



## O TECER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR INICIANTE E OS PROCESSOS DE INDUÇÃO

*THE PROCESSES OF PEDAGOGICAL WEAVING AND INDUCTION OF THE BEGINNING TEACHER*

*LOS PROCESOS DE INDUCCIÓN Y TEJIDO PEDAGÓGICO DEL MAESTRO PRINCIPIANTE*

### Érica Cristina Souza Sena



Mestrado em Educação (USCS)  
Professora na Rede Pública de  
Ensino da Prefeitura Municipal de  
Santo André

[ericacssena@gmail.com](mailto:ericacssena@gmail.com)

### Maria de Fátima Ramos de Andrade



Doutorado em Comunicação e  
Semiótica (PUC/SP)  
Docente do Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Arte e  
História da Cultura (UPM) e do  
Programa de Mestrado Profissional  
em Educação (USCS)

[mfrda@uol.com.br](mailto:mfrda@uol.com.br)

### Maria da Graça Nicoletti Mizukami



Doutorado em Educação (PUC/RJ)  
Docente do Programa  
Interdisciplinar em Educação, Arte  
e História da Cultura (UPM)

[gramizuka@gmail.com](mailto:gramizuka@gmail.com)

### Ana Silvia Moço Aparício



Doutorado em Linguística  
Aplicada (UNICAMP)  
Docente do Programa de Mestrado  
Profissional em Educação (USCS)

[anaparicio@uol.com.br](mailto:anaparicio@uol.com.br)

### Resumo

A partir de um estudo descritivo-analítico de natureza qualitativa, o presente artigo se propõe a investigar como os professores iniciantes são acolhidos e acompanhados no desenvolvimento de suas ações pedagógicas, “aprendendo a ser professor”. Como fundamentação teórica, aprofundamos os conceitos referentes ao desenvolvimento profissional do professor iniciante, o acolhimento, os processos de indução pedagógica e a constituição de vínculos entre o docente e o coordenador pedagógico, no desenvolvimento do processo formativo. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário, visando a caracterizar o grupo pesquisado e também por entrevistas. Os dados revelaram que as ações essenciais, como a escuta, a fala e o olhar foram pouco evidenciadas pelos educadores em questão. As experiências vividas anteriores à escolha da profissão se fazem presentes na história profissional desses professores e influenciam a maneira de ensinar. A reflexão da prática, realizada pelo professor iniciante, ocorre, na maior parte das vezes, de forma solitária, e os conhecimentos pedagógicos não são ensinados na instituição escolar, nem nos momentos formativos.

**Palavras-chave:** Professor iniciante. Processo de indução. Acolhimento. Coordenador Pedagógico.

**Recebido em:** 20 de junho de 2021.

**Aprovado em:** 28 de agosto de 2021.

Como citar esse artigo (ABNT):

SENA, Érica Cristina Souza *et al.* O tecer pedagógico do professor iniciante e os processos de indução. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 2, e072, 2021.

<http://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n2.e072.id1233>



### Abstract

From a descriptive-analytical study of a qualitative nature, this article proposes to investigate how beginning teachers are welcome and accompanied in the development of their pedagogical actions, “learning to be a teacher”. As a theoretical foundation, we deepened several concepts related to the professional development of the beginning teacher such as: their reception, the pedagogical induction processes and the constitution of bonds between the teacher and the pedagogical coordinator, in the development of the training process. The data revealed that essential actions, such as listening, speaking and looking, were little highlighted by the educators in question. Experiences prior to choosing a profession are present in the professional history of these teachers and reflect the way of teaching. The reflection of the practice, carried out by the beginning teacher, occurs, most of the time, in a solