa visão sobre esse percurso, nos apoiamos em Minayo (2009), que expressa que a metodologia é o caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento, (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Neste sentido optamos pela pesquisa básica e aplicada, do tipo exploratória e de abordagem qualitativa. Ao escolher a pesquisa qualitativa buscamos compreender os fenômenos pela ótica dos sujeitos, interpretando suas narrativas.

Os instrumentos de produção de dados são: o questionário de perguntas fechadas, para conhecer o perfil dos participantes, realizando um levantamento de aspectos socioeconômicos, formação acadêmica e trajetória profissional; o grupo de discussão com a finalidade de ouvir as experiências e vivências das professoras iniciantes alfabetizadoras. E uma entrevista semiestruturada com duas supervisoras pedagógicas.

Este trabalho de investigação está organizado da seguinte forma:

No preâmbulo, apresentamos a trajetória escolar e profissional da autora, buscando descrever as escolhas abordadas, relacionado-as com a temática desta pesquisa.

Na introdução, contextualizamos e justificamos a escolha pelo tema, deixamos explícitos os objetivos, o modo de pesquisar, a expectativa de resultados e mencionamos o produto educacional.

Na primeira seção recapitulamos o início da trajetória profissional da autora da pesquisa relacionando evidências vivenciadas com as fragilidades e alegrias que perspassam a transição de formação inicial a inserção na carreira docente.

Na segunda seção, abordamos os aspectos do início da profissão docente e como se revela o acolhimento e a relação com os pares. Apresentamos um delineamento sobre o que é ser professor iniciante, ensaiamos uma interpretação sobre os dilemas, desafios, emoções e alegrias vivenciadas no início da carreira, apresentamos a diferenciação entre o conceito de

acolhimento e indução, mencionamos pesquisas correlatas com a temática em estudo dialogando com autores que proporcionam aprofundamento teórico, por fim mencionamos os avanços na legislação relacionadas aos professores iniciantes.

Na terceira seção, descrevemos os desafios de iniciar a profissão docente e também alfabetizar e incitamos reflexões sobre as perspectivas da alfabetização.

Na quarta seção, revelamos os percursos, o modo de pesquisar e apresentamos os sujeitos da pesquisa e a abordagem metodológica.

Na quinta seção, detalhamos a produção e análise dos dados, divulgando os resultados do grupo de discussão, das entrevistas e do compartilhamento de experiências.

E, por fim, nas considerações finais, sintetizamos os achados da pesquisa e apresentamos as implicações que delas poderão resultar em novos estudos.

1 TECENDO OS FIOS DA DOCÊNCIA: DE ALUNA A PROFESSORA INICIANTE

Nesta seção abordaremos reflexões sobre o momento de transição que se faz peculiar na vida da aluna que se transforma em docente. Faz-se necessário esclarecer que o verbo ainda será mencionado na primeira pessoa por se tratar de um momento específico da vida da autora e que contribui para uma relação basilar com a temática em estudo nesta pesquisa.

Ao compormos os fios dessa tessitura buscamos compreender como ocorre esse momento de inserção profissional a partir da vivência da autora, buscando compreender que é na aproximação com os nossos pares e quando nos apegamos a eles entrelaçando nossas fragilidades e buscando estratégias para superá-las que esse momento se revela menos árduo e conseguimos desatar os nós da profissão docente.

1.1 Entre os nós e laçadas da formação inicial e inserção na profissão docente

No contexto dos fios dessa trama de bordados voltamos aos fios que permeiam as inquietações para a elaboração desta pesquisa e nos atentemos ao momento inicial da carreira docente da autora.

Essa recapitulação se faz necessário para compreender que a autora também sentiu os dilemas, fragilidades e alegrias vivenciadas pelas professoras iniciantes e isso foi essencial para a escolha desta linha de pesquisa.

Na primeira experiência profissional, quando estava monitorando turmas com professores mais experientes ficava atenta a sua didática, ao modo de ensinar, as formas de organização da turma, ao planejamento, ao controle da disciplina e ao desenvolvimento da aula.

Se, por um lado, tinha a oportunidade de aprender, observar, auxiliar, por outro podia também, selecionar boas práticas que poderiam ser incorporadas a minha atuação futura quando eu estivesse na regência. Aproveitava essa experiência para relacionar a teoria que aprendia na graduação com o que vivenciava na prática, sabendo que ambas são indissociáveis e devem permear a prática diária do professor.

Nesse período pude experimentar o quanto é cativante presenciar e acompanhar o processo de evolução dos alunos ao consolidar as aprendizagens, entretanto, vivi a angústia de estar à frente de uma turma de alunos, algumas vezes sozinha, e ter muitas dúvidas sobre o que fazer em determinados momentos. Recorrendo a Nóvoa (2009), ele ilustra que a profissão docente é uma das únicas que coloca o futuro professor frente a situações profissionais para as

quais ainda não está preparado. O autor cita Shulman (1987) quando este expõe sobre o acompanhamento que professores médicos dão aos profissionais em formação. Em uma atividade coletiva fazem

[...] um relatório sobre o paciente, uma análise da situação, uma reflexão conjunta, um diagnóstico e uma terapia. [Discutem] a forma como tinha decorrido a visita e os aspectos a corrigir. De seguida, realizou-se um seminário didático sobre a função pulmonar. O dia terminou com um debate, mais alargado, sobre a realidade do hospital e sobre as mudanças organizacionais a introduzir para garantir a qualidade dos cuidados de saúde. Lee Shulman escreve que viu uma instituição reflectir colectivamente sobre o seu trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências. E afirma que este modelo constitui não só um importante processo pedagógico, mas também um exemplo de responsabilidade e de compromisso. (Nóvoa, 2009, p. 19)

Sem dúvida, este deveria ser o modelo da formação de professores, mas em muitas situações, os futuros professores, antes mesmo de estarem formados, já estão “operando” nas salas de aula, como foi o meu caso, colocando em risco sua vida profissional que, pelos percalços que essas situações apresentam podem provocar uma desistência precoce da docência. Felizmente não foi o meu caso, e mesmo com as dificuldades enfrentadas, segui firme em meu propósito de me tornar professora.

Dessa forma, no percurso de aprendizagens e desafios, conclui a graduação em 2008 e mesmo depois de formada trabalhei ainda por um tempo como monitora e em seguida como professora contratada para regência de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse período senti, ainda, as dificuldades e os dilemas vivenciados por uma professora em início de carreira. Conduzir a aprendizagem, manter a disciplina da turma e atender as demandas burocráticas da escola revelaram-se como tarefas desafiadoras. Contudo, mesmo com muitas dúvidas, alicerçava o compromisso de tentar melhorar a cada dia. Sendo assim, houve a necessidade de ampliar minha formação e fiz um curso especialização em Práticas Pedagógicas pela Universidade Federal de Ouro Preto.

Em março de 2012, participei de um concurso público para a Secretaria Municipal de Educação de São José da Barra e para a Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, conquistando a aprovação e o tão sonhado cargo efetivo e a estabilidade como regente de turmas no estado e no município.

Em agosto do mesmo ano, tomei posse como professora efetiva dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal, e no ano seguinte fui nomeada na rede estadual, e no entrelaçamento do cenário escolar, vivendo um misto de alegrias e apreensões, num

emaranhado de nós apertados e com dificuldades para desatá-los, me vi criando novos laços, procurando entrelaçar os fios do profissionalismo com os pares mais experientes que seguraram minha mão e me ajudaram diante dos dilemas, compartilhando comigo experiências e saberes.

Nesses primeiros anos como professora efetiva senti um misto das emoções vivenciadas por uma professora iniciante que ao mesmo tempo em que sente o encanto de ter uma turma sua, também sente na pele os desafios de quem tenta se firmar na profissão docente e construir uma identidade profissional.

Aqueles momentos iniciantes na docência foram marcados pela presença de duas supervisoras pedagógicas as quais foram muito importantes para o meu desenvolvimento profissional: Tereza Freitas, minha primeira supervisora pedagógica, hoje já aposentada, mas na época trabalhava e supervisionava com muita clareza e competência os professores da Escola Municipal Dr. José de Carvalho Faria; e Shirlene Martins, supervisora da Escola Municipal José Marcelino Pereira, com quem aprendi que educação pública de qualidade é possível quando se trabalha com comprometimento. Muitas vezes, eu e outras colegas iniciantes, dedicávamo-nos a ouvi-las enquanto compartilhavam estratégias que poderiam ser aplicadas no manejo da turma, relações interpessoais, postura ética na escola, metodologias alternativas para a explicação de determinados conteúdos e, até mesmo, sugestões para a elaboração de atividades, avaliações e formulação de planos de aula, eram momentos de rico aprendizado compartilhado.

Sendo assim, as experiências e os diálogos que circulam nas relações vividas cotidianamente, tanto no chão da escola, como nos espaços instaurados de discussão sobre a prática docente, traz sentidos e significados que são produzidos, reproduzidos e (re)significados na interação entre sujeitos sociais. Por meio desse raciocínio podemos dizer que todos os elementos vão se (re)construindo continuamente durante o processo.

É oportuno ressaltar que a escola está inserida numa sociedade que passa por inúmeras transformações em que se observam mudanças no cenário social, político e econômico, nesse sentido, todas essas alterações provocam reflexos no ambiente escolar. Diante disso, muito se questiona se o professor iniciante está preparado para enfrentar estes novos desafios e, ao mesmo tempo ensinar. Frustrações, medos, angústias são sentimentos comuns no cotidiano escolar para todos os profissionais, entretanto para o professor iniciante, são muito mais intensos, Marcelo (2010, p.13) confirma que essa é uma etapa na qual as dúvidas, as inseguranças, a ansiedade por ingressar na profissão acumulam-se e convivem sem boa vizinhança.

Diante dessas primeiras reflexões relacionando o início da minha vida profissional com a temática desta pesquisa, trago, na seção seguinte, o aprofundamento teórico sobre o início da profissão docente, refletindo sobre as inquietações vivenciadas pelos professores no início da docência, o acolhimento necessário neste período e o entrelaçamento com os pares, aspectos fundamentais para um início de carreira que apoie o docente na profissão. Doravante o verbo será mencionado na terceira pessoa, pois inicio um diálogo com os autores que fundamentam esta pesquisa.

2 SER PROFESSOR INICIANTE: CONSTRUINDO CAMINHOS E DESATANDO NÓS

Com o objetivo de aprofundar o embasamento teórico, nesta seção ampliamos nossa reflexão sobre os caminhos trilhados pelo docente em início de carreira, recorrendo a autores que estudam e discorrem sobre essa temática. Exploramos a conceituação de professores iniciantes, investigamos as etapas do desenvolvimento profissional, refletimos sobre os desafios enfrentados no início da docência, analisamos e diferenciamos o processo de acolhimento e indução, relatamos a importância da interação com os pares, além de buscar suporte em pesquisas correlatas para fundamentar e estruturar nosso estudo, por fim apresentamos os avanços na legislação relacionada aos professores em início de docência.

2.1 O início da profissão docente e as fases do desenvolvimento profissional

O processo de iniciar, em qualquer carreira, por si só já representa um emaranhado melindroso de fios, e na profissão docente, em especial, constitui objeto de estudos pelas especificidades que o tema representa. O fato de ter que ensinar alguém e ao mesmo tempo aprender a ser professor com todas as particularidades do cenário escolar se revela como desafiador e complexo.

Buscando entender melhor essa complexidade Ferreira (2017), oferece importantes ponderações e auxilia na compreensão sobre esse período inicial da carreira docente. A autora pondera que,

Iniciação é o período de entrada na carreira docente, em que os professores experimentam os primeiros impactos com a realidade. As primeiras descobertas vão acontecendo e o professor percebe as contribuições da formação inicial, dos programas, dos diálogos e também das lacunas que estes deixaram. Período de entusiasmo inicial e euforia em que ele vai aprendendo com a prática, período de transição de aluno para professor. Cinco anos é o tempo necessário para vivenciar essas experiências que são propícias para a constituição da identidade profissional. Nessa primeira etapa, a reflexão se torna constante e uma grande aliada da formação (Ferreira, 2017, p.24).

Como se vê, o início da carreira é um período de muitas mudanças e aprendizagens na vida de um professor. A reflexão sobre a prática torna-se uma importante ferramenta, pois, iniciar o trabalho na escola é pisar num chão conhecido que por muito tempo foi trilhado como estudante, mas que, no momento da inserção na carreira é um lugar desconhecido.

Engana-se quem pensa que para ser professora basta gostar de crianças, a profissão exige domínio de saberes, alguns adquiridos na formação inicial, entretanto, a maioria deles é conquistada na prática cotidiana e nas reflexões sobre o contexto escolar.

Para entender melhor essa fase de transição que constitui o início da docência, vale destacar o que Raymond e Tardif (2000), enfatizam:

[...] as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira constitui também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, esse processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que numerosos autores chamaram de “choque com a realidade”, choque de transição” ou ainda “choque cultural”, noções que remetem ao confronto inicial com a dura realidade do exercício da profissão, à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (Raymond e Tardif, 2000, p.226).

Em face do exposto, é necessário considerar que esse choque com a realidade mencionado pelos autores não é vivenciado durante a licenciatura, mas sim no início da trajetória docente, especialmente ao assumir uma turma pela primeira vez, é um momento crucial e repleto de desafios. Nesse período, muitos professores iniciantes enfrentam sentimentos de insegurança e sobrecarga, levando alguns a considerar a possibilidade de abandonar a profissão, buscar outra carreira, se distanciar de colegas ou até mesmo desenvolver problemas de saúde relacionados ao estresse.

Raymond e Tardif (2000) fazem considerações relevantes sobre o choque com a realidade por ser um momento traumático para muitos professores. Huberman (1992), por sua vez, vai além, considerando esse, um período de sobrevivência, tendo em vista o fato de que o momento inicial da carreira docente é permeado de inúmeras tensões. É válido destacar que o autor caracteriza a fase inicial da docência como um estágio da “sobrevivência” e de descoberta. Acerca do aspecto da “sobrevivência” explica como sendo a fase em que o docente tem o choque com o real, com a complexidade da situação profissional, ligada a um tatear constante e a preocupação consigo próprio. Quanto ao aspecto da “descoberta” relaciona ao entusiasmo inicial, à experimentação, à exaltação por estar em uma situação de responsabilidade e de se sentir parte de um corpo profissional.

Das considerações expostas nesta seção, é importante destacar ainda, de forma bastante concisa e sucinta, as classificações sobre as fases do desenvolvimento profissional docente mencionada por alguns autores:

De acordo com Huberman (1992), o desenvolvimento profissional docente pode ser dividido em diferentes fases, como entrada na carreira, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento, cada uma com desafios e características próprias. Huberman apresenta um modelo de desenvolvimento que reconhece a evolução da carreira docente como um ciclo de vida. Suas fases destacam tanto os desafios iniciais de adaptação, como a busca por estabilidade, quanto momentos de experimentação e reflexão. A "serenidade" sugere um período de maior segurança e equilíbrio, enquanto o "desinvestimento" marca a transição para o encerramento da carreira. Essa perspectiva contribui para entender as mudanças emocionais e práticas que os professores enfrentam em diferentes momentos de sua trajetória.

Abordando a mesma questão de Huberman, porém apresentando outra classificação para as fases do desenvolvimento profissional docente, consideremos o que menciona Day (2001), o desenvolvimento profissional docente é composto por fases que incluem iniciação, consolidação, renovação e declínio, cada uma marcada por mudanças nas demandas e nas respostas emocionais e profissionais do professor. A abordagem do autor destaca o caráter dinâmico da carreira docente, enfatizando tanto os períodos de crescimento e aprendizado (iniciação e consolidação) quanto os desafios relacionados à necessidade de renovação e o declínio potencial ao final da trajetória.

Abarcando a posição de Huberman e Day, mas adicionando outras características para a classificação, apresentamos o que considera Berliner (1988), o autor propôs cinco estágios no desenvolvimento da expertise docente:

Novato: Professor iniciante que segue regras básicas e ainda não desenvolveu flexibilidade. **Iniciante avançado:** Começa a perceber padrões e situações recorrentes. **Competente:** Já consegue planejar com mais autonomia e responder a situações de maneira eficaz. **Proficiente:** Opera com base em intuição, antecipando problemas e ajustando estratégias. **Especialista:** Atua com maestria, adaptando-se rapidamente e com alta eficácia. (Berliner, 1988, p.3-5, grifos do autor).

O autor evidencia que o desenvolvimento docente não é apenas uma questão de acumular anos de experiência, mas sim de aprimorar continuamente habilidades práticas, conhecimentos teóricos e a capacidade de adaptação. Essa abordagem destaca a importância de proporcionar suporte adequado em cada estágio, especialmente nos momentos iniciais, para que os professores possam evoluir de forma eficaz.

Em face do exposto, vale ainda considerar a importância de propiciar acompanhamento e monitoramento nos anos iniciais de exercício da docência, este argumento

é apoiado por Marcelo (1999, p.35), para quem este período inicial caracteriza-se pelos primeiros anos do concreto exercício profissional, quando os docentes apreendem muitos aspectos da profissão na prática e utilizam estratégias de sobrevivência.

A partir das afirmações dos autores Marcelo Garcia (1999); Tardif (2014); Huberman (1992), é possível expressar que existem inúmeras particularidades na fase inicial da carreira docente, como o fato de que os professores iniciantes encontram, muitas vezes, situações de ensino para as quais não foram preparados e têm que se adaptar as diversas situações e contextos.

Para Nóvoa (2009), os primeiros anos como professores são os mais decisivos na vida profissional docente, pois marcam, de muitas maneiras, a relação com os alunos, com os colegas e com a profissão. É, para o autor, o tempo mais importante na constituição do ser professor e na construção da identidade profissional.

O fazer docente para a professora iniciante é complexo e está em constante movimento, é como se a docente na sua etapa inicial da profissão precisasse aprender a dirigir, porém, com o carro em movimento.

Notavelmente importante cabe destacar que esse período na vida das professoras é influenciado por experiências, emoções e fatores contextuais que são típicos da cultura de cada escola e podem delinear toda trajetória profissional do docente. Percebe-se o quanto se faz importante um olhar atento, momentos de escuta e diálogo para as profissionais que saem dos bancos escolares como aprendizes e buscam se firmar na carreira docente. É viver desatando os nós e criando laços.

Essa busca por se firmar na profissão docente é enfatizada por Tardif,

[...] é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprio e aos outros que são capazes de ensinar (Tardif, 2014, p.51).

Diante de tantas tensões iniciais, sobre os principais desafios enfrentados pelos professores iniciantes, é pertinente destacar que é na reflexão sobre a prática e na reformulação de estratégias que a docente aprende a ensinar e vai consolidando o seu desenvolvimento profissional.

Tendo em vista que os docentes aprendem na prática, Marcelo (2010), esclarece que,

Independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há algumas coisas que só se aprende na prática, e isso implica que esses primeiros anos sejam de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizado e transição. As principais tarefas com que se deparam os professores iniciantes são: adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar, delinear adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. E o problema é que devem fazer isso em geral carregando as mesmas responsabilidades que os professores mais experimentados (Marcelo, 2010, p.29).

Em face do exposto temos a dimensão dos desafios e da complexidade do início da docência na próxima seção buscaremos compreender as inquietações e sentimentos que permeiam a vida dos professores iniciantes.

2.2 Inquietações, fragilidades e sentimentos dos professores iniciantes

Nas tramas dos fios que se entrelaçam no enredo da profissão docente e dão forma ao início da docência, nos atentemos, nesta seção, na busca pela compreensão das inquietações, fragilidades e sentimentos que perpassam o cotidiano dos docentes em início de carreira.

Tecendo reflexões em diálogo com autores que abordam a temática impulsionaremos nosso estudo buscando entender o quanto é complexo o chão da escola para aquela que deixou de ser aluna e se aventurou a ser professora.

Nesse contexto é muito comum ouvirmos “não está dando conta da turma porque é novata”, frase rotineira de corredores escolares ou sala dos professores.

É muito frequente, também, a cena da professora iniciante sentada e isolada no cantinho da sala dos professores, olhos assustados, mãos trêmulas sem saber o que dizer, nem fazer naquele ambiente.

Rodeada por olhares avaliadores e expressões questionadoras a professora adentra a sala de aula imersa em inseguranças, medos e fragilidades. Na maioria das vezes sem contar com o acolhimento e orientação, tão importantes e necessários para esse momento peculiar da carreira.

Proporcionando uma visão sobre as tensões desse momento inicial da carreira, que envolve ansiedade, medo, tensão, pavor e ao mesmo tempo alegria, Lima e Signorelli (2024, p.43), consideram que mesmo sendo sentimentos antagônicos é natural que “[...] se manifestem, pois, estão estreando na vida profissional e, a partir daí, irão lidar com a

complexidade e a imprevisibilidade da função, com cotidianos que se alternam constantemente, com a diversidade de alunos que compõem uma sala de aula que deverá funcionar sob seu comando.”

Segundo Ferreira (2017), esses sentimentos fragilizam o docente e pode apresentar mudanças:

[...] comportamentais, afetivas, sociais, na personalidade e atitudinais. O aparecimento de dilemas é contínuo e também de maior assimilação dos problemas de lamentação, angústia, cansaço, reclamações, fragilidade emocional, desilusão etc. O professor vai se modificando à medida que sofre também as pressões externas e se mostra muito vulnerável ao mal-estar docente e ao abandono da profissão (Ferreira , 2017, p.83).

Dessa forma os docentes sentem insegurança e instabilidade emocional, e com isso, apresentam dificuldades com a gestão da sala de aula.

Corroborando o que dizem as autoras supracitadas vale mencionar que

A realidade do trabalho docente é marcada por inúmeras exigências e desafios, especialmente no início da carreira, quando o professor ainda está desenvolvendo suas competências profissionais. A gestão da sala de aula se apresenta como um dos maiores desafios, exigindo do professor o domínio de estratégias que conciliem a autoridade, o cuidado com os alunos e a efetividade no ensino (Tardif, 2002, p.243).

O visível desconforto apresentado pelos professores iniciantes vem acompanhado do isolamento social, da sensação de ser incapaz de desempenhar a função, da vontade de abandonar a docência e tentar outra profissão. Fragilidades e dilemas constantes permeiam a vida do professor em início de carreira e cada docente lida com essa mistura de sentimentos de uma forma diferenciada, não é um momento linear para todos os professores, poderá ser mais suave ou mais complexo, irá variar de acordo com o contexto cultural da escola em que está inserido, e da forma de acolhimento e orientação.

Outra tensão recorrente é a sensação de despreparo e a dificuldade dos professores iniciantes em articular a teoria estudada no curso de licenciatura com a prática da sala de aula, agravados pela falta de estrutura de apoio.

Nessa perspectiva expõem Lima e Signorelli (2024),

As dificuldades que as iniciantes enfrentam em seus primeiros dias na escola não estão escritas nos regulamentos e projetos pedagógicos e, tampouco, as professoras, quando chegam às escolas, recebem uma lista das prováveis

dificuldades que enfrentarão e a forma de como lidar com elas, até que adquiram experiências. Mas, ocultamente, estão inscritas nas práticas que já se encontram presentes no contexto escolar, nas formas de contratação e acolhimento, nos espaços e modos de convivência, nas abordagens político pedagógicas do currículo que, aos poucos, vão marcando as relações, determinando os significados e comportamentos e produzindo a vida material, intelectual, social e cultural no interior das escolas, ou seja, produzindo a cultura da escola (Lima e Signorelli, 2024, p.42).

Tal realidade poderá minar em muitos professores, o entusiasmo e o êxtase inicial de ter uma turma, pois podem ser ofuscados pelo desânimo decorrente das condições que o professor encontra para desenvolver sua prática. Professores iniciantes enfrentam desafios, falta de apoio e sentimentos de isolamento e, nesse sentido, Ferreira considera que

[...] é nesse período curto que se joga o futuro de muitos professores, que se define uma relação mais ou menos confortável com o trabalho escolar [...] Infelizmente, somos deixados muitas vezes isolados nesta fase tão decisiva do nosso percurso. Sem ninguém com quem possamos dialogar. Sem ninguém para partilhar dúvidas e incertezas. Sem ninguém que nos ajude a superar os dilemas de uma profissão tão exigente. O isolamento, a falta de apoio, a falta de conforto são característicos dessa fase inicial e têm relação com a construção da identidade docente (Ferreira, 2017, p.84 e 85).

A autora considera o isolamento e a falta de apoio, característicos dessa fase e vai além, afirmando que

[...] no início da carreira os professores se sentem inseguros e preocupados, o que acaba gerando uma submissão a opinião dos profissionais que eles consideram superiores ou mais experientes. As aprendizagens estão mais pautadas por processos de tentativas e erros, assim como existe um elevado conformismo às regras sociais existentes na realidade da escola. Além disso, existe uma preocupação com o domínio dos conteúdos e uma experimentação de diversos modelos de ensino, sem uma reflexão apropriada sobre suas escolhas, existindo uma forte influência das experiências vividas enquanto estudantes (Ferreira, 2017, p. 85).

Ferreira postula que aspectos comuns na vivência de professores iniciantes: a insegurança e a preocupação, que os levam a se submeter à opinião de profissionais mais experientes e complementa ao afirmar que o conformismo com as regras sociais e a influência das vivências como alunos também impactam o desenvolvimento da prática docente. Esse cenário evidencia a necessidade de apoio e formação contínua para fortalecer a autonomia e a reflexão crítica dos professores em início de carreira.

Só se aprende a lidar com tantas situações e sentimentos complexos na prática docente, no momento de construção do saber experiencial que vai se consolidando ao longo da carreira nas relações que os professores estabelecem.

Outro fator que desencadeia essas sensações de desconforto é que o professor ao iniciar a carreira não está preparado para lidar com situações inesperadas. Shulman (2005) refere-se à capacidade de discernimento, em circunstâncias inesperadas e imprevisíveis, como característica distintiva do gesto profissional docente, e ainda faz outra importante consideração ao enfatizar que ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana, e por fim, complementa que uma situação inesperada de ensino vivenciada pelo professor iniciante, coloca intenção e acaso no contexto de uma experiência vivida e refletida.

Dando o mesmo enfoque Silva (2009) salienta que,

[...] não é por acaso que professores iniciantes atribuem novos significados a sua formação teórico-acadêmica ao estarem em contato com a sala de aula real em pleno exercício do ofício, atuando como professor. É lá que deparam com situações conflituosas, inesperadas, cotidianas. É nessa experiência de experiências de ensino que o aluno-mestre irá validar, negar, desenvolver e consolidar os saberes teóricos, transformando-os em experienciais a partir de sua prática e de sua experiência individual e coletiva no ambiente escolar como um todo (Silva, 2009, p.25).

Para Shulman (2005) e Silva (2009), é no cotidiano da sala de aula, onde surgem situações inesperadas e conflitantes, que o professor se vê obrigado a ter discernimento, adaptar, revisar e, em muitos casos, até mesmo desconstruir os saberes adquiridos. Nesse contexto, o processo de aprendizagem do professor se torna uma interação dinâmica entre teoria e prática, onde os saberes teóricos são transformados em saberes práticos, moldados pela experiência vivida no ambiente escolar. Isso reflete a ideia de que a prática docente é um processo contínuo de reflexão e adaptação, e que o professor se forma verdadeiramente no exercício da docência.

A par destas considerações, temos a percepção de que o professor iniciante experimenta um misto de sensações, sentimentos e emoções que decorrem de tensões pessoais e expectativas profissionais e vivências de situações inesperadas.

Na seção seguinte abordaremos a importância da indução e do acolhimento do professor iniciante na perspectiva de firmar a profissão docente e superação dos desafios vivenciados no cotidiano escolar.

2.3 Indução e acolhimento do professor iniciante

A vida é cheia de transições e todos nós já iniciamos experiências em determinados momentos e passamos por situações em que sentimos a necessidade de ser acolhidos. Nesta seção abordaremos conceitualmente acolhimento e indução e conheceremos a relevância desses processos para os professores iniciantes.

Os professores considerados experientes hoje, algum dia já sentiram a sensação de iniciantes, pois já vivenciaram as fragilidades de adentrar na docência.

Para fomentar nossas reflexões fomos buscar definições para os termos em destaque nessa seção: acolhimento e indução.

Segundo Marcelo (1999), o início da carreira docente é um período crítico, que exige apoio institucional sistemático. As estratégias de acolhimento são fundamentais para ajudar o novo professor a compreender a cultura escolar, a desenvolver sua prática pedagógica e a construir sua identidade profissional.

Nessa perspectiva Nóvoa (1992), afirma que é essencial que as escolas desenvolvam culturas de acolhimento e apoio aos novos professores, como parte de um compromisso com a formação contínua e com a valorização da profissão docente.

A indução de professores iniciantes refere-se ao conjunto de ações e programas destinados a apoiar docentes em início de carreira, facilitando sua transição para o ambiente escolar e promovendo seu desenvolvimento profissional. Segundo Cruz, Farias e Hobold (2018), a indução profissional docente é compreendida como "um constructo que reconhece e defende a necessidade de que esses professores tenham espaço de formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional".

Visando aprofundar e compreender acerca do acolhimento nos sustentaremos na visão dos autores Vaillant e Marcelo (2012, p.135) e suas considerações sobre a formação docente. Quando comparam os professores iniciantes com outras profissões, os autores afirmam que “não é comum que um médico recém-egresso realize uma operação de transplante de coração,” também que o “arquiteto com pouca experiência assine a construção de um edifício” e indagam os porquês que levam uma sociedade a não se importar com o início da carreira de um professor. No entanto, no que se refere à profissão docente, é comum que professores iniciantes sejam designados às salas de aulas mais complexas, com alunos que se encontram em diferentes níveis de aprendizagem ou salas cujos alunos têm histórico de comportamento difícil, situações que podem ser muito complexas para os professores em início de carreira. Neste sentido, os autores nos provocam a reflexão: “O que poderíamos

pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitivas e difíceis?”

Nessa perspectiva, Nóvoa e Vieira (2017) consideram que,

Os anos iniciais são decisivos para moldar e definir nossa relação com a profissão. É na passagem da universidade para as escolas e na forma como professores mais experientes acolhem os mais jovens, que se joga grande parte do futuro profissional de cada um. Os jovens professores são deixados à sua sorte nas escolas, com pouco ou nenhum apoio, lutando sozinhos pela “sobrevivência”. É preciso alterar este estado de coisas e construir políticas públicas de indução profissional. Os programas de residência docente, baseados numa analogia com a residência médica, são da maior importância (Nóvoa e Vieira, 2017, p.28).

Os autores enfatizam ainda que o fundamental está na possibilidade de definir, nas escolas, regras de corresponsabilização pela integração dos novos professores.

Nóvoa e Vieira (2017) salientam ainda sobre a importância do processo de acolhimento e as implicações que dele decorrem.

Este acolhimento e acompanhamento implicam mudanças mais profundas do que parecem à primeira vista na organização das escolas e da profissão docente. Implica que sejamos capazes de valorizar os melhores professores e de lhes dar esta missão, a mais prestigiosa que podem desempenhar. Implica que abandonemos uma visão individualista da profissão e que sejamos capazes de instaurar processos coletivos de trabalho (Nóvoa e Vieira, 2017, p.29).

Dessa forma, acolher significa “receber bem o professor iniciante, criando condições para que ele se adapte ao ambiente escolar, compreenda a cultura da instituição e desenvolva suas habilidades pedagógicas, é um elemento fundamental para a retenção e o sucesso do profissional na carreira docente” (Nóvoa, 1999, p. 34).

Na mesma direção, Garcia (1999) também destaca:

O acolhimento dos professores iniciantes consiste em um processo intencional de integração e suporte, com o objetivo de ajudar o docente a enfrentar as dificuldades iniciais da carreira, proporcionando segurança, apoio pedagógico e emocional, além de favorecer a adaptação ao contexto escolar e a construção de uma prática docente significativa” (Garcia, 1999, p. 47).

O autor ressalta que, além de auxiliar na superação das dificuldades próprias do início da carreira, o acolhimento tem um papel fundamental em promover o desenvolvimento de

uma prática docente significativa. O suporte oferecido, tanto pedagógico quanto emocional, não só fortalece a confiança do docente, mas também cria condições para que ele se sinta parte integrante da comunidade escolar, adaptando-se às demandas e desafios do contexto educativo. Há a necessidade de direcionamento, acompanhamento, orientação e, principalmente, momentos de escuta e diálogo.

É real e urgente a necessidade de se pensar no profissional, ser humano que está chegando à escola. Interpelando uma posição mais completa sobre isso Nóvoa (2019) afirma,

Esta possibilidade é ainda mais urgente hoje do que no passado. Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém, sozinho, domina completamente a profissão. Precisamos dos outros para nos tornarmos professores (Nóvoa, 2019, p.10).

Sendo assim, para acolher é necessário, estarmos atentos e disponíveis para a escuta, o diálogo, o cuidado e o apoio ao outro, especialmente aos iniciantes.

Vale destacar também que o acolhimento como processo de produção nas práticas educacionais, qualifica a relação e que, portanto, é passível de ser trabalhado e apreendido.

No processo de formação e desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, a indução se destaca como uma etapa crucial para consolidar as aprendizagens iniciais e enfrentar os desafios inerentes à prática docente. Diferentemente de ações pontuais, como seminários ou orientações isoladas, os programas de indução oferecem uma estrutura planejada que articula apoio e acompanhamento sistemático aos novos profissionais, promovendo tanto a adaptação ao contexto escolar quanto o fortalecimento de sua prática pedagógica. Nesse sentido, a definição apresentada por Roldão, Reis e Costa (2012) reforça a importância de um programa estruturado e contínuo, conforme detalhado a seguir:

A indução é um programa planejado que pretende proporcionar um apoio sistemático e contínuo aos professores em início de carreira durante, pelo menos, por um ano letivo. Esta definição coloca ênfase no apoio ao longo do primeiro ano de profissão e distingue os programas de indução dos seminários de orientação – que não tem um caráter sistemático nem contínuo – e os programas formais de avaliação dos docentes – cujo objetivo principal é avaliar e não apoiar (Roldão; Reis; Costa, 2012, p.445).

Marcelo, Burgos, Murillo e Gallego-Domingues (2016) entendem a indução profissional na educação como um período de tempo que envolve os primeiros anos nos quais os docentes têm de realizar a transição de estudantes a professores. É um período de tensões e

aprendizagens intensivas em contexto geralmente desconhecidos e durante o qual os docentes iniciantes devem construir conhecimento profissional além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal. Convém insistir na ideia de que o período de indução é período diferenciado no caminho de converter-se em docente.

Para Wong (2004), indução é um processo organizado por um distrito escolar para formar, apoiar e reter novos professores e fazê-los progredir em um programa de aprendizagem ao longo da vida. É um processo abrangente e plurianual delineado para habilitar e aculturar os professores iniciantes nos modelos acadêmicos em cada rede de ensino. Não existem dois programas de indução exatamente idênticos, uma vez que cada um busca atender à cultura própria e às necessidades particulares de cada escola e sua rede de educação.

Trevisan, Andrade e Aparício (2022, p. 13), complementam: “Indução é um termo pouco difundido no contexto educacional e até mesmo no meio acadêmico, mas é de suma importância para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, pois, envolve a docência em seus primeiros contatos com a prática educativa”.

Para reforçar a importância do processo de indução como uma etapa fundamental na trajetória profissional dos docentes iniciantes, é essencial destacar as contribuições de autores que exploram essa temática. André (2012), já evidenciava que, no Brasil, ainda há um número limitado de redes educacionais que investem em programas estruturados voltados a esse público. De forma complementar, Reis (2015) amplia essa perspectiva ao conceituar a indução como um processo sistemático, colaborativo e centrado no contexto escolar, conforme explicitado a seguir:

Indução é um processo de desenvolvimento profissional sistemático e prolongado no tempo, de natureza colaborativa (envolvendo uma rede colaborativa de professores e especialistas) e centrado no contexto escolar, na promoção das aprendizagens dos alunos e no desenvolvimento de determinado currículo. É um processo em que os professores observam os seus colegas, e permitem que sejam observados por eles e integrem comunidades de aprendizagem que fomentem a reflexão e a aprendizagem conjuntas e encarem a qualidade de ensino e o desenvolvimento profissional como uma responsabilidade colectiva (e não apenas individual) (Reis, 2015, p.5).

Cabe ainda enfatizar o que prevê o Plano Nacional da Educação (PNE), meta 18.2: Implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes. Constituindo

assim um notável avanço na legislação a menção do acompanhamento dos professores em início de carreira. (Brasil, 2014, p. 81)

É importante ressaltar a necessidade de efetivação de políticas públicas voltadas para o acompanhamento dos professores iniciantes, destacando a relevância de um suporte estruturado no início da carreira docente. Essa iniciativa representa um avanço significativo na legislação educacional ao reconhecer que o início da trajetória profissional é uma fase crítica, repleta de desafios que impactam diretamente a permanência e o desenvolvimento do professor na profissão. A supervisão por profissionais experientes, como previsto na meta, não apenas auxilia os novos professores na adaptação ao ambiente escolar, mas também favorece a troca de saberes e a construção de práticas pedagógicas mais efetivas.

Como se observa, a indução profissional dos professores e o acolhimento estão intrinsecamente relacionados, pois ambos se concentram em oferecer suporte e criar condições para que os docentes iniciantes se adaptem ao ambiente escolar e desenvolvam sua prática pedagógica de forma confiante e efetiva.

A indução vai além do acolhimento inicial pressupõe um processo estruturado, que inclui o acompanhamento sistemático, a orientação profissional, promovendo o desenvolvimento do docente em todas as dimensões de sua atuação. Essa articulação evidencia que o acolhimento é a base para que a indução profissional alcance seus objetivos de apoio e fortalecimento do exercício docente.

Sendo assim, apresentamos uma compreensão sintetizada no Quadro 1, a partir das concepções dos autores citados nessa seção:

Quadro 1 - Diferenças entre Acolhimento e Indução

Acolhimento	Processo de receber bem Abrigo, escuta e diálogo Processo de integração e suporte Compromisso contínuo Promoção de práticas docentes significativas
Indução	Processo sistemático e organizado Apoio sistemático e aprofundado Contínuo e prolongado Natureza colaborativa Processo colaborativo e centrado no contexto escolar Responsabilidade coletiva

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos conceitos de Nóvoa (1992,1999), Garcia (1999), Roldão, Reis e Costa (2012), Wong (2004) e Reis (2015)

Contudo, Barreto e Fernandes (2024), nos alertam sobre a relevância do processo de indução para a constituição da identidade profissional e para a qualificação da prática docente.

Nesse contexto, entendemos que a indução docente é parte integrante do desenvolvimento profissional do professor, articulando a formação inicial e continuada durante a entrada na carreira. Na esteira desse raciocínio, defendemos que o conceito de indução não pode ser simplificado a uma forma de induzir os professores em início de carreira à continuidade no trabalho docente, mesmo sem as devidas condições. Espera-se que a indução funcione como catalisadora de espaços de formação, acolhimento e acompanhamento da atuação profissional docente articulada ao processo de desenvolvimento profissional e comprometida com as perspectivas favorecedoras da sua autonomia (Barreto e Fernandes, 2024, p.3).

A citação de Barreto e Fernandes (2024) destaca a indução docente como etapa essencial do desenvolvimento profissional, integrando formação inicial e continuada no ingresso à carreira. Ao rejeitarem uma visão restrita da indução, como simples mecanismo de permanência, os autores a concebem como processo formativo que promove acolhimento, acompanhamento e fortalecimento da autonomia docente.

O desconforto do início da carreira docente é algo a ser superado. Portanto, o acolhimento e a indução são essenciais para minimizar as tensões iniciais vivenciadas pelos professores iniciantes, proporcionam uma transição mais suave do papel de alunos a professores, fortalece o desenvolvimento profissional docente, contribui para a qualidade do ensino e diminui o impacto emocional dos professores, minimizando a insegurança e o isolamento tão comuns no início da carreira.

Finalizando esta seção está clara para nós a importância de se promover o acolhimento e a indução e que esta não é uma ação específica da gestão escolar, mas deve ser responsabilidade de todos os profissionais que já atuam na escola, os quais ajudarão os professores iniciantes no processo de socialização da profissão.

Na próxima seção explicitaremos o quanto a relação com os colegas de trabalho, ou seja, o entrelaçamento com os pares são práticas fundamentais aos professores em início de carreira.

2.4 Relação com os pares: entrelaçando os fios dos saberes

Nas seções anteriores refletimos sobre as inquietações e fragilidades vivenciadas pelo professor iniciante. Também aprofundamos a compreensão sobre o processo de acolhimento e indução. Nesta seção buscaremos entender o quanto a relação com os pares é essencial para contribuir e fortalecer o desempenho do docente em início de carreira.

Inicialmente, é necessário enfatizar que ninguém se faz professor sozinho, precisamos do outro para nos constituir como docente. A interação com os pares é o fio condutor e alicerce para o desenvolvimento profissional do professor em início de carreira. O convívio e a troca de saberes com os colegas mais experientes, constituem-se como fator que minimiza os impactos emocionais negativos e fortalece a prática pedagógica. Nesse sentido cabe mencionar o que considera Freire (1996, p. 42), “Eu não nasci professor assim como sou, fui me fazendo aos poucos, de forma permanente e inacabada”.

Os primeiros anos da docência são desafiadores para os professores iniciantes, e estabelecer vínculos de parcerias entre os colegas é desenvolver a capacidade de alteridade e empatia no ambiente escolar. Significa muito mais do que respeitar o outro; é construir uma cultura de aprendizado mútuo e confiança. Para o professor iniciante enriquece a sua prática pedagógica e contribui para a aquisição da sua identidade docente.

Barreto e Fernandes (2024) anunciam essa importante troca e parceria entre colegas docentes como estratégia de mutualidade,

A estratégia mais mobilizada está relacionada ao que denominamos **mutualidade docente**. Ela diz respeito à **partilha recíproca** entre pares tanto de fazeres-saberes quanto de dificuldades da docência. Essa partilha traduz-se na forma de diálogo intenso com colegas reconhecidos como mais experientes ou na forma de uma relação de cumplicidade com outros que experienciam as mesmas questões; também se expressa no planejamento em conjunto, no acolhimento pelos colegas e nos apoios mais diversos (Barreto e Fernandes, 2024, p.7) grifos meus.

Esta partilha recíproca denominada mutualidade docente é, segundo as autoras, fator condicionante para viabilizar a sobrevivência na docência.

Sobre a partilha de experiências a autora enfatiza que,

É na troca de saberes, experiências e conhecimentos, viabilizada pela articulação discursiva, que se permite ao professor agir com maior segurança em sua prática pedagógica. Na troca se permite conhecer a diversidade de ações e atuações, limites e desafios que caracterizam a essência da prática, flexibilizando o desempenho do docente [...] (Goulart, 2016, p.717).

A troca de experiência entre o professor recém-ingresso na profissão e aqueles considerados mais experientes é a essência do agir e trabalhar colaborativamente na docência. No compartilhamento há troca de saberes e nessa permuta existe a constituição da autonomia. O professor iniciante vai visualizando pontos negativos e constatando formas de superar suas

fragilidades ressignificando sua prática e, aos poucos, aprendendo que através do compartilhamento de estratégias o professor iniciante vai consolidando o saber. (Barreto e Fernandes, 2024, p.7)

Garcia salienta que

O intercâmbio entre professores iniciantes e experientes constitui uma prática essencial para a construção de uma cultura colaborativa na escola, favorecendo a troca de saberes e o fortalecimento do trabalho coletivo. Esse compartilhamento permite ao professor iniciante apropriar-se de estratégias eficazes de ensino e àquele mais experiente refletir e renovar suas práticas (Garcia, 1999, p. 67).

O autor sinaliza a necessidade da partilha, do momento de ouvir e ser ouvido. Percebe-se, neste sentido, a relevância de utilizar a experiência do outro como instrumento que contribui para o crescimento profissional. O conhecimento experiencial dos colegas, parceiros de profissão, é fundamental para construir o conhecimento sobre a prática e na prática, sendo assim, constituímos-nos professores no dia a dia, na interação com o outro lidando e aprendendo num contexto colaborativo.

Ainda sobre a importância do compartilhamento de conhecimentos Barreto e Fernandes (2024) ressaltam que

[...] A possibilidade de caminhar junto, trabalhar colaborativamente e compartilhar a responsabilidade do trabalho docente quando se é um professor iniciante representa um incremento valioso ao esforço de sobreviver e de se adaptar e de, assim, se desenvolver profissionalmente (Barreto e Fernandes, 2024, p.18).

As autoras destacam a importância da colaboração e do suporte mútuo no contexto educacional, especialmente para professores iniciantes. O ato de "caminhar junto" e compartilhar responsabilidades não só facilita a adaptação dos novos docentes, mas também promove um ambiente de aprendizado coletivo.

André (2012) ressalta a importância da busca pela formação contínua e o entrelaçamento com os pares mais experientes.

Programas de iniciação à docência, que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação, podem ajudar a reduzir o peso dessas tarefas e fazer com que os iniciantes se convençam de quão importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional. 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 **possa buscar os instrumentos e apoios necessários, sejam eles colegas mais experientes**, ex-professores da universidade, ações oferecidas na escola ou em outros espaços formativos (André, 2012, p.116) grifos meus.

Se, por um lado, André (2012), assegura a importância de se valer da ajuda dos colegas mais experientes como instrumento facilitador do trabalho para o professor iniciante, por outro lado, Ferreira (2017) acrescenta que a relação com o outro é essencial nesse processo de aprender a ensinar, ou seja, o outro é importante para as nossas aprendizagens; a experiência dos pares é relevante para o desenvolvimento na carreira.

Imbernón (2010) complementa que,

A interação entre professores experientes e iniciantes promove um ambiente de aprendizado mútuo, em que as práticas pedagógicas são compartilhadas e aperfeiçoadas. Essa troca não só auxilia os professores iniciantes na adaptação às demandas do contexto escolar, mas também proporciona aos mais experientes a oportunidade de refletir sobre suas metodologias e renovar suas abordagens (Imbernón, 2010, p. 54).

O autor enfatiza o valor da colaboração e reflexão entre docentes iniciantes e experientes explicitando a contribuição dessas atitudes para o desenvolvimento profissional contínuo.

Nessa mesma direção, Perrenoud (2000) considera que o professor trabalha com seres humanos e para os seres humanos que pensam, agem, opinam e sentem, portanto dependem da interação com os pares para a realização profissional.

A escola é um ambiente de produção e circulação de conhecimentos. É nesse contexto e no encontro com o outro que os professores iniciantes vão adentrando à profissão, daí a necessidade dos vínculos e da parceria entre os profissionais.

Diante de tais colocações, é importante considerar a relevância da relação entre pares no ambiente escolar mencionada por André (2017). A autora ressalta que,

As relações com os pares, vividas no cotidiano escolar, são determinantes na constituição da identidade e da profissionalidade dos docentes. A relação Eu-Outro, construída no meio escolar é bastante significativa. A oportunidade de troca de informações e impressões entre os professores é um dos pontos fundamentais para o reconhecimento do EU através da visão do Outro (André, 2017, p.516).

É preciso considerar ainda que essa relação Eu-Outro no cotidiano escolar extrapola e vai além das necessidades pedagógicas, ela interfere, também, na dimensão emocional dos professores iniciantes. Os colegas parceiros de profissão, são fundamentais no apoio dos colegas novatos, não apenas para esclarecer dúvidas relacionadas à didática e às práticas de ensino, mas também para compartilhar experiências e buscar orientação sobre aspectos afetivos e emocionais, ou simplesmente ouvir um desabafo. Esse suporte mútuo entre profissionais da educação fortalece o ambiente escolar, promovendo a colaboração, o bem-estar e a criação de estratégias mais eficazes para enfrentar os desafios do cotidiano. Uma rede de apoio sólida é indispensável para que os professores se sintam valorizados, compreendidos, acolhidos e preparados para desempenhar seu papel com confiança.

Sobre as redes de apoio Nóvoa menciona,

As redes de apoio profissional proporcionam aos professores iniciantes um espaço para compartilhar desafios e buscar soluções coletivas. Essas redes ajudam a reduzir o isolamento docente, promovendo o aprendizado colaborativo e fortalecendo a confiança dos novos professores em sua prática pedagógica (Nóvoa, 1992, p. 28).

O autor evidencia o papel das redes de apoio como mecanismos de integração e suporte cujas trocas são fundamentais para o sucesso e a continuidade dos professores iniciantes na carreira docente.

As narrativas que se estabelecem nas interações informais dos corredores das escolas ou sala de professores são momentos ricos de compartilhamento de conhecimentos e estratégias. As relações que se efetivam na escola não podem se resumir a se esbarrar com o outro, vai muito além, é se encontrar com o outro, isso é coexistência num mesmo ambiente em que os fios de interação e compartilhamento de experiências vão se entrelaçando e um vai se apropriando do saber do outro.

Para Barroso (2022), a docência é uma atividade que envolve a reflexão e a transformação permanente, pois

[...] durante a trajetória formativa do professor (formação inicial, formação continuada e as experiências informativas) este profissional aprende diversos conhecimentos relevantes à sua formação e prática pedagógica e que ao serem compartilhadas por meio da oralidade contribuem indubitavelmente também para a formação de outros sujeitos, no compartilhamento de conhecimentos e saberes (Barroso, 2022, p.2).

Ferreira (2017) por sua vez, enfatiza que é somente no cotidiano escolar que o professor novato terá condições de construir uma identidade docente, mesmo em choque com a realidade. O mergulho nessa realidade é também revelador de contradições e conciliações; das motivações e dificuldades.

É no momento coletivo com os pares que os docentes iniciantes podem relacionar o conhecimento teórico com o conhecimento prático como menciona Cochran-Smith e Lythe (1999), e em situações concretas para examinar e refletir antes, durante e depois da ação (Schon, 2000), colocando-se ao escrutínio dos colegas mais experientes ou não, definindo estratégias, tomando decisões, revendo o seu próprio raciocínio pedagógico (Shulman, 1987) e, assim, compondo a sua docência. Neste sentido, entendemos que na coletividade os docentes vão adquirindo uma visão mais abrangente da importância da socialização e reflexão sobre a prática ou acerca de problemas que estão em evidência com os pares da docência, podendo, constituir como estratégia para diminuir os desafios enfrentados pelos professores iniciantes.

Neste sentido, faz-se necessário que a gestão das escolas promova encontros em que os professores possam compartilhar suas memórias e experiências formativas e também de ensino, o que colabora para a formação coletiva da identidade docente, agregando assim, valor na escuta e na fala do outro (Nóvoa, 1992).

Ninguém firma sua identidade profissional no isolamento. É preciso especificar que os ambientes escolares e os sujeitos que fazem parte dele são diversos e coparticipantes da formação da identidade do outro.

Portanto a que se considerar a existência dessas duas vertentes de sujeitos no cenário escolar: Os que compartilham e contribuem para o crescimento coletivo e aqueles que guardam para si seus conhecimentos e experiências.

Finalizamos esta seção compreendendo a importância do entrelaçamento de experiências e saberes com os pares e anunciamos que na próxima seção estaremos realizando um levantamento sobre pesquisas correlatas.

2.5 Entrelaçando saberes com pesquisas correlatas

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, com foco em produções acadêmicas publicadas entre 2014 e 2024, a fim de identificar estudos que discutem a inserção profissional de professores iniciantes. Essa revisão possibilita delinear a temática, evidenciando avanços, lacunas e contribuições teóricas significativas.

Com base na questão problemática apresentada, iniciou-se a busca por estudos correlatos que pudessem trazer contribuições significativas para a investigação em curso. A primeira etapa dessa busca foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando o descritor „professores iniciantes e alfabetizadores“, o que resultou em um total de 394 trabalhos. Contudo, esse número expressivo indicava a necessidade de um refinamento na busca, visando encontrar estudos relacionados ao foco da pesquisa. Dessa forma, foram acrescentados novos descritores que abordassem aspectos mais específicos da temática em questão, como „percepções dos professores iniciantes alfabetizadores“, o que resultou em 19 estudos. Para aprofundar ainda mais o escopo da pesquisa, foi inserido um filtro mais preciso: o descritor „percepções dos professores e alfabetizadores do 1º e 2º ano“, com a delimitação de publicações realizadas entre 2014 e 2024. Esse refinamento gerou um total de 11 pesquisas que se mostraram correlatas ao objeto do estudo. No entanto, ao revisar os resultados, constatou-se que uma das dissertações selecionadas não possuía autorização de divulgação, sendo, portanto, excluída da lista de dissertações.

Com os estudos preliminares definidos, iniciou-se a leitura do conteúdo das dissertações e teses selecionadas. A leitura foi focada nos títulos, resumos e considerações finais, com a leitura integral de alguns trabalhos, sempre que necessário, para garantir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo e dos enfoques abordados. O objetivo foi identificar aqueles estudos que mais se aproximavam do foco central desta pesquisa, considerando as nuances das percepções e dos desafios vivenciados pelos professores iniciantes. Esse processo criterioso de seleção e análise permitiu que fossem selecionados dez estudos que, em sua totalidade, oferecem valiosas contribuições para o entendimento da temática em pauta. Na seleção final, priorizaram-se as pesquisas desenvolvidas no período de 2014 a 2024.

A busca pelas pesquisas correlatas teve como finalidade ampliar os conhecimentos acerca do tema investigado, possibilitando maior aproximação com estudos que tratam de problemáticas semelhantes. Esse movimento favoreceu a compreensão de como o objeto de pesquisa vem sendo abordado na produção acadêmica, permitindo reconhecer caminhos já percorridos, aproximações teóricas e metodológicas adotadas e aspectos ainda pouco explorados. Dessa forma, o diálogo com essas investigações contribuiu para fundamentar o presente estudo, situando-o no conjunto das pesquisas da área e fortalecendo sua consistência científica.

Como sistematizado no Quadro 2, a organização adotada contribui para assegurar a adequação temporal e contextual das pesquisas selecionadas.

Quadro 2 – Estudos correlatos relevantes para esta pesquisa

ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO
2023	Tese	Universidade de Blumenau	SOPELSA, Cleide dos Santos Pereira	Desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes na alfabetização: desafios e fios de uma vivência formativa e partilhada
2022	Dissertação	Universidade de Taubaté	MOTA, Jéssica Regina da	Potencial reflexivo de casos de ensino no desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras iniciantes
2021	Dissertação	Universidade Municipal de São Caetano do Sul	TREVISAN, Alexandra Aparecida Liberato	O processo de indução do professor alfabetizador iniciante
2020	Dissertação	Universidade Federal de Pelotas	BONAT, Ana Paula Goulart	Professores iniciantes nos anos iniciais: saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente
2019	Dissertação	Universidade Estadual de Campinas	ESTANISLAU, Daniele Aparecida Biondo	Interlocuções no contexto de pesquisa com professoras iniciantes em turmas de alfabetização
2018	Dissertação	Universidade Estadual de Ponta Grossa	SCOS, Josemary	Processo de produção da prática pedagógica de professores alfabetizadores iniciantes
2016	Dissertação	Universidade Estadual Paulista	MOURA, Taís Aparecida de	Práticas de alfabetização de professores alfabetizadores iniciantes e experiente no 1º ano do ensino fundamental
2016	Dissertação	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	MENEZES, Cátia Soares Madaleno	Formação de professores alfabetizadores iniciantes expressa por suas narrativas
2015	Tese	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	CORRÊA, Priscila Monteiro	Professores iniciantes e sua aprendizagem profissional em turmas de alfabetização
2014	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	GOMES, Fernanda Oliveira Costa	As dificuldades da profissão docente no início da carreira: entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações

Fonte: Pesquisa elaborada pela autora

Essa busca revelou que ainda há poucas pesquisas sobre o professor iniciante, sobretudo no que diz respeito ao professor alfabetizador. Nesse sentido, é imprescindível promover investigações que aprofundem a compreensão da realidade dessa categoria docente e apresentem propostas para favorecer seu desenvolvimento profissional. Na seção seguinte,

exploraremos os pontos comuns e as particularidades que distinguem esta pesquisa dos estudos correlatos, observando as particularidades, semelhanças e diferenças entre os estudos.

2.6 As pesquisas correlatas: O que tem sido discutido sobre professores iniciantes alfabetizadores?

Nesta seção, vamos explorar as semelhanças e diferenças entre este estudo e as pesquisas correlatas. Buscaremos identificar como as abordagens, os objetivos, metodologias e os achados das investigações se conectam com este trabalho, destacando tanto os pontos em comum quanto às divergências. Esse confronto entre as pesquisas permitirá uma análise mais profunda das contribuições do estudo atual para o campo da formação de professores iniciantes alfabetizadores, ressaltando suas particularidades e a relevância no contexto acadêmico. Também apresentaremos relações entre os estudos investigados.

Com o objetivo de tornar mais clara a análise das pesquisas selecionadas, optamos por organizá-las em duplas, conforme explicitado nas figuras apresentadas ao longo desta seção. Cada par de investigações foi agrupado com base em elementos comuns que favorecem uma leitura comparativa e articulada, seja em relação aos objetivos, às escolhas metodológicas ou aos contextos estudados. Essa forma de apresentação permite evidenciar aproximações significativas entre os estudos, ao mesmo tempo em que facilita a identificação de suas contribuições específicas para a compreensão das conquistas e desafios e vivenciados por professores iniciantes. Assim, a organização em pares não apenas sistematiza a análise, como também amplia o diálogo entre as produções acadêmicas selecionadas. Assim, oferecemos as figuras comparativas, com o auxílio do programa Napkin AI, como forma de potencializar a análise das contribuições e relacionar os aspectos que ambas oferecem ao campo investigado.

A tese de Sopelsa (2023), da Universidade de Blumenau, intitulada “Desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes na alfabetização: desafios e fios de uma vivência formativa e partilhada” teve como objetivo analisar os impactos de uma experiência formativa compartilhada no aprimoramento do desenvolvimento profissional de professoras que estão iniciando na alfabetização. Fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e na área de formação docente, a pesquisa integrou os conceitos de aprendizagem e linguagem com os conhecimentos acerca do desenvolvimento profissional. A partir de um diagnóstico inicial, que permitiu mapear as trajetórias dos sujeitos e os desafios enfrentados no começo da docência na alfabetização, estruturou-se um processo formativo baseado em uma comunidade de prática para responder a seguinte questão problema: a pouca atenção que as professoras

iniciantes na alfabetização têm recebido por parte de pesquisadores e responsáveis por políticas públicas voltadas à formação desses profissionais no Brasil.

Para a autora, por meio do percurso realizado na pesquisa permite-se afirmar que o desenvolvimento profissional docente resulta de processos contínuos de aprendizagem ao longo da vida, mediado pela linguagem, em interação com o outro, por meio de experiências compartilhadas e ressignificadas. Defende-se a tese de que a vivência dialógica no processo formativo, construída em movimento e pautada nos desafios da prática, favorece a construção de novos significados sobre a alfabetização e a atribuição de sentidos singulares, impulsionando o desenvolvimento profissional das professoras iniciantes na alfabetização.

Ambos os trabalhos destacam que o início da docência, especialmente na alfabetização, se apresenta como um desafio ainda maior, dada a complexidade inerente a essa atuação. Esse cenário é reforçado pelo fato de que, historicamente, a alfabetização no Brasil tem sido tratada como um problema social de difícil superação.

Para Sopelsa (2023),

[...] é necessário pensar sobre como as marcas históricas e culturais da alfabetização no Brasil afetam os professores que iniciam na docência nesta área. Ao iniciarem, os docentes se deparam com organizações de sala de aula, modelos de atividades, materiais didáticos, modos de agir, de se relacionar e de olhar para as crianças resultantes das formações discursivas da área que influenciam e, por vezes, determinam os discursos e a prática pedagógica. Desse modo, ao olhar para a docência de professores iniciantes na alfabetização, é necessário considerar que esta se dá em condições históricas e culturais específicas, datadas e situadas. Trata-se de um processo complexo que exige conhecimentos específicos (Sopelsa, 2023, p.53).

A citação da autora destaca que a prática pedagógica dos professores iniciantes na alfabetização é profundamente influenciada pelas marcas históricas e culturais da área. Esses docentes enfrentam desafios relacionados à organização da sala de aula, materiais e modelos pedagógicos, que são moldados por discursos históricos e culturais. Assim, é fundamental considerar que a docência na alfabetização ocorre em contextos específicos e complexos, exigindo conhecimentos especializados.

A dissertação de Mota (2022), da Universidade de Taubaté, intitulada: “Potencial reflexivo de casos de ensino no desenvolvimento profissional de professoras iniciantes alfabetizadoras”, teve como objetivo investigar o potencial formativo de casos de ensino para professores alfabetizadores iniciantes como instrumento de reflexão das práticas, no processo de construção dos conhecimentos profissionais. O estudo procurou compreender que reflexões

e mobilizações de conhecimentos sobre práticas de alfabetização podem ocorrer em uma proposta formativa para professores iniciantes orientadas por casos de ensino.

Uma semelhança entre o estudo de Mota e a presente pesquisa é a utilização do grupo de discussão com professoras iniciantes. No entanto, enquanto nesta investigação o grupo tem um papel específico, ouvir o relato das vivências das professoras iniciantes, no trabalho de Mota ele foi empregado como um espaço de reflexão sobre casos de ensino.

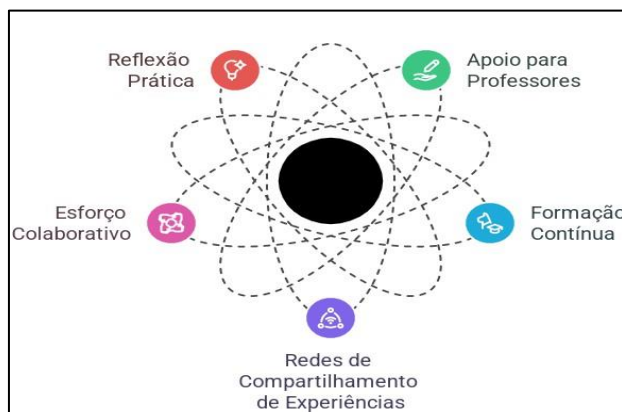
A pesquisa destacou que

Diante dos principais desafios, surge a falta de conhecimentos para a atuação na alfabetização, tanto para identificar os saberes dos alunos e suas hipóteses de escrita, quanto para a elaboração de situações que contribuam para o desenvolvimento de cada aluno. Outro ponto fortemente apontado em nosso estudo é a burocratização das ações dos docentes por meio da demanda de documentos que devem ser preenchidos, exigindo que o professor disponha de um grande tempo e de subsídios para compreender como realizar esses procedimentos, porém encontra esse apoio com maior incidência nos pares (Mota, 2022, p.105).

A autora salienta que no contexto atual das professoras alfabetizadoras iniciantes no processo de inserção na carreira docente, observa-se que suas necessidades abrangem múltiplos aspectos, como a insegurança inicial, a falta de preparo para as exigências da profissão, os desafios específicos do ensino da alfabetização e a insuficiência de conhecimentos especializados na área.

A Figura 1 ilustra a convergência entre o estudo de Sopelsa (2023) e a pesquisa de Mota (2022) mostrando aspectos na concepção da identificação de tentativas, reflexões e reformulações das práticas pedagógicas por parte dos professores iniciantes e da necessidade de partilha de experiência. Ambos os trabalhos destacam que o início da docência, especialmente na alfabetização, se apresenta como um desafio, dada a complexidade inerente a essa atuação. Esse cenário é reforçado pelo fato de que, historicamente, a alfabetização no Brasil tem sido tratada como um problema social de difícil superação.

Figura 1 - Convergência entre as pesquisas de Sopelsa (2023) e Mota (2022)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Analisando a dissertação de Trevisan (2021), da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, intitulada “O processo de indução do professor alfabetizador iniciante”, constatamos que a autora teve como objetivo investigar as iniciativas no processo de indução com professores alfabetizadores iniciantes, identificando suas dificuldades e desafios.

Em sua pesquisa a autora investiga as iniciativas que o município de Santo André utiliza no processo de indução dos professores alfabetizadores iniciantes, os estudos corroboram que no contexto escolar a qualidade da educação se efetiva consideravelmente nas discussões coletivas e nas trocas de experiências, nas quais docentes e gestores se fortalecem, pois a formação inicial dos professores lhes proporcionam conhecimentos teóricos capazes de sustentar algumas ações na prática, contudo os saberes pertinentes à prática, somente *in locu* se estrutura, por se fazer necessária a reflexão própria da atuação, que na medida em que vivencia se amplia e estrutura, tornando-os profissionais mais preparados para lidar com as demandas cotidianas.

Foram encontrados poucos relatos sobre os desafios específicos enfrentados no início da carreira. No entanto, é importante destacar que, mesmo realizando as sondagens de escrita conforme previsto no plano educacional do município, as professoras enfrentam dificuldades para elaborar estratégias pedagógicas a partir dos resultados obtidos pelos alunos.

A autora faz considerações relevantes em sua pesquisa ao destacar a necessidade de um programa de indução para professores iniciantes, especialmente no que se refere à gestão da sala de aula. Aponta que diversos fatores impactam a inserção profissional, como a influência da trajetória escolar na identidade docente, as dificuldades no enfrentamento do contexto escolar e a alta taxa de desistência da profissão. Além disso, evidencia-se a fragilidade da formação inicial, o distanciamento entre teoria e prática, a falta de suporte

institucional e a ausência de diretrizes claras nos projetos político-pedagógicos, fatores que reforçam a urgência de políticas estruturadas de acolhimento e acompanhamento dos novos professores.

Para a autora,

Compreender o professor em seu início de carreira faz-se relevante, ao passo em que ele enfrenta dificuldades que são provocadas, muitas vezes, pela falta de experiência, pela insegurança, pelas contradições entre a teoria e a prática. Essas dificuldades poderiam ser dirimidas se a equipe gestora propiciasse espaços efetivos de formação, pautados em processos colaborativos (Trevisan, 2021, p.51).

Trevisan (2021) destaca a importância de apoiar o professor iniciante, que enfrenta desafios decorrentes da falta de experiência e do descompasso entre teoria e prática. Ressalta, ainda, o papel essencial da equipe gestora na criação de espaços formativos colaborativos, que poderiam auxiliar na superação dessas dificuldades e no fortalecimento profissional do docente.

A dissertação de Bonat (2020), da Universidade Federal de Pelotas, intitulada: “Professores iniciantes nos anos iniciais: saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente”, teve como objetivo principal compreender como as professoras iniciantes vão se constituindo e se identificando profissionalmente.

Em sua pesquisa, Bonat entrevistou quatro professoras iniciantes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, do município de Pelotas, através dos dados coletados ficou evidente que as experiências iniciais foram marcantes com situações desafiadoras, do mesmo modo as práticas que desenvolvem precisam ser refletidas e que esses processos juntamente com o conhecimento adquirido na formação, vão ajudando-as a constituírem-se como professoras. O estudo permitiu afirmar que as professoras iniciantes se fazem docentes através das descobertas e dos desafios, do resgate de suas experiências estudantis, dos modelos de seus antigos professores, da relação que estabelecem em aula com seus alunos e das reflexões que fazem sobre suas práticas.

Considera-se a possibilidade de oferecer aos professores iniciantes um acompanhamento por parte desses profissionais, o que poderia atenuar os desafios enfrentados no início da carreira docente. Esse processo proporcionaria momentos de troca e compartilhamento, auxiliando os iniciantes a explorar novas abordagens para sua prática pedagógica, além de contribuir para uma compreensão mais ampla e enriquecedora de seu trabalho em sala de aula.

Sobre isso, Bonat cita Freire (1996):

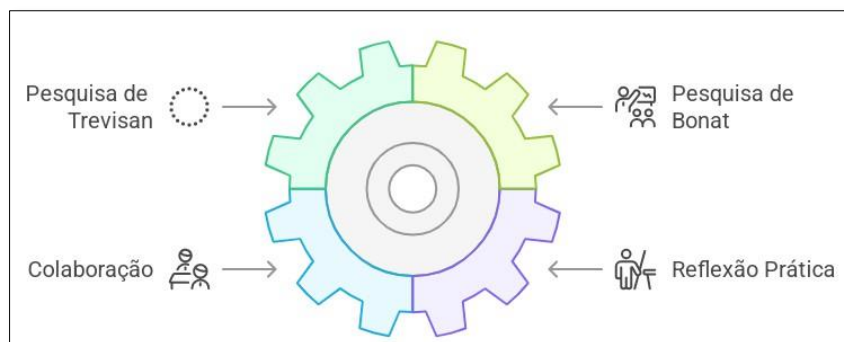
[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...] mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (Freire, p.22, 1996).

A citação de Freire (1996) reforça a ideia ao enfatizar que a crítica à prática atual ou passada possibilita melhorias futuras, promovendo uma transformação contínua do professor.

Para Bonat, que também é professora da rede pública de ensino, o trabalho mostrou-se importante, no sentido de observar que os desafios enfrentados no início de carreira são recorrentes independentemente de onde a escola está localizada e dos alunos que têm.

A Figura 2 indica a relação entre os estudos de Bonat (2020) e Trevisan (2021) ao tratarem a docência inicial como um período de desafios e aprendizagens, articulando as experiências, colaboração entre os pares e a reflexão sobre a prática.

Figura 2 – Convergência entre as pesquisas de Trevisan (2021) e Bonat (2020)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

A pesquisa de Trevisan foca nas iniciativas de indução no município de Santo André, enquanto Bonat investiga a constituição profissional de professoras iniciantes em Pelotas. Ambas as pesquisas ressaltam a importância da colaboração e da reflexão sobre a prática docente.

Estanislau (2019), em sua dissertação da Universidade Estadual de Campinas, denominada: “Interloquções no contexto de pesquisa com professoras iniciantes em turmas de alfabetização”, apresenta como objetivo compreender as inquietações e as reflexões das

professoras que iniciam nas turmas de alfabetização a partir das interlocuções produzidas nos momentos de orientação de estudos, conversas e escuta no contexto de pesquisa.

A pesquisadora iniciou seu estudo relatando sua trajetória como aluna e o início da carreira docente, em seguida explorou o conceito de professor iniciante, destacando os desafios e inquietações vivenciadas no início da carreira docente. Em seguida, abordou questões relacionadas à alfabetização, à articulação entre teoria e prática, à perspectiva construtivista e à psicogênese da língua escrita, fundamentando sua análise em autores que discutem essas temáticas. Sua pesquisa também ressalta a importância dos espaços de diálogo, evidenciando como as trocas nos momentos de orientação e nos grupos de estudo favorecem a reflexão e o fortalecimento da relação entre teoria e prática.

Destacamos a relação entre a pesquisa de Estanislau (2019) e o presente estudo ao enfatizar a importância das interações vivenciadas no cotidiano escolar. A autora ressalta que a linguagem presente nas relações diárias, tanto no ambiente escolar quanto nos espaços de debate sobre a prática docente, carrega sentidos e significados que são constantemente produzidos, reproduzidos e ressignificados na interação entre os sujeitos sociais.

A dissertação de Scos (2018), da Universidade Estadual de Ponta Grossa, com o título: “Processo de produção da prática pedagógica de professores alfabetizadores iniciantes”, teve como objetivo desvelar o processo de produção da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras iniciantes a fim de contribuir para o seu processo formativo.

Scos estruturou seu estudo destacando as dificuldades vivenciadas pelos professores iniciantes e mencionou Marcelo (1999) para enfatizar que as experiências anteriores do docente, enquanto aluno, desempenham um papel importante em sua formação profissional. Além disso, abordou como os desafios, expectativas, conquistas e a busca por aperfeiçoamento durante essa fase inicial são aspectos cruciais para o desenvolvimento contínuo da prática docente.

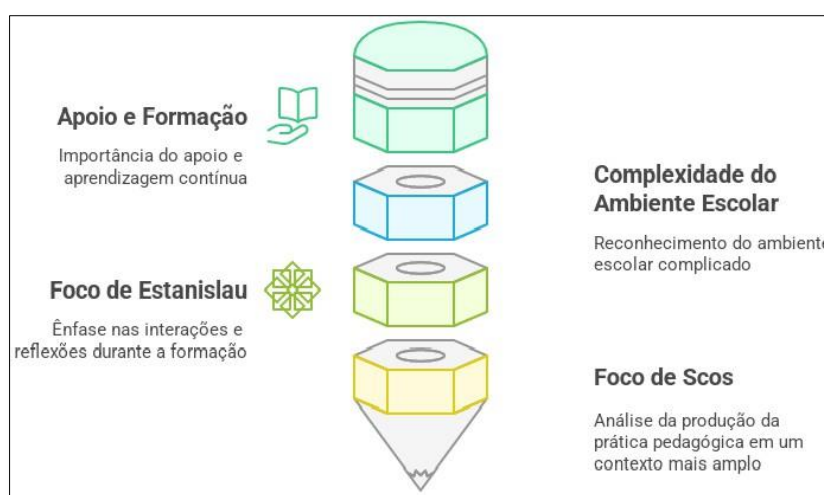
A pesquisadora observou em seu estudo que a prática pedagógica de professores alfabetizadores iniciantes é influenciada tanto por fatores externos quanto internos. As professoras que participaram da pesquisa de Scos relataram que enfrentam desafios relacionados à escolha de métodos, insegurança e organização das rotinas. Para lidar com essas dificuldades, elas buscam o apoio de colegas e formação continuada, além de utilizarem estratégias como o acesso à internet, consultando blogs e sites educacionais para auxiliar no planejamento e na prática pedagógica. O estudo também revelou que as professoras refletem sobre sua prática alfabetizadora, especialmente ao se depararem com momentos de satisfação ou insatisfação com seu desempenho inicial.

Diferentemente da nossa pesquisa, Scos teve como sujeitos de pesquisa apenas professores que lecionam para o primeiro ano, através das quais buscou investigar a seguinte questão problema: Como ocorre o processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes?

Em sua análise, a autora ressaltou que a complexidade do ambiente escolar impõe ao professor iniciante múltiplos desafios de ordem pedagógica, tornando essencial um acompanhamento que ajude a minimizar a insegurança, o isolamento, a ansiedade e os medos. Essas experiências são características do início da docência e representam um momento significativo tanto na dimensão pessoal quanto profissional dos professores. As fragilidades destacadas por Scos se assemelham amplamente às que abordamos em nossa pesquisa.

Comparando as pesquisas de Estanislau (2019) e Scos (2018), concluímos que as duas pesquisas compartilham a preocupação com as dificuldades enfrentadas por professoras iniciantes e a importância do apoio e da formação continuada. Ambas destacam a complexidade do ambiente escolar e os desafios pedagógicos que essas docentes enfrentam. No entanto, diferem em seus enfoques: enquanto Estanislau foca nas interlocuções e reflexões durante a formação, Scos investiga o processo de produção da prática pedagógica em um contexto mais amplo. A Figura 3 ilustra as relações e foco das pesquisas.

Figura 3 – Convergência entre as pesquisas de Estanislau (2019) e Scos (2018)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados das pesquisas

A dissertação de Moura (2016), da Universidade Estadual Paulista, com título: “Práticas de alfabetização de professores alfabetizadores iniciantes e experientes no 1º ano do ensino fundamental”, teve como objetivo investigar e analisar as práticas de alfabetização

realizadas por uma professora iniciante e uma professora experiente, considerando os elementos da gestão da matéria e da classe presentes na interação das aulas de alfabetização.

A autora iniciou sua análise discutindo o tema “Ser professor: do início da carreira à fase mais experiente na tarefa de alfabetizar”, explorando as concepções sobre a docência em diferentes etapas da carreira. Na seção seguinte, intitulada “As práticas de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, dedicou-se a examinar o histórico das práticas de alfabetização no Brasil, além de abordar as diretrizes curriculares para a alfabetização no estado de São Paulo. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas, complementadas por observações em sala de aula junto às turmas de alfabetização.

De forma semelhante ao nosso estudo, Moura (2016) também realizou uma investigação e um levantamento teórico em teses e dissertações relacionadas ao tema. Considera que é essencial investir em uma formação colaborativa no início da carreira docente. Nessa perspectiva, o professor iniciante poderia contar com a orientação de um docente mais experiente em seu trabalho com alfabetização. Moura (2016) cita Garcia (1999), que enfatiza a necessidade de um programa eficaz de iniciação à docência, no qual os professores tenham acesso a planos estruturados de desenvolvimento profissional. Moura (2016) complementa ainda sobre a necessidade de assistência ao iniciante ser realizada por um professor mais experiente e comprometido com a educação, ressalta que a troca entre os pares acrescentaria muito no desenvolvimento profissional docente e na qualidade do ensino.

A dissertação “Formação de professores alfabetizadores iniciantes expressa por suas narrativas”, de Menezes (2016), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, tem como objetivo: pesquisar o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores iniciantes de Lagoa Santa/Goiás, por meio de narrativas docentes que abordam a formação, as condições de trabalho e a compreensão da prática alfabetizadora.

Menezes (2016) organizou seu trabalho começando pela narrativa de sua trajetória pessoal e profissional. Em seguida, apresentou um levantamento de como o tema foi tratado em pesquisas relacionadas. No capítulo seguinte, abordou os diferentes caminhos da alfabetização, seguido de uma discussão sobre o desenvolvimento profissional docente, considerando a formação inicial e continuada. O trabalho foi concluído com uma análise sobre os grupos formativos.

Para a coleta de dados a autora optou pelos pressupostos teóricos das narrativas autobiográficas, pois reconheceu o seu aspecto reflexivo, pressupondo um sujeito autor de seu percurso de formação e dos diálogos que este estabelece sobre sua atuação.

Menezes (2016) cita Prado e Soligo (2008) ao mencionar que as narrativas

pedagógicas são documentos produzidos pelos educadores ao registrarem o que fazem, o que pensam e, principalmente, o que pensam sobre o que fazem. Nessas narrativas, são registradas, dessa forma, as inquietações, as dificuldades e as conquistas, configurando-se como uma produção intelectual que pode ser apresentada em forma de memoriais, novelas, depoimentos, relatos ou diários.

Um aspecto comum entre o estudo de Menezes (2016) e a pesquisa em questão é a abordagem das diferentes fases do desenvolvimento profissional docente. Nas considerações finais, a autora ressalta a importância da formação de professores alfabetizadores iniciantes, pois acredita que esses profissionais, no início da carreira, precisam do apoio de professores mais experientes. Isso é essencial para que consigam se manter na profissão, uma vez que muitos desistem da docência devido à falta de apoio da equipe escolar.

Entre os principais achados da pesquisa, Menezes (2016) aponta que, para os professores iniciantes participantes de seu estudo, uma das principais preocupações era a necessidade de organizar um trabalho de forma sistemática, baseado em diversas teorias abordadas durante a graduação e também nas experiências da formação continuada, a qual se concretizava por meio de grupos de estudo. Na Figura 4, evidencia-se que os dois estudos têm como foco a formação e as práticas de alfabetização de professores iniciantes.

Figura 4 – Enfoque das pesquisas de Moura (2016) e Menezes (2016)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Analisando as convergências e diferenças entre as dissertações de Moura (2016) e Menezes (2016), ambas focadas na formação e práticas de alfabetização de professores iniciantes. A pesquisa de Moura investiga as práticas de alfabetização de uma professora iniciante e uma experiente, enquanto a de Menezes explora o desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores iniciantes por meio de narrativas. Ambas as pesquisas ressaltam a

importância do apoio e da formação contínua para os educadores em início de carreira, mas diferem em suas abordagens metodológicas e nos contextos analisados.

A tese de Corrêa (2015), da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, denominada: “Professores iniciantes e sua aprendizagem em turmas de alfabetização”, teve como objetivo compreender como o professor iniciante constrói sua aprendizagem profissional no ciclo de alfabetização de modo a se desenvolver profissionalmente.

No início de sua pesquisa, Corrêa abordou a fase de iniciação no desenvolvimento profissional docente. Em seguida, investigou os contextos da alfabetização, os princípios do construtivismo, a psicogênese da língua escrita e o letramento. Posteriormente, dedicou-se à análise dos sujeitos da pesquisa, explorando temas como o início da carreira no ensino fundamental, a experiência de ser um professor iniciante, os desafios enfrentados nesse período e as estratégias de superação. Além disso, discutiu as relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão, bem como o impacto do choque da realidade no início da docência.

Uma conexão entre o estudo de Corrêa e a presente pesquisa está na análise de investigações correlatas ao tema. Por meio de suas pesquisas, Corrêa constatou que a escassez de trabalhos na área reforça conclusões que evidenciam a limitada atenção dos pesquisadores brasileiros ao professor iniciante e aos desafios do início da carreira, apesar da relevância desse período para a construção da identidade e o desenvolvimento profissional docente.

Outro aspecto de proximidade é a abordagem de Corrêa referente à inserção dos professores iniciantes, a autora destaca que a equipe gestora das escolas não se compromete integralmente com a inserção dos professores iniciantes. Predominam iniciativas individuais, que, além de serem limitadas pelas condições de trabalho desses profissionais, ressaltam a fragilidade do trabalho colaborativo e coletivo no ambiente escolar.

É relevante enfatizar os aspectos característicos do início da carreira docente apontados no estudo de Corrêa. Entre eles, a manutenção da disciplina e o estabelecimento de regras de conduta para os alunos, assim como a motivação, a consideração das particularidades individuais dos estudantes e o relacionamento com pais, alunos e colegas de trabalho, também se destacaram na pesquisa da autora.

Nas considerações finais de sua pesquisa Corrêa conclui que o início da docência é uma fase singular, com desafios e exigências próprias que demandam suporte e formação específicos, destaca a necessidade de fortalecer o apoio institucional ao professor alfabetizador iniciante, integrando-o a políticas e programas voltados à sua inserção e

formação.

A dissertação de Gomes (2014), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, denominada: “As dificuldades da profissão docente no início da carreira: entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações”, teve como objetivo analisar a relação entre iniciação à carreira e dificuldades didáticas enfrentadas, em seu estudo buscou identificar desafios encontrados pelos professores para ensinar, na fase inicial da carreira e ainda, identificar as reações e superações desses professores diante dessas fragilidades.

O estudo começa abordando os desafios e dificuldades da profissão docente, incluindo o desconhecimento, a desilusão e a frustração no início da carreira, e dedica ainda uma seção à realização profissional. Em seguida, aprofunda-se no cenário da pesquisa, apresentando os sujeitos envolvidos, as legislações e as diretrizes da rede estadual de ensino de São Paulo. O estudo prossegue discutindo as ações e manifestações dos professores em relação às dificuldades que enfrentam e aos seus esforços para superá-las no ensino.

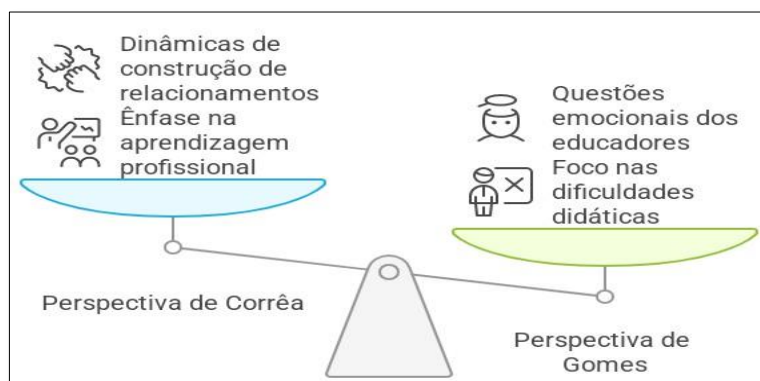
Um ponto de convergência entre a pesquisa de Gomes (2014) e este estudo é a análise de pesquisas anteriores sobre o tema, constatando através dessas pesquisas que a realidade vivenciada nas escolas não corresponde às expectativas dos professores iniciantes. Gomes (2014) cita como consequência, a desilusão profissional, que pode se manifestar desde um mal-estar na profissão até o desenvolvimento de doenças psicológicas, como a síndrome de Burnout, podendo, em casos extremos, levar à desistência da carreira docente.

Por meio de suas pesquisas, Gomes (2014) observou que, para superar os desafios, as desilusões e o choque da realidade, é necessário implementar ações concretas no dia a dia das salas de aula. Embora existam dificuldades relacionadas às políticas educacionais, como o número de alunos, salários e o currículo, que estão além da influência do professor, a realização profissional docente pode ser alcançada nas áreas em que o educador tem controle. Em outras palavras, é essencial focar, primeiramente, nas ações possíveis dentro da sala de aula e da escola para enfrentar essas dificuldades.

Gomes optou por entrevistas, questionários online e observação para realizar a coleta de dados, através dos quais constatou que quanto à realização profissional, todos os professores entrevistados concordaram que, apesar das dificuldades, vale a pena ser professor, demonstrando a intenção de superar os desafios da profissão. No entanto, os dados da pesquisa mostram que os professores iniciantes não estão adequadamente preparados para o exercício da docência. A observação das aulas revelou a falta de preparo, e os relatos indicam que, tanto os cursos de Graduação quanto os de especialização, não formam profissionais

aptos para enfrentar a realidade da sala de aula, com todos os professores afirmando não se sentir preparados após concluir o curso de Pedagogia. A Figura 5 evidencia que Corrêa destaca a construção da aprendizagem profissional e as relações interpessoais, ao passo que Gomes concentra-se nas dificuldades didáticas e nas reações emocionais dos docentes.

Figura 5 – Enfoque das pesquisas de Corrêa (2015) e Gomes (2014)



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa

Ambas as pesquisas convergem na identificação dos desafios enfrentados pelos professores iniciantes e na necessidade de suporte institucional. No entanto, diferem na abordagem metodológica e nos focos de análise. Corrêa enfatiza a construção da aprendizagem profissional e as relações interpessoais, enquanto Gomes foca nas dificuldades didáticas e nas reações emocionais dos docentes.

Finalizando esta seção cabe ressaltar que a análise das pesquisas correlatas sobre professores iniciantes revela que esses profissionais enfrentam desafios na adaptação ao ambiente escolar, gestão da sala de aula e condições de trabalho. A falta de suporte institucional e políticas de acompanhamento contribuem para a insegurança e solidão, afetando a construção da identidade profissional.

As dificuldades nas relações interpessoais, somadas à sobrecarga de trabalho, impactam o bem-estar e a permanência na carreira. No entanto, experiências formativas, redes de apoio, programas de indução e formação continuada são estratégias essenciais para fortalecer a prática docente e a autonomia profissional.

O levantamento destaca a necessidade de repensar políticas educacionais e práticas institucionais, visando à valorização e ao desenvolvimento da carreira docente.

2.7 Políticas e Programas de Indução para Professores Iniciantes: trajetórias, avanços e desafios

Nesta seção, exploraremos programas significativos de indução e mentoria implementados tanto no Brasil quanto internacionalmente, avaliando os progressos e desafios enfrentados ao longo do tempo. É importante destacar, logo de início, que o Brasil ainda não possui uma política nacional estruturada de indução para professores iniciantes. O que se observa são iniciativas pontuais, desenvolvidas por algumas redes de ensino e, em certos momentos, por ações do próprio governo federal, mas que carecem de continuidade, articulação e abrangência.

Diante dessa lacuna, torna-se ainda mais relevante analisar as experiências internacionais consolidadas, bem como refletir sobre os caminhos trilhados por legislações brasileiras voltadas ao apoio desses profissionais. Assim, também será examinada a evolução da legislação nacional no que se refere ao acolhimento e à formação do professor iniciante, com atenção especial aos avanços já alcançados e às melhorias que ainda se fazem necessárias para garantir uma inserção mais qualificada na carreira docente.

Para situar, primeiramente, abordaremos programas importantes de indução e mentoria implementados no Brasil e em outros países, e, em seguida, analisaremos as legislações voltadas para o professor iniciante.

Realizando uma breve recapitulação histórica é importante ressaltar sobre o Programa de Formação de Professores Iniciantes dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) do Rio de Janeiro, implementado nas décadas de 1980 e 1990, reconhecido como uma iniciativa pioneira em políticas de indução profissional docente no Brasil. Idealizado por Darcy Ribeiro, o projeto dos CIEPs visava não apenas à oferta de educação integral para os alunos, mas também à formação contínua e ao suporte aos professores em início de carreira. O programa oferecia um acompanhamento contínuo aos professores iniciantes, com até cinco anos de experiência na docência, incluindo mentorias e atividades de desenvolvimento profissional. Seu principal objetivo era apoiar a transição para a prática docente, estimulando a adoção de abordagens pedagógicas inovadoras. Essa estratégia combinava teoria e prática em sala de aula, visando melhorar a qualidade do ensino e fortalecer a identidade profissional dos educadores. Pesquisas recentes reconhecem o programa dos CIEPs como pioneiro nas práticas de indução profissional docente no Brasil.

Nesse contexto, professores iniciantes participavam de uma experiência de indução profissional – conceito não utilizado, nem conhecido na época – em um Programa com objetivos de transformação e superação dos graves problemas brasileiros ao criar uma escola pública de tempo integral que

oferecia mais tempo de permanência, mais espaço para a realização das múltiplas atividades diárias e formação de professores. Esse programa de formação incluía estudos referentes a: - fundamentação científica a respeito dos processos pelos quais a criança aprende; - prática educativa da escola de horário integral abordando atividades diversificadas; - planejamento integrado e avaliação continuada; - domínio da disciplinas que compõem o currículo do ensino fundamental; - metodologia de ensino na perspectiva construcionista e sócio interacionista; - instrumental teórico para pensar na diversidade cultural (...) No final de 1993, foi realizado um concurso público para a lotação efetiva dos professores nos CIEPs. Professores bolsistas tiveram 36% de aprovação enquanto os não bolsistas tiveram índice de aprovação de 23% (Marcelo, Monteiro e Rabelo et al, 2022, p.147 – 148).

Fica evidente como, mesmo sem o uso formal do conceito de indução profissional, o programa já articulava ações estruturadas de formação e acompanhamento e acolhimento aos professores iniciantes, promovendo práticas pedagógicas inovadoras e valorizando a formação contínua. O maior índice de aprovação dos bolsistas no concurso reforça a relevância desse investimento na profissionalização docente.

De acordo com Marcelo, Monteiro e Rabelo et al (2022)

A educação integral, realizada no CIEPs, ao contemplar os professores em formação diária na aprendizagem ao lidar com o cotidiano das ações escolares, com os conteúdos das ciências exatas, humanas, sociais, artes em articulações profícuas ao social, brinquedos, jogos, brincadeiras e arte, muita arte, nos permitiu também, a nós formadores, “voarmos” pelos campos majestosos da alegria, da cor, da vida, do amor e da solidariedade nas descobertas do mundo, sempre em movimento, sempre em revoluções cotidianas. Daí considerarmos a formação docente como fator preponderante ao desenvolvimento do projeto pedagógico do CIEPs e indicarmos tal formação como precursora do conceito aqui debatido – **a indução docente no Brasil** (Marcelo, Monteiro e Rabelo et al, 2022, p.154 – 155, grifos dos autores).

De acordo André (2012) programas de indução à docência, que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação, podem ajudar a reduzir o peso das tarefas e fazer com que os iniciantes se convençam de quão importante é a adesão a um processo de desenvolvimento profissional.

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 possa buscar os instrumentos e apoios necessários, sejam eles colegas mais experientes, ex-professores da universidade, ações oferecidas na escola ou em outros espaços formativos. Mas essas iniciativas não podem depender de vontade pessoal nem se limitar ao âmbito individual (André, 2012, p. 116).

A autora ressalta que a formação docente é um processo permanente, fundamental para que o professor iniciante enfrente as dificuldades do início da carreira. Além disso, enfatiza a necessidade de que o apoio ao desenvolvimento profissional ultrapasse a responsabilidade individual, exigindo ações institucionais que promovam a colaboração e o fortalecimento coletivo da profissão.

Em seus achados André (2012), menciona programas de apoio aos professores iniciantes entre eles o programa desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo que, embora não fosse formalmente nomeado como tal, configura-se como uma experiência concreta de indução profissional docente. A proposta consistia na realização de um concurso público estruturado em duas etapas: a primeira, voltada à formação inicial dos futuros professores, com carga horária de 60 horas, incluía palestras, debates, oficinas práticas e momentos de troca coletiva, visando proporcionar uma ambientação prévia ao exercício da docência. A segunda etapa correspondia a uma prova eliminatória, que avaliava os conhecimentos e competências desenvolvidos ao longo do processo formativo. Os dados do concurso de 2010 revelam o êxito da iniciativa: dos 704 professores que concluíram a formação, apenas dois desistiram e dois não foram aprovados. Esses números indicam que a vivência formativa prévia ao ingresso efetivo na carreira contribuiu significativamente para preparar os docentes iniciantes para os desafios da prática escolar, reduzindo os índices de evasão e ampliando suas chances de sucesso na inserção profissional. Assim, mesmo sem a nomenclatura explícita, trata-se de uma proposta de indução profissional que articula formação, avaliação e inserção qualificada para o início da docência.

A autora destaca também a iniciativa da Secretaria Estadual de Educação do Ceará, que, em 2009, reformulou o concurso para novos docentes da rede pública. O processo seletivo passou a contar com quatro etapas: uma prova objetiva de conhecimentos básicos e específicos; uma prova prática, que avaliava a atuação didática do candidato; um curso de capacitação profissional, com carga horária total de 180 horas (100 à distância e 80 presenciais), estruturado em cinco módulos: educação à distância, administração pública, políticas educacionais, didática geral e didática específica; e, por fim, um exame de títulos. Além disso, os professores ingressantes receberam acompanhamento dos gestores escolares, que atuaram como tutores no estudo e planejamento pedagógico. Após três anos, os docentes passaram por uma avaliação que definia a confirmação definitiva no cargo.

Embora não tenha sido formalmente nomeada como tal, essa iniciativa se configura como um programa de indução docente, pois contempla elementos essenciais desse tipo de

política, conforme reconhecido na literatura (Garcia, 1999; Nóvoa, 2009). A formação específica antes e durante o início da docência, o apoio sistemático dos gestores escolares, a vinculação entre a teoria e a prática e a avaliação ao longo do período probatório, são estratégias que visam promover a inserção qualificada dos professores iniciantes na cultura escolar, ao mesmo tempo em que buscam reduzir os impactos das dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de carreira.

A Secretaria Municipal de Educação de Sobral, no Ceará, implementou, a partir de 2006, uma política de formação continuada para professores iniciantes, regulamentada pela Lei Municipal nº 671/2006. Essa iniciativa foi detalhadamente analisada por Ana Maria Gimenes Corrêa Calil em sua tese de doutorado de Calil (2014), intitulada "A formação continuada no município de Sobral (CE)", defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

A pesquisa de Calil (2014), destaca que, após o concurso público de 2005, a Secretaria Municipal identificou a necessidade de aprimorar a formação dos novos docentes, visando suprir lacunas da formação inicial e promover práticas pedagógicas eficazes. Para atender a essa demanda, foi criada a Escola de Formação Permanente do Magistério de Sobral (ESFAPEM), responsável por oferecer formação continuada aos professores durante o estágio probatório de três anos. As formações ocorriam semanalmente no período noturno, totalizando uma carga horária de 200 horas-aula, com encontros presenciais de oito horas mensais, permitindo que os docentes desenvolvessem, sem prejuízo, de suas atividades em sala de aula.

Calil (2014) detalha que a participação na formação durante o estágio probatório é compulsória. Os professores recebem um incentivo financeiro de 25% do salário base, correspondente a 4 horas. Os critérios de concessão desta gratificação também estão regulamentados no Decreto nº 967, de 03 de setembro de 2007. O investimento é incluído na folha de pagamento dos professores logo após o início da formação.

Esta modalidade de formação compreende uma carga horária de 200 horas/aula, com frequência mínima de 80% da carga horária. Passou a vigorar a partir do concurso de 2007 e os professores que ingressaram por concurso neste mesmo ano, realizaram o curso de formação em 2008 e 2009.

De acordo com os estudos de Calil (2014), os professores iniciantes participam, ao mesmo tempo, de dois programas formativos: um voltado exclusivamente para os ingressantes na rede, relacionado ao estágio probatório, e outro de formação continuada,

compartilhado com docentes que atuam nas mesmas séries ou áreas. Assim, têm acesso a dois processos formativos que, apesar de diferentes em suas abordagens, se complementam na prática. A oportunidade de poder participar das duas formações oferece aos professores iniciantes uma sensação maior de suporte. Essa experiência lhes permite articular uma compreensão mais ampla da dinâmica escolar com uma perspectiva mais focada nas práticas pedagógicas, especialmente nos encontros mensais de formação.

A autora salienta que apesar do aumento recente da atenção voltada às necessidades dos professores iniciantes, as iniciativas concretas de formação ainda são pouco desenvolvidas no Brasil. A política adotada em Sobral destaca-se como uma das raras experiências que contempla uma formação planejada, implementada e regulamentada especificamente para os profissionais em início de carreira.

De acordo com Calil (2014) a formação em serviço era centrada em orientações didáticas específicas para preparar os professores para sua atuação em sala de aula. Durante os encontros, os docentes estudavam temas que possibilitavam a aprendizagem de novas estratégias de ensino, recebendo orientações e sugestões para aprimorar a eficácia de suas aulas. Com carga horária total de 200 horas/aula, a formação é estruturada da seguinte forma: 40 horas/aulas dedicadas à Modificabilidade Cognitiva; 20 h/a ao Contexto Escolar; 20 h/a ao Contexto Sociocultural; 35 h/a às Relações Interpessoais na Escola e à Ética Profissional; 35 h/a à Didática e Metodologia de Ensino na Educação Básica; 30 h/a à Formação Pessoal e Cultural; e 20 h/a para a Apresentação dos Projetos de Pesquisa desenvolvidos durante o processo formativo, além do acompanhamento e assessoramento por parte da ESFAPEM, a política de formação continuada implementada em Sobral refletiu positivamente nos indicadores educacionais do município. Calil (2014) nos remete a uma importante reflexão:

Naturalmente, uma formação de 200 horas não suprirá todas as lacunas pedagógicas apresentadas pelos iniciantes, mas ao longo desse período é preciso considerar que eles estão “assistidos pedagogicamente” em pelo menos três momentos. O primeiro diz respeito a essa formação realizada durante o período do estágio probatório, o segundo, concomitante, caracteriza-se pela formação realizada com os demais professores e o terceiro quando planejam, na escola, com o coordenador pedagógico. Essa carga de formação continuada a que estão submetidos pode não garantir, mas certamente contribui para o seu desenvolvimento profissional. Ao frequentarem a formação junto com outros iniciantes percebem que compartilham e enfrentam problemas muito parecidos, reconhecem fragilidades pela pouca experiência, mas tomam consciência de que outros também as possuem. Estar junto com outros iniciantes questionando, ouvindo, debatendo e buscando soluções, podendo contar com o apoio dos formadores favorece o fortalecimento da identidade profissional de cada um, bem como, seu desenvolvimento profissional (Calil, 2014, p.137).

Assim, ainda que não resolva todas as dificuldades enfrentadas pelos docentes em início de carreira, a formação contínua, estruturada em diferentes espaços e acompanhada por pares e formadores, revela-se fundamental para promover apoio, reflexão coletiva e fortalecimento da identidade profissional dos iniciantes.

A Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED) implementou, em 2024, um programa de formação continuada voltado para professores iniciantes na Rede Municipal de Ensino (REME). Essa iniciativa tem como objetivo não apenas suprir lacunas na formação inicial dos docentes, mas também integrá-los à Política de Educação de Qualidade do município, familiarizando-os com a estrutura da Secretaria, suas competências, o sistema de ensino local e os documentos e políticas que orientarão sua carreira.

A formação é organizada pela Divisão do Ensino Fundamental e Médio da SEMED e ocorre no período noturno, permitindo que os docentes participem sem interferir no horário regular de aulas. Durante os encontros, os professores são apresentados ao referencial curricular do município, conceitos de competências e habilidades, além de outras orientações pedagógicas essenciais para o desempenho eficaz de suas funções.

O Programa de Acompanhamento Pedagógico Institucional (PAPIC) é uma iniciativa da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) que visa oferecer suporte contínuo aos docentes em início de carreira. Integrado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade, o PAPIC busca promover o desenvolvimento profissional dos professores por meio de ações formativas, acompanhamento pedagógico e integração com a comunidade acadêmica.

Outro projeto que visa apoiar os professores iniciantes é o Programa de Mentoria Online (PM), do Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Reali et al (2010) menciona que o projeto foi estruturado em três etapas: A primeira etapa ocorreu de outubro de 2003 a junho de 2004, nesse período inicial as professoras experientes se encontravam semanalmente com as pesquisadoras para elaborar bases do PM, seu currículo e características, essa foi a etapa de formação das mentoras. A segunda etapa ocorreu entre junho de 2004 e dezembro de 2005, nessa etapa as mentoras foram capacitadas para o uso da informática e da internet. A terceira etapa, considerada a mais importante aconteceu de março de 2005 a dezembro de 2007, as 13 mentoras atuaram junto a 56 professoras iniciantes.

O projeto foi realizado em dois módulos formativos caracterizados pelas demandas e necessidades formativas das professoras iniciantes e de apoios promovidos pelas mentoras participantes.

O PM é online, dirigido a professores dos anos iniciais do ensino fundamental com até cinco anos de experiência docente; foi conduzido por três pesquisadoras e dez mentoras que acompanharam a distância e por meio de correspondências eletrônicas, 56 professores iniciantes durante períodos entre seis meses a dois anos e meio.

Sobre o desenvolvimento das ações no PM é importante salientar o que menciona Reali (2010) *et al.*

São situações estruturadas, planejadas conjuntamente por mentoras e iniciantes, desenvolvidas pelas professoras iniciantes em suas classes e voltadas para a minimização de dificuldades específicas indicadas pelas iniciantes. As experiências de ensino e aprendizagem poderiam ser relacionadas às práticas pedagógicas em sala de aula, ao ensino de um conteúdo específico ou envolver atividades como a interação das professoras iniciantes com a comunidade dos pais de seus alunos. Essas experiências foram fundamentais para a aprendizagem da docência das professoras iniciantes e das mentoras e serão objeto de um olhar mais detalhado, pois possibilitaram perceber os ciclos vitais de mentoria desenvolvido (Reali *et al.*, 2010, p.488).

A autora ressalta o papel transformador das experiências planejadas entre mentoras e professoras iniciantes, que, ao focarem em dificuldades concretas do cotidiano escolar, promovem uma aprendizagem situada e significativa. Tais vivências fortalecem a prática docente das professoras em início da docência.

Lima e Signorelli (2024) destacam em seu estudo a iniciativa desenvolvida pela equipe pedagógica – coordenadoras e supervisoras – da rede municipal de Ensino de Lavras, no sul de Minas Gerais, que busca fomentar os processos de desenvolvimento profissional dos professores iniciantes em uma perspectiva de formação docente centrada na escola, considerando as demandas e necessidades dos professores, no contexto escolar, em início de carreira.

Refletindo sobre políticas de indução em outros países cabe ressaltar que o Chile é um dos países latino-americanos que mais avançaram na institucionalização de políticas de indução para professores iniciantes. De acordo com Garcia (2009), o Chile criou, no início dos anos 2000, um sistema nacional de apoio ao professor iniciante como parte de uma política educacional mais ampla de valorização docente. O país implementou um programa nacional que visa apoiar os docentes em seus primeiros anos de trabalho, estruturando as

seguintes ações: Mentoria formalizada onde cada professor iniciante tem o apoio de um mentor experiente, que orienta sua prática em sala de aula; Formação complementar: o iniciante participa de cursos de aperfeiçoamento durante o processo de indução; Avaliação formativa: há uma avaliação específica ao final da fase de indução, não punitiva, com o objetivo de diagnosticar necessidades formativas; Reconhecimento e incentivo: os professores que completam o processo recebem certificação e podem ser premiados com melhorias salariais.

De acordo com o autor, “o Chile implementou um programa nacional de indução, com forte apoio governamental, buscando dar suporte aos professores em seus primeiros anos de trabalho. A estratégia envolvia acompanhamento por professores experientes, atividades de formação continuada e avaliação do desempenho docente, com vistas a promover a permanência e o desenvolvimento profissional dos iniciantes” (Garcia, 2009, p. 29). Além disso, Garcia ressalta que no contexto chileno a indução não se limita a iniciativas pontuais, mas integra-se a um esforço sistemático de valorização da carreira docente: “a indução é parte de uma política pública de Estado que reconhece a importância de apoiar o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, articulando ações de acompanhamento, formação e avaliação, que se desdobram em incentivos concretos para a permanência na profissão” (Garcia, 2009, p. 30). Assim, a experiência chilena evidencia a importância de políticas de indução bem estruturadas.

O autor destaca que

O objetivo central da indução no Chile é assegurar que os professores iniciantes possam enfrentar, de maneira mais segura e apoiada, os desafios dos primeiros anos de docência, reduzindo, assim, a evasão profissional e promovendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas de maior qualidade (Garcia, 2009, p. 31).

Sobre as iniciativas no Chile é importante ainda ressaltar

Antes do início das atividades de indução, foi implementado um programa de formação de mentores desenvolvido em 2006 pelo Centro de Aperfeiçoamento, Experimentação e Pesquisas Pedagógicas (CPEIP). Em seguida, foi criado um curso de especialização em Formação de Mentores na Universidade Católica de Temuco. Devido aos resultados promissores dessas primeiras iniciativas, em 2008 juntou-se a Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso e, em 2009, as Universidades de Playa Ancha, de La Serena e Alberto Hurtado. Esses programas formaram cerca de 140 mentores (CHILE, 2015a). Além disso, em 2008, o CPEIP atribuiu à equipe do Programa Rede Mestres de Mestres a responsabilidade de continuar com o

desenho e a implementação do programa de apoio à indução de professores iniciantes e da formação de mentores (Marcelo; Vaillant, 2017, p.1236).

Investigando sobre os processos de indução no México, Marcelo e Vaillant (2017) contataram que no México, assim como em outros países da América Latina, o processo de indução de professores iniciantes é relativamente recente. Historicamente, o desenvolvimento dos processos de atualização e capacitação de docentes iniciantes esteve a cargo das autoridades educacionais estaduais e é aplicado por meio de dispositivos bastante variados. As entidades podem desenvolver seus próprios sistemas ou programas de formação continuada, ou adotar aqueles propostos pela federação. De acordo com os autores, na educação básica, do México apenas uma em cada quatro escolas implementa processos de indução e de acompanhamento para os novos docentes, o que significa que tais estratégias formativas estão longe de se tornarem generalizadas.

Os autores descrevem também sobre o programa de indução no Peru

O Programa de Indução Docente da República do Peru surge a partir da Lei de Reforma Magisterial de 2012, cujo artigo 22, referente ao Programa de Indução Docente na Carreira Pública Magisterial, estabelece que: A indução docente é uma ação de formação em serviço dirigida ao professor recém-nomeado, com o propósito de desenvolver sua autonomia profissional e outras capacidades e competências necessárias para que desempenhe plenamente suas funções (Marcelo; Vaillant, 2017, p.1240).

Para Marcelo e Vaillant (2017), o programa de indução no Peru tem como elemento central e estruturante o papel do mentor no apoio ao processo de inserção docente. Nesse sentido, a Resolução do Ministério da Educação (MINEDU), de 2016, define a mentoria como a estratégia principal do Programa para favorecer a inserção crítica do professor iniciante no ambiente profissional onde irá atuar, por meio de ações de orientação, acompanhamento e assistência personalizada e contextualizada, oferecidas por um mentor com mais conhecimento e experiência que o docente iniciante.

Sobre o papel do mentor e do Assessor Pedagógico no programa de indução do Peru os autores explicam que

Para o desempenho de suas funções, os mentores desenvolvem uma estratégia em três fases: diagnóstico (início e compreensão da situação do professor iniciante); execução, na qual o mentor deve realizar ao menos cinco visitas à sala de aula do professor iniciante; e encerramento, que corresponde à última visita, destinada a revisar e sistematizar os avanços alcançados. Os mentores apresentam perfis distintos, de acordo com o tipo de escola: polidocente ou multisseriada, unidocente ou escola normal. Por outro lado, o programa inclui a figura do Assessor Pedagógico, cujas funções se concentram na formação e no acompanhamento dos mentores do

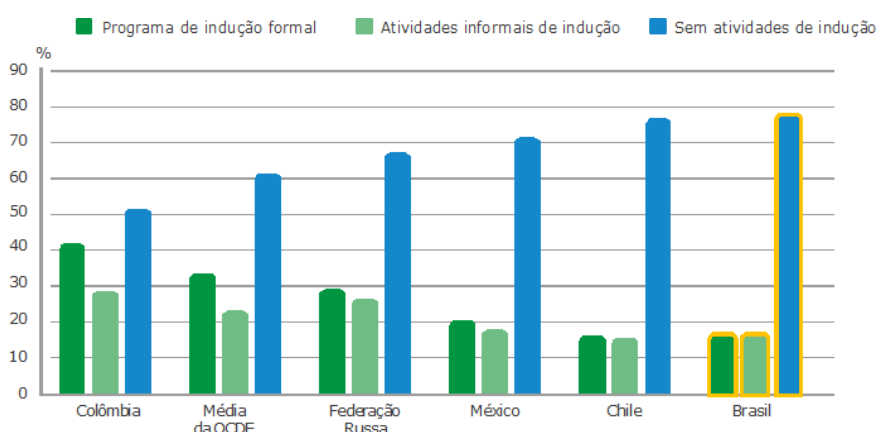
programa, oferecendo assistência técnica, apoiando os planos de mentoria e desenvolvendo recursos para a formação dos mentores (Marcelo; Vaillant, 2017, p.1241).

Fica evidenciada a estrutura planejada da mentoria no Peru, com fases bem definidas e atuação adaptada ao contexto escolar, evidenciando a preocupação com o acompanhamento qualificado dos docentes iniciantes e o suporte contínuo por meio do Assessor Pedagógico.

Dados relevantes foram revelados por uma pesquisa realizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2018), sobre processos de indução.

Os professores em início de carreira precisam desenvolver e consolidar suas habilidades de ensino nos primeiros anos de trabalho, e há boas evidências de que programas de indução eficazes são um elemento central nesse processo. Os programas de indução podem ser organizados formalmente em uma escola ou região, ou envolver um apoio profissional mais informal dos professores experientes aos iniciantes. No Brasil, não existe um programa de indução nacional obrigatório, (...) Nos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), 38% dos professores relatam algum tipo de indução à docência, assim como quase metade (48%) dos professores na Colômbia. As escolas brasileiras parecem oferecer algumas medidas alternativas de apoio: 33% dos professores relataram ter um mentor designado (OCDE, 2018, p.216).

Figura 6 - Porcentagem de professores que participaram das seguintes atividades de indução durante o primeiro emprego – 2018



Fonte: (OCDE, 2018[5]), *Talis 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners [Resultados da Talis 2018 (Volume I): Professores e Gestores Escolares como Aprendizes ao Longo da Vida]*, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

Analisando o gráfico podemos constatar que o Brasil se destaca negativamente, pois mais de 70% dos professores não tiveram nenhuma atividade de indução. Apenas uma pequena porcentagem teve acesso a programas formais ou informais.

Chile, México e Rússia também apresentam altos índices de professores sem indução, embora ligeiramente menores do que no Brasil.

Colômbia e a média da OCDE possuem uma distribuição mais equilibrada, com uma parcela considerável de professores participando de programas formais e informais de indução.

A Colômbia se destaca positivamente, com a maior proporção de professores envolvidos em programas formais de indução em comparação com os outros países do gráfico.

A alta taxa de professores sem atividades de indução no Brasil indica uma possível falta de suporte estruturado para os iniciantes, o que pode impactar a adaptação e permanência na profissão.

A média da OCDE sugere que, globalmente, há uma maior preocupação com o acompanhamento dos professores iniciantes, embora ainda exista um percentual significativo sem qualquer indução.

Os países com mais programas de indução formal tendem a ter um suporte institucional mais estruturado para os novos docentes.

O gráfico evidencia um desafio para o Brasil e outros países da América Latina no que se refere à implementação de políticas eficazes de indução docente. Melhorar esse cenário pode contribuir para a formação contínua dos professores, impactando positivamente a qualidade do ensino e a permanência dos profissionais na carreira.

Lima e Signorelli (2024) ratificam a falta de políticas públicas de indução para os professores iniciantes, pois os programas ou projetos que as referidas instituições desenvolvem são iniciativas particulares, que buscam atender à demanda dos professores em início de carreira, de acordo com as autoras

O que defendemos é, na verdade, a criação de programas oficiais ou políticas públicas de indução, pois, só assim, alcançaremos todos os professores que ingressam na carreira. Nenhum ficará de fora, e todos receberão o apoio de que necessitam para se socializarem na profissão. Uma boa indução poderá possibilitar experiências iniciais positivas que incentivem os professores a continuarem. O início da socialização profissional deve ser permeado por orientações e ajuda de toda natureza, que facilitem o desenvolvimento profissional e sejam capazes de minimizar o mal-estar inicial que causa medo e angústia e, ainda, promover o processo de crescimento dos

professores na carreira docente desde o início (Lima e Signorelli, 2024, p.105).

As autoras enfatizam a necessidade de programas oficiais de indução para garantir que todos os professores iniciantes recebam o suporte necessário em sua inserção profissional. A oferta de orientações e assistência desde o início da carreira pode reduzir a insegurança, promover experiências positivas e incentivar a continuidade na docência, contribuindo para o desenvolvimento e permanência desses profissionais na educação.

Um grande avanço na legislação é a Meta 18.2 do Plano Nacional de Educação (PNE) que tem como objetivo implementar políticas de indução à docência para professores iniciantes nas redes públicas de ensino. Essa meta prevê a criação de programas estruturados de acolhimento, acompanhamento e formação continuada, visando facilitar a inserção dos novos docentes na carreira e minimizar as dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de atuação.

Ao garantir suporte pedagógico e profissional, a Meta 18.2 contribui para a valorização docente, reduzindo a evasão e promovendo a permanência dos professores na educação básica. Dessa forma, a iniciativa fortalece a qualidade do ensino e melhora o desempenho dos educadores, impactando diretamente o aprendizado dos estudantes.

Se por um lado a Meta 18.2 se constitui um avanço relacionado a políticas de implementação de programas de indução, por outro lado, contudo, os relatórios de monitoramento do PNE, como o 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), não apresentam indicadores específicos que mensurem diretamente o alcance e a efetivação dessa meta.

Ao analisar a Resolução CNE/CP nº 4/2024 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, observa-se que o Ministério da Educação (MEC), com essa nova diretriz marca uma mudança significativa nas políticas de formação docente, ao recolocar o foco na articulação entre teoria e prática, na valorização do estágio supervisionado e na autonomia das instituições formadoras. Define as diretrizes para a formação inicial de profissionais do magistério da educação básica em nível superior. No entanto, essa legislação não apresenta nenhuma orientação específica sobre programas de indução para professores iniciantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não apresenta diretrizes específicas sobre processos de indução ou mentoria para professores iniciantes. Seu foco principal está na

definição das aprendizagens essenciais para os alunos da educação básica. Entretanto, a BNCC destaca a importância da formação continuada dos docentes e do desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Finalizando a seção percebemos nosso país não conta com programas e legislações sistematizadas e estruturadas no que se refere à indução profissional de professores iniciantes. Existem programas isolados e a ausência de uma política nacional consolidada para programas de mentoria e acompanhamento na fase inicial da docência pode impactar negativamente a permanência e o desenvolvimento profissional desses educadores (Gatti, 2019).

No próximo capítulo, abordaremos os desafios enfrentados por professores iniciantes que atuam nas turmas de alfabetização. Discutiremos conceitos fundamentais, as dificuldades vividas no cotidiano escolar, as implicações das formas de contratação e, por fim, refletiremos sobre as potencialidades que esses profissionais demonstram, mesmo em meio às incertezas e tensões do início da carreira.

3 INICIANDO EM TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO: UM NÓ A DESVENDAR

O período de inserção em qualquer carreira pressupõe lidar com desafios. Entretanto, iniciar na carreira docente e sendo esse início em turmas de alfabetização deriva instigações e atenções ainda maiores. Nessa condição o docente tem a responsabilidade de ensinar a ler e escrever e ao mesmo tempo vive a fase de aprender a ensinar.

Sendo assim, este capítulo tem como objetivo promover reflexões e considerações sobre a alfabetização, buscando compreender o quanto esse momento peculiar de ensino e aprendizagem se constitui como desafiador aos professores no início da docência.

3.1 Professores iniciantes e Alfabetização: Reflexões, conceitos e possibilidades

Nesta seção, conduziremos uma reflexão sobre o conceito de alfabetização e sua importância no processo de escolarização. Trataremos sobre o professor alfabetizador e a BNCC. Também discutiremos as dificuldades comuns no contexto da alfabetização, especialmente em turmas heterogêneas, que incluem estudantes com deficiência inseridos nas classes regulares. Por fim, abordaremos práticas pedagógicas consideradas eficazes no processo de alfabetização, que favorecem o desenvolvimento da leitura e da escrita de forma significativa e contextualizada.

A alfabetização representa uma das fases mais desafiadoras e fundamentais do processo educativo, especialmente para professores iniciantes que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental. Considerando que a alfabetização constitui a base para todas as demais aprendizagens, é fundamental compreender seu papel essencial na trajetória escolar das crianças.

Para compreender com maior profundidade essa etapa decisiva e estruturante do processo educativo, faz-se necessário recorrer ao aporte teórico de autores que se dedicaram ao estudo da alfabetização, como Lerner (2002), que menciona que, alfabetizar é um processo que deve ocorrer de forma significativa, conectada ao cotidiano e às práticas sociais da leitura e da escrita (Lerner, 2002, p.17). Fazer a criança se apropriar do sistema da escrita, ler, entender e fazer uso da leitura em suas práticas sociais cotidianas são tarefas cruciais para o professor dos anos iniciais e para a trajetória escolar do aluno, pois o discente poderá carregar as consequências desse momento ao longo da sua jornada escolar. Portanto, acentua-se assim, a responsabilidade do professor alfabetizador que tem o compromisso de alfabetizar e inserir o aluno na compreensão das condutas habituais da sociedade e na cultura escrita.

A autora também salienta que “alfabetizar é um processo amplo e significativo que visa inserir a criança no universo da linguagem escrita, permitindo que ela compreenda, produza e utilize textos em variados contextos sociais e de comunicação” (Lerner, 2002, p.17).

A alfabetização não pode se reduzir ao simples ato de reconhecer letras e organizá-las em estruturas linguísticas como sílabas, palavras e textos. Precisa estar inserido num contexto flexível, adaptado de acordo com as necessidades diversas dos alunos. Para Ferreiro (2001), a leitura e a escrita não são atividades mecânicas de decodificação e codificação, mas, antes, envolvem um processo cognitivo de construção de significados, que depende da interação do sujeito com o meio e com o conhecimento prévio que ele já possui.

Soares (2005) menciona:

[...] alfabetizar, ensinar a ler e escrever significa propiciar a apreensão e compreensão de significados por meio da língua escrita (escrever); nessa perspectiva, alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados.[...] a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito (Soares, 2005, p.16).

Segundo Soares (2005), alfabetizar é ensinar a ler e escrever no sentido mais pleno do termo, garantindo que o aluno compreenda o funcionamento do sistema alfabético de escrita e consiga utilizá-lo de forma significativa em situações reais de comunicação. Isso significa que o processo de alfabetização deve possibilitar o uso social da linguagem escrita.

Lerner (2002, p.23) defende que a leitura e a escrita devem ser ensinadas como práticas sociais e não como meros exercícios mecânicos, enfatizando a necessidade de situações didáticas que mobilizem o interesse dos estudantes e favoreçam a construção de sentido. Para isso, a autora propõe o uso de projetos didáticos, sequências de atividades e momentos regulares de leitura e produção textual, que possibilitam aos alunos interagir com variados gêneros discursivos em contextos autênticos.

Segundo Lerner (2002, p.23), a escuta atenta por parte do professor, o planejamento com base em avaliações diagnósticas e a organização de agrupamentos produtivos também são apontados como elementos que potencializam o sucesso do processo de alfabetização.

O professor alfabetizador em início de carreira, além de ser reflexivo e flexível em sua prática pedagógica, deve procurar desenvolver a habilidade de envolver os alunos ativamente na cultura escrita, incentivando a leitura e a interpretação de textos em circulação na

sociedade. Essa participação contribui para o aprimoramento das competências de leitura e escrita, além de prepará-los para interações em diversos contextos sociais.

Sobre isso Soares (2004), enfatiza,

Em síntese, o que se propõe é em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva em contexto de letramento entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou faceta, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático, particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas, outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado, possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-lo capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras (Soares, 2004, p.16).

A ênfase final dada por Soares (2004) é pertinente ao destacar a importância e necessidade de reformulação da formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, visando prepará-los de maneira mais eficaz para os desafios da alfabetização.

Segundo a autora, a alfabetização se consolida quando o aluno atribui sentidos ao que escreve, desenvolve habilidades de compreensão, diferencia gêneros textuais e seus suportes de circulação e interpreta informações explícitas e implícitas em um texto. E, portanto, com o passar dos anos da escolarização consegue analisar criticamente aquilo que lê, tem como objetivo que o indivíduo conquiste a inserção social e cultural e tenha autonomia para ler e compreender os textos em circulação na sociedade.

A BNCC enfatiza que, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, garantindo amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de forma integrada ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita, além de seu envolvimento em práticas diversificadas para inserção social. É nesta etapa que a criança deve desenvolver a capacidade de ler e escrever com compreensão, além de se apropriar das normas da língua escrita.

Abrangendo as perspectivas das habilidades próprias da alfabetização e de acordo com a BNCC o professor alfabetizador, seja ele iniciante ou não, deve desenvolver e buscar compreender que,

[...] o professor alfabetizador deve desenvolver um conjunto de competências e habilidades para garantir que os alunos adquiram o conhecimento necessário para o domínio da leitura e escrita. A BNCC enfatiza que a alfabetização deve ser um processo contínuo, em que o docente desempenha um papel fundamental na mediação do conhecimento e na construção de um ambiente de aprendizagem efetivo (Brasil, 2017, p.38).

Sendo assim, o professor alfabetizador, deverá buscar estratégias para mediar o processo de aquisição do conhecimento pelo aluno.

Outro ponto significativo a ser enfatizado sobre a BNCC, é a ênfase na busca pelo desenvolvimento das aptidões dos alunos, ponto relevante para nortear o trabalho do professor alfabetizador:

1. Competência de mediar o desenvolvimento da leitura e escrita:

O professor deve ser capaz de criar situações de ensino que promovam a leitura e escrita, considerando as diferentes fases de desenvolvimento dos alunos. A mediação deve ocorrer com base nas necessidades de cada estudante, ajustando os desafios e as abordagens pedagógicas.

2. Competência de proporcionar práticas sociais de letramento:

O docente deve promover a apropriação de práticas de letramento que envolvem a leitura e a escrita de diferentes tipos de textos, incluindo textos literários e não literários, e levando em conta os contextos de uso da linguagem na sociedade.

3. Competência para incentivar a produção e interpretação de textos:

O professor deve incentivar os alunos a produzirem e interpretar textos, utilizando recursos como a oralidade, a leitura e a escrita. Isso envolve trabalhar com diferentes gêneros textuais e estimular a compreensão e a expressão oral e escrita.

4. Competência de organizar ambientes de aprendizagem diversificados:

O docente deve criar ambientes de aprendizagem que possibilitem a interação, a exploração e a reflexão sobre diferentes formas de uso da linguagem. Isso envolve o uso de recursos multimodais e tecnologias, além de atividades diversificadas que atendam às necessidades de todos os alunos.

5. Competência para promover o respeito à diversidade:

O professor deve ser capaz de considerar as características individuais dos alunos, respeitando suas origens, culturas e ritmos de aprendizagem. Isso também inclui a promoção da equidade e a adaptação do ensino às necessidades de cada estudante (Brasil, 2017, p.87-92).

Apesar dessas competências serem fundamentais para a prática pedagógica, professores em início de carreira podem enfrentar dificuldades em aplicá-las devido à

inexperiência, à falta de recursos ou à pressão para atingir resultados imediatos, principalmente em relação as avaliações externas.

Considerando que o recomendável, de acordo com a BNCC, é que o aluno esteja alfabetizado até o final do segundo do ensino fundamental. Espera-se que ao final deste ciclo inicial os alunos dominem o sistema de escrita.

A BNCC estabelece que, ao final do 2º ano do ensino fundamental, os alunos devem ser capazes de dominar o sistema alfabético e as relações entre as letras e os sons, além de compreender e produzir textos em contextos variados. Para alcançar esse objetivo, é fundamental que os professores adotem estratégias pedagógicas que integrem atividades significativas e contextualizadas, utilizando textos presentes no cotidiano dos estudantes, como bilhetes, listas e receitas, de forma a desenvolver tanto as habilidades técnicas quanto o entendimento da função social da escrita (Brasil, 2017, p. 88-89).

A proposta é que, ao final do 2º ano do ensino fundamental, os alunos não apenas conheçam o sistema alfabético, mas também sejam capazes de usar a escrita de maneira prática em diferentes situações do cotidiano. Esse processo se torna mais eficaz quando ocorre de maneira contextualizada, inserindo na aprendizagem materiais que fazem parte do cotidiano dos alunos: bilhete, lista de compras, rótulos, receitas, regras de brincadeiras.

Para que isso aconteça, o papel do professor iniciante e alfabetizador é essencial. Adotando estratégias pedagógicas que contextualizem o aprendizado, planejando a sala de aula com um ambiente alfabetizador, adaptando estratégias e atividades para alunos com deficiência, integrando textos que fazem parte da vida dos alunos, como bilhetes, músicas, rimas, listas regras de jogos e receitas, o docente contextualiza o papel principal da alfabetização. Dessa maneira, as atividades propostas não só ajudam no desenvolvimento das habilidades técnicas de leitura e escrita, mas também favorecem a compreensão da função social da escrita, mostrando aos alunos que a linguagem escrita é uma ferramenta de comunicação e expressão essencial para o dia a dia.

O professor alfabetizador, poderá se valer do uso de textos com função social, da contação de histórias, do uso de jogos, de atividades lúdicas, o acompanhamento individualizado do progresso dos alunos, e da adaptação de material para alunos com deficiência, buscando assim, sucesso em suas práticas pedagógicas de alfabetização.

Portanto ao buscar aportes teóricos sobre o conceito de alfabetização compreendemos que a importância de uma boa alfabetização nos anos iniciais é indiscutível. Ela constitui a

base para toda a trajetória escolar dos estudantes e, quando mal conduzida, pode gerar defasagens que se arrastam por toda a educação básica.

Uma alfabetização bem conduzida é essencial para a trajetória escolar dos estudantes, pois constitui a base sobre a qual se consolidam as demais aprendizagens. Crianças que não são plenamente alfabetizadas tendem a arrastar dificuldades persistentes ao longo da vida escolar, o que pode comprometer seu desempenho acadêmico e sua relação com os estudos. Por isso, é fundamental que a atuação docente nesse ciclo inicial seja consciente, intencional e respaldada por práticas pedagógicas eficazes, momentos de reflexão e acompanhamento.

Todavia, trata-se de uma etapa marcada por inúmeras particularidades, tanto para o professor quanto para o aluno. Diante disso, destaca-se a importância de programas de indução que ofereçam suporte, acompanhamento e orientação ao professor iniciante, especialmente àquele que assume o desafio da alfabetização.

3.2 Professor Iniciante e alfabetizador: entre desafios e possibilidades

Esta seção discute os principais desafios enfrentados pelo professor alfabetizador em início de carreira, com ênfase na predominância de uma formação teórica em detrimento da prática e reflete sobre a importância do acompanhamento nesse período.

Ao considerar o contexto em que esses profissionais atuam, é necessário reconhecer que a sociedade atual passa por rápidas transformações, marcada pelo avanço das mídias digitais, pela cultura de massa e pela multimodalidade. Tais mudanças geram novas formas de relação com o conhecimento, o que impacta diretamente o processo educativo, especialmente na alfabetização.

A escola, inserida nesse cenário dinâmico, sofre os efeitos dessas transformações sociais, políticas e econômicas. Nesse contexto, questiona-se: o professor iniciante está preparado para enfrentar tais exigências enquanto aprende a ensinar?

Diante desse cenário, o alfabetizador em início de carreira encontra um ambiente exigente, que demanda, além do domínio dos conteúdos específicos da alfabetização, como leitura, escrita e compreensão textual, a capacidade de gerir a disciplina da turma, dialogar com as famílias e lidar com as exigências administrativas da escola.

Sobre essas transformações Gatti (2014), ressalta:

O crescimento populacional, confrontado com o desenvolvimento e a paz sociais, coloca desafios contundentes às sociedades humanas, e a educação

por meio dos professores, certamente tem papel decisivo a desempenhar nesse cenário [...] No âmbito dos movimentos das transformações societárias atuais, a informação e a comunicação ocupam papel central na vida diária, no trabalho em geral e na vida científica. Na era da comunicação, nada mais essencial do que as capacidades de decodificar e interpretar informação, o que permite criação. Essas capacidades para seu desenvolvimento dependem da iniciação e do domínio da palavra e da escrita, do domínio cultural de áreas diversas de saberes, o que nos reporta imediatamente à educação [...] A chave para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas está nos processos educativos. Quem faz educação, e como, torna-se questão central nesses processos. (Gatti, 2014, p.35)

A reflexão de Gatti (2014) evidencia e reforça a importância de refletir sobre o papel do professor e as condições como atuam nessa sociedade em transformação.

Professores iniciantes que assumem o desafio de alfabetizar enfrentam, além das demandas de uma sociedade marcada pela velocidade da informação na era digital, salas de aula heterogêneas, compostas por alunos com diferentes níveis de aprendizagem e necessidades educacionais específicas, incluindo estudantes com deficiência inseridos nas classes regulares. Esse cenário exige práticas pedagógicas bem planejadas, inclusivas e capazes de atender à diversidade presente no contexto escolar.

Além disso, é necessário considerar as dificuldades típicas de uma sala de alfabetização: falta de recursos pedagógicos e estruturais, alta demanda emocional e burocrática, controle da disciplina, relação com os pais e com a gestão, exigência de resultados em prazos curtos e, muitas vezes, ausência de formação prática específica durante a graduação e também durante a formação continuada. Tais desafios são potencializados no início da carreira, quando os professores ainda estão construindo sua identidade profissional e consolidando práticas pedagógicas e não sabem ainda lidar com os entraves que fazem parte do cotidiano escolar.

Diante de tantos desafios, o professor iniciante e alfabetizador enfrenta a insegurança e o medo de não alcançar o objetivo de alfabetizar os alunos. Percebe a complexidade de ensinar a leitura, a escrita, e a compreensão das práticas sociais da linguagem.

Sobre isso é importante considerar o que menciona Nóvoa:

O professor, especialmente nos anos iniciais de sua carreira, encontra-se diante de desafios significativos, que incluem não apenas o domínio do conteúdo curricular, mas também a gestão de sala de aula, a comunicação eficaz com as famílias e a adaptação às demandas institucionais. Essas exigências, somadas à necessidade de responder às especificidades do processo de alfabetização, demandam uma formação sólida e suporte contínuo ao longo de sua trajetória profissional (Nóvoa, 1992, p. 20).

O autor reforça a complexidade do papel do professor alfabetizador, especialmente no início da carreira. Destaca como a formação inicial e o suporte contínuo são essenciais para enfrentar os múltiplos desafios dessa etapa, que vão além do domínio do conteúdo, abrangendo aspectos pedagógicos, administrativos e relacionais.

Outra questão que merece reflexão é o fato de o professor iniciante ao assumir o desafio e a responsabilidade de alfabetizar se depara com um ambiente heterogêneo, turmas numerosas, compostas por alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e características singulares. Nesse momento crucial, enquanto ainda assimila sua prática e desenvolve sua identidade profissional, torna-se essencial aprofundar sua compreensão sobre o processo de alfabetização. Para isso, é necessário ir além dos conhecimentos adquiridos na formação teórica inicial, percorrendo um caminho que lhe permita construir sentidos e estratégias para o ensino. Nesse contexto, vale destacar as reflexões trazidas por Fernandes e Cruz (2023):

[...] o desafio relacionado à alfabetização extrapola a compreensão do código e abrange questões mais amplas, tornando o processo mais contextualizado e plural. Não basta ensinar a ler e escrever, a professora precisa mediar o processo para que ao alfabetizar, a criança esteja apta para continuar conquistando habilidades e competências. Precisa, ainda, refletir acerca do processo de leitura e escrita afastando-se de prescrições metódicas e aproximando-se das diferentes culturas a fim de valorizar as singularidades de cada aluno, dando sentido a linguagem oral e escrita (Fernandes; Cruz, 2023, p.5).

As autoras enfatizam que o papel mediador do professor, não é apenas ensinar habilidades técnicas, mas também promover a reflexão, o desenvolvimento contínuo e a valorização dos saberes culturais e individuais dos alunos.

O início da trajetória docente na alfabetização envolve uma busca intensa pela superação de desafios que exigem das professoras iniciantes a constante construção de saberes a partir da prática. Longe de serem apenas obstáculos, essas dificuldades também funcionam como um motor propulsor de aprendizagens e aperfeiçoamento, alimentando o desejo de fazer bem feito e de se tornar, efetivamente, uma professora alfabetizadora. Nascimento e Ribeiro destacam esse movimento formativo ao afirmarem:

Essa é a dinâmica de professores iniciantes como alfabetizadoras na descoberta de como fazer e desenvolver o ensino que se realiza a partir dos desafios da prática. As dificuldades podem ser a renovação de um movimento de querer fazer bem feito. A imersão no como fazer para alfabetizar proporciona às iniciantes uma experiência única que impregna e que alimenta suas próprias aprendizagens como alfabetizadoras; e, de volta

às práticas diárias, elas recebem a mensagem no exercício do fazer, de estar e se tornar professoras alfabetizadoras (Nascimento e Ribeiro, 2021, p.145).

Sendo assim, fica claro que, ao enfrentar os desafios do cotidiano, a professora iniciante vai construindo sua identidade como alfabetizadora e os desafios do início da carreira, servem como alicerces para a construção de saberes profissionais.

Iniciando numa turma de alfabetização o docente tem a percepção solitária e angustiante de estar perdido entre a teoria aprendida na formação inicial e o distanciamento que sente para colocá-la em prática, pois o seu conhecimento neste momento é muito mais teórico. "Os saberes adquiridos na formação inicial são, em sua maioria, de natureza teórica e acadêmica, o que dificulta sua aplicação direta nas situações concretas do cotidiano escolar, principalmente para o professor iniciante que ainda não construiu uma prática docente própria" (Tardif, 2002).

Dessa forma, muitos questionamentos se manifestam: Qual método usar? Quais estratégias poderão auxiliar? Como relacionar estratégias para alfabetizar e promover o letramento? Como atender a diversidade dos alunos? Como ensinar ler, escrever e interpretar e ao mesmo tempo ter que aprender a ensinar? Tais indagações constituem-se como objeto de estudo para muitos autores, portanto, justifica-se a relevância para o aprofundamento deste tema através deste estudo.

A atuação de professores iniciantes na alfabetização apresenta desafios que vão além do domínio teórico sobre o processo de ensino e aprendizagem. Ao ingressarem em turmas de alfabetização, esses docentes precisam articular conhecimentos adquiridos na formação inicial com as demandas concretas da sala de aula, lidando com a diversidade dos estudantes e suas diferentes necessidades. Nesse contexto, a transposição da teoria para a prática torna-se um obstáculo significativo, exigindo reflexões e estratégias para adaptar o ensino à realidade heterogênea da turma.

O professor sente a necessidade de dominar as exigências próprias do processo de alfabetização e superar as dificuldades relacionadas anteriormente, o docente em início de carreira sente a responsabilidade de se mostrar capaz de realizar essa tarefa, mediar contextos complexos e inesperados, buscando assim, se sentir aceito pela comunidade escolar como professor alfabetizador, propiciando o desenvolvimento da sua identidade docente.

Sobre isso é importante ressaltar que a alfabetização constitui um dos maiores desafios para professores iniciantes, pois exige um domínio teórico-prático da aprendizagem da leitura e da escrita, bem como a capacidade de lidar com a diversidade de ritmos e dificuldades dos

alunos (Mortatti, 2012). Além disso, a transição entre a formação inicial e a prática docente revela um cenário muitas vezes caracterizado pela insegurança, pela falta de apoio institucional e pela necessidade de adaptação a metodologias efetivas de ensino (Imbernón, 2010).

Fica evidente a complexidade do processo de alfabetização para professores iniciantes, que precisam articular teoria e prática em um contexto marcado por desafios pedagógicos e institucionais. A diversidade de ritmos de aprendizagem dos alunos exige do docente flexibilidade e estratégias eficazes, enquanto a transição da formação inicial para a atuação profissional frequentemente ocorre sem o suporte adequado e acompanhamento sistemático.

Nessa perspectiva vale considerar,

A relação entre teoria e prática, na formação de professores, é um desafio contínuo, especialmente para os professores iniciantes, que, ao ingressarem em turmas de alfabetização, se deparam com a necessidade de adaptar seus conhecimentos teóricos às exigências da realidade escolar. A heterogeneidade da turma e as necessidades específicas dos alunos exigem uma reflexão constante e uma capacidade de adaptação por parte do docente (Perrenoud, 2000, p. 63).

Perrenoud (2000) destaca que no início da carreira o professor enfrenta o desafio de articular teoria e prática em contextos reais, exigindo competências para adaptar seu trabalho às necessidades dos alunos. Essas destrezas ainda não fazem parte das habilidades do professor que está em início de carreira.

Nascimento e Ribeiro (2021) apontam que o ingresso na docência, especialmente na alfabetização, pode provocar sentimentos intensos diante de tantos desafios, e isso influencia na construção da identidade profissional.

Entendemos, assim, que a inserção do profissional na escola pode implicar transformações do ser docente, da identidade profissional. [...] Sabemos que os sentimentos de insegurança, medo e angústia podem surgir em qualquer profissão, em especial na profissão docente, principalmente no caso da professora alfabetizadora, pois se trata da construção de base na vida de um ser humano. Porém, esses sentimentos devem ser propulsores da busca pela superação (Nascimento e Ribeiro, 2021, p.143).

As autoras reconhecem os desafios emocionais enfrentados por professores alfabetizadores, destacando a importância de transformar sentimentos como insegurança e medo em estímulos para o aprimoramento e a superação dos desafios na prática pedagógica.

Por isso, é essencial que programas de formação continuada, bem como políticas de indução docente, considerem o desafio da alfabetização como central, oferecendo suporte metodológico e emocional e acompanhamento aos professores que iniciam sua atuação justamente nesse ciclo crítico e especial da escolarização.

Nóvoa (1999) chama atenção para o fato de que,

A necessidade do cuidado com os iniciantes como um dos maiores desafios da profissão docente. Segundo ele, cuidamos muito mal dos jovens professores, pois ao ingressarem na docência eles vão para as piores escolas, têm os piores horários, recebem as piores turmas e são “lançados às feras”, sem qualquer tipo de apoio. E o autor nos adverte: “se não formos capazes de construir formas de integração, mais harmoniosas, mais coerentes, desses professores, nós vamos justamente acentuar, nesses primeiros anos de profissão, dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores (Nóvoa, 1999, p. 14).

É clara a importância de oferecer acompanhamento e suporte ao professor em início de carreira, principalmente, no contexto tão desafiador e específico que é a alfabetização, garantindo formações e ações colaborativas que integrem o professor iniciante, proporcione suporte para articular teoria e prática, colaborando assim, para que ele supere as complexidades e desenvolva suas potencialidades.

Diante da reflexão sobre tantos nós a serem desvendados nas turmas de alfabetização, encerramos essa seção com a percepção que os desafios enfrentados pelo professor iniciante exigem não apenas persistência, mas também apoio. A construção do conhecimento dos alunos e da identidade profissional do docente em início de carreira deve ser compreendida como um processo coletivo, sustentado pelo diálogo com colegas mais experientes e pelo acompanhamento atento da supervisão pedagógica.

3.2.1 Professor iniciante na alfabetização e a forma de contratação: entre tensões e incertezas, outro nó a desvendar

Nesta seção, examinamos como a forma de contratação do professor iniciante nas instituições escolares influencia sua inserção profissional e o desenvolvimento do trabalho docente. Ao refletir sobre os vínculos estabelecidos, buscamos evidenciar os desafios que emergem nesse início de trajetória, compreendendo esse aspecto como mais um dos nós a serem desvendados no desenvolvimento da carreira docente.

Para aprofundar nossa reflexão é fundamental considerar que muitos professores iniciantes não possuem vínculo efetivo, mas sim temporário. De acordo com o censo escolar de 2023, divulgado pelo INEP, o mapeamento apontou que o país tem 690.406 docentes ativos nas redes estaduais de ensino, sendo que 51,6% deles são admitidos por tempo determinado. Já os professores efetivos, admitidos por concurso, representam 46,5% do total. Minas Gerais é o estado com o menor percentual de docentes efetivos, apenas 19,2%.

Esse modelo de contratação precariza as condições de trabalho e gera insegurança profissional para esses professores, que frequentemente enfrentam dificuldades para se inserirem e se consolidarem nas instituições de ensino (Gatti, 2018).

De acordo com a reflexão de Castro e Cruz (2024), destacam-se os seguintes aspectos:

[...] a contratação temporária parece ser um dos meios de que os professores iniciantes se servem para não se desviarem dos objetivos originais de sua escolha profissional, bem como uma forma de ingresso na profissão. A oportunidade de estar em sala de aula conjugada à necessidade de trabalho provoca os iniciantes a se submeterem em situações complexas e, por vezes, adversas como, por exemplo, trabalhar numa escola mais afastada, turma considerada difícil, caracterizada por um contexto social desfavorável, e ainda ser responsável pelo custo de seu deslocamento de casa para o trabalho (Castro e Cruz, 2024, p.13).

Ao enfrentar essas situações desafiadoras em contextos difíceis, os professores enfrentam obstáculos que podem interferir no desenvolvimento profissional, acarretando desmotivação, podendo comprometer até a permanência na docência.

Os professores efetivos, por contarem com prioridade na escolha de turmas e unidades escolares, tendem a evitar as classes mais desafiadoras, como as de alfabetização, marcadas por maiores exigências pedagógicas e demandas específicas. Assim, essas turmas acabam sendo atribuídas aos docentes contratados temporariamente, e muitos em início de carreira. Conforme aponta Nóvoa (1999), os professores iniciantes muitas vezes ficam à margem do sistema educativo, assumindo as funções mais difíceis em contextos menos estruturados, o que impacta diretamente sua trajetória profissional.

Segundo Castro e Cruz (2024),

Esse quadro se intensifica quando o professor inicia o trabalho docente em situação de contrato temporário, pois se tornam ainda mais complexas as condições do seu trabalho, portanto também sua valorização e, consequentemente, sua profissionalidade. Em geral, professores com contrato temporário ficam à mercê de políticas locais e institucionais que não lhes asseguram estabilidade na profissão, nem direitos como plano de

carreira, que não são previstos nesse tipo de admissão. Dessa forma, o que se observa é que nem sempre o professor consegue desenvolver a docência como gostaria, já que as condições de trabalho travam suas pretensões, colocando-se como pontos de realidade escolar que necessitam de revisão. E tudo isso ainda se torna mais difícil para o professor iniciante que além de dar conta de todas as questões complexas do cotidiano, inicia na profissão em condições de desvantagem (Castro e Cruz, 2024, p.4).

A contratação temporária produz efeitos diretos na trajetória profissional docente, pois impõe limitações de direitos e benefícios e mantém os professores em constante insegurança quanto à renovação do vínculo a cada ano letivo.

De acordo com Castro e Cruz (2024), geralmente, a temporariedade se faz por meio de processo seletivo simplificado com prazo de duração de um ano prorrogável por mais um ano, as autoras também mencionam:

Foi possível constatar que a necessidade de sobrevivência na profissão requer que esses professores se submetam e se adaptem às condições impostas pelas políticas locais. O contrato temporário traz implicações para os professores iniciantes, pois, além de não receberem os direitos da categoria, costumam ser deslocados para um número maior de escolas, também passam por um sobrecarga com relação ao número de alunos e turmas, o que gera nesses profissionais cansaço e desmotivação (Castro e Cruz, 2024, p.17).

A falta de estabilidade e os constantes contratos renováveis geram insegurança e dificultam o processo de integração desses educadores nas escolas. É impossível ter a certeza de estar na mesma escola no próximo ano, pois os docentes trabalham apreensivos sem a certeza de ter seu contrato renovado. Essa incerteza quanto à continuidade no cargo, somada a outros obstáculos já mencionados na seção anterior, fragiliza a prática docente nesse período inicial da carreira.

Assim, a forma de contratação do professor iniciante e o fato de não possuir vínculo efetivo, faz com que esse profissional seja frequentemente direcionado para escolas mais distantes e em turmas mais desafiadoras, principalmente, turmas de alfabetização, enfrentando condições de trabalho desfavoráveis. Esses fatores podem impactar significativamente o desenvolvimento profissional do professor em início de carreira.

3.3 Entre laçadas e possibilidades: as potencialidades do professor iniciante

Nesta seção trataremos das possíveis potencialidades que podem ser evidenciadas através das práticas do professor iniciante na alfabetização.

Apesar dos desafios enfrentados no início da carreira, os professores iniciantes também possuem potencialidades que podem contribuir significativamente para o processo de alfabetização. Sua formação recente, muitas vezes alinhada a abordagens contemporâneas da educação, favorece a disposição para inovar e para buscar metodologias mais dinâmicas e contextualizadas no ensino da leitura e da escrita (Pimenta; Anastasiou, 2014). Além disso, a motivação e o compromisso característicos dessa fase da docência podem gerar maior envolvimento e empatia com os alunos, além de abertura para adaptação às necessidades individuais de aprendizagem.

Se por um lado, a inserção de professores iniciantes na alfabetização vem carregada de desafios, por outro, devemos também observar e refletir sobre a potencialidade do docente em início de carreira, que traz consigo a oportunidade para a inovação e a ressignificação das práticas pedagógicas. A alfabetização, como um dos pilares da educação básica, requer estratégias específicas que, embora a experiência contribua para o aprimoramento das estratégias de ensino, o professor iniciante também é capaz de mobilizar saberes e promover aprendizagens significativas desde os primeiros passos na carreira.

Motivado pelo entusiasmo típico de quem encara o ensino como experiência de descoberta, ele traz da formação recente uma perspectiva criativa, aberta ao novo e enraizada pela teoria, pelo desejo de se sentir capaz e pela flexibilidade de tentar novas estratégias.

Os professores que iniciam sua atuação na alfabetização costumam demonstrar grande abertura para explorar novas formas de ensinar. Por não estarem tão presos a práticas tradicionais, tendem a experimentar diferentes estratégias, incorporando jogos, materiais multimodais e recursos digitais para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico para as crianças.

Essa flexibilidade metodológica pode favorecer o engajamento dos estudantes e tornar a aprendizagem mais atrativa.

Destaca-se também a construção da identidade docente, que ocorre de forma mais flexível no início da carreira, permitindo ao professor iniciante experimentar diferentes estratégias pedagógicas e desenvolver uma prática alfabetizadora mais reflexiva e crítica (Tardif, 2014). Quando inseridos em um ambiente escolar que oferece suporte e formação continuada, esses docentes têm o potencial de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e contribuir para práticas alfabetizadoras mais inclusivas e inovadoras, enriquecendo também as práticas dos professores mais experientes.

É importante ressaltar a aptidão e disposição dos professores iniciantes pela busca constante por formação e atualização profissional. Professores iniciantes, cientes de suas limitações, frequentemente procuram cursos, atividades diversificadas, projetos, grupos de estudos e formações continuadas, o que lhes permitem estar em contato com as mais recentes pesquisas, leituras e práticas no campo da alfabetização (Tardif, 2014). Esse interesse em aprender e melhorar pode resultar em práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades dos alunos.

Consideramos a complexidade do ambiente educacional, onde, apesar das dificuldades relacionadas à falta de experiência e ao confronto com a diversidade de ritmos de aprendizagem dos alunos, o professor iniciante também traz consigo potencialidades evidenciadas por uma perspectiva renovada, disposição para buscar formações, inovar e aplicar novas estratégias e metodologias. Esses aspectos podem contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, que favoreçam o processo de alfabetização.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Ao imergir no percurso metodológico tem-se como proposta ler, reler, escrever e reescrever, ouvir e interpretar situações do cotidiano a fim de traçar os caminhos a serem percorridos, comparando-se o bordado inicial desse estudo a um emaranhado de fios a serem desenrolados.

Compreende-se que a metodologia é um aspecto primordial da pesquisa e alicerça a edificação que está sendo construída. Por meio dela, são definidos os métodos e as estratégias que serão utilizadas para entender os processos vividos pelas professoras iniciantes alfabetizadoras. É necessário ancorar os métodos em fundamentações teóricas, explicitar a coleta, os sujeitos da pesquisa, o discurso e a análise dos dados. Esse processo não se constitui de maneira linear, mas vai se configurando entre muitas idas e vindas, muitas leituras e releituras sobre o enfoque do problema, as questões dessa pesquisa e as inquietações provocativas sobre os desafios enfrentados pelos professores iniciantes.

4.1 Percurso metodológico: estratégias e caminhos percorridos

As opções definidas no percurso metodológico desta pesquisa foram guiadas pelos objetivos centrais do estudo e pela natureza do fenômeno investigado: as percepções, experiências e desafios enfrentados por professores em início de carreira. Considerando o contexto que envolve esse processo de inserção profissional.

Optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa, que permite compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas vivências no contexto escolar. Neste capítulo, são apresentados os fundamentos teóricos que sustentam as escolhas metodológicas, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos de produção e análise dos dados, bem como os critérios de seleção dos participantes e o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida.

A presente pesquisa é definida como básica e aplicada, de abordagem qualitativa e do tipo exploratória.

Ao escolher a pesquisa qualitativa buscamos compreender os fenômenos pela ótica dos sujeitos interpretando suas narrativas, pois de acordo com Miranda (2021), fazer a opção pela abordagem qualitativa não significa encurtar o caminho, mas optar por um meio que permite aos pesquisadores empreender diagnósticos da realidade observada com vistas à proposição de ações para a equalização ou, pelo menos, a mitigação dos problemas identificados.

A pesquisa qualitativa foi adotada nesta dissertação por entender que ela possibilita a compreensão aprofundada das percepções e desafios enfrentados por professores iniciantes no processo de alfabetização. Essa abordagem permite captar os sentidos construídos pelos sujeitos a partir de suas experiências cotidianas, considerando a complexidade das relações sociais, culturais e institucionais em que estão inseridos, neste caso os professores iniciantes alfabetizadores.

De acordo com Minayo (2009, p. 21), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”, pois está voltada ao universo dos significados, das motivações e das práticas. Assim, essa perspectiva metodológica revela-se coerente com os objetivos do estudo, ao buscar compreender as experiências vividas a partir da perspectiva dos próprios professores.

Neste estudo, optamos pela pesquisa exploratória como abordagem inicial, uma vez que, segundo Gil (2002), esse tipo de investigação busca oferecer maior familiaridade com o problema e torná-lo mais explícito. Caracterizada por um planejamento flexível, a pesquisa exploratória permite abarcar diferentes dimensões do fenômeno em questão, Gil (1999) ressalta ainda que a pesquisa exploratória é desenvolvida com o propósito de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato, no caso dessa pesquisa, as percepções e vivências dos professores alfabetizadores em início de carreira.

Os desafios impostos pela investigação, uma vez que requer uma disposição para a pesquisa, exige a aquisição de atitudes e habilidades, tais como, problematizar a realidade, buscar dados e referências para elucidar as questões que a intrigam, saber tratar os dados e referências localizados e expressar seus achados (André, 2017, p. 828). Nesse percurso, entre muitas idas e vindas, num processo árduo e contínuo de muitas releituras buscamos compreender o problema do nosso estudo.

Ao optar pela pesquisa básica nos apoiamos no que expressa (Villaverde, 2021) cujo foco se apresenta no aprofundamento de conhecimentos em busca de sua compreensão, ao passo em que dispõem da abertura de um espaço para debates, reflexões ou questionamentos em torno de um tema, esse tipo de pesquisa está centrado na busca de conhecimentos básicos que se constituirão como apoio; é de vasta utilização no meio acadêmico e tem por objetivo viabilizar conhecimentos de utilidade e relevância científica.

Nesse sentido, a fundamentação teórica desta pesquisa apoia-se em autores como Nóvoa (1992, 2017, 2022), Calil (2014), Mota, Almeida e Ambrosetti (2022), Ferreira (2001), Lerner (2002), Garcia (1999, 2009, 2010), Gatti (2017, 2019, 2022), Lima e

Signorelli (2024), entre outros, cujas contribuições são fundamentais para a compreensão das múltiplas dimensões que envolvem a inserção profissional de professores iniciantes e os desafios específicos da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. A revisão da literatura permitiu identificar pontos de convergência, aprofundar conceitos e estabelecer um diálogo crítico entre diferentes perspectivas teóricas, contribuindo significativamente para a construção do referencial que sustenta esta investigação.

4.2 Os participantes da pesquisa

Os participantes deste estudo são as professoras iniciantes que possuem até cinco anos de experiência na docência. Para a definição desse período, embora existam divergências entre alguns autores, nos apoiamos no referencial de Garcia (1999) que aponta os primeiros anos de docência, geralmente até o quinto ano, que correspondem a uma fase crucial na formação profissional, na qual o professor começa a consolidar sua identidade docente, enfrentando os desafios do cotidiano escolar. Para consolidar nosso estudo contamos também com a participação de duas supervisoras pedagógicas.

Para compreender de forma mais ampla o contexto de inserção profissional das professoras iniciantes, contamos também com a participação de uma supervisora pedagógica da escola em que as professoras atuam. O objetivo foi investigar como se dá o acolhimento e o acompanhamento oferecidos a essas docentes no início de sua trajetória profissional.

As participantes da pesquisa são, na sua totalidade, do sexo feminino, doravante, portanto, serão tratadas como professoras iniciantes e supervisoras pedagógicas. Especificando, teremos um total de 8 participantes da pesquisa, sendo 6 professoras e 2 supervisoras pedagógicas das escolas onde as professoras atuam.

4.3 A produção dos dados: interações e escutas

Para a produção dos dados, foram utilizados três instrumentos: um questionário, com o objetivo de levantar o perfil socioeconômico e acadêmico das professoras; um grupo de discussão com as professoras, destinado a explorar suas narrativas e vivências no início da docência, especialmente no contexto da alfabetização; e uma entrevista semiestruturada com as supervisoras pedagógicas, visando compreender o acolhimento e o acompanhamento oferecidos às docentes iniciantes pela escola.

4.3.1 Narrativas compartilhadas: grupo de discussão com as professoras iniciantes

Para Molina (2012), a utilização do grupo de discussão como instrumento de coleta de informações é adequado para estudos que desejam produzir conhecimentos na perspectiva dos atores. Tem o propósito de valorizar as relações e o contexto social, tanto o que existe quanto o que os atores creem que exista. Os grupos de discussão produzem evidências qualitativas para a sistematização de conhecimentos sobre atitudes, percepções, opiniões, sentimentos, posicionamentos, entre outras dimensões dos participantes acerca do objeto de pesquisa em pauta. Não são organizados para construir consensos, mas para proceder ao intercâmbio entre posicionamentos individuais.

De acordo com Weller (2006, p. 241), o grupo de discussão como um método de pesquisa privilegia as interações e uma maior inserção do pesquisador no universo dos sujeitos, reduzindo, assim, os riscos de interpretações equivocadas sobre o meio pesquisado. A autora reforça a importância do grupo de discussão como uma estratégia metodológica que possibilita compreender os discursos dos sujeitos da pesquisa, no nosso caso, os professores iniciantes, favorecendo a construção coletiva de sentidos e o aprofundamento da análise qualitativa. Pode-se, assim, captar os processos e conteúdos de natureza cognitiva, emocional, ideológica e representacional numa dimensão mais coletiva e menos individualizada.

É oportuno destacar o que menciona Weller (2006)

Portanto, os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do habitus coletivo do grupo. Seu objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outros. A análise do discurso dos sujeitos, tanto do ponto de vista organizacional como dramatúrgico, é fundamental e auxiliará na identificação da importância coletiva de um determinado tema. [...] Esse modelo não é casual ou emergente, muito pelo contrário: ele documenta experiências coletivas assim como características sociais desse grupo, entre outras: suas representações de gênero, classe social, pertencimento étnico e geracional. Nesse sentido, os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos (Weller, 2006, p.247)

Weller enfatiza que os grupos de discussão são uma "via de acesso" ao meio social dos participantes. O que está em jogo aqui não é apenas o conteúdo das falas, mas os sentidos

compartilhados, os gestos, os silêncios e até as contradições que emergem quando sujeitos se expressam em coletivo. A análise dos chamados “epifenômenos” – elementos que emergem secundariamente, mas que revelam muito sobre o contexto social e permitem enxergar camadas profundas da realidade social, como exclusão, pertencimento e identidade.

Ao destacar a análise do discurso como central, tanto em seu aspecto organizacional (como os temas se estruturam), quanto dramático (como os sujeitos se posicionam e performam no grupo), Weller enfatiza também que cada fala carrega marcas sociais, ou seja, não se trata apenas do que é dito, mas como e por quem é dito.

Portanto, o propósito dessa prática consistiu em buscar a participação ativa das professoras consentindo a elas a liberdade para expor sua opinião sobre o objeto investigado e suas ações no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, pretendeu-se, através do grupo de discussão com as professoras iniciantes, fazer a interlocução entre os sujeitos, entre a empiria e a teoria, de modo que o contexto bem como o fenômeno investigado, ganhem novos significados.

A estrutura e organização do grupo de discussão se fundamentaram nas orientações de Weller (2006):

Quantidade de participantes: de acordo com Weller (2006), o grupo de discussão deverá ter entre 3 e 6 participantes. Para o nosso estudo, foram convidadas 7 professoras iniciantes, porém uma professora teve problemas de saúde no dia do encontro e não conseguiu comparecer. Sendo assim, realizamos o grupo de discussão com 6 participantes.

Forma de Convite: das seis integrantes do grupo de discussão, cinco foram convidadas pessoalmente e uma foi contatada por meio de rede social. No momento do convite, foi realizada uma breve explanação sobre os objetivos da pesquisa. Nessa ocasião, foram entregues às professoras o Questionário sobre o Perfil Socioeconômico e Acadêmico (Apêndice A) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), para que pudessem ler, responder com calma e devolver no dia do encontro do grupo de discussão.

Ambiente do Grupo de Discussão: Weller (2006) aponta que o grupo de discussão ocorra num local neutro, livres de agentes externos que possam provocar inibição ou constrangimento. Sendo assim, ficou definido como local para o encontro do grupo de discussão a residência da pesquisadora.

Organização do ambiente: o ambiente foi cuidadosamente organizado para garantir o conforto e o bem-estar das participantes. O encontro ocorreu em uma área externa da residência, bem ventilada e arejada, equipada com uma mesa e sete cadeiras, proporcionando um espaço acolhedor e propício à troca de ideias. Sobre a mesa, foram

dispostos materiais de apoio, como canetas, lápis e papel, caderno para anotações da pesquisadora, além de dois celulares posicionados estrategicamente para a gravação de áudio da discussão, consentido pelas professoras.

Locomoção das participantes: para viabilizar a realização do grupo de discussão sem gerar custos para as participantes, em conformidade com as orientações do Comitê de Ética, que determinam que não haja ônus aos sujeitos da pesquisa, foram adotadas diferentes estratégias de transporte. Três das professoras foram transportadas pela pesquisadora, duas deslocaram-se a pé por residirem próximas ao local do encontro, e uma utilizou seu veículo particular, tendo as despesas do deslocamento custeadas pela pesquisadora.

Roteiro do Grupo de Discussão: para conduzir o grupo de discussão, foi elaborado pela pesquisadora um roteiro de questões, pensado para orientar a conversa de acordo com os objetivos deste estudo. Esse roteiro, está disponível no Apêndice B.

O encontro do grupo de discussão foi realizado no dia 26 de abril de 2025, com duração de 2 horas e 50 minutos de conversa. Inicialmente, houve um momento de interação informal. A pesquisadora fez uma breve explanação sobre os objetivos da pesquisa, esclarecendo que todas as informações obtidas seriam tratadas com rigor ético e absoluto sigilo. Explicou também a necessidade do uso de celulares para o registro das conversas, mencionou a duração estimada do encontro e, por fim, agradeceu a presença e a colaboração de todas, destacando a importância daquele momento para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao final do encontro, a pesquisadora reforçou a importância daquele momento e expressou, mais uma vez, sua gratidão pela participação de todas. Em seguida, foi oferecido um lanche, acompanhado de uma lembrancinha e de um cartão com a mensagem: “Professora, você marcou um momento especial na minha história”. Todas as professoras se mostraram felizes em poder contribuir com a pesquisa. As participantes aproveitaram a ocasião para descontraí-las e compartilhar conversas informais.

4.3.2 Entre vozes e sentidos: a Análise de Prosa como caminho interpretativo

Partindo das narrativas produzidas no grupo de discussão, e considerando os objetivos da pesquisa, bem como o contexto das vivências e experiências compartilhadas pelas professoras iniciantes, optou-se pela Análise de Prosa como procedimento metodológico de interpretação dos dados. Essa escolha justifica-se pelo potencial da abordagem em articular a complexidade dos discursos, mantendo o rigor exigido na pesquisa qualitativa, sem, contudo, desconsiderar a singularidade dos sujeitos e os contextos envolvidos.

Segundo André (1983, p.50), a Análise de Prosa 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? Tais mensagens, segundo a autora, podem ser intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. Nesse sentido, a análise de prosa não se restringe ao conteúdo superficial das falas, mas busca identificar sentidos mais profundos que emergem do contexto narrativo.

André (1983) enfatiza que essa metodologia não parte de um sistema fixo e pré-determinado de categorias, como acontece na análise de conteúdo tradicional. Ao contrário, os tópicos e temas que estruturam a análise são gerados a partir da leitura e interpretação dos dados, sendo, portanto, construídos ao longo do processo investigativo. A autora também ressalta a importância da postura do pesquisador, que deve manter-se atento não apenas ao conteúdo verbal, mas também às expressões, gestos, silêncios e formas implícitas de comunicação que compõem o material analisado.

De acordo com essa abordagem, a análise se desenvolve a partir da leitura e releitura dos dados, com o objetivo de selecionar trechos significativos que revelam aspectos relevantes, recorrentes, inusitados, convergentes ou divergentes, sempre em consonância com os objetivos do estudo. A análise não ocorre de forma linear, mas exige um movimento dinâmico entre idas e vindas às narrativas das professoras iniciantes, com olhar amplo, atento, interpretativo e contínuo para organização e reconstrução dos sentidos presentes nas falas.

Conforme propõe Sigalla e Placco (2022), esse processo inicia-se pela identificação de tópicos e temas. Os tópicos são compreendidos como assuntos amplos que emergem dos relatos, funcionando como pontos de entrada para a análise; já os temas correspondem às ideias estruturantes, extraídas dos tópicos, que passam a organizar a interpretação dos dados de maneira mais refinada. A autora esclarece: os tópicos são os assuntos tratados, e os temas são as ideias que deles derivam; quando esses temas se articulam entre si e apresentam recorrência, tornam-se categorias de análise.

Nesse sentido, a construção das categorias analíticas decorre de um processo interpretativo, que exige do pesquisador uma postura atenta, sensível e comprometida com os objetivos da pesquisa. Como salienta André (1983, p.52), é necessário descobrir regularidades e articulações entre os dados, sem forçá-los a se enquadrarem em esquemas prévios, respeitando o contexto em que foram produzidos.

Foram destacados, com cores diferenciadas, excertos considerados significativos para o problema de pesquisa, constituindo unidades de significado. Esses trechos discursivos foram organizados por aproximação temática, originando tópicos analíticos provisórios, tais como

inseguranças na prática alfabetizadora, dificuldades na gestão da sala de aula, relações e ausência de acompanhamento institucional. Posteriormente, os tópicos foram articulados em temas mais abrangentes, construídos de modo indutivo, em diálogo com o referencial teórico sobre desenvolvimento profissional docente e processos de indução.

Esse movimento permitiu a consolidação de eixos temáticos que expressam dimensões centrais da inserção profissional, como desafios formativos, fragilidades institucionais e estratégias de enfrentamento mobilizadas pelas docentes. A análise, portanto, não se limitou à descrição dos relatos, mas buscou produzir interpretações fundamentadas, assegurando coerência entre os dados empíricos, os objetivos da pesquisa e o arcabouço teórico adotado, em consonância com o rigor metodológico requerido na pesquisa qualitativa em Educação.

Portanto, a Análise de Prosa revela-se adequada ao nosso estudo por permitir captar os sentidos que as professoras atribuem às suas experiências no início da carreira docente, articulando-as à construção de tópicos, temas e categorias de análise. Mantivemos, ao longo da análise, o rigor metodológico necessário, ao mesmo tempo em que garantimos abertura interpretativa para a escuta dos dados, atentos aos elementos, contexto e linguagem que atravessam os discursos das participantes.

4.3.3 Contextualização socioeconômica e educacional do município das professoras iniciantes

Localizado na região sudoeste do estado de Minas Gerais, o município onde a pesquisa foi realizada possui uma população estimada em aproximadamente 8 mil habitantes. A rede municipal de ensino conta com quatro escolas, que atendem desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, totalizando 815 alunos matriculados e contando com a atuação de 180 servidores, incluindo docentes, equipe gestora e demais profissionais da educação.

No âmbito da rede estadual, existem duas instituições de ensino que ofertam vagas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, atendendo cerca de 650 alunos, sendo que uma dessas escolas estaduais oferece também cursos técnicos profissionalizantes, ampliando as possibilidades de formação para jovens e adultos.

Em relação ao desenvolvimento econômico, destaca-se a presença do setor energético, impulsionado pela usina hidrelétrica situada em seu território, que influencia diretamente sua arrecadação e desenvolvimento, refletindo em melhores condições de infraestrutura pública, inclusive no setor educacional. Soma-se a esse panorama o grande potencial agrícola, com

ênfase na produção de café, atividade que desempenha papel expressivo na geração de emprego, renda e movimentação econômica local. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é referência para avaliação da qualidade do ensino. Em 2023, para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal, o município obteve nota de 7,4, o que corresponde ao primeiro lugar na região. Este desempenho é superior aos padrões estaduais e nacionais (ideais de 6,0 e 4,8, respectivamente).

Apesar dos resultados positivos no IDEB, persistem desafios relacionados à valorização profissional docente, à infraestrutura escolar e à sustentabilidade dos programas educacionais. Ainda assim, o contexto municipal articula desenvolvimento educacional, energético e agrícola.

4.3.4 Contextos escolares: espaços de atuação docente

A Escola A é uma instituição municipal situada em um município do sudoeste de Minas Gerais. Nessa escola, atuam cinco das seis professoras que participaram do grupo de discussão. A instituição atende turmas da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, contando com um total de 280 alunos distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Os estudantes do turno matutino são oriundos da zona urbana, enquanto os alunos atendidos no período vespertino pertencem predominantemente à zona rural.

O quadro de funcionários da referida instituição é constituído por uma diretora escolar, uma supervisora pedagógica, 25 professores – sendo três regentes da Educação Infantil, dez regentes do Ensino Fundamental, duas professoras de reforço, cinco professores de apoio à Educação Especial, dois professores de Educação Física, um professor de Música, um professor de Produção de Texto e um professor de Língua Inglesa, conta também com uma psicopedagoga, uma psicóloga e uma assistente social que atendem uma vez por semana, além de uma secretária escolar, um auxiliar de biblioteca e seis auxiliares de serviços gerais.

No que se refere à infraestrutura, a escola dispõe de oito salas de aula, biblioteca localizada em sala improvisada, sala de atendimento para a psicopedagoga, sala dos professores, secretaria, direção, supervisão, cozinha com despensa e quadra coberta. Ressalta-se que a escola não possui pátio, apresentando apenas corredores. Os recursos tecnológicos disponíveis consistem em três lousas digitais com acesso à internet e dois computadores para uso dos professores.

A Escola B é uma escola municipal localizada em um município do sudoeste de Minas Gerais. A instituição atende aproximadamente 50 alunos, distribuídos em turmas da Educação

Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, funcionando no período matutino. Sua estrutura física conta com cinco salas de aula, uma secretaria, uma biblioteca e uma quadra coberta, possibilitando a realização de atividades pedagógicas e recreativas.

No quadro de pessoal, a escola possui seis professores regentes, uma professora de Língua Inglesa, uma secretária escolar, uma diretora, uma supervisora e duas auxiliares de serviços gerais. Destaca-se que a maioria dos alunos atendidos são oriundos da zona rural e, em algumas turmas, há organização multisseriada, compondo um contexto escolar que exige estratégias pedagógicas diferenciadas. Essa escola é local de atuação de uma das professoras iniciantes participantes desta pesquisa.

4.3.5 As professoras iniciantes: formação e caracterização

Esta seção apresenta a caracterização das seis professoras iniciantes participantes da pesquisa, todas atuantes na Rede Municipal de Ensino de um município localizado no Sudoeste de Minas Gerais. As docentes exercem suas funções no ciclo inicial de alfabetização, compondo o público-alvo do estudo por estarem vivenciando os primeiros anos da carreira docente. A caracterização dessas participantes torna-se relevante para a compreensão do contexto social, formativo e profissional que estrutura suas experiências iniciais, bem como para a análise das percepções construídas ao longo do processo investigativo. Conhecer o perfil dessas professoras possibilita refletir sobre as condições de ingresso, os percursos formativos e as especificidades do trabalho docente no contexto municipal, elementos fundamentais para compreender os desafios enfrentados no início da docência.

Os dados pessoais e profissionais foram obtidos por meio da aplicação de um questionário (Apêndice A), elaborado com o objetivo de traçar o perfil social e acadêmico dessas docentes no contexto de seus percursos iniciais na profissão. Foram priorizados aspectos referentes à idade, escolarização básica, formação inicial, tempo de atuação na docência, rede e nível de ensino em que atuam, tipo de vínculo empregatício e carga horária semanal de trabalho. A sistematização dessas informações contribui para contextualizar as análises apresentadas nos capítulos seguintes, permitindo relacionar as percepções narradas com as trajetórias formativas e profissionais de cada participante. O quadro abaixo, resume as informações referentes aos dados pessoais e profissionais das professoras iniciantes participantes deste estudo, compondo uma visão geral sobre sua trajetória de formação e

inserção na docência. Para garantir a confidencialidade das informações e resguardar a identidade das participantes, os nomes apresentados no quadro são fictícios.

Quadro 3 - Caracterização das Professoras Iniciantes

Professora Iniciante	Idade	Escolarização Superior	Ano de conclusão da Graduação	Ano de entrada na docência
Marli	29 anos	Educação à Distância	2023	2024
Lívia	36 anos	Educação à Distância	2016	2021
Brenda	40 anos	Educação à Distância	2022	2024
Maria	50 anos	Educação Presencial	2024	2024
Kátia	52 anos	Educação à Distância	2008	2021
Paola	53 anos	Educação Presencial	2008	2024

Fonte: Dados da Pesquisa – Quadro elaborado pela pesquisadora

Analizando o perfil das professoras iniciantes participantes deste estudo evidenciamos a heterogeneidade etária presente no grupo, com idades variando entre 29 e 53 anos. Observa-se que, embora todas estejam atuando como iniciantes na docência em turmas de alfabetização, suas trajetórias formativas e experiências de vida configuram percursos diversos. A professora mais jovem possui 29 anos, enquanto a mais velha tem 53 anos, o que aponta para processos distintos de ingresso e consolidação profissional, muitas vezes não associados apenas à idade cronológica, mas também às oportunidades de formação, transição de carreiras e inserção no magistério.

Em relação à modalidade de formação inicial, destaca-se que a maioria realizou cursos de Licenciatura em Educação a Distância, representando quatro das seis participantes, enquanto duas realizaram a formação na modalidade presencial. Essa predominância revela a expansão dos cursos à distância na formação de professores nos últimos anos, especialmente em municípios do interior, onde há menor oferta de cursos presenciais. Ressalta-se que as formações ocorreram em períodos distintos, abrangendo desde 2008 até 2024, indicando que, embora algumas professoras tenham concluído a graduação há mais de dez anos, o ingresso na docência é recente.

No que se refere ao ano de conclusão dos cursos, os dados evidenciam que duas professoras finalizaram sua formação superior em 2008, enquanto as demais possuem trajetórias formativas mais recentes, com datas de conclusão entre 2016 e 2024. Nota-se, ainda, que três professoras concluíram seus cursos após 2020, indicando uma presença significativa de docentes recém-formadas atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa composição gera um quadro no qual a juventude profissional se associa tanto à inserção inicial de jovens professoras quanto à reconfiguração de carreira de mulheres com formações anteriores ou experiências em outras áreas profissionais.

Entre as seis professoras participantes da pesquisa, quatro iniciaram sua trajetória profissional desempenhando outras funções no ambiente escolar, como apoio pedagógico, trabalhos administrativos, e serviços gerais, enquanto aguardavam a abertura de concurso público para o cargo de professora. Uma das docentes realizou uma transição de carreira, deixando a área do Direito para ingressar na Educação, motivada por questões pessoais e afinidade com o magistério. Outra participante viveu anteriormente uma experiência na vida religiosa, da qual se desvinculou para, posteriormente, iniciar sua atuação na docência. Esses percursos revelam, quase na maioria, processos de ingresso tardio na profissão, marcados por trajetórias diversas que influenciam suas percepções sobre os desafios e as expectativas em relação à carreira docente. Esses dados sinalizam a complexidade do grupo pesquisado, composto por professoras iniciantes que carregam histórias de vida, idades, percursos formativos e experiências distintas.

Cabe mencionar, por fim, a predominância absoluta do sexo feminino entre as participantes, característica que reflete a configuração histórica do magistério brasileiro, especialmente na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Esse dado, embora inicialmente pareça apenas uma constatação, remete a uma discussão mais ampla sobre a constituição histórica e social do magistério como uma profissão majoritariamente feminina. A presença predominante de mulheres na docência, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, está diretamente vinculada ao processo de feminização do magistério, que não se limita ao aspecto quantitativo, mas envolve também dimensões culturais que impactam a identidade profissional e as percepções das professoras sobre seu papel e seu trabalho.

Nóvoa reforça essa perspectiva ao afirmar que:

A profissão docente construiu-se historicamente como uma profissão feminina, marcada por uma cultura de abnegação, de missão e de sacrifício, o que contribuiu para o reforço de uma imagem de subalternidade e para uma desvalorização social da profissão. (Nóvoa, 1992, p. 25)

De modo complementar, Vianna destaca: “A feminização do magistério não diz respeito apenas à presença majoritária de mulheres, mas à atribuição de sentidos femininos ao trabalho docente, sentidos que são compartilhados inclusive por professores homens.” (Vianna, 2002, p. 55)

Nesta pesquisa, compreender as percepções de professoras iniciantes exige considerar como as ideias sociais sobre a feminização do magistério influenciam sua entrada na carreira, sua identidade profissional e as expectativas de cuidado e dedicação que recaem sobre elas.

4.4 Explorando outras percepções: entrevista semiestruturada com as supervisoras

Para complementar as análises acerca do início da docência, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, (Apêndice C), com as supervisoras pedagógicas que acompanham o trabalho das professoras iniciantes.

A entrevista semiestruturada possibilitou compreender o olhar das supervisoras sobre o processo de inserção profissional, os desafios enfrentados pelas professoras iniciantes e o suporte oferecido pelas equipes gestoras no contexto escolar.

A relevância das supervisoras pedagógicas nesse processo está relacionada ao apoio técnico, emocional e didático que oferecem aos professores iniciantes, atuando como mediadoras na construção de saberes profissionais e na superação de dificuldades do cotidiano escolar. Conforme afirma Tardif (2014, p. 45), os saberes da experiência docente são construídos também pelas interações e orientações recebidas no contexto institucional. Desse modo, a entrevista semiestruturada possibilitou compreender de que maneira o acompanhamento das supervisoras contribui para a constituição da identidade profissional e para a permanência dos professores iniciantes na carreira docente.

5 ANÁLISE DE DADOS: NAS ENTRELINHAS DAS VOZES DOCENTES

O grupo de discussão com as professoras iniciantes constituiu-se em um espaço valioso de compartilhamento de vivências, percepções e sentidos atribuídos ao início da docência. Realizado em um único encontro, esse momento possibilitou que as participantes expressassem seus relatos sobre os primeiros anos de atuação em turmas de alfabetização. No complexo bordado do início da docência entrelaçaram em suas narrativas tanto as dificuldades enfrentadas quanto as pequenas conquistas que lhes conferiram ânimo e satisfação em sua prática pedagógica. Foi um encontro marcado pela espontaneidade e pelo acolhimento, em que as falas emergiram permeadas de significados construídos a partir de suas trajetórias individuais e coletivas.

Ao longo deste capítulo, as narrativas apresentadas revelam as vozes e entrelaçamentos dessas professoras e também das supervisoras que acompanharam seus processos, traçando um retrato sobre o ingresso na profissão docente. As falas ora se confirmam mutuamente, ora se contrapõem, evidenciando a complexidade que envolve os primeiros anos de atuação no magistério, especialmente no ciclo de alfabetização. Desse modo, nosso estudo foi conduzido por experiências singulares e plurais, reconhecendo tanto os nós (desafios) enfrentados no cotidiano escolar quanto às laçadas (alegrias) que sustentam a escolha e a permanência na docência.

Ressalta-se que a qualidade desse momento não residiu apenas nos relatos compartilhados, mas também na escuta atenta, que permitiu perceber o quanto as professoras se sentiram valorizadas ao serem ouvidas e, também, no diálogo que se estabeleceu entre as participantes, fortalecendo vínculos de pertencimento e reconhecimento mútuo. Essa interação, permeada por lembranças, reflexões e confidências, permitiu que emergissem sentidos mais profundos sobre o cotidiano da sala de aula, ampliando a compreensão dos caminhos percorridos pelas professoras iniciantes na complexa tarefa de alfabetizar.

A análise, realizada a partir das orientações da Análise de Prosa (André, 1983), consistiu num movimento dinâmico de leitura e releitura atenta das narrativas para identificar aproximações e recorrências entre os temas mencionados. Em um primeiro momento, as falas, transcritas, foram organizadas por tópicos (assuntos) e temas (ideias) e, em seguida, realizadas novas leituras focadas nas principais temáticas e incidências, o que possibilitou a identificação dos pontos centrais discutidos e a definição das categorias de análise.

5.1 O início da docência

O início da docência constitui-se como um período marcado por intensas aprendizagens, desafios e ressignificações da identidade profissional. As narrativas apresentadas evidenciam as múltiplas dimensões que permeiam esse processo de inserção, revelando desde o choque com a realidade, sobrecarga emocional, desafios do cotidiano escolar, falta de apoio aos movimentos de reorganização da prática e construção de perspectivas positivas para a continuidade na profissão docente. O início da carreira docente caracteriza-se por tensões que podem fragilizar o professor, mas também impulsioná-lo a redefinir sentidos para sua atuação. Nessa direção, Huberman (1992) destaca que o confronto entre as idealizações formadas durante a formação inicial e a realidade concreta do trabalho docente costuma provocar um choque, exigindo adaptações constantes e rápidas para sobreviver na profissão.

No relato de Maria evidencia-se sua trajetória de transição profissional e os sentimentos decorrentes do ingresso na docência, marcados por desafios e frustrações vivenciados em sua experiência inicial como professora.

Porque eu mudei de profissão, conforme todas sabem, eu sou advogada, mas parei de exercer, estou parando, e queria começar como professora. Então foi um choque. [...] Para mim foi terrível... Tem dia que saio muito frustrada...
(Maria)

Em seu depoimento a professora Maria relata a decisão de migrar da advocacia para o magistério, vivenciada como um “choque”. Este termo indica o impacto decorrente do contraste entre as duas realidades profissionais distintas, sugerindo que, embora a mudança tenha sido uma escolha pessoal, foi acompanhada por um choque que pode ser compreendido como sentimentos de estranhamento e insegurança diante das especificidades e demandas do novo campo.

A professora ainda compartilha o relato de sofrimento emocional relacionado às dificuldades enfrentadas na prática pedagógica. A expressão “terrível” indica uma percepção de experiência negativa e, quando menciona à frustração recorrente, sinaliza sentimentos de impotência ou incapacidade frente às exigências da função docente.

Da mesma forma as falas das professoras Marli, Brenda, Paola, Kátia e Lívia ressaltam as dificuldades do início da docência expressas por diversos sentimentos.

[...] então pra mim o começo foi muito difícil, pensei em desistir várias vezes. (Marli)

[...] me senti frustrada, por sentir tanta dificuldade, achei muito complicado cuidar da aprendizagem, comportamento e tantas demandas. (Paola)

[...] Realmente o começo da docência é muito difícil. (Maria)

Lidar com tantos desafios no começo é muito complicado. (Kátia)

Todo começo é difícil, mas na escola parece que o começo é pior, a gente se sente sozinha. (Lívia)

O primeiro ano de carreira foi bem complicado. Foi uma situação bem difícil. [...] Todo mundo fala que é complicado, e realmente é. O primeiro ano é terrível. (Brenda)

Todas deixam explícitas as dificuldades enfrentadas no início da carreira, evidenciando fragilidade emocional, insegurança, sofrimento, frustração e desamparo, aspectos que podem comprometer sua permanência e desenvolvimento profissional no magistério.

No caso da professora Kátia, os desafios que ela destaca tem estreita relação com sua atuação em turmas de alfabetização, evidenciando tanto um processo marcado por vulnerabilidade emocional e incertezas quanto à continuidade na profissão ou desistência da turma. A professora Kátia, é iniciante pela segunda vez. Em sua primeira experiência no exercício da docência, optou por desistir do cargo diante dos desafios encontrados naquele momento. Após um período de afastamento, está retomando sua atuação profissional, marcando um novo início em sua trajetória como docente.

Mas Kátia relata a sua primeira experiência como docente, a qual não foi nem um pouco positiva:

Pra mim o início foi extremamente difícil, foi a ponto de abandonar no primeiro mês. Abandonei a turma. Fiquei só um mês. [...] eu olhei esse primeiro ano e havia um amor pelas crianças, sedentas, e eu nunca tinha alfabetizado. Eu disse: Olha, aqui não é meu lugar. Eu abandonei. A ponto de ficar desempregada [...]. (Kátia)

O relato da professora Kátia, evidencia a intensidade dos desafios enfrentados na etapa inicial da carreira docente numa sala de alfabetização. Esse momento, marcado pelas expectativas e a realidade cotidiana, gerou sentimentos profundos de insegurança e frustração

a ponto de abandonar a turma. Em continuidade a sua narrativa ela diz: “Eu declaro que não sei, estou deixando a turma”.

Conforme destaca Tardif (2002, p. 47), o ingresso na docência é um momento marcado por uma forte tensão entre as expectativas idealizadas e a realidade cotidiana, gerando sentimentos de insegurança e frustração. Tal constatação reforça que as dificuldades vivenciadas por Kátia não são episódios isolados, mas expressões de uma crise comum entre docentes em processo de inserção profissional.

O abandono precoce da turma por parte da professora evidencia, ainda, a fragilização de sua identidade profissional, fenômeno que Nóvoa (2009, p.102) caracteriza como um processo contínuo, construído a partir de uma trajetória pessoal e social que envolve aprendizagens e desafios cotidianos, com momentos de crise que podem levar ao abandono temporário ou definitivo da profissão. Essa reflexão é corroborada por Garcia (2009a, p. 88), que enfatiza a importância dos primeiros anos na consolidação da identidade docente, alertando que os primeiros anos de docência são decisivos para o desenvolvimento da identidade profissional, mas também são caracterizados por elevados níveis de desgaste emocional e risco de desistência. Assim, a experiência relatada por Kátia demonstra como as dificuldades iniciais podem comprometer a permanência dos docentes na profissão.

Kátia retomou o trabalho em sala de aula carregando as marcas de um início particularmente difícil. Apesar de ainda se sentir insegura e de perceber a falta de um acompanhamento mais consistente, encontra acolhimento nas colegas da escola atual, cuja presença tem contribuído para suavizar esse percurso. Busca, também, nas formações profissionais um espaço de fortalecimento para enfrentar e superar as dificuldades vivenciadas.

Diante dos relatos das professoras, evidencia-se que o início da docência é um território atravessado por períodos áridos, emoções intensas e tensões que oscilam entre a promessa de uma profissão desejada e o desencanto. Trata-se de um momento que forma a base da identidade docente, em que os sonhos gerados na formação inicial, embatem com as demandas do cotidiano escolar. As experiências de Maria, Marli, Brenda, Kátia, Lívia e Paola não são vozes isoladas, mas ecos de uma coletividade de educadoras que, ao ingressarem na profissão, depararam-se com um ofício exigente, muitas vezes solitário, que desafia seus limites e mexe com suas convicções. Entre o desejo de ensinar e a dificuldade de permanecer, o que se desenha é um campo de forças marcado por aprendizagens intensas e pela urgência de redes de apoio formativas e institucionais que acolham, escutem e fortaleçam os que chegam.

5.1.1 Falta de apoio no início da docência

Ao longo das narrativas compartilhadas no grupo de discussão, as professoras destacaram repetidamente a falta de apoio, revelando aspectos relacionados à ausência de suporte no início da carreira docente. As falas das professoras iniciantes evidenciam sentimentos de insegurança, isolamento profissional e dificuldades enfrentadas diante da inexistência de orientações sistematizadas ou acompanhamento pedagógico em sua inserção escolar. Os relatos a seguir ilustram essas experiências, permitindo compreender os impactos da carência de apoio na constituição da prática docente inicial.

Tinha muita cobrança e nenhum apoio. (Brenda)

As palavras de Brenda permitem compreender um contexto de exigências intensas e ausência de apoio, o que poderá gerar um sentimento de desamparo e insegurança no exercício da docência, como relatam as professoras Maria e Lívia.

E a gente tem a direção, tem a supervisão, mas você não sente um apoio cem por cento. Então eu nunca me senti cem por cento apoiada. (Maria)

Não tinha outra professora com experiência trabalhando na mesma turma (2º ano) que eu, pra ter uma ajuda, um norte. [...] No como fazer, não tive apoio, não. Um direcionamento de como agir, de como estruturar. (Lívia)

A fala de Maria expressa uma percepção de apoio parcial, no qual a presença formal da direção e da supervisão não se converte em um acompanhamento efetivo e contínuo das demandas vivenciadas em sala de aula. Tal lacuna sugere que, embora existam momentos destinados a orientar e sustentar o trabalho docente, o apoio nem sempre se materializa em ações concretas que atendam às necessidades práticas e emocionais da professora iniciante, observando assim fragilidades nas redes de apoio e as consequências que isso pode acarretar.

A professora Lívia, por sua vez, evidencia a ausência de suporte pedagógico qualificado, especialmente no que se refere ao compartilhamento de experiências e à orientação prática sobre o trabalho em sala de aula. A falta de um par mais experiente limita o acesso a estratégias e direcionamentos concretos, dificultando a consolidação de práticas alinhadas às demandas da alfabetização. O mesmo sentimento é partilhado por Kátia e Marli que se sentiram sozinhas diante das dificuldades. Eis os seus relatos:

[...] Mas falta muito essa presença da supervisora, que é essencial, eu penso, no momento de ajudar a alinhar aquilo que você tem que fazer. (Kátia)

Aí eu vim aqui de repente eu me vi na sala de aula. E agora o que eu faço? E eu senti muito, assim, sozinha, essa falta, sabe, de ter alguém para compartilhar. Me senti muito sozinha. Não tive muito apoio, não como eu gostaria. (Marli)

A percepção de isolamento que Kátia e Marli manifestam diante dos desafios da prática, diz respeito à ausência de acompanhamento sendo que Kátia ressalta a ausência da supervisora como uma figura fundamental nesse processo. A falta desse suporte, considerado essencial para orientar e alinhar as ações pedagógicas, fragiliza a segurança nas decisões e intensifica o sentimento de insegurança. Ambas explicitam essa vivência ao afirmarem o quanto se sentiram sozinhas.

A falta de suporte pedagógico relatado por Kátia, não apenas revela falha no acompanhamento, mas compromete o processo formativo essencial para professores iniciantes. Como observam Gabardo (2012, p. 68) e Giordan (2014, p. 104), “a „acolhedora” recepção pela rede está vinculada, principalmente, à figura do supervisor de ensino, que [...] é o profissional responsável por receber e acompanhar os professores ingressantes durante e após o estágio probatório”, sendo esse o contato mais próximo no cotidiano dos docentes. Essa lacuna institucional também impede que o professor em início de carreira usufrua de uma mediação que favoreça o seu desenvolvimento profissional.

Corroborando os achados da nossa pesquisa, e entrelaçando as narrativas das professoras e a entrevista com as supervisoras vale ressaltar:

O apoio que oferecemos aos professores iniciantes não é suficiente, devido à alta demanda de afazeres e, por isso, a atenção a esses docentes fica aquém do desejado. (Supervisora Alyne)

Tenho convicção em afirmar que o apoio que as professoras iniciantes necessitam não é totalmente oferecido, devido ao excesso de tarefas que temos, burocratização dos trabalhos (Supervisora Laís)

As falas das supervisoras indicam que, apesar da intenção de oferecer suporte aos professores iniciantes, a sobrecarga de tarefas e a burocratização das atividades comprometem a efetividade desse acompanhamento.

Sobre a importância do papel do coordenador pedagógico ou supervisor pedagógico, Placco, Almeida e Souza (2011) ratificam:

[...] o coordenador pedagógico tem papel fundamental na gestão dos processos escolares, sobretudo na formação de professores, e que o investimento na formação continuada dos docentes é um dos caminhos para a melhoria da qualidade da educação básica no país [...] (Placco, Almeida e Souza, 2011, p.225 – 285)

Outro relato relevante para conduzir nossa reflexão é o de Maria foi repreendida por oferecer doce às crianças, prática que desconhecia ser vedada na instituição escolar. Seu depoimento revela a ausência de processos de acolhimento e orientação na fase inicial de sua docência, uma vez que foi “jogada” diretamente em sala de aula sem receber informações claras sobre as normas e os limites que regem a vida escolar. Ela nos conta esse episódio:

Nossa, eu não sabia. Eu não sabia de nada. A diretora me chamou e me deu a maior bronca, porque não podia dar doces para as crianças. Mas ninguém me orientou. Cadê? Cadê quem tinha que me orientar? Eu não fui orientada. Nada, fui jogada numa sala de aula, não me falou que você pode fazer isso, isso e aquilo, [...] queria ir embora na mesma hora e não voltar nunca mais na escola, ela não deixou. (Maria)

Seu relato evidencia a solidão profissional vivida por professores iniciantes e a falta de suporte institucional necessário para sua inserção, aspecto amplamente discutido na literatura sobre os anos iniciais na carreira dos professores, que aponta a importância de estratégias sistemáticas de acompanhamento, apoio e orientação no início da carreira (Tardif, 2014; Nóvoa, 2017; Garcia, 2010).

As professoras revelam experiências marcadas por sentimentos intensos de solidão e desamparo nos momentos iniciais da docência. O desamparo emerge configurando-se como um estado em que as professoras, recém-ingressas na carreira, se percebem isoladas frente às inúmeras demandas da prática, excesso de burocratização e sem o apoio necessário para mediar suas incertezas e angústias.

As narrativas ilustram com clareza como a construção da identidade profissional das professoras iniciantes vai sendo permeada por dúvidas e crises, especialmente diante da ausência de suporte adequado. A solidão expressa nas falas demonstra a vulnerabilidade provocada pela ausência de acompanhamento.

Neste sentido, Garcia (1999, p.114) corrobora que é característico nesse período a insegurança, a falta de confiança em si mesmo, o isolamento dos colegas e a dificuldade em transferir o conhecimento.

A sensação de solidão pedagógica e insegurança profissional manifestam-se frequentemente entre professores em início de carreira, resultando em sentimentos de abandono, impotência e sobrecarga emocional. Essa condição fragiliza a construção da identidade profissional, que se desenvolve em meio a dúvidas e crises constantes. Tal cenário evidencia a necessidade de políticas e práticas que garantam o acompanhamento contínuo e o apoio necessário para fortalecer a trajetória docente. As narrativas indicam que a formação da identidade profissional é permeada por incertezas, conflitos e sentimentos de insegurança.

Nesse contexto de análise e busca pela compreensão das vivências das professoras iniciantes os depoimentos confirmam que a ausência de apoio institucional e pedagógico constitui um dos principais desafios enfrentados pelas professoras iniciantes.

Essa falta de suporte impacta diretamente no seu desenvolvimento profissional, dificultando o enfrentamento dos desafios cotidianos. Conforme destaca Tardif (2014, p. 36), os professores que ingressam na profissão frequentemente se deparam com a realidade escolar sem mediações, enfrentando sozinhos as complexidades do trabalho docente. Nesse sentido, faz-se necessário repensar práticas de acolhimento e acompanhamento, de modo a garantir condições para o desenvolvimento profissional docente desde o início de sua trajetória.

Ao abordar o processo de inserção das docentes, as supervisoras destacaram:

Não contamos com nenhum tipo de orientação ou programa de indução. É feito o acolhimento na escola com a apresentação do prédio, do ambiente escolar, são apresentados documentos da instituição como: calendário escolar e outros conforme necessidade do profissional. O apoio da supervisão pedagógica é diário, oferecendo material, sanando dúvidas e orientando. Algumas formações são oferecidas de maneira online e outras em horário de módulo, que na minha opinião não são suficientes. Há também a troca de experiência entre os profissionais da instituição. (Supervisora Alyne)

Na escola, buscamos acolher os professores iniciantes de maneira próxima, oferecendo orientações pedagógicas, apoio no planejamento e momentos de diálogo constantes. Apesar de não haver um programa formal de indução, realizamos reuniões de orientação, acompanhamento em sala de aula e intervenções pedagógicas sempre que necessário, de modo a garantir que se sintam amparados para iniciar sua trajetória com mais segurança. (Supervisora – Laís)

As narrativas revelam um descompasso evidente entre as percepções das supervisoras e as experiências relatadas pelas professoras iniciantes. Enquanto as supervisoras afirmam oferecer acompanhamento considerado, por elas, como suficiente, as docentes descrevem um

cotidiano marcado por solidão profissional e pela ausência de apoio sistemático. Essa contradição evidencia que as ações atualmente desenvolvidas não têm respondido de modo efetivo às necessidades formativas das professoras, indicando a necessidade de se instituir um programa de acompanhamento institucional mais estruturado e contínuo, capaz de promover orientações coerentes com as demandas reais do início da docência.

Os relatos evidenciam que, embora haja ações de acolhimento inicial e suporte cotidiano por parte das supervisoras, tais práticas não configuram um programa estruturado de indução, sendo insuficientes para atender às necessidades formativas do docente iniciante.

A professora Maria ressalta a importância do acolhimento e da valorização do profissional como ser humano.

Agora você ser acolhida, você ser amparada, você ter esse sentido que consideram você como um ser humano vale mais do que às vezes te ensinar como fazer. (Maria)

Maria destaca a importância do acolhimento no ambiente escolar, evidenciando que, para além dos saberes técnicos, o reconhecimento humano e o amparo emocional são fundamentais. Sua percepção revela que sentir-se valorizada como pessoa antecede, muitas vezes, a própria aprendizagem sobre as práticas de sala de aula, apontando para a relevância das relações interpessoais na inserção de professores iniciantes.

Sobre esse acolhimento emocional e técnico é pertinente mencionar o que destaca a supervisora:

A supervisão pedagógica contribui oferecendo orientação técnica, apoio emocional e acompanhamento contínuo. Por meio de observações, devolutivas, planejamento coletivo e formações específicas, conseguimos fortalecer as práticas de alfabetização e auxiliar o professor iniciante a consolidar sua identidade profissional. (Supervisora Laís)

A orientação pedagógica, para além do fazer técnico, embora fundamental para o desenvolvimento das práticas docentes, não pode ser compreendida de forma isolada das necessidades humanas que permeiam o cotidiano das professoras.

As narrativas indicam que o ambiente escolar ainda carece de uma cultura que se dedique ao cuidado das professoras iniciantes, considerando não apenas suas competências profissionais, mas também seu bem-estar emocional e suas vivências pessoais. Essa ausência de atenção ao aspecto humano resulta em um espaço marcado pela falta de afetividade e pela

sensação de isolamento, dificultando a construção de uma identidade profissional sólida e resiliente. Para que o processo formativo e o exercício da docência sejam efetivos, é necessário valorizar o cuidado com o docente enquanto pessoa, promovendo acolhimento, diálogo, escuta ativa e suporte contínuo.

Nossa reflexão dialoga com a perspectiva de Nóvoa (2009, p. 2), ao enfatizar que a docência se funda na dimensão humana e relacional. Conforme o autor, a identidade profissional não se constitui de forma solitária, mas ganha sentido no convívio com o coletivo, na partilha de vivências e no reconhecimento do professor como pessoa, em sua integralidade.

Assim, a superação desse desafio exige a construção de uma cultura escolar que reconheça a importância do suporte humano como elemento importante para a formação e a permanência dos professores, garantindo que a orientação esteja imersa em um contexto de cuidado e valorização do profissional em sua integralidade.

5.1.2 Percepções das professoras iniciantes: dimensões afetivas e experiências emocionais na docência

Na busca pela compreensão das vivências das professoras iniciantes serão apresentadas e analisadas as narrativas que evidenciam os sentimentos e desafios emocionais enfrentados no início da carreira docente. Os relatos permitem compreender como medos, inseguranças, ansiedades, frustrações, alegrias e sobrecargas emocionais se manifestam nesse processo, impactando suas práticas pedagógicas enquanto professoras. A análise dessas narrativas contribui para ampliar o entendimento sobre as condições que marcam a inserção profissional docente.

Na transição do primeiro para o segundo ano da docência a professora Marli relata o choque que teve ao perceber que os alunos do ano anterior já não eram mais seus. Ela evidencia o impacto emocional vivenciado ao se deparar com a ausência dos alunos com os quais havia estabelecido vínculos no período anterior. Esse momento, por ela descrito como um choque revela a ruptura que marca a dinâmica escolar e que impõe ao professor iniciante o desafio de reconstruir laços afetivos e pedagógicos a cada novo ano letivo.

Me deu um choque na minha vida e depois às vezes acontecia alguma coisa já me dava vontade de chorar porque eu queria cuidar deles e quando começou esse ano eu vi que não eram meus mais, foi um choque, muda tudo. (Marli)

Ao narrar aspectos de sua trajetória, a professora Lívia ressalta que a relação conflituosa com a gestão e com a supervisora pedagógica exerce influência significativa em seu percurso profissional, evidenciando como experiências negativas nesse âmbito podem comprometer o desenvolvimento do seu trabalho, gerar um mal estar docente e afetar sua inserção no contexto escolar.

A falta de uma boa relação com a gestão e a supervisão me marcou muito, estava me sentindo mal e desprezada nessa escola. (Lívia)

As professoras iniciantes evidenciam a dimensão afetiva e emocional presente no cotidiano, gerando sentimentos de tristeza, instabilidade emocional, desvalorização e desprezo no ambiente escolar. Tais experiências indicam a importância do vínculo afetivo para a atuação docente e como a ausência desses laços pode afetar o bem-estar emocional das professoras.

Essas situações, sentimentos e fragilidades são comuns no início da docência e dialogam com a perspectiva de Tardif (2014), ao mencionar que tais acontecimentos podem promover sentimentos de frustração, solidão e sofrimento.

As percepções das professoras iniciantes em turmas de alfabetização revelam dimensões afetivas e experiências emocionais que marcam o início da carreira docente. Insegurança, ansiedade e expectativa emergem nas interações com alunos, famílias e colegas, influenciando a construção da identidade profissional e as estratégias de atuação em sala de aula. Analisar as narrativas e essas experiências permite compreender os desafios do ingresso na docência em turmas de alfabetização e os sentidos atribuídos na prática pedagógica.

Nesse contexto, ao refletir sobre a etapa inicial da escolarização, Soares (2016) enfatiza a relevância do papel do professor alfabetizador, apontando para a necessidade de preparo adequado para garantir a apropriação da leitura e da escrita pelas crianças:

A alfabetização é um processo fundamental no percurso escolar da criança, pois é nesse momento que ela se apropria do sistema de escrita e desenvolve competências que servirão de base para toda a sua vida escolar. Por isso, é imprescindível que o professor alfabetizador esteja preparado para enfrentar os desafios dessa etapa, garantindo condições adequadas de aprendizagem (Soares, 2016, p. 23)

O trecho enfatiza que a alfabetização representa um momento crucial no percurso escolar, reforçando que o professor alfabetizador deve estar adequadamente preparado para enfrentar os desafios desta etapa e proporcionar condições efetivas de aprendizagem.

O início da docência em turmas de alfabetização revela-se como um período de experiências nas quais se entrelaçam sentimentos de realização e de fragilidade. As narrativas

das professoras iniciantes demonstram que este momento profissional é permeado por experiências contraditórias: por um lado, a satisfação de conduzir uma turma e a alegria ao observar o avanço dos alunos; por outro, a falta de apoio, a insegurança diante das incertezas pedagógicas, a vulnerabilidade frente às cobranças institucionais e o desespero frente a desafios inesperados. Essa duplicidade revela a natureza dinâmica da construção da identidade docente, na qual conquistas e dificuldades caminham juntas no cotidiano escolar. Ao reunir esses relatos busca-se compreender como as emoções atravessam e moldam as práticas, decisões e percepções das alfabetizadoras iniciantes.

Em consonância, Lívia, Maria, Kátia, Marli, Paola e Brenda refletem sobre a mistura de sentimentos que vivenciam no processo de inserção docente junto às suas turmas de alfabetização:

Sinto emoção, de perceber que estão aprendendo e insegurança, diante das dificuldades e desafios. (Lívia)

É uma grande alegria ter uma turma minha, porém sinto desespero, diante dos desafios. (Maria)

Tenho insegurança, por me sentir sozinha diante das dificuldades e vulnerabilidade, pelas cobranças dos pais, da direção, da supervisão, da coordenação pedagógica. (Kátia)

Sinto insegurança, de não saber o jeito certo de lidar com as situações, de não saber qual estratégia usar para ensinar, mas quando percebo que eles estão aprendendo tenho a sensação de dever cumprido. (Marli)

É muito bom sentir alegria, de ver os alunos aprendendo e realização, por sentir que a maioria dos alunos estavam alfabetizando. (Paola)

Me sinto feliz por ter uma turma minha, mas me sinto muito fragilizada diante dos desafios, das demandas e de não saber como agir. (Brenda)

As professoras expressam que o início da docência em turmas de alfabetização é marcado por experiências e sentimentos positivos e negativos, configurando um contraste entre realização profissional e fragilidades. A conquista de “ter uma turma própria” e a satisfação ao observar o progresso dos alunos aparecem como elementos de valorização da trajetória inicial, reforçando a construção de um sentido de pertencimento à profissão. Contudo, essa experiência é marcada também pela insegurança quanto às práticas pedagógicas, pela solidão diante dos desafios e pela fragilidade associada às cobranças da escola e da família.

Tais percepções confirmam os apontamentos de Huberman (1992), sobre o início da carreira docente, sendo esse um tempo de intensas aprendizagens, mas também de tensões e sentimentos de insegurança. O relato das professoras demonstra que tais emoções não se manifestam de forma isolada, mas se entrelaçam, configurando um processo em constante negociação.

As conquistas e a sensação de dever cumprido, quando o aprendizado dos estudantes se concretiza, convivem com momentos de incerteza e de sobrecarga emocional, confirmando que a entrada na carreira é atravessada por aprendizagens e experiências emocionais simultâneas. Tal cenário reforça a importância de compreender o trabalho docente inicial como um período de adaptação e formação contínua.

5.2 Desafios das professoras iniciantes na prática docente

Durante as narrativas das professoras em início de carreira, ficaram evidentes diversos aspectos relacionados aos desafios enfrentados no cotidiano escolar. Os relatos revelam vivências permeadas por tensões, inseguranças, necessidade de improviso, sobrecarga de responsabilidades, gestão e organização da sala de aula, insegurança quanto às estratégias e metodologias de ensino e relação com as famílias, elementos recorrentes nas etapas iniciais da docência, sobretudo em turmas de alfabetização. A análise permitiu compreender os significados atribuídos a essas experiências, atravessadas por incertezas, lacunas na formação e pelas exigências da prática pedagógica.

De forma perspicaz, a supervisora revela que

Os principais desafios estão relacionados à adaptação à realidade escolar, ao domínio das práticas de alfabetização e à gestão da sala de aula. Muitos professores enfrentam dificuldades para lidar com a diversidade de níveis de aprendizagem e com a necessidade de adaptar suas estratégias de ensino para atender cada aluno. A falta de experiência prática contribui para sentimentos de insegurança e ansiedade nos primeiros anos de atuação. (Supervisora Laís)

Percebe-se que o início da docência é um tempo de aprendizados intensos, em que a insegurança e os desafios convivem com o desejo de acertar. Cada dificuldade enfrentada torna-se parte do processo de construção da identidade e da experiência profissional do professor.

A partir dos relatos analisados, observou-se que as professoras iniciantes vivenciam desafios tanto na gestão da sala de aula quanto na elaboração e aplicação de suas práticas pedagógicas. Entre as dificuldades mencionadas, destacam-se a necessidade de organizar rotinas, mediar conflitos e assegurar um ambiente favorável à aprendizagem, enquanto procuram selecionar estratégias de ensino adequadas e atender às demandas dos alunos.

5.2.1 Desafios de gestão e organização da sala de aula

A gestão dos comportamentos e a organização do espaço educativo constituem desafios constantes para docentes em início de carreira, sobretudo no contexto da alfabetização. Esse movimento foi claramente evidenciado nas narrativas compartilhadas no grupo de discussão, nas quais as professoras apontaram a complexidade de estabelecer rotinas, promover a disciplina e garantir condições adequadas para o desenvolvimento das aprendizagens. Tais demandas tornam-se ainda mais significativas diante da experiência limitada e da escassez de apoio sistemático nos primeiros anos de atuação docente.

Os relatos das professoras Maria e Marli são exemplos da dificuldade que enfrentam quando se trata do comportamento dos alunos:

[...] mas de comportamento eu não conseguia fazer aqueles meninos ficarem quietos. Eu tinha seis meninos que eram muito difíceis, chamava os pais quase todos os dias, mandava chamar. (Maria)

Eles chamam a gente o tempo todo. Eu não sei o que dizer. (Marli)

As falas de Maria e Marli expressam a dificuldade em manter o controle da turma e em lidar com a gestão de comportamentos. A recorrência do chamado aos responsáveis, a sensação de não saber o que dizer diante da insistência dos alunos e a ausência de estratégias eficazes para lidar com essas situações apontam para uma lacuna formativa em relação ao manejo da sala de aula, aspecto que por si só, é motivo de apoio e acompanhamento às professoras.

A professora Paola também relata sua dificuldade em lidar com um aluno indisciplinado:

Muitas vezes, eu explico o conteúdo para a turma, mostro como é. Mas o aluno está ali, presente fisicamente, só que preocupado com a própria fala, com o que ele quer dizer. Ele comenta tudo, dá a „notícia“ para toda a sala, como se aquilo fosse mais importante do que a explicação. Depois, eu volto,

explico novamente, oriento cada um. Aí todos fazem a atividade. Quando chega o momento da correção, ele me pergunta: „Tia, o que é pra fazer?“ Ou seja, ele não me ouviu. Mesmo quando eu explico diretamente para ele, de forma individualizada, ainda assim ele não escuta. (Paola)

O relato da professora Paola revela uma situação que lhe causa incômodo e para a qual ainda não encontrou uma saída pedagógica. Ao narrar a atitude de um aluno que permanece alheio às suas explicações, mesmo após intervenções coletivas e individualizadas, Paola explicita um desafio típico da docência inicial: lidar com diferentes formas de atenção e participação em sala de aula. Episódios como esse compõem o “choque com a realidade” Huberman (1992), vivido por professores em início de carreira, exigindo deles a construção de estratégias que vão além da simples transmissão do conteúdo. A dificuldade da professora Paola não se reduz a um problema do aluno, mas expressa a natureza relacional da indisciplina, que interpela o professor a reinventar práticas de mediação. Nesse percurso, o apoio da escola pode ser decisivo para que a professora, ao refletir sobre tais experiências, elabore respostas mais consistentes e transforme o desconforto sentido em aprendizagem profissional.

Isso evidencia a tensão entre a expectativa de ensinar e a realidade da falta de escuta e da atenção dos alunos, o que contribui para sentimentos de frustração e exaustão.

A própria professora Paola, tem outro relato que vai na mesma direção:

Esse ano eu peguei o primeiro ano e foi um susto. Eu pensei: Meu Deus, essa transição do segundo período para o primeiro ano é puxada. No começo, eu nem entendia direito como funcionava. Peguei uma turma muito agitada, e continua sendo até hoje. Eles falam o tempo todo! Teve um dia que a escola passou um filme para os alunos, mas como a minha turma não parava de falar, ficaram de castigo comendo pipoca na sala. Eu estou tentando trabalhar com eles assim, mas é uma turma bem difícil de controlar. (Paola)

Esse excerto da fala da professora iniciante revela, em sua tessitura, mais do que a insegurança natural de quem ainda busca encontrar o próprio compasso na profissão: “Eu estou tentando”. Ele demonstra, principalmente, a vulnerabilidade das condições institucionais que permitem que uma docente iniciante na profissão seja colocada diante de um desafio tão complexo: conduzir uma turma de primeiro ano em transição, carregada de expectativas, energia e indisciplina. Observamos que não se trata apenas de uma questão de “gestão de sala de aula”, como a própria professora sinaliza, mas de uma escolha

organizacional que não considera a experiência como elemento necessário para lidar com uma sala de aula como essa.

Contrapondo a isso Corrêa (2015) reflete em seu estudo que

A ideia de que, no Brasil, as turmas mais difíceis costumam ser atribuídas a iniciantes também precisa ser relativizada. A partir do grupo investigado, foi possível perceber que, embora isso ainda aconteça, houve também o empenho por parte de algumas equipes gestoras em conciliar as necessidades das escolas com o perfil e/ou as experiências prévias dos professores. (Corrêa, 2015, p.177)

Embora ainda ocorra a prática de destinar turmas mais complexas a professores iniciantes, os relatos revelam que algumas equipes gestoras têm buscado conciliar as necessidades da escola com o perfil e a experiência prévia dos docentes.

Recorrendo ainda ao relato da professora Paola exposto acima, nos leva a refletir sobre a dimensão coletiva da docência, que não pode ser reduzida ao enfrentamento solitário das dificuldades, mas exige políticas de apoio, estratégias de acolhimento e partilha coletiva de saberes.

Essa percepção encontra respaldo no estudo realizado por Mota (2022), no qual a autora afirma que a escola deve ser um espaço onde os docentes atuem colaborativamente no desenvolvimento profissional individual e coletivo.

Além disso, a cena descrita pela professora, da punição coletiva que impediu a turma de assistir ao filme, mas mantida em castigo comendo pipoca em sala, demonstra o quanto a ausência de suporte formativo impacta não apenas a professora, mas também os estudantes, que acabam experimentando práticas de controle em detrimento de experiências educativas significativas. O que chama a atenção é que o peso desse episódio está no silêncio institucional diante das necessidades da iniciante, que busca criar alternativas, mas se vê sozinha diante de tamanhas dificuldades.

Esse quadro nos leva a compreender que a questão central não é a falta de competência da professora, mas a falta de ações institucionais que possam transformar o “susto” inicial em um processo formativo sustentado pela colaboração, pelo diálogo e pelo acompanhamento. É nesse entrecruzamento entre fragilidade individual e ausência de ações institucionais de apoio que se situa a nossa preocupação com o início da carreira dos professores.

Em consonância com essa perspectiva Mota (2022) ressalta em seu estudo que,

Quando o apoio não é institucionalizado, os professores iniciantes, ao se

depararem com as dificuldades e falta de manejo em determinadas situações, recorrem ao apoio dos colegas, em busca de confirmações, análise de práticas desenvolvidas, troca de experiências e o acolhimento em meio aos desafios e angústias. (Mota, 2022, p.74)

Outra fala de Paola que evidencia a dificuldade para gerenciar o comportamento da turma e montar estratégias para manter os alunos sentados e conseguir realizar a gestão da sala de aula.

Eles escreviam uma sílaba e logo queriam me mostrar. Quando um levantava, todos vinham juntos. Um dia, quase me derrubaram da cadeira, empurrando a mesa com muita pressa. Mesmo com meus avisos de que só devem vir quando eu chamar, um de cada vez, eles queriam circular pela sala. A turma tinha 24 alunos, e foi muito difícil no começo. (Paola)

Narrativas semelhantes a essa foram recorrentes no grupo de discussão e nos remetem a reflexão, pois evidenciam as dificuldades do trabalho docente no processo de alfabetização, especialmente no que diz respeito à dinâmica da sala e à construção de limites e rotinas. Os desafios em estabelecer normas de convivência e manter a atenção dos alunos refletem a tensão entre o desejo de ensinar e as demandas constantes de controle do comportamento.

Ao compartilhar sua vivência a professora Brenda, relata várias dificuldades relacionadas ao comportamento, gestão de sala de aula e necessidades específicas dos alunos.

Era um problema atrás do outro. Os alunos eram muito indisciplinados, sem nenhum comportamento. Havia violência. Sofri agressão em sala de aula. Um dos meninos não ficava quieto de jeito nenhum. Foi uma situação bem difícil. Peguei 22 alunos no começo do ano e terminei com 17. Seis deles saíram praticamente sem aprender nada. Eu nem sabia o nome direito de alguns. Um deles eu não conseguia ouvir, outro tinha problema de dicção, e cada um apresentava uma particularidade diferente. Eu chamava os pais, mas eles não davam atenção. Não sei se não podiam ou se realmente não queriam participar. (Brenda)

A professora Brenda revela as dificuldades enfrentadas no início da docência, especialmente diante de uma turma heterogênea, com problemas de comportamento e baixa participação familiar. Situações como essas expõem a fragilidade e precariedade de apoio e da formação para lidar com a complexidade do cotidiano escolar. Como destacam Cochran-Smith e Lytle (1999), o ensino é uma prática contextualizada e desafiadora, que demanda do professor a constante reconstrução de saberes diante das realidades imprevisíveis e das

múltiplas demandas que emergem na sala de aula, movimento que a professora parece estar experienciando em sua prática cotidiana.

As docentes destacam os desafios cotidianos em seus relatos:

[...] Conversam demais e não tem bom comportamento. Eu já não sei mais o que fazer. (Maria)

Ano passado teve um dia que eu sentei, coloquei as duas mãos no rosto sobre a mesa e pensei: Nossa Senhora, pra que eu estudei tanto pra passar nesse concurso? O que eu estou fazendo aqui na sala de aula? Difícil, controlar a turma. Foi uma situação muito difícil. Não é fácil, gente, não é fácil. (Paola)

Foi possível perceber nas conversas durante o grupo de discussão o quanto o controle e gestão da turma impactaram o início da docência das professoras iniciantes, todas elas mencionaram situações e dificuldades que tiveram para o manejo dos alunos. Sentiram-se inseguras quanto ao modo de agir, demonstraram tensão, frustrações e questionamentos sobre a escolha profissional.

Para além das dificuldades relacionadas à gestão do comportamento e ao controle disciplinar da turma, algumas professoras também revelaram inseguranças quanto às estratégias pedagógicas voltadas ao processo de alfabetização. As narrativas evidenciam que, em muitos casos, o início da prática docente é marcado por dúvidas quanto à escolha de metodologias adequadas, elaboração do plano de aula, à organização das atividades e à condução do ensino da leitura e da escrita, especialmente diante de turmas heterogêneas e com diferentes ritmos de aprendizagem.

Ao relatar sua experiência a supervisora menciona:

Muitos professores iniciantes têm dificuldade para lidar com essa diversidade, principalmente por falta de repertório de práticas diferenciadas. Com o tempo e com apoio da supervisão pedagógica, eles vão adquirindo estratégias mais eficazes, como atividades em grupos, intervenções individualizadas e uso de materiais diversificados. (Supervisora Laís)

Essas fragilidades indicam não apenas lacunas na formação inicial, mas também a ausência de espaços coletivos de reflexão e acompanhamento contínuo que favoreçam o desenvolvimento profissional docente desde os primeiros anos de carreira. Nesse contexto, Shulman (2016) destaca que o ensino exige um conhecimento profissional que articule, de forma integrada, o saber dos conteúdos, o conhecimento pedagógico e a compreensão dos

alunos. Sendo essa articulação frequentemente frágil entre professores iniciantes. Tardif (2014), por sua vez, reforça que os saberes docentes são construídos ao longo do tempo, na confluência entre a formação, a prática e as experiências vividas na escola, o que torna os primeiros anos especialmente desafiadores para quem ainda está em processo de constituição profissional.

5.2.2 Desafios quanto às práticas pedagógicas, estratégias e metodologias na alfabetização

No processo de inserção na docência, especialmente nas turmas de alfabetização, as professoras iniciantes se deparam com dificuldades relacionadas à condução das práticas pedagógicas e à escolha de estratégias e metodologias de ensino. As exigências do cotidiano escolar, atendimento das expectativas da instituição e da família, somadas à diversidade dos alunos e à complexidade do processo de alfabetizar, tornam evidentes as fragilidades da formação inicial e a insegurança quanto à efetividade das ações pedagógicas. As narrativas que seguem revelam como essas questões impactam o trabalho docente do professor em início de carreira.

Eis o depoimento da professora Paola,

Quando eu peguei minha primeira turma, os alunos escreviam em três linhas. Pra escrever o nome da escola e o nome deles, uma folha, às vezes não dava. Chegou um ponto que eu falei, nossa, gente, mas como eu vou fazer? Meu Deus, como é que eu vou dar conta?" Os alunos escreviam com muitos erros na apostila, e eu tentava corrigir tudo. Mas chegou um momento em que eu percebi que, daquele jeito, eu não ia conseguir nem fazer metade do que eu tinha planejado no bimestre. No começo, eu corrigia tudo à caneta, mas depois vi que não dava mais. [...] Os alunos estavam escrevendo com muitos erros e as letras muito grandes. (Paola)

Em destaque a dificuldade enfrentada pela professora Paola ao lidar com uma turma em que os alunos apresentavam defasagens na escrita, tanto no que se refere à legibilidade quanto à ortografia. A tentativa de corrigir individualmente todos os erros demonstra um comprometimento com a aprendizagem, mas também evidencia a sobrecarga docente diante da realidade da sala de aula. O relato expressa a distância entre o planejado e as condições concretas de ensino, marcadas pela heterogeneidade e pela complexidade do processo de alfabetizar. A professora expressa sentimentos e frustração, frequentemente relatados por iniciantes que, diante das dificuldades concretas da prática, se veem obrigados a reformular suas estratégias.

Em continuidade, Paola diz:

A maior dificuldade foi no começo mesmo. Eles não sabiam nada. Então comecei a usar a caneta pra ajudar, escrever no caderno de dever. Primeiro as letras, tipo B, depois as sílabas: ba, be, bi, bo, bu. Depois passava uma folha só pra eles escreverem o nome inteiro. No início, usavam até três linhas pra isso. Fui trabalhando até eles aprenderem a escrever direitinho numa linha só. (Paola)

O relato mostra o esforço da professora iniciante em desenvolver estratégias pedagógicas a partir das necessidades da turma, mesmo diante da ausência de uma experiência didática consolidada. A adaptação das atividades e o acompanhamento individualizado demonstram uma construção prática do saber docente, típica do início da carreira, em que o aprender a ensinar ocorre no próprio cotidiano, marcado por tentativas, ajustes e descobertas. Como destaca Tardif (2002, p. 51): “Mergulhados na prática tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar.”

Outro ponto importante nas falas das professoras durante o grupo de discussão diz respeito à insegurança quanto às expectativas de aprendizagem e às estratégias metodológicas a serem adotadas no processo de alfabetização. Diante de turmas heterogêneas e de alunos com diferentes níveis de desenvolvimento da leitura e da escrita, muitas relataram dúvidas sobre o que seria adequado exigir em cada etapa e como conduzir o ensino.

Sobre as dificuldades das professoras iniciantes a supervisora destaca

Elas chegam despreparadas para enfrentar a realidade dos diversos desafios diários em sala de aula. Mesmo o curso de formação inicial oferecendo matérias teóricas importantes e exigindo o estágio supervisionado, esses fatores não são suficientes para uma formação plena. O que piora a meu ver com os cursos de formação inicial em forma de Educação a Distância (EAD's). Hoje, percebo que os principais desafios observados são: elaboração de plano condizente com a realidade e diversidade dos estudantes. Não apresentam resiliência e perseverança com os alunos com mais dificuldades (percebo que no começo elas até tentam alguma coisa, porém com o passar do tempo começam a se acomodar com a situação e perdem o interesse pela causa que é dar uma atenção especial a cada aluno com dificuldade específica), pois há diversidade de níveis de aprendizagem em uma mesma turma. (Supervisora Alyne)

Corroborando a supervisora Laís expressa que

Eu avalio que a formação inicial dos professores que ingressam nas turmas de alfabetização apresenta lacunas significativas. As universidades, de modo geral, oferecem uma formação teórica consistente, porém, deixam a desejar

na parte prática. Os cursos não preparam adequadamente os futuros docentes para os desafios reais do cotidiano escolar, especialmente nas turmas de alfabetização, que exigem domínio de metodologias específicas e sensibilidade para lidar com diferentes ritmos de aprendizagem. Percebo que muitos chegam inseguros e com pouca habilidade para planejar e conduzir práticas alfabetizadoras de forma eficiente. (Supervisora Laís)

Os relatos mostram que chegar à sala de aula é um grande desafio para as professoras iniciantes, que muitas vezes se deparam com situações para as quais a formação inicial não as preparou totalmente. As dificuldades em planejar, lidar com a diversidade dos alunos e manter a motivação ao longo do tempo revelam o quanto é importante que exista acompanhamento, escuta e apoio, para que essas professoras possam desenvolver segurança e confiança em sua prática.

Em consonância as supervisoras destacam

Percebo falta de conhecimento e preparo ao aplicar à aula, métodos superficiais que não agregam significado na aprendizagem, dificuldade para aplicar e trabalhar estratégias para consolidar a aprendizagem da leitura e da escrita. (Supervisora – Alyne)

Percebo que muitos professores iniciantes têm dificuldade em articular teoria e prática na alfabetização. Eles dominam os conceitos teóricos, mas enfrentam obstáculos para aplicá-los em situações concretas de sala de aula. A elaboração de sequências didáticas, a escolha de metodologias adequadas e a condução de intervenções pedagógicas eficazes ainda representam um grande desafio. (Supervisora – Laís)

As falas das supervisoras revelam que os professores iniciantes ainda enfrentam desafios para transformar o que aprendem na teoria em práticas eficazes de alfabetização, demonstrando a importância do apoio formativo nesse início de percurso docente, pois acreditamos que, por melhor que seja a formação inicial, não consegue abarcar todas as necessidades práticas das professoras, pois há conhecimentos que são construídos na prática, na relação com os estudantes, fato que nem o próprio estágio supervisionado consegue abarcar de forma integral. Libâneo (2010), explica essa perspectiva e assevera ainda que nos cursos de formação de professores é muito tênue a relação entre as disciplinas de fundamentos e as disciplinas práticas e, muitas vezes a teoria é mais valorizada do que o “que” e o “como” fazer que configuram a prática.

No depoimento que segue a professora Lívia que leciona no 2º ano, menciona a forma como aprendeu e a relaciona com sua prática.

E eu chegava com a apostila e eu lembrava do C cedilha, lembrava do M antes de P e B, do S com som de Z e falava, gente, mas será que esses meninos já não teriam que estar sabendo isso? Porque eu lembrava de quando eu tinha estudado. Parece que no primeiro ano eu já sabia, cheguei no segundo ano já sabendo. (Lívia)

Lívia revela certa expectativa sobre o nível de conhecimento prévio dos alunos, construída a partir de sua própria experiência escolar como aluna. Essa comparação entre o que ela aprendeu no passado e o que observa na prática docente atual gera um estranhamento e evidencia uma das dificuldades enfrentadas por professores iniciantes: a ausência de parâmetros claros sobre o ponto de partida dos estudantes.

Na alfabetização, é imprescindível para o professor dispor de parâmetros claros sobre o nível de desenvolvimento dos alunos. Compreender, por exemplo, em que fase de escrita e leitura cada aluno se encontra é fundamental para que ele possa traçar o ponto de partida da sua prática pedagógica. No entanto, essa capacidade de definir diagnósticos iniciais, muitas vezes ainda não está desenvolvida nos professores iniciantes, por exigir experiência, prática reflexiva e sensibilidade para as produções dos aprendizes. Para esse reconhecimento o professor iniciante e alfabetizador necessita de experiência e orientações para desenvolver habilidades para observação sistemática das produções escritas, verificação de hipóteses de leitura e escrita, mediação das interações em sala, e uso apropriado de instrumentos de avaliação diagnóstica. De acordo com Weisz (2009), saber o que o aluno sabe e o que ele não sabe para poder atuar é uma questão complexa. A autora enfatiza ainda que, é preciso que o professor seja capaz de avaliar o momento do processo de alfabetização em que está cada um de seus alunos.

Nas palavras da professora Kátia também há destaque para as estratégias utilizadas em sala de aula.

Eu fui alfabetizada com o material que, às vezes, eu usava ali na sala de apoio com meus alunos. Eu peguei depois o som, o valor do silábico, com a importância do silábico. É isso que eles aprenderam e guardaram para a vida, né? Batendo palminhas para a sílaba, puxando bastante o som do S, o som do Z, e tudo mais. (Kátia)

O relato da professora sobre sua própria trajetória de alfabetização revela a maneira como memórias escolares influenciam sua prática docente. Ao recorrer a métodos vivenciados em sua formação como aluna, ela resgata estratégias que consideram eficazes, adaptando-as

ao trabalho com seus alunos. Essa relação entre experiência pessoal e prática pedagógica ilustra o modo como o saber docente também se constitui a partir das vivências escolares.

Na visão de Estanislau (2019), as vivências escolares se constituem nas relações vividas cotidianamente, tanto nos espaços dentro da escola, como nos espaços de discussão, de formação continuada. Para a autora, esses momentos carregam sentidos e significados que são produzidos, reproduzidos e ressignificados na interação entre os sujeitos.

Alinhado a esse pensamento Nóvoa (2009, p.7) aponta que é importante estimular, junto dos futuros professores e dos professores iniciantes nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. Desse modo, o exercício de refletir sobre as próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, precisa estar presente nos espaços formativos vivenciados no cotidiano da escola. É nesse contexto que o professor tem a oportunidade de olhar para sua prática pedagógica, compreender novas estratégias e repensar sua relação com o ensino. Esse movimento de formação continuada e acompanhamento contribui para o aprimoramento das práticas, superação das inseguranças e para a promoção de aprendizagens mais significativas aos alunos.

Para o professor alfabetizador, em especial, o acompanhamento sistemático e a formação continuada constituem caminhos que favorecem não apenas o aprimoramento pedagógico, mas também o fortalecimento de sua identidade docente. Esses momentos formativos permitem que o professor repense suas práticas, compartilhe experiências e encontre apoio para enfrentar os desafios do ensinar e do aprender. Assim, o que se inicia na formação inicial ganha novos sentidos no cotidiano da sala de aula, onde o saber se renova, se amplia e se reconstrói continuamente nas interações com os alunos e com os colegas.

Ainda sobre as percepções vivenciadas na alfabetização a narrativa da professora Paola nos promove uma reflexão a partir do compartilhamento da sua vivência.

Mas eu falo assim, se eu tenho ali 70, 80% que estão correspondendo o que está sendo dado, quer dizer que o trabalho está atingindo o objetivo. É muito difícil atingir 100%. (Paola).

Como professora iniciante, Paola avalia sua prática a partir do desempenho dos alunos da turma, considerando satisfatório quando 70 a 80% dos alunos acompanham o conteúdo. Essa percepção demonstra uma compreensão da realidade escolar, na qual o nível diferenciado dos estudantes torna difícil alcançar a totalidade dos objetivos para todos os

estudantes. Neste sentido, mesmo concordando com a professora Paola, destaca-se que os 20 ou 30% de estudantes que não estão conseguindo alcançar o desenvolvimento esperado, precisam de ações interventivas que os ajudem a superar tais dificuldades. Sendo iniciante, provavelmente, a professora precisa de apoio e acompanhamento para ajudar seus alunos e alunas a consolidarem suas aprendizagens e ela, por sua vez, a consolidar sua prática docente. Contudo, a professora iniciante que atua na alfabetização demanda um olhar ainda mais atento e diferenciado, pois enfrenta desafios singulares nesse processo. O ato de ensinar a ler e a escrever requer conhecimento, segurança, sensibilidade e orientação contínua, o que torna essencial um acompanhamento formativo que acolha, escute e fortaleça esse educador em sua caminhada profissional em turmas de alfabetização.

Ao relatar sua experiência a supervisoras destaca a importância de estar próxima aos professores que iniciam sua trajetória na alfabetização.

Oferecemos suporte pedagógico ouvindo esses profissionais, sugerindo materiais, apresentando ideias e sugestões para as aulas. Tudo isso de acordo com o acompanhamento sistemático desses profissionais. Contribuímos com atualizações de recursos pedagógicos e sugerindo capacitações. (Supervisora Alyne)

Esse acompanhamento mostra que a formação docente vai além do ensino de técnicas, envolvendo escuta, diálogo e apoio contínuo. Ao orientar, sugerir recursos e compartilhar experiências, cria-se um espaço de confiança que fortalece a prática do professor iniciante e sua segurança na alfabetização, beneficiando diretamente a aprendizagem dos alunos.

Apesar de perceber o apoio das supervisoras pedagógicas e considerando o perfil do município investigado e o contexto das escolas participantes da pesquisa, observa-se que se tratam, em sua maioria, de instituições de pequeno porte, com equipes reduzidas e vínculos profissionais próximos. Nesse cenário, torna-se possível e desejável a oferta de um acompanhamento mais próximo e diferenciado aos professores que iniciam sua atuação na alfabetização. Um apoio formativo dessa natureza poderia contribuir para acolher esses docentes em seus primeiros desafios, favorecendo a construção de práticas mais seguras e coerentes com as demandas do ensino da leitura e da escrita.

5.2.3 Relação com os pais: entre desafios e parcerias

A relação estabelecida entre professoras iniciantes e as famílias dos alunos das turmas de alfabetização configura-se como um espaço de interação entrelaçado por expectativas, negociações e desafios. As narrativas demonstram que o contato com os pais pode representar tanto uma oportunidade de construção de parcerias voltadas ao desenvolvimento integral da criança quanto um cenário de tensões decorrentes de divergências, cobranças ou ausência de envolvimento familiar. Esse processo, especialmente no início da carreira docente, exige habilidades de comunicação, sensibilidade para lidar com diferentes realidades sociais e capacidade de mediação.

A narrativa da professora Paola evidencia um momento de parceria entre a professora e a família que, simultaneamente, contribui para o processo de construção de sua identidade profissional como docente iniciante e fortalecimento dos vínculos.

Na primeira reunião de pais, eu fui bem sincera. Falei pra eles: Olha, vocês vão ver que tem coisa na apostila que ficou sem corrigir, mas é porque eu cheguei num ponto em que eu precisei fazer uma escolha. Eu decidi que, mais do que corrigir tudo, o mais importante agora é ensinar esses meninos a escrever. Agora, no segundo bimestre, vocês podem ter certeza que não vai ter mais correção à caneta na apostila. Eu falei isso para os pais na reunião, e eles concordaram comigo. Expliquei que se eu fosse corrigir tudo eu não ia conseguir dar aula. (Paola)

O relato revela uma postura de transparência e autonomia da professora iniciante ao priorizar objetivos essenciais diante de limitações de tempo e demandas. Ao compartilhar suas decisões com as famílias e obter seu respaldo, a docente fortalece a parceria entre a escola e os pais, legitima sua prática e reafirma seu papel como mediadora do processo de alfabetização.

Esse movimento confirma a análise de Imbernón (2010, p.54), para quem a formação deve preparar o docente a desenvolver autonomia profissional, possibilitando-lhe tomar decisões fundamentadas em meio à incerteza. O autor destaca ainda que é fundamental preparar o professor para o desenvolvimento de capacidades reflexivas que possa abrir caminhos e espaços de decisão sobre a prática pedagógica.

Ao explicitar aos pais sua prática pedagógica frente às dificuldades encontradas, a professora estabelece um diálogo transparente, fortalecendo a confiança e promovendo a compreensão sobre os desafios do trabalho na alfabetização.

Em outra perspectiva a professora Brenda expressa preocupação no desenvolvimento da relação com as famílias.

Eu chamava os pais, mas eles não davam atenção. Não sei se não podiam ou se realmente não queriam participar. (Brenda)

A narrativa de Brenda revela a percepção do distanciamento das famílias no acompanhamento escolar, causando frustração e insegurança à professora, sendo a ausência injustificada dos pais, um desafio recorrente para professoras iniciantes na construção de vínculos entre a escola e os pais.

Como destacam as autoras:

Os contextos escolar e familiar constituem ambientes de maior importância para o desenvolvimento infantil em nossa sociedade, sendo imprescindível haver comunicação e colaboração entre ambos a fim de que se constituam em ambientes benéficos para as crianças. (Marcondes e Sigolo, 2012, p.8)

A comunicação e a colaboração entre família e professor permitem que as crianças vivenciem experiências educativas consistentes, fortalecendo não apenas a aprendizagem, mas também seu bem-estar, segurança emocional e vínculo afetivo. Para os docentes, especialmente os iniciantes na alfabetização, cultivar essa parceria é fundamental para enfrentar desafios e construir práticas pedagógicas mais eficazes.

Já a professora Maria expõe em sua narrativa uma situação conflituosa e de tensão na relação com família.

[...] a mãe da Valentina voltou à escola, dez para as cinco, depois que acabou a aula, reclamando que eu não deixei a Valentina ir ao banheiro e que ela fez xixi na calça, no meio da rua. Depois, a professora de apoio me contou que a mãe foi lá na escola reclamar de mim para a diretora. (Maria)

O relato expõe a fragilidade da posição da professora iniciante diante de situações de conflito com as famílias, agravada pela ausência de diálogo de modo que se evitasse a mediação direta pela direção. A falta de comunicação compromete a confiança mútua e amplia a pressão emocional sobre a docente, influenciando seu processo de adaptação à profissão.

A exemplo da pesquisa de Corrêa (2015), a família dos alunos também emergiu nas análises como um aspecto relevante no início da carreira docente, manifestando-se ora como um desafio a ser enfrentado no período de adaptação, ora como um elemento de reconhecimento, evidenciando apreço pelo trabalho realizado pelos professores.

Sobre isso a supervisora acrescenta

Percebo que muitas professoras iniciantes demonstram fragilidade e insegurança para lidar com os pais, apresentam dificuldades para organizar e conduzir a reunião de pais, tem receio da cobrança e da reação da família em situações diversas do cotidiano, principalmente, porque está diante de um professor que está iniciando. Procuro ajudar diante dessas inseguranças. (Supervisora Alyne)

Essa situação evidencia como o início da docência envolve desafios que vão além da sala de aula. A insegurança diante das famílias reflete a necessidade de apoio e orientação específica para que os professores iniciantes desenvolvam confiança e habilidades na comunicação e na construção de vínculos com os pais.

A análise das narrativas evidencia que a relação entre professoras iniciantes e os pais dos alunos é entrelaçada por tensões e possibilidades. Por um lado, as docentes percebem desafios significativos, como cobranças intensas, expectativas e dificuldades na comunicação, que potencializam sentimentos de insegurança e fragilidade. Por outro, identificam-se oportunidades de parceria, reconhecimento do trabalho docente e fortalecimento do vínculo escola e família quando há diálogo e compreensão mútua o que fortalece o desenvolvimento do trabalho do professor iniciante.

5.3 Aprendizagem com os pares: a construção de saberes

No contexto das discussões em grupo, emergiu de forma clara a relevância da colaboração e da troca de saberes entre os pares para a construção do conhecimento docente. Os relatos revelaram a necessidade que as professoras sentem e expressam por espaços de escuta, diálogo e troca de experiências, considerados fundamentais para melhorar as práticas pedagógicas e para o fortalecimento do desenvolvimento profissional.

A professora Maria tem algo a dizer sobre isso:

Eu gosto de conversar com as colegas, de trocar ideias, de perguntar, gostei olha, do jeito que ela faz os planos de aula, assim eu aprendo. Eu achei que o plano dela tá melhor do que o meu formato, que ela faz de uma forma melhor o plano de aula, que ela escreve de uma forma mais clara. (Maria)

A fala de Maria expressa que a aprendizagem dos professores iniciantes é fortemente mediada pela interação com colegas, por meio de um processo colaborativo. A professora demonstra que a observação de práticas alheias, a comparação de estratégias e a troca de

experiências funcionam como instrumentos para melhoria das suas práticas pedagógicas, permitindo a assimilação de procedimentos mais claros e eficazes para o planejamento de aulas.

Esse relato revela que a construção de saberes docentes não ocorre de maneira isolada, mas se desenvolve no diálogo, na escuta ativa e na reflexão compartilhada, corroborando a perspectiva de Tardif (2014), segundo a qual os saberes docentes se consolidam na prática em interação com outros profissionais, e de Nóvoa (1992), ao afirmar que a formação docente se dá em contextos sociais e colaborativos.

Em sua pesquisa Estanislau (2019) corrobora nossas descobertas sobre a importância da troca de saberes entre pares para o desenvolvimento docente.

A ideia de partilhar os saberes entre os pares é uma questão muito importante para os professores iniciantes, visto a possibilidade de seu trabalho ser acompanhado e orientado por colegas mais experientes. Essa troca, relacionada diretamente com a realidade na qual o iniciante está inserido, reflete positivamente na prática docente. (Estanislau, 2019, p.27)

Outras professoras iniciantes, também tem algo a dizer neste sentido:

Trocar ideias, ver a estratégia que a colega está usando, é muito bom. (Paola)

Gosto muito de ouvir os conselhos dos colegas, saber como estão fazendo no dia a dia. (Lívia)

É nesse momento de troca, de conversa nos módulos é que aprendemos de verdade, trocar material, trocar ideias. (Kátia)

As falas de Paola, Lívia e Kátia indicam o quanto às interações sociais entre os pares, que ocorrem no cotidiano escolar, são importantes para as professoras que estão iniciando. Como afirma Tardif (2014, p. 54), os saberes dos professores são plurais e se desenvolvem na prática, em diálogo com outros profissionais. Tal perspectiva converge com Nóvoa (1992, p. 25), ao destacar que a formação passa sempre por processos de partilha e de comunicação, através dos quais os professores constroem saberes e dão sentido à sua profissão.

Em consonância com os resultados de nossa pesquisa, Mota (2022) enfatiza:

[...] os momentos de interação e partilha favorecem a colaboração e apoio mútuo, por meio da reflexão coletiva das práticas individuais e da análise das práticas de outras professoras, revela que o espaço direcionado para essas trocas de experiência nem sempre é uma prática constante, pois muitas vezes as interações não são direcionadas e mediadas, gerando discordância entre os envolvidos no processo. Esse momento deve ser

elaborado e direcionado não somente para a replicação de práticas, mas para uma reflexão sistematizada, sem julgamentos e com foco no desenvolvimento profissional (Mota, 2022, p.81).

Nesse sentido, a observação e a inspiração a partir do trabalho de colegas, aliadas à partilha de ideias, materiais e estratégias, constituem-se como fundamentais para a aprendizagem de professoras iniciantes. A valorização das reuniões, módulos e conversas informais evidencia que o conhecimento pedagógico não se limita ao espaço da formação inicial, mas se constrói de maneira contínua e coletiva, sendo reforçado por um contexto de colaboração e apoio entre os profissionais.

A fala da supervisora é significativa ao apontar que

A escola oferece acompanhamento próximo por parte da equipe pedagógica, reuniões periódicas para planejamento coletivo e espaços de escuta para troca de experiências. Também realizamos visitas às salas, observações e devolutivas construtivas com foco na melhoria da prática docente. (Supervisora Laís)

O relato evidencia que o acompanhamento da equipe pedagógica, a escuta e a troca de saberes entre os profissionais possibilita suporte, acolhimento e oportunidades de aprendizado, fortalecendo a confiança e o desenvolvimento dos professores iniciantes.

5.4 Entre descobertas e potencialidades das professoras iniciantes alfabetizadoras

Os depoimentos das professoras iniciantes apontam expectativas voltadas ao desenvolvimento profissional e a motivação para encontrar novas estratégias para ensinar. Se por um lado vivenciam muitos desafios, por outro, revelam descobertas acerca de situações ou conteúdos que não eram claros e buscam, assim, desenvolver novas aptidões, almejam reconhecimento no espaço escolar, querem se sentir valorizadas e respeitadas na profissão. As narrativas também indicaram potencialidades que se manifestam na perseverança, vontade de aprender e disposição para enfrentar as dificuldades próprias do início da docência. Suas vozes traduzem não apenas perspectivas individuais, mas, também, a possibilidade de construção de saberes e enfrentamento de obstáculos, indicando que o início da carreira, embora marcado por incertezas, é permeado por descobertas e desenvolvimento de potencialidades que fortalecem a identidade docente.

Sobre o desejo de aprender das professoras iniciantes alfabetizadoras as supervisoras mencionam:

É perceptível que os professores iniciantes estão mais atualizados e abertos para a inovação. Eles têm disposição e vontade de aprender e buscam ajuda quando precisam. (Supervisora Alyne)

Percebo nesses profissionais um grande entusiasmo, abertura para aprender e disposição para inovar. Eles têm facilidade em utilizar tecnologias e em propor atividades criativas, o que, com o devido acompanhamento, se transforma em um potencial pedagógico muito positivo. (Supervisora Laís)

As falas mostram que as professoras iniciantes se mostram abertas e dispostas a aprender. Essa atitude de buscar ajuda e experimentar o novo revela um desejo de crescer e se desenvolver na profissão e de construir, pouco a pouco, o próprio jeito de ensinar.

A supervisora Laís ainda traz uma importante consideração:

Tenho observado que práticas que valorizam a ludicidade, o uso de materiais concretos e atividades diversificadas têm se mostrado bastante eficazes. Os professores que buscam adaptar suas metodologias às necessidades reais dos alunos conseguem avanços mais significativos na alfabetização. (Supervisora Laís)

Nesse contexto, é importante salientar que tais experiências ocorrem em turmas de alfabetização, um espaço de complexidade ímpar em que se entrelaçam o ensinar e o aprender a ler e escrever com a própria constituição do ser professora. Por se tratar de professoras iniciantes também em turmas de alfabetização, seus percursos revelam a dupla tarefa de aprender a ensinar e de aprender sobre o ensinar a ler, escrever e compreender o mundo por meio da linguagem. Assim, os desafios da docência inicial se somam aos desafios próprios da alfabetização, exigindo das professoras um olhar sensível, paciente e criativo diante dos ritmos, hipóteses e avanços das crianças.

Porém, embora o início da carreira docente seja atravessado por desafios significativos, como apontado nas narrativas das professoras iniciantes, é possível identificar aspectos promissores em suas trajetórias. As professoras evidenciam competências, criatividade e empenho na busca por estratégias pedagógicas diferenciadas, bem como disposição para aprender e aprimorar sua prática, revelando potencialidades que se tornam fundamentais no processo de alfabetização e letramento, no qual o domínio das metodologias de leitura e escrita ainda está em construção.

Sobre estratégias práticas para controle da turma, organização da rotina em sala de aula algumas professoras relataram:

Tentava levar inovação para a sala, porque sempre diziam que era importante inovar. Então comecei a usar uma ferramenta de controle de comportamento, a Feirinha do Comportamento. Isso ajudou um pouco. Eles começaram a se comportar melhor. (Brenda)

Ainda querem me mostrar tudo ao mesmo tempo, mas estou conseguindo organizar melhor. Eu mesma prefiro andar pela sala, mas quero que levantem a mão. (Paola)

Toda vez que chegava alguém na porta, todos saíam correndo para abraçar a visita. Foram dois meses trabalhando todos os dias as regras e combinados, ensinando o que podiam ou não fazer. Graças a Deus, depois desse período, eles aprenderam. Eu levei dois meses para conseguir moldar minha turma. (Paola)

As experiências vividas e narradas permitem observar que, diante das dificuldades de gestão da sala de aula, as professoras iniciantes buscam estratégias diferenciadas para organizar a rotina escolar e promover um bom ambiente de aprendizagem. A experiência relatada por Brenda revela a tentativa de incorporar práticas inovadoras, demonstrando abertura para experimentar recursos que favoreçam o comportamento dos alunos. Já as falas de Paola ressaltam a necessidade de estabelecer regras claras e firmes, o que exigiu tempo e esforço até que a turma compreendesse e assimilasse os combinados. As falas indicam que a construção da autoridade docente e a definição de limites fazem parte de um processo que leva tempo, no qual as iniciantes vão se descobrindo, e a perseverança e capacidade de adaptação tornam-se fundamentais para a consolidação da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, o desafio de ensinar crianças em fase inicial de alfabetização torna-se ainda mais delicado, pois o controle da turma, a organização da rotina e o estabelecimento de vínculos afetivos e de autoridade são condições indispensáveis para criar um ambiente propício à concentração, à escuta e a construção das hipóteses de escrita. A alfabetização, nesse sentido, aparece como um campo formativo, em que o domínio da sala é também o domínio das condições para aprender a ler e a escrever.

Ao compreenderem essa relação entre rotina, vínculo e aprendizagem, as professoras iniciantes começam a reinventar suas práticas, experimentando diferentes formas de aproximar os alunos do texto, da palavra e da leitura. É nesse movimento criativo em que buscam estratégias para ensinar é que revelam as descobertas e as potencialidades narradas em suas falas.

Refletindo sobre o papel da rotina pedagógica, Sousa e Souto (2014), ressaltam que sua organização é condição fundamental para o avanço das aprendizagens na alfabetização.

Ao planejar rotinas e atividades em turmas de alfabetização, é necessário ter em mente os objetivos e as habilidades que se pretende atingir, levando em conta os sujeitos envolvidos e os contextos de ensino e aprendizagem. A definição das atividades – o que fazer, como e com que frequência – pode ser estabelecida a partir do diálogo entre professores e alunos, e ser revista sempre que necessário, garantindo que todos conheçam as atividades e se apropriem da dinâmica do trabalho, participando ativamente de cada proposta. (Souza e Souto, 2014, p.293)

As autoras demonstram que, para quem está começando na alfabetização, dar conta da rotina e da organização da sala de aula não é tarefa simples. Cada dia traz imprevistos e aprendizados, e é nesse movimento que o professor vai encontrando seu ritmo, ajustando as rotinas e aprendendo a conduzir a turma com mais segurança e confiança, esses aspectos se consolidam gradualmente com a prática.

Sobre a busca por estratégias as professoras relatam:

Olha, eu achei que foi muito bom ano passado eu dar textinho para os alunos, eu dava textinho e pedia a eles para treinar em casa e copiar embaixo e tomava a leitura então eu achei que foi fundamental [...]. (Paola)

Eu comecei a usar os textinhos, não deslanchava, aí eu peguei e recorri a apostila mesmo, cada um lia uma frase da apostila, então o que não sabia começava a aprender a ler também, eu achei muito interessante pessoal, o caderno de leitura não voltava, rasgava, sujava. Então vamos tentar apostila todo mundo lia, ficava gostoso mesmo. (Brenda)

Comecei a copiar palavras para que os alunos copiassem e lessem na própria sala. Aproveitava os 20 minutos finais de aula, quando já havia concluído o plano previsto, para realizar essas atividades diariamente. Além do trabalho de leitura feito pela professora de reforço, eu também realizava essa prática na minha turma. trabalhando as mesmas sílabas, palavras e textos que a professora de reforço, pois considerava essa estratégia mais válida para os meus alunos. (Maria)

Eu ia desafiando, palavras que começa com b aí eu apontava no silabário e a gente ia montar as quadrinhos nosso silabário e lia todos os dias. Os que tiverem dificuldade eu forçava todo dia, as mais simples para eles irem identificando isso ajudou bastante estava fazendo alguma atividade eu ia lá no silabário (Marli)

Aí pensei: vou tentar de outro jeito. Comecei a cantar com eles, bater palma, inventar musiquinha. Aí eu falava, repetia com ritmo... e um deles foi pegando. Ele gravou assim! Agora estou pensando, vou começar a fazer isso com os outros também, porque funcionou. (Paola)

As palavras mostram que as professoras iniciantes buscam constantemente alternativas e estratégias para avançar no processo de alfabetização, alternando entre materiais didáticos, cópias, silabários e atividades lúdicas. Essa diversidade de abordagens reflete tanto a

necessidade de encontrar novos caminhos para ensinar e suprir as necessidades dos alunos quanto à disposição em adaptar e reinventar a prática, ao refletirem e repensarem suas práticas as professoras descobrem aptidões que vão se constituindo em potencialidades.

A alfabetização, portanto, emerge, como espaço de invenção e aprendizagem docente, onde o erro e a tentativa se convertem em experiência e saber. Tal postura evidencia que o início da docência é também um espaço de experimentação, no qual o professor aprende ao mesmo tempo em que ensina, elaborando saberes a partir da prática cotidiana (Huberman, 1992; Tardif, 2014). No caso das alfabetizadoras iniciantes esse processo se intensifica, pois cada avanço dos alunos se torna também o marco de confirmação e sentido para o próprio fazer docente.

5.4.1 Perspectivas futuras das professoras iniciantes

As perspectivas das professoras iniciantes evidenciam seus desejos e expectativas em relação a continuidade na carreira docente, destacando a motivação para aprimorar suas práticas, estabelecer relações importantes com os alunos e buscar continuamente formação e atualização profissional. Esses anseios refletem o compromisso com o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e a construção de uma identidade profissional, mesmo diante dos desafios do início da docência e estão presentes nas falas das participantes.

Em suas narrativas as professoras ressaltam que:

[...] percebo que aquilo que realmente me motiva e dá sentido à minha dedicação é a educação. Apesar dos desafios, entrego minha vida a essa área porque acredito na importância de trabalhar com a história de vida das crianças e buscar promover transformações positivas. É isso que me mantém motivada. Quero ter mais resiliência e estudar Neurociência (Kátia)

É a experiência mesmo. A gente vai aprendendo no dia a dia e tentando melhorar sempre. Os desafios vão existir, mas com o tempo a gente fica mais resiliente. No começo eu não sabia muito bem como lidar, mas agora quero melhorar cada vez mais. Acho que esse ano, por exemplo, nem estou gritando muito com os meninos. Quero me sentir menos instável, desenvolver mais compaixão e ter mais perspicácia diante dos desafios. (Marli)

As falas mostram que a dedicação à educação, aliada à vontade de aprender e superar desafios orienta o desenvolvimento das professoras iniciantes, fortalecendo sua resiliência e suas condutas diante dos alunos.

Ambas demonstram em suas falas, o quanto a formação da professora alfabetizadora em início de carreira, é permeada por sentimentos de incerteza e desejo de superação. A busca por resiliência, estudo e “mais perspicácia” como relata Marli, indica que a profissionalidade docente se forja sobretudo na prática refletida, na escuta sensível e na permanente disposição de aprender. Esses depoimentos confirmam que a alfabetização, mais do que um campo de ensino, é um espaço de constituição de si, onde o aprender a ensinar é também um aprender a ser professora.

Na mesma direção os excertos seguintes evidenciam que a reflexão sobre a prática pedagógica direcionam as ações diárias em sala de aula.

Com certeza, quero desenvolver cada vez mais minha compaixão pelos alunos, e acredito que isso melhora com o tempo. Tenho professores que admiro muito e que me inspiram. Quando passo pelo corredor e vejo as aulas deles, isso me motiva ainda mais. Eu acho que, se a pessoa realmente gosta, ela tem que continuar, mesmo sabendo que vai enfrentar dificuldades, porque nenhuma profissão é fácil. [...] Quero ser mais resiliente diante dos desafios. Quero melhorar. Quero aposentar e fazer mestrado. (Maria)

Sobre a minha trajetória na docência eu penso que cada dia é um aprendizado a mais. (Paola)

Quero estar mais experiente, para lidar no cotidiano da escola. (Brenda)

Os depoimentos indicam que, apesar dos desafios do início da carreira, as professoras iniciantes demonstram compromisso com o crescimento profissional, nenhuma mencionou a desistência ou cogitou trocar de profissão, valorizam a experiência cotidiana, a formação, a aprendizagem contínua e o desenvolvimento da resiliência.

Tardif (2014) destaca que a consolidação da docência ocorre na interação entre experiência, saberes e condições de trabalho, permitindo ao professor desenvolver resiliência e construir trajetórias de formação mais autônomas e intencionais.

5.5 Lições do início da docência: conselhos das professoras iniciantes

Ao refletirem sobre o percurso vivenciado até o momento as professoras iniciantes revelam que seguem a experiência vivida, que, ao revisitarem seus percursos, transformam aprendizados, desafios e descobertas em orientações dirigidas a outras docentes em início de carreira. Esses aconselhamentos surgem como expressão de saberes construídos no cotidiano da prática, configurando-se como partilhas que buscam contribuir para o enfrentamento das

incertezas próprias do início da docência e para a construção de caminhos pedagógicos mais conscientes e solidários.

Sobre isso a professora Maria destaca:

No começo a gente se sente perdida, mas é importante pedir ajuda. Às vezes a gente fica constrangida de pedir, principalmente quando chega de outro município e não conhece ninguém. Eu mesma não sabia a quem recorrer.
(Maria)

A professora Maria ressalta que é fundamental vencer o constrangimento, pedir apoio e ajuda para superar o isolamento e a vulnerabilidade. O reconhecimento de “sentir-se perdida” aponta para aspectos comuns na transição entre ser estudante e ser professora, ou seja, da formação inicial para o exercício profissional.

As experiências narradas até aqui por Marli, Maria, Paola e Brenda, mesmo que estejam enfrentando dificuldades no início da docência, revelam suas descobertas e o envolvimento que têm com a sala de aula e seus estudantes, mostrando que a docência se faz numa travessia dura, inconstante, porém, muito significativa quando alcançam seus objetivos. E, para alguém que está iniciando na docência, elas aconselham:

[...] eu diria: analisa, veja se é isso mesmo que você quer.(Marli)

Para quem vai iniciar eu diria: é bom fazer um teste de ficar um mês em sala e se não for o que você quer troca de curso. Aproveita (Maria)

Eu diria para quem está iniciando nesse momento para ter muita calma.
(Paola)

Eu diria pra quem tá começando: Pensa bem, vai ganhar pouco e trabalhar muito. (Brenda)

Ao nosso olhar, as professoras apresentam sensações e sentimentos contraditórios, que Tardif (2002) identifica como uma tensão que se faz presente na estrutura da identidade profissional. Sendo professoras e estando no início da carreira, elas não negam a profissão, mas revelam a docência como mostram Huberman (1992) e Nóvoa e Vieira (2017), um espaço de encantamento e desgaste, de aposta e renúncia, de construção identitária e de feridas que se acumulam. Mesmo que sintam o desejo de avançarem e crescerem na profissão, demonstram consciência da precariedade estrutural que atravessa o cotidiano escolar e mostram o quanto a docência é marcada por um forte investimento emocional.

As ponderações das professoras são baseadas na prudência e na vivência da realidade em relação à docência inicial. As falas de Marli e Maria remetem à necessidade de avaliar cuidadosamente a escolha profissional sugerindo que a experiência prática funciona como prova de realidade para confirmar ou redirecionar a decisão pelo magistério.

A orientação de Paola, centrada na importância da calma, destaca a gestão das emoções e sentimentos como recurso essencial para lidar com as incertezas e pressões do início da carreira. Já a fala de Brenda, ao afirmar que o professor “vai ganhar pouco e trabalhar muito”, traz aspectos que refletem a desvalorização e a intensificação do trabalho. Tais elementos mostram que, ao aconselhar outras professoras, as iniciantes não apenas compartilham estratégias de sobrevivência, mas também revelam as tensões que atravessam o ingresso na docência, situando o início de carreira como um momento de formação marcado tanto por descobertas quanto por limites.

Ainda sobre aconselhamentos importantes, vale ressaltar as considerações das professoras Kátia, Maria e Lívia:

Eu diria pra quem está iniciando que a Educação é a alma da humanidade. Cerque-se de pessoas que podem te ajudar. (Kátia)

Eu falaria pra quem está iniciando que tem que continuar e seguir em frente, toda profissão tem desafios. (Maria)

Eu diria para não desesperar. Não desistir, busque ajuda. (Lívia)

Ao mesmo tempo, as falas ressaltam o reconhecimento da importância do papel da educação. Contudo, enfatizam também que esse ideal precisa ser confrontado com a realidade de desafios concretos, como salientam Maria e Lívia, que orientam à perseverança e à busca por ajuda. Seus depoimentos enfatizam a convicção de que o trabalho educativo ultrapassa a técnica e adentra o terreno do sentido, do coletivo e do compromisso. Essa visão mostra que estes discursos estão ancorados em valores éticos e existenciais que sustentam quem escolhe ensinar, como bem aponta Garcia (2009). Portanto, as professoras reconhecem tanto o caráter nobre da Educação quanto os obstáculos cotidianos. O suporte de colegas, coordenadores ou instituições emerge como estratégia fundamental para sustentar a permanência e o desenvolvimento profissional.

5.5.1 Acolher e integrar: caminhos para a inserção docente

Entre as falas compartilhadas no grupo de discussão, ganhou destaque a ênfase das professoras iniciantes sobre o quanto desejavam que o acolhimento e o processo de inserção tivessem sido diferentes, demonstraram em suas falas, de forma recorrente, a necessidade de um momento de acolhimento diferenciado, planejado e sistematizado.

Os fragmentos a seguir revelam a necessidade de estratégias institucionais de integração, tanto com a equipe gestora quanto com colegas mais experientes, de modo a favorecer uma inserção menos solitária e mais orientada no cotidiano escolar.

Nesse sentido, vale ressaltar:

O professor que está começando precisa ser mais bem acolhido e a escola precisa ser mais acolhedora. Fui jogada na sala do primeiro ano. Tive vontade de chegar e exonerar o cargo. (Maria)

Seria bom ter um momento de integração, gostaria de ser preparada para receber a turma. Ter um momento de integração entre a diretora e as professoras mais experientes e quem está começando. (Marli)

Gostaria de ter um momento de direcionamento, uma colega para acompanhar na sala. (Lívia)

As falas das docentes revelaram a carência de um processo de inserção mais cuidadoso e estruturado. Mostraram que o início da carreira foi marcado por sentimentos de desamparo e por uma ausência de práticas institucionais que favorecessem a adaptação ao ambiente escolar. Ao compartilharem suas experiências, apontaram a relevância de um acolhimento que vá além de procedimentos formais, destacando a importância de momentos específicos de integração, diálogo e escuta. Dessa forma, emergiu a percepção sobre a falta de estratégias de recepção, ou de indução à docência, como podemos ler no fragmento abaixo:

Entendemos que a indução docente é parte integrante do desenvolvimento profissional do professor, articulando a formação inicial e continuada durante a entrada na carreira. Na esteira desse raciocínio, defendemos que o conceito de indução não pode ser simplificado a uma forma de induzir os professores em início de carreira à continuidade no trabalho docente, mesmo sem as devidas condições. Espera-se que a indução funcione como catalisadora de espaços de formação, acolhimento e acompanhamento da atuação profissional docente articulada ao processo de desenvolvimento profissional e comprometida com as perspectivas favorecedoras da sua autonomia. (Cruz e Fernandes, 2024, p.3)

As autoras reforçam que a indução é um momento de cuidado e aprendizado para quem está começando a ensinar. Mais do que garantir que o professor permaneça na carreira,

esse processo deve oferecer apoio, escuta e oportunidades de formação, ajudando-o a construir sua autonomia e confiança nos primeiros passos da docência e isso impacta diretamente tanto o bem-estar das docentes quanto a qualidade de sua atuação inicial em sala de aula, reforçando a necessidade de repensar os modos de inserção profissional na docência alfabetizadora.

Sobre a realidade do processo de inserção profissional no município pesquisado é importante mencionar o que relata a supervisora Alyne.

Não contamos com nenhum tipo de orientação ou programa de indução. É feito o acolhimento na escola com apresentação do prédio, do ambiente escolar, são apresentados documentos da instituição como: calendário escolar e outros, conforme a necessidade do profissional. Algumas formações são oferecidas de maneira online e outras em horário de módulo, que em minha opinião não são suficientes. Há também a troca de experiência entre os profissionais da instituição. (Supervisora Alyne)

O relato de Alyne mostra que a chegada dos novos professores ao município acontece de forma pouco estruturada, com um acolhimento inicial e a apresentação dos espaços escolares e dos principais documentos e rotinas da escola. No entanto, a falta de um programa organizado de indução faz com que o início da docência, especialmente na alfabetização, se torne mais desafiador e solitário. Sem um acompanhamento sistemático, muitos professores precisam aprender sozinhos, por tentativas, erros, acertos e trocas informais, o que torna o começo da carreira um percurso ainda mais exigente.

Essa compreensão se manifesta na fala da supervisora Laís quando ela afirma que:

Considero fundamental que as políticas públicas e as instituições formadoras repensem a formação inicial dos professores, priorizando mais experiências práticas e estágios supervisionados significativos. Além disso, é essencial fortalecer programas de indução profissional, garantindo que os docentes em início de carreira recebam suporte contínuo para desenvolver seu trabalho com qualidade e segurança. (Supervisora – Laís)

O comentário evidencia que políticas de indução profissional, aliadas a experiências práticas e acompanhamento contínuo, são fundamentais para que os professores iniciantes desenvolvam confiança, segurança e qualidade em sua atuação docente. A supervisora faz um chamado firme e sensível para que a formação docente deixe de ser um percurso fragmentado e se torne, de fato, uma travessia conjunta entre escola e universidades, em que experiências

práticas e estágios supervisionados sejam mais significativos e articulem saberes acadêmicos e saberes da experiência (Tardif, 2002; Nóvoa e Vieira, 2017).

Ao defender o fortalecimento dos programas de indução profissional, Laís se alinha ao consenso que aponta essa etapa da docência como decisiva para a permanência e o desenvolvimento dos professores iniciantes.

Os depoimentos de Paola, Brenda e Kátia ressaltam que a ausência de acolhimento formal gera desgaste e solidão, reforçando a necessidade de práticas colaborativas na inserção docente.

Seria importante ter acolhimento e ajuda. Eu quem fui atrás de ajuda. (Paola)

Uma roda de conversa com os iniciantes falando dos desafios. Pessoas experientes falando, ajudando. (Brenda)

Ter acolhimento, fazer uma semana pedagógica, mas não com os profissionais da apostila, é desgastante. Ter um momento de humanização. (Kátia)

Paola resalta que ela teve que buscar ajuda por conta própria, evidenciando a falta de apoio da escola. A fala de Brenda ao sugerir as rodas de conversa, reflete a importância das redes de apoio e da troca de experiências, por sua vez, Kátia defende que o acolhimento, seja pautado na humanização e não direcionados por profissionais responsáveis pelos materiais didáticos.

As narrativas evidenciam que o acolhimento e a integração devem ser planejados de acordo com o contexto escolar e, destacam também, o quanto esse processo de inserção interfere na permanência e na qualidade do trabalho do professor iniciante.

Nessa direção, Sena, Andrade e Aparício (2024) refletem sobre a importância de boas práticas de indução aos professores iniciantes:

Os processos de indução pedagógica dizem respeito aos cinco primeiros anos de docência do professor, período no qual as experiências vividas pelos sujeitos podem ser dominantes ao longo da carreira docente. Assim, é essencial a presença da equipe gestora nesse caminhar com o professor iniciante no que se refere ao acolhimento, à constituição de vínculos e à aprendizagem da docência, visando qualificar o ensino aos alunos. (Sena, Andrade e Aparício, 2024, p.92)

As autoras ressaltam que um processo de indução bem estruturado faz muita diferença para o professor iniciante, principalmente nos primeiros anos, quando cada experiência ajuda

a formar sua identidade como docente. Ter uma equipe gestora presente, oferecendo acolhimento e apoio, permite que o professor se sinta seguro para aprender, experimentar e refletir sobre sua prática, o que impacta diretamente na qualidade do ensino para os alunos. Porém, infelizmente não acontece no município pesquisado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a metáfora do bordado que inaugurou esta investigação, reafirma-se que o início da docência em turmas de alfabetização é um processo em construção, no qual fios de experiências, nós de tensões e laçadas de aprendizagens se entrelaçam na constituição da identidade profissional. À luz dos achados apresentados, evidencia-se que esse bordado não se sustenta apenas pelo esforço individual, mas demanda base institucional consistente para que o desenho da trajetória docente ganhe forma, solidez e permanência.

O início da docência constitui-se como uma etapa singular na trajetória profissional, caracterizada por tensões, desafios e incertezas. Trata-se de um período em que o professor, ao mesmo tempo em que assume a responsabilidade de ensinar, depara-se com a necessidade de aprender a ensinar, construindo gradativamente saberes pedagógicos, didáticos e de relações que sustentam sua prática. Essa fase, portanto, representa um momento de intensas aprendizagens, marcado pela busca de estratégias que possibilitem o enfrentamento dos desafios cotidianos e pela constituição da identidade docente. Sob esse olhar traçamos nossa pesquisa direcionando nossas inquietações para compreender as percepções das professoras que iniciam a docência.

Este estudo possibilitou adentrar no universo do início da docência de seis professoras iniciantes e duas supervisoras pedagógicas que acompanham essas iniciantes, ao mesmo tempo em que oportunizou revisitar o próprio processo de inserção da autora na carreira docente. A investigação buscou compreender os sentidos atribuídos pelas participantes às experiências vivenciadas nos primeiros anos de atuação profissional, reconhecendo esse período como marcado por desafios, descobertas, sentimentos e aprendizagens que repercutem diretamente na constituição da identidade docente. Assim, teve como objetivo analisar as percepções de professores alfabetizadores em início de carreira que atuam no 1º e no 2º ano do ensino fundamental, situando suas vozes no contexto mais amplo da formação docente e do exercício profissional na educação básica.

No contexto brasileiro, o ingresso na carreira docente apresenta-se como um percurso marcado por ambiguidades e múltiplos desafios, revelando contradições entre a formação inicial recebida e as demandas concretas do cotidiano escolar. As pesquisas que subsidiaram este estudo (Gomes, 2014; Corrêa, 2015; Menezes, 2016; Moura, 2016; Scos, 2018; Estanislau, 2019; Bonat, 2020; Trevisan, 2021; Mota, 2022; Sopelsa, 2023) evidenciam que o início da docência é atravessado por tentativas, reflexões e reformulações constantes das práticas pedagógicas. Tais estudos apontam fragilidades na formação inicial e o persistente

distanciamento entre teoria e prática, destacando a necessidade de programas de indução e acolhimento que assegurem apoio aos professores iniciantes.

Em nossa pesquisa constatamos aspectos relevantes sobre indução conforme relatam Alarcão e Roldão (2014) que demonstram que muitos países têm organizado programas de indução com foco na atividade profissional dos professores em contexto real de trabalho, tomando como princípio básico a colaboração; Garcia (1999, 2010), para quem a indução configura um tempo para aquisição de conhecimentos e competência profissional que os professores em início de carreira ainda não adquiriram/desenvolveram; Wong (2004, p.3) alerta que “é um processo abrangente, consistente e detalhado de desenvolvimento profissional [...] para formar, apoiar e reter novos professores e fazê-los progredir num programa de aprendizagem ao longo da vida”.

Entretanto assumir e fazer com que a indução ocorra efetivamente depende do reconhecimento da sua importância e sua efetivação demanda compromisso institucional, políticas públicas e investimento dos sistemas de ensino, como apresentam Cruz e Fernandes (2024):

Trata-se de assumir a indução docente enquanto investimento formativo sistemático junto ao professor em situação de inserção profissional, primando por uma prática de acolhimento profissional, com condições favoráveis ao trabalho colaborativo, investigativo e coletivo. (Cruz e Fernandes, 2024, p. 19)

Portanto, foi possível concluir em nosso estudo que a indução docente é um importante ponto de apoio, fio que sustenta o início da carreira, pois, quando conduzida de forma acolhedora e colaborativa, permite que o professor se sinta pertencente, confiante e em constante aprendizado. Para que isso se concretize, é essencial o compromisso dos sistemas de ensino em garantir condições e investimentos que sustentem esse processo formativo e valorizem o desenvolvimento profissional docente.

Porém, as falas das participantes revelaram a carência de um processo de inserção mais cuidadoso e estruturado. Mostraram que o início da carreira foi marcado por sentimentos de desamparo e por uma ausência de práticas institucionais que favorecessem a adaptação ao ambiente escolar. Ao compartilharem suas experiências, apontaram a relevância de um acolhimento que vá além de procedimentos formais, destacando a importância de momentos específicos de integração, diálogo e escuta.

Também constatamos a relevância das interações estabelecidas no ambiente escolar, bem como os desafios e insegurança relacionados à escolha de métodos, definição de

estratégias, organização das rotinas e gestão da sala de aula. Evidenciamos a importância da formação continuada, aliada ao compartilhamento de saberes entre pares, como elementos indispensáveis para a consolidação da identidade.

A análise das narrativas permitiu compreender que o início da docência em turmas de alfabetização se configura como um período atravessado por tensões, fragilidades e aprendizagens que se entrelaçam de maneira complexa. A ausência de acompanhamento sistematizado e de suporte institucional contínuo potencializou sentimentos de insegurança e isolamento, dificultando a inserção no cotidiano escolar e fragilizando a permanência na profissão. Tal realidade manifestou-se de forma mais contundente no caso da professora Kátia, que, diante da falta de sustentação institucional em sua primeira experiência, optou pelo abandono da docência, retornando apenas após longo intervalo.

Voltando ao bordado que orienta esta investigação, essas experiências revelam momentos em que a trama profissional se tenciona e perde sustentação. Quando inexistem arremates institucionais traduzidos em políticas de indução e práticas efetivas de acolhimento, o desenho da carreira pode se interromper antes de se consolidar. Assim, os achados reforçam que o fortalecimento da inserção docente depende de uma base coletiva capaz de sustentar os fios iniciais e permitir que o bordado da identidade profissional se desenvolva com maior consistência e continuidade.

Os dados também revelaram a oscilação entre sentimentos de entusiasmo e frustração. De um lado, destacou-se a alegria pela conquista da primeira turma e pelas vitórias alcançadas no processo de alfabetização dos estudantes; de outro, emergiu o choque com a realidade do trabalho docente, muitas vezes distante das concepções apresentadas na formação inicial. Essa contradição explicitou a complexidade da inserção profissional, marcada pela simultaneidade de conquistas e dificuldades.

Outro achado relevante foi a importância atribuída pelas professoras ao diálogo e ao compartilhamento com os pares. Essas interações representam pontos que entrelaçam os fios e fortalecem a trama coletiva, contribuindo para desfazer nós, sustentar o tecido profissional e dar maior consistência ao desenho da identidade docente em construção. De acordo com as participantes as inúmeras demandas cotidianas, a ausência de espaços sistematizados de troca intensificou a sensação de isolamento. Ao mesmo tempo, ficou evidente a necessidade da partilha de experiências, as professoras enfatizaram a necessidade do momento do diálogo com os pares para troca de estratégias e recursos, pois para as docentes esse momento troca se configura essencial para o fortalecimento profissional e para a construção de alternativas inovadoras de ensino.

As narrativas também revelaram dificuldades relacionadas à gestão e ao comportamento das turmas, bem como desafios na relação com as famílias. Observou-se, de um lado, experiências de parceria e colaboração; de outro, situações de distanciamento e frustração, quando as expectativas de corresponsabilidade não se concretizaram. Esse aspecto reforça a necessidade de maior aproximação entre escola e família, especialmente no contexto da alfabetização, em que o apoio mútuo é decisivo para o desenvolvimento da aprendizagem.

Esta pesquisa apresenta algumas limitações que precisam ser explicitadas. O número reduzido de participantes constitui uma delas, uma vez que o estudo contou com um grupo restrito de professoras iniciantes. Essa condição decorre do próprio contexto do município investigado, onde há um quantitativo limitado de docentes com até cinco anos de experiência em turmas de alfabetização. Tal característica impôs restrições quanto à amplitude dos dados e à possibilidade de generalização dos achados. Ainda assim, o material coletado permitiu compreender aspectos relevantes das percepções e experiências vivenciadas pelas professoras em início de carreira. Ressalta-se, portanto, que os resultados devem ser interpretados à luz desse recorte específico, reconhecendo-se tanto as contribuições quanto os limites inerentes ao delineamento da investigação.

Considerando as limitações desta investigação, torna-se pertinente indicar possibilidades para estudos futuros. Uma primeira questão consiste em ampliar o recorte da pesquisa, de modo a contemplar não apenas um município, mas uma região mais abrangente. Essa ampliação permitiria identificar semelhanças e diferenças nas percepções de professoras iniciantes em contextos variados, enriquecendo a compreensão sobre os desafios e as potencialidades da docência nos primeiros anos de carreira. Outra direção relevante para futuras pesquisas refere-se à necessidade de mapear quais municípios de Minas Gerais dispõem de políticas e práticas sistematizadas de apoio a professores em início de carreira. Por fim a alusão de desenvolver uma pesquisa-formação com professores iniciantes. Esse levantamento poderia contribuir para a análise das estratégias institucionais de inserção docente, permitindo verificar em que medida tais iniciativas favorecem a permanência, o desenvolvimento profissional e a qualidade do trabalho pedagógico em turmas de alfabetização.

Ao dar voz às professoras iniciantes, esta pesquisa possibilitou à autora revisitar e reinterpretar suas próprias experiências na inserção docente. Cada desafio, cada percepção compartilhada, funcionou como um espelho que refletiu não apenas as dificuldades enfrentadas pelas participantes, mas também as tensões, aprendizagens e estratégias vivenciadas pela pesquisadora em sua trajetória profissional.

Por fim, constatou-se que, embora marcadas por sentimentos de vulnerabilidade e desamparo, mesmo diante de fios frágeis e nós apertados, mantiveram o movimento das laçadas, buscando novos pontos de sustentação, demonstraram dinamismo, resiliência e disposição para superar as adversidades. Em seus relatos, sobressaíram iniciativas de busca por caminhos alternativos, evidenciando potencialidades para o exercício da docência e para o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a pesquisa reforça a urgência de processos de inserção mais cuidadosos e estruturados, que contemplem espaços de escuta, acolhimento e integração. Tal acompanhamento mostra-se essencial não apenas para reduzir a vulnerabilidade inicial, mas também para favorecer a permanência e a consolidação da identidade docente em seus primeiros anos de atuação.

A conclusão deste estudo permite afirmar que o início da docência em turmas de alfabetização constitui um momento decisivo na configuração da trajetória profissional. Os resultados evidenciaram que as tensões, inseguranças e fragilidades não decorrem apenas de inexperiência individual, mas estão fortemente relacionadas à ausência de políticas estruturadas de indução e de acompanhamento institucional contínuo. A pesquisa demonstrou, de forma concreta, que tal lacuna pode comprometer a permanência na carreira, ao mesmo tempo em que revelou a potência do apoio entre pares, da formação continuada e da resiliência das docentes como elementos de sustentação do desenvolvimento profissional.

O início da docência assemelha-se a um bordado que exige base e fios firmes, orientação e cuidado nos primeiros pontos. Quando os fios são lançados sem sustentação, os nós se acumulam e o desenho pode se desfazer antes de se consolidar. Entretanto, quando há arremates institucionais consistentes traduzidos em acolhimento, acompanhamento e colaboração a trama se fortalece e o bordado ganha forma, densidade e continuidade.

Dessa forma, conclui-se, de maneira contundente, que investir na estruturação de processos de indução docente é condição estruturante para a consolidação da identidade profissional e para a garantia da permanência na docência. Sustentar o bordado da carreira iniciante significa reconhecer que nenhum fio deve ser tecido em isolamento e que a qualidade da alfabetização começa, necessariamente, pelo cuidado com quem ensina. Assim, a pesquisa se encerra de forma construtiva, destacando que a valorização da voz das professoras iniciantes é essencial não apenas para compreender suas percepções, mas também para inspirar práticas reflexivas que fortaleçam a docência e contribuam para processos institucionais mais acolhedores marcados por laços, nós, arremates e recomeços que se assemelham a um novo bordado, no qual cada experiência se entrelaça e enriquece a trajetória docente.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. do C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v.6, n.11, p.109-126, ago./dez. 2014.
- ANDRÉ, M.; PRINCEPE, L. O lugar da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação. **Educar em Revista**, n. 63, p. 103-117, 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 45, p. 66-71, 1983.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, p. 112-129, 2012.
- ANDRÉ, M. 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. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em 25 de nov. de 2024.
- BARRETO, da C., G.; BARBOSA F., I. C. Estratégias de superação: Caminhos trilhados por professores iniciantes para a sobrevivência e estabilidade na docência. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 37, n. 2, p. e24027, 2024. DOI: 10.21814/rpe.29699. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/29699>. Acesso em: 21 nov. 2024.
- BARROSO, F. J. R. .; DAVID, M. L. de S. . Formação docente: perspectivas e implicações do compartilhamento de memórias e experiências. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 3, n. 1, p.1-11, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8880>. Acesso em: 25 nov. 2024.
- BERLINER, D. C. **The development of expertise in pedagogy**. Washington, DC: AACTE Publications, 1988.
- BONAT, A. P. G. **Professores iniciantes nos anos iniciais: saberes e práticas como perspectiva articuladora para a sua constituição docente**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília; DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 18 de nov. de 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 jan. 2025.
- CALIL, A. M. G. C. **A formação continuada no município de Sobral/CE**. 249 f. 2014. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CASTRO, A. M.; CRUZ, G. B da. Contrato temporário e carreira docente: um estudo com professores iniciantes: Temporary contract and teaching career: a study with beginning teachers. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 28, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9148>. Acesso em: 20 set. 2025.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, v. 24, p. 249-305, 1999.

CORRÊA, P. M. **Professores iniciantes e sua aprendizagem profissional em turmas de alfabetização**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

COSTA, S. A. da. Políticas e programas de formação docente: o programa de residência pedagógica como possibilidade de desenvolvimento profissional dos futuros professores e dos professores em exercício. In: **XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE)**, Natal, 2020.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 1-14, 2018. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br> . Acesso em: 17 jan. 2025.

CRUZ, G. B. da; FERNANDES, I. C. B. Estratégias de superação: Caminhos trilhados por professores iniciantes para a sobrevivência e estabilidade na docência. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 37, n. 2, p.1-22, 2024.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, p. 185-195, 1997.

DA MOTA, J. R.; DE ALMEIDA, P. C. A.; AMBROSETTI, N. B. Desafios no processo de inserção profissional de professoras alfabetizadoras iniciantes. **Educação em Foco**, v. 27, n. 1, p. 27031-27031, 2022.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

ESTANISLAU, D. A. B. **Interlocuções no contexto de pesquisa com professoras iniciantes em turmas de alfabetização**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

FERNANDES, I. C. B.; DA CRUZ, G. B. Inquietações de professoras iniciantes em turmas de alfabetização. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, p. e5144075-e5144075, 2023. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 20 de mai. de 2024.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum Education**. Maringá. v.39, n. 1, p. 79-89. mar. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php>. Acesso em: 05 de nov. de 2024.

FERREIRO, E. **O escritor e o seu texto: a psicogênese da língua escrita**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez. 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GABARDO, C. V. L. **O início da docência no ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Joinville, 2012.

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

GARCIA, C. M. **Indução de professores iniciantes: experiências e perspectivas**. In: NÓVOA, A.; FIORENTINI, D (org.). **Formação de professores e profissão docente**. Campinas: Papirus, p. 19-37, 2009.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente. Revista Brasileira de Formação de Professores**. Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11- 49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>. Acesso em: 20 jan. 2025.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 100, p. 33- 46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 19 jan. 2025.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. São Paulo. Editora Unesp, 2019.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. da C. Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas diversas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, n. 185, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4JwtgxNHdScBJmYwR5b7GZg>. Acesso em: 17 jan. 2025.

GATTI, B. A. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1150 - 1164, out./dez. 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4349>. Acesso em: 21 de maio 2024.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como fazer projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIORDAN, M. Z. **Professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental: desafios e dilemas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, 2014.

GOMES, F. O. C. **As dificuldades da profissão docente no início da carreira: entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

GOULART, I. C. V. Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v.16, p.705-726, jul./set. 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÖVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, p. 31- 61, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formar professores para a mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, p.54, 2010.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: Notas Estatísticas. Brasília: INEP, 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 2 mai. 2025.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do Ensino Fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, nº 229, p. 562-583, 2010.

LIMA, F.de P.; SIGNORELLI, G. Professores iniciantes e a cultura na escola. In: TORRES, M. E.dos S. **Formação de professoras (es) um contributo as (os) iniciantes na profissão**. Recife: Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas. p. 38-53, 2024.

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

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

MARCELO, C.; VAILLANT, D. Políticas e programas de indução na docência na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1224 -1249, out./dez. 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4322>. Acesso em: 29 de abr. 2025.

MARCELO, C.; BURGOS, D.; MURILLO, P.; LÓPEZ, A.; GALLEGOS, D., et al. Indução de professores iniciantes na República Dominicana. O Programa Inductio. **REVISTA INTERSABERES**. v.11, n. 23, p. 304 -324, 2016. DOI: 10.22169/revint. V11i23. 1093. Disponível em: <https://www.revistaunister.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1093>. Acesso em: 18 de nov. de 2024.

MARCELO, C.; MONTEIRO, A. M.; RABELO, A. O.; MARCELO-MARTÍNEZ, P.; REIS, M. A. G. de S. (Orgs.). **Programas de apoio e indução ao professor iniciante**. São Paulo: Annablume, 2022.

MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. **Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola?** Ribeirão Preto, Paidéia. v. 22, p. 91-99, 2012.

MARTINS, R. X. **Metodologia de pesquisa científica: reflexões e experiências**

investigativas na educação. Lavras: UFLA, 2022.

MENEZES, C. S. M. **Formação de professores alfabetizadores iniciantes expressa por suas narrativas.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2016.

MIRANDA, N. A; APARÍCIO, A. S. M; SILVA, CANGUEIRO, A. dos A.; Análise de prosa e grupo de discussão: alternativas metodológicas para o mestrado profissional em educação. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 6, n. 12, 2021.

MINAYO, M. C. de S. et al. Pesquisa social: **Teoria, metodologia e riatividade.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

MOLINA, R. K.; MOLINA, V. N.. Pesquisar a escola com narrativas docentes e grupo de discussão. **Educação.** Porto Alegre, p. 402 - 413, 2012.

MOTA, J. R. da. **Potencial reflexivo de casos de ensino no desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras iniciantes.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2022.

MOURA, T. A. de. **Práticas de alfabetização de professores alfabetizadores iniciantes e experientes no 1º ano do ensino fundamental.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, 2016.

NASCIMENTO, R. C. L. C., RIBEIRO, A. S. M. Prezadas Professoras Iniciantes em salas de aula de alfabetização. In: LIMA, S. D. (orgs.) **Cartas ao professor iniciante.** Pimenta Cultural, p.140 -148, 2021.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, p. 34, 1999.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: EDUCA - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, p.38, 2009.

NÓVOA, A.; VIEIRA, P.; **Um alfabeto da formação de professores.** Sorocaba Crítica Educativa. v. 3, n. 2 – Especial, p. 21- 49, jan./jun. 2017.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade.** v.44, n.3, p.10, 2019.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270129, 2022.

OCDE. **TALIS 2018: resultados do Brasil.** Brasília: Ministério da Educação; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org>. Acesso em: 23 de mar. de 2025.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Revista Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 2, p. 225-285, 2011.

REALI, A. M. M. R., TANCREDI, R. M. S. P., & MIZUKAMI, M. G. N. (2008). Programa de mentoria online para professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p.479 - 506, mai./ago. 2010.

REIS, P; A indução como elemento chave na formação e no acesso à profissão de professores. **Formação inicial de professores**. Lisboa: CNE. p. 284-291, 2015.

ROLDÃO, M. do C; REIS, P.; COSTA, N. Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação. **Estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução**. Ensaio: Aval. Pl. Públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 435 – 458. jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em 17 de nov. de 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria da Educação**. Como funciona o acolhimento, que passa a ser praticado em toda a rede. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 17 de jan. de 2025.

SCOS, J. **Processo de produção da prática pedagógica de professores alfabetizadores iniciantes**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SENA, E. C. de S.; ANDRADE, M. de F. R. de; APARÍCIO, A. S. M. Processos de indução pedagógica do professor iniciante: princípios do trabalho formativo. In: PASSOS, L. F. ; ALMEIDA, P. C. A. de; REIS, A. T. (Org.). **Professores iniciantes e processos de indução: caminhos para um desenvolvimento profissional qualificado**. 1. ed. p. 69-94. Campinas. Papirus, 2024.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Editora UNESP. Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 17 de jan. de 2025.

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

SHULMAN, L. Knowledge and Teaching Foundations of the New reform. **Harvard Educational Review**, v.57, n.1, p.1- 22, 1987.

SHULMAN, L. Pedagogies of uncertainty. **Liberal Education**, vol. 91, p.18-25, 2005.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como é o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 6, n. 1, 2016.

- SHULMAN, L. Aqueles que compreendem: crescimento do conhecimento no ensino. **Educational Researcher** . p.4 -14, 1986. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>. Acesso em: 23 de mar. de 2025.
- SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p.19-24, fev. 1985.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p.16, jan./fev. mar./abr. 2004.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto. p.16, 2005.
- SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, p.23, 2016.
- SOLIGO, R; PRADO, G. do V. T. Quem Forma quem, afinal?. In: VICENTINI, A. A. F. et al (orgs). **Professor Formador Histórias Contadas e Cotidianos Vividos**. Campinas: Mercado e Letras, p.17-50, 2008.
- SOPELSA, C. S. P. **Desenvolvimento profissional docente de professores iniciantes na alfabetização: desafios e fios de uma vivência formativa e partilhada**. 2023. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Blumenau, Blumenau, 2023.
- SOUZA, M. J. F. de; SOUTO, K. C. N. Rotinas na alfabetização. In: **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – CEALE/UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/rotinas-na-alfabetizacao>. Acesso em: 13 de out. de 2025.
- TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, DOI: 10.1590/S0101-73302000000400013. v. 21, n.73, p. 209-244, dez. 2000.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 1. ed. São Paulo: Vozes, 2014.
- TREVISAN, A. A. L.; ANDRADE, M. de F. R.; APARÍCIO, A. S. M. Professor iniciante, processo de indução e alfabetização: o que dizem os estudos. **HOLOS**. Mossoró, n. 6, 2022. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/12250>. Acesso em: 25 de set. de 2025.
- TREVISAN, A. A. L. **O processo de indução do professor alfabetizador iniciante**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021.

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2018–2022**. Criciúma: UNESC, 2018. Disponível em: <https://www.unesc.net/portal/resources/files/124/PDI%202018%20-%202022%20-%2030-11%20-%20para%20divulga%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 de ago. de 2025.

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

VIANNA, C. P. Gênero, escola e políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 47- 65, jul. 2002. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/450/455>. Acesso em: 7 de ago. de 2025.

VILLAYERDE, A. et al. **Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa em Educação e Ciências**. Bagé: Bagai, 2021.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo. Ática, 2009.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, mai./ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7c6QvcWJc6pX6xwgxYVLFKv/>. Acesso em: 07 de abr. de 2025.

WONG, H. K. Induction Programs That Keep New Teachers Teachers teaching and Improving. Tradução Adriana Teixeira Reis. **Programa de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando**. NASSP Bulletin, 88 (638), 41-58. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/019263650408863804>. Acesso em: 03 de set. de 2025.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

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

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

- **I - Título do trabalho: PERCEPÇÕES E VIVÊNCIAS DE PROFESSORES INICIANTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: desafios, potencialidades e contextos emocionais em turmas de alfabetização**

Professora responsável: Profª Drª. Gláucia Sgnorelli de Queiroz Gonçalves

Pesquisadora responsável: Sandra Regina Ferreira Viana

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Lavras, Departamento de Educação

Telefone para contato: (35)3829-4685

Local da coleta de dados: Escolas Municipais de São José da Barra.

Prezado(a) Senhor(a):

- Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar.
- Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito, não acarretando qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

II - OBJETIVOS

O objetivo principal desta pesquisa é analisar os desafios e potencialidades vivenciadas pelos professores iniciantes alfabetizadores nos primeiros anos da carreira.

III - JUSTIFICATIVA

O presente trabalho se justifica tendo como base a tensão inicial do início da docência, o tema apresenta-se como relevante para estudo e contribuições na atualidade, pois busca compreender os desafios, potencialidades e sentimentos que permeiam a vida dos professores nos primeiros anos da carreira. A escolha pelos iniciantes alfabetizadores se deve pelo fato da necessidade de ouvir e conhecer os desafios e potencialidades desses profissionais no cotidiano escolar, desejamos ampliar a reflexão sobre a temática e contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes em início da carreira.

IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO

Pretende-se desenvolver uma pesquisa social básica, descritiva, de abordagem qualitativa a partir de uma revisão bibliográfica com levantamento de dados secundários e com dados primários coletados por meio de pesquisa de campo. Serão utilizados questionários a serem aplicados para cerca de 12 professores do primeiro e segundo ano dos anos iniciais do ensino fundamental, e grupo de discussão com professores selecionados a partir do questionário, em escolas de Ensino Fundamental de anos iniciais localizada em uma cidade do sudoeste de Minas Gerais, contemplando a rede de ensino municipal.

V - RISCOS ESPERADOS

A pesquisa apresenta riscos mínimos, entretanto destaca-se como possíveis riscos o desconforto dos professores em participar do questionário e do grupo de discussão por receio da identificação do candidato ou da instituição escolar, sem o consentimento dos participantes, fazendo menção em publicações científicas dos nomes dos candidatos ou das escolas que participaram da entrevista. Como medida de diminuir tais riscos, assume-se o compromisso ético de não mencionar o nome dos participantes da pesquisa, como também sanar todas as dúvidas que possa apresentar em relação à participação nas atividades propostas.

VI – BENEFÍCIOS

Os resultados da pesquisa podem contribuir para a melhoria da qualidade de ensino em turmas de alfabetização, tendo como produto educacional: Oficina de Fortalecimento do Desenvolvimento Profissional Docente.

VII - RETIRADA DO CONSENTIMENTO

O próprio sujeito tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo ao atendimento a que está sendo ou será submetido.

VIII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Para suspender ou encerrar a pesquisa candidato deverá manifestar o não interesse em participar, a desistência ou a suspensão da pesquisa por meio de uma carta redigida pelo próprio responsável.

IX - PREVISÃO DE RESSARCIMENTO DE GASTOS

A pesquisa não trará custos, nem despesas materiais aos participantes. Caso ocorram despesas com materiais de consumo a pesquisadora se responsabilizará.

X - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu _____, li informações acima e estou suficientemente esclarecido (a) de todos os itens, estou plenamente de acordo com a realização da pesquisa. Assim, eu autorizo a participação de _____ na pesquisa exposta acima.

_____, _____ de _____ de 2025.

NOME (legível) _____

RG _____

ASSINATURA: _____

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. 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.

() Presencial () A distância

14. Instituição onde se graduou: _____

Ano de Conclusão da Graduação: _____

16. Possui algum curso de Pós-graduação? () Sim () Não Se sim, qual? _____

17. Participa regularmente de cursos de capacitação? () Sim () Não

Se sim, quais? _____

III - DADOS PROFISSIONAIS

18. Tempo de experiência no magistério: Anos de serviço na docência:

() 1 a 3 anos () 4 – 5 anos () 6 – 10 anos

() mais de 10 anos

19. Atuação profissional

2024: () Ensino Infantil () Ensino Fundamental () Ensino Médio

2025: () Ensino Infantil () Ensino Fundamental () Ensino Médio

Para qual turma você lecionou em 2024? _____

Para qual turma você leciona em 2025? _____

20. Tipo de instituição onde leciona: () Pública () Privada () Ambas

21. Carga horária semanal: _____ horas

22. Situação Profissional: () Nomeação efetiva () Contrato temporário

() Desempregada

23. Qual sua satisfação com a carreira docente?

() Muito satisfeito(a) () Satisfeito(a) () Indiferente () Insatisfeito(a) ()
Muito insatisfeito(a)

24. Principais desafios enfrentados na profissão:

1 - _____

2 - _____

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO



MESTRANDA: SANDRA REGINA FERREIRA VIANA

ORIENTADORA: PROF^a DR^a GLÁUCIA SIGNORELLI DE QUEIROZ GONÇALVES

ROTEIRO PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO

AQUECIMENTO	• Como foi seu início na escola e na sala de aula? • Que sentimentos marcaram o começo da sua docência?
DESENVOLVIMENTO	• Teve apoio no início da docência? De quem? • Algum momento marcante te fez reafirmar ou repensar a profissão? • Como a troca com colegas influencia seu desenvolvimento profissional? • Já enfrentou frustração ou sobrecarga? Como lidou com isso? • O que faz para equilibrar trabalho e vida pessoal?
ALFABETIZAÇÃO	• Quais foram os maiores desafios no início do trabalho com alfabetização? • Você considera que sua formação te preparou bem para alfabetizar? • Que experiências positivas ou negativas você destacaria no ensino da alfabetização? • Você conseguiu implementar práticas diferentes ou inovadoras em sala de aula?
FINALIZAÇÃO	• Como imagina sua trajetória na docência nos próximos cinco anos? • Que conselho daria a quem está iniciando na carreira docente? • Que mudanças poderiam melhorar o início da jornada de novos professores?

APÊNDICE C - ROTEIRO – ENTREVISTA: SUPERVISORA PEDAGÓGICA



MESTRANDA: SANDRA REGINA FERREIRA VIANA

ORIENTADORA: PROF^a Dr^a GLÁUCIA SIGNORELLI DE QUEIROZ GONÇALVES

ROTEIRO – ENTREVISTA: SUPERVISORA PEDAGÓGICA

1. Formação e ingresso na docência	• 1.1 Como você avalia a formação inicial dos professores que estão começando a atuar nas turmas de alfabetização? • 1.2 De que forma os professores iniciantes são acolhidos na escola? Existe algum tipo de orientação ou programa de indução?
2. Desafios enfrentados pelos professores iniciantes	• 2.1 Quais são os principais desafios observados nos primeiros anos de atuação docente, especialmente nas turmas de alfabetização? • 2.2 Quais dificuldades específicas você percebe em relação à didática da alfabetização? • 2.3 Como os professores iniciantes lidam com a diversidade de ritmos e níveis de aprendizagem em sala?
3. Apoio e acompanhamento	• 3.1 Que tipo de suporte pedagógico a escola oferece aos professores iniciantes? • 3.2 Há acompanhamento contínuo ou formação específica para esses docentes? • 3.3 Você considera que os professores iniciantes recebem apoio suficiente para desenvolver seu trabalho com segurança e autonomia?
4. Práticas e potencialidades	• 4.1 Quais práticas pedagógicas você observa que têm sido eficazes entre os professores iniciantes? • 4.2 Apesar das dificuldades, que potencialidades você identifica nesses profissionais? • 4.3 Como a supervisão pedagógica pode contribuir para o fortalecimento das práticas de alfabetização realizadas por professores em início de carreira?
5. Considerações finais	• 5.1 Há mais alguma questão que você considera importante sobre o trabalho dos professores iniciantes na alfabetização?

APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL

**RESSIGNIFICANDO A DOCÊNCIA:
OFICINA PARA PROFESSORES
INICIANTES**

SANDRA REGINA FERREIRA VIANA
GLÁUCIA SIGNORELLI DE QUEIROZ GONÇALVES

*"ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender
a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho
pelo qual se pôs a caminhar"*

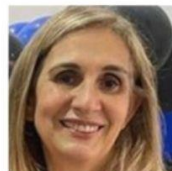
(Freire, 1996)

UM POUCO SOBRE AS AUTORAS



Sandra Regina Ferreira Viana é Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional da Universidade Federal de Lavras (UFLA), na área de Formação Docente, e integrante do Grupo de Estudos FORPEDI. Graduada em Normal Superior e em Pedagogia, possui especializações em Práticas Pedagógicas e em Supervisão e Orientação Educacional. Atua como professora efetiva em escolas da rede municipal e estadual de São José da Barra, desenvolvendo projetos de intervenção pedagógica na alfabetização dos anos iniciais e pesquisas sobre formação docente e estratégias de capacitação.

Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves é Doutora em Educação pela PUC/SP, Mestre em Educação pela UNIUBE e graduada em Pedagogia. Professora Associada da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), atua na graduação, curso de Pedagogia e na pós-graduação é coordenadora e professora permanente do Programa de pós-graduação em Educação Básica (UFU). Atua também como professora permanente de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Desenvolve pesquisas sobre formação continuada, professores iniciantes, início da carreira docente e indução profissional, integrando o FORPEDI (CNPq/UFLA) e a REDEP.



SUMÁRIO

Um pouco sobre as autoras.....	3
Apresentação.....	5
Público - Alvo.....	6
Justificativa.....	7
Objetivos da Oficina.....	8
Oficina: Momento de formação continuada.....	9
Aprofundamento teórico - Gestão de sala de aula.....	10
Alfabetização.....	12
A importância do compartilhamento entre os pares.....	14
Oficina Pedagógica.....	16
Roteiro da oficina, acolhida e dinâmica inicial.....	17
Sensibilização - Dias melhores.....	18
Dinâmica - Caixa de saberes e desafios.....	19
Estudo de casos de ensino.....	21
Reflexões e soluções.....	23
Recursos.....	25
Impactos do Produto Educacional.....	26
Considerações finais.....	27
Referências.....	29

APRESENTAÇÃO

Caro leitor, o produto educacional **RESSIGNIFICANDO A DOCÊNCIA: OFICINA PARA PROFESSORES INICIANTES**, requisito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras, foi pensado para apoiar professores em início de carreira que atuam nas turmas de alfabetização, elaborado como um instrumento funcional para gestores e equipes pedagógicas no acolhimento e acompanhamento de professores em início de carreira, reconhecendo os desafios e as aprendizagens que marcam esse início. O encontro propõe um espaço de troca, reflexão e prática, em que os participantes poderão vivenciar estratégias pedagógicas voltadas ao ensino da leitura e da escrita, gestão e rotina de sala de aula, articulando teoria e prática. Por meio de estudos de caso, atividades colaborativas e rodas de conversa, a oficina busca fortalecer o fazer docente, valorizando o diálogo, o compartilhamento de experiências e o desenvolvimento profissional dos professores.



PÚBLICO - ALVO



A oficina é destinada a professores iniciantes, ou seja, àqueles que estão nos primeiros cinco anos de atuação docente e que trabalham nas turmas de alfabetização. O encontro foi pensado para acolher esses profissionais em seus desafios e descobertas, oferecendo um espaço de partilha, reflexão e fortalecimento das práticas pedagógicas, valorizando o início da caminhada docente e o compromisso com o aprender e ensinar. Portanto, é um instrumento de auxílio aos supervisores pedagógicos responsáveis pelo acolhimento e apoio aos iniciantes.

JUSTIFICATIVA

A oficina pedagógica nasce da compreensão de que os professores que iniciam na alfabetização enfrentam o desafio de aprender a ensinar enquanto os alunos aprendem a ler e escrever. Nesse percurso, surgem dúvidas, inseguranças e descobertas que marcam o início da docência. Por isso, a proposta justifica-se por oferecer um espaço acolhedor de reflexão e troca em que os professores com até cinco anos de experiência possam compartilhar vivências, dialogar sobre desafios e construir, de forma coletiva, novos saberes sobre o ensinar e o aprender. Trata-se de valorizar o encontro entre pares e reconhecer que o crescimento profissional se fortalece no diálogo e na partilha das experiências do cotidiano escolar.



➡ OBJETIVO GERAL

- Propor uma formação teórico-prática por meio de uma oficina pedagógica, composta por fundamentos, reflexões teóricas e compartilhamento de boas práticas, voltada para professores iniciantes.

➡ OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Oferecer um espaço para formação e troca de experiências entre os participantes;
- Promover a reflexão e o diálogo sobre a prática pedagógica, fortalecendo a constituição da identidade docente;



OFICINA: MOMENTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA



A oficina propõe-se como um espaço de encontro, escuta e diálogo entre professores iniciantes, favorecendo a reflexão sobre a prática e a construção coletiva de saberes. Mais do que um momento isolado, constitui uma ação formativa que valoriza a troca entre pares e o fortalecimento da identidade profissional docente. Fundamentada em autores como Tardif (2014) e Nóvoa (2017), a proposta reconhece que a docência é um processo contínuo de aprendizagem e que espaços colaborativos de formação e compartilhamento entre os pares contribuem para ressignificar práticas, ampliar repertórios pedagógicos e sustentar a atuação dos professores na alfabetização.

APROFUNDAMENTO TEÓRICO

Contextualização: Os textos destinados ao aprofundamento teórico serão disponibilizados previamente aos professores participantes, com a finalidade de subsidiar a leitura, a reflexão crítica e o engajamento nas discussões desenvolvidas ao longo da oficina.



GESTÃO DE SALA DE AULA

A gestão da sala de aula é um dos maiores desafios para o professor iniciante, pois envolve muito mais do que manter a disciplina. Trata-se de criar um ambiente de convivência respeitosa, de aprendizagem ativa e de cooperação entre os alunos. Como destacam Perrenoud (2000) e Vasconcellos (2013), gerir a sala é organizar o espaço, as rotinas e as relações de forma dialógica, com regras claras e atitudes acolhedoras. Para quem está começando, esse processo pode gerar inseguranças e tensões entre o desejo de ser acolhedor e a necessidade de afirmar sua autoridade. Por isso, é essencial refletir sobre práticas que favoreçam o diálogo, a construção coletiva de regras e a organização intencional do trabalho pedagógico, fortalecendo o vínculo e o clima de confiança na sala de aula.



Para refletir e conversar:

- ➡ Como a organização do espaço e a definição de regras claras contribuem para o diálogo e a convivência em sala de aula?
- ➡ De que forma o diálogo com os alunos pode favorecer o cumprimento das regras e a participação nas atividades?

ALFABETIZAÇÃO

As contribuições de Telma Weisz (2002, 2006), inspiradas em Ferreiro e Teberosky (1999), evidenciam que a criança constrói ativamente hipóteses sobre o sistema de escrita, e cabe ao professor criar situações didáticas que favoreçam esse processo, promovendo reflexões e avanços. Alfabetizar, portanto, vai além do ensino do código; é possibilitar que a criança se aproprie da linguagem escrita como prática social e instrumento de comunicação. Trabalhar com textos significativos do cotidiano do aluno: como bilhetes, cartas, convites e receitas, amplia o sentido da escrita e fortalece o vínculo com a cultura letrada. Nessa perspectiva, destacam-se estratégias como projetos de leitura e produção de textos reais, escrita compartilhada, rodas de leitura e intervenções individualizadas, que respeitam o ritmo e as hipóteses de cada aprendiz.





Para refletir e conversar:

- ➡ Como deve ser a mediação do professor no trabalho com textos significativos?
- ➡ De que forma os gêneros textuais presentes na vida diária dos alunos podem favorecer a compreensão das funções sociais da leitura e da escrita?
- ➡ Como os textos do cotidiano dos alunos podem favorecer o interesse e o envolvimento nas atividades de leitura e escrita?

IMPORTÂNCIA DO COMPARTILHAMENTO ENTRE OS PARES

O fortalecimento da identidade docente, especialmente nos primeiros anos de carreira, depende do diálogo e da colaboração entre professores. O compartilhamento de experiências e a reflexão conjunta favorecem o acolhimento, a aprendizagem coletiva e o desenvolvimento profissional. Como destaca Nóvoa (2009), a docência se constrói na troca de saberes e na convivência entre pares, e espaços como oficinas, rodas de conversa e grupos de estudo são essenciais para promover esse crescimento e fortalecer a prática docente.



"Ninguém se faz professor sozinho"

Nóvoa (2009)

Para refletir e conversar:

- ➡ De que maneira o diálogo com outros professores contribui para a construção do saber docente?
- ➡ Como o compartilhamento de experiências entre pares pode auxiliar na superação de desafios da prática pedagógica?
- ➡ Em que medida os espaços coletivos de conversa favorecem a reflexão crítica sobre a própria atuação docente?



OFICINA PEDAGÓGICA

Ressignificando a Docência: Oficina para Professores Iniciantes

Público – alvo: Professores iniciantes, com até 5 anos de docência, e que trabalham em turmas de alfabetização.

A oficina configura-se como proposta formativa contínua, com organização temporal flexível, podendo ser adaptada às especificidades e necessidades de cada contexto escolar.



1- ACOLHIDA E APRESENTAÇÃO

Contextualização: A oficina se inicia com acolhida e apresentação, um momento breve para conhecer e ouvir, favorecendo a aproximação, despertando confiança e promovendo um ambiente aberto ao diálogo.



- **Recursos:** Faixas e papel e canetas.
- Recepção e acolhimento dos participantes da oficina.
- Apresentação da proposta da oficina.
- Roda de conversa e reflexão sobre os textos de fundamentação teórica.
- **Dinâmica inicial:** cada participante diz seu nome, escreve e fala palavras que representem seu início na docência.



2 - SENSIBILIZAÇÃO: MÚSICA DIAS MELHORES

Neste momento, a música Dias Melhores é utilizada para sensibilizar, provocar sentimentos e reflexões sobre a prática docente.

- **Recursos:** Aparelho de som e letra da música impressa.
- **Música:** Dias Melhores (Jota Quest)
- **Contextualização:** apresentar a música como metáfora da trajetória docente, com desafios e conquistas.
- **Escuta ativa:** Os professores ouvem a música.
- **Roda de conversa dirigida e reflexiva:**

1. Quais foram seus “dias difíceis” como professores iniciantes?
2. O que seriam “dias melhores” na docência?



*“Vivemos esperando o dia em que seremos melhores no amor,
melhores na dor, melhores em tudo...”*

(Jota Quest)

3 - DINÂMICA: CAIXA DE SABERES E DESAFIOS

A Caixa de Saberes e Desafios é um momento de troca, em que os participantes compartilham o que sabem, o que vivem, os saberes e desafios do início da docência.

- **Recursos:** Caixa decorada, papel sulfite, papel Kraft e canetas.
- **Contextualização:** No cotidiano escolar vamos construindo saberes e vivenciando desafios que fortalecem nosso desenvolvimento profissional.
- Apresente a caixa e explique que ela simboliza o espaço de troca e valorização dos saberes e desafios docentes.
- Cada participante escreve em um papel: um saber que já construiu em sua prática e um desafio vivenciado e coloca dentro da caixa. Não precisa se identificar.
- Cada professor sorteia um papel, lê e comenta.
- Abra espaço para comentários breves: professores podem se reconhecer, opinar, complementar ou sugerir caminhos.
- Organize um cartaz com duas colunas: Saberes construídos e Desafios vividos.



- Registre as ideias principais que emergiram da partilha.
- Finalize destacando que a docência é feita de desafios e aprendizagens contínuas e que compartilhar fortalece o desenvolvimento profissional.

4 - ESTUDOS DE CASOS DE ENSINO

Neste momento, os Casos de Ensino convidam à análise de situações reais, favorecendo a troca de ideias e aprendizagens entre as participantes.

- **Metodologia:** dividir os professores em grupos para discutir os casos de ensino, e em seguida, socializar as reflexões e soluções.
- **Recursos:** Casos de ensino impressos.



CASO 1 - A TURMA AGITADA

Carla, professora iniciante do 2º ano do ensino fundamental, enfrenta o desafio de manter a atenção e o envolvimento dos alunos durante as aulas de leitura. Entre pedidos constantes de silêncio e tentativas de controle pela autoridade, percebe que o rigor excessivo gera desconforto, enquanto a flexibilidade em excesso resulta em perda de foco. Diante dessa oscilação, sente-se insegura e busca equilibrar firmeza e acolhimento em sua prática docente.

CASO 2 - DIFERENÇAS NAS HIPÓTESES DE ESCRITA

Marina, professora iniciante do 2º ano, descobriu logo no início do semestre que sua turma apresentava níveis muito distintos de aprendizagem: enquanto alguns alunos já liam com autonomia, outros ainda enfrentavam dificuldades básicas na escrita. Ao planejar as aulas, sente-se dividida entre propor atividades desafiadoras ou mais simples, temendo que parte da turma se desmotive. Insegura, expressa sua angústia por não conseguir atender a todos de forma equilibrada e inclusiva.

CASO 3 - COBRANÇA DAS FAMÍLIAS

Fernanda, professora iniciante do 1º ano, enfrenta a pressão de famílias que cobram resultados rápidos e questionam constantemente o desempenho dos filhos. Essa postura gera ansiedade e a faz sentir-se dividida entre atender às expectativas externas e respeitar o ritmo de aprendizagem das crianças. Enquanto algumas famílias acompanham de perto, outras demonstram pouco envolvimento, o que amplia os desafios da docente em equilibrar demandas, manter a autoridade e preservar o foco na aprendizagem significativa.

5 - REFLEXÕES E POSSÍVEIS SOLUÇÕES SOBRE OS CASOS DE ENSINO

Este momento é dedicado à reflexão conjunta com foco na construção de possíveis soluções para as situações analisadas.

- **Metodologia:** Leitura, socialização e discussão das possíveis soluções.
- **Recursos:** Fichas com possíveis soluções impressas.



CASO 1 - A TURMA AGITADA

- **Reflexão:** De que maneira a oscilação entre rigor excessivo e flexibilidade ampliada pode impactar o processo de aprendizagem e a relação pedagógica?
- **Possíveis soluções:**
 - Estabelecer rotinas claras e as regras da sala.
 - Alternar atividades lúdicas e diversificadas.
 - Incentivar a participação ativa dos alunos.
 - Usar estratégias de incentivo, quadro do comportamento, semáforo e feirinha.
 - Movimentar o posicionamento dos alunos na sala.

CASO 2 - DIFERENÇAS NAS HIPÓTESES DE ESCRITA

- Atividades diferenciadas por níveis.
- Escrita coletiva colaborativa.
- Observar e registrar hipóteses de escrita de cada aluno.
- Jogos de leitura e escrita: Bingo, Jogo da memória, Caça-palavras.
- Caderno de leitura.
- Organizar os alunos em duplas.

CASO 3 - COBRANÇA DAS FAMÍLIAS

- Comunicados periódicos claros sobre avanços e desafios.
- Reuniões estratégicas em grupos pequenos.
- Orientações práticas para acompanhamento em casa.
- Valorizar conquistas individuais dos alunos.
- Troca de experiências com colegas para orientar pais com segurança.
- Manter caderno de registro atualizado com os acontecimentos da turma.
- Comunicar a direção sobre situações atípicas.

RECURSOS

- Sala organizada em círculo, quadro branco ou flip carta.
- Aparelho de som.
- Mensagens para decoração da sala.
- Letra da música projetada ou impressa.
- Caixa decorada.
- Cópias dos casos de ensino e possíveis soluções.
- Quadro para registro das soluções.
- Post-its, canetas coloridas.
- Mensagem de agradecimento .



IMPACTOS DO PRODUTO EDUCACIONAL

A oficina foi aplicada durante o desenvolvimento da pesquisa, apresentando resultados favoráveis tanto em relação à sua aplicabilidade prática quanto ao alcance dos objetivos propostos. Diante de sua relevância e potencial formativo, será apresentada e disponibilizada à Secretaria Municipal de Educação do município em que a pesquisa ocorreu, a fim de subsidiar futuras ações de formação docente. O produto educacional também estará acessível no repositório institucional e em plataformas educacionais, garantindo amplo acesso público e gratuito.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início da docência é marcado por desafios, inseguranças e pela necessidade constante de ressignificar práticas, o que torna fundamental a criação de momentos acolhedores em que as docentes possam expressar suas vivências, refletir sobre suas ações e reconhecer-se nas experiências das pares. Conforme apontam Nóvoa (2009) e Tardif (2014), a profissão docente se constrói na interação, na partilha de saberes e na reflexão coletiva sobre a prática.

A oficina proposta, ao favorecer a troca de experiências e o diálogo entre professoras em início de carreira, contribui de maneira significativa para o fortalecimento do desenvolvimento profissional docente. O compartilhamento de saberes construídos no cotidiano escolar e a socialização dos desafios vivenciados possibilitam a ampliação do repertório pedagógico, o fortalecimento da identidade profissional e a construção de estratégias mais conscientes e contextualizadas para a alfabetização.



"Os saberes docentes são construídos na experiência, no tempo e nas interações que marcam o trabalho do professor."

Tardif (2014).

REFERÊNCIAS

ARRIADA, E.; VALLE, H.S. Educar para transformar: a prática das oficinas. **Revista Didática Sistêmica**, v. 14, n. 1, p. 3-14, 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/2514>. Acesso em: 10 de jan. de 2025.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARCELO, G.C. Políticas de inserção à docência: aportes para o desenvolvimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 156–169, 2010.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2019.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, P. A. S.; GOMES, R. de J.; LELIS, D. A. de J. **A importância das oficinas pedagógicas na construção do conhecimento cartográfico: novas proposições metodológicas para o ensino de geografia**. Grupo de Estudos e Pesquisas, Educação e Contemporaneidade, São Cristóvão: SE, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente**. São Paulo: Libertad, 2013.

VIEIRA, E.; VALQUIND, L. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

WEISZ, T. **A escrita e o ensino: construindo caminhos.** São Paulo: Ática, 2006.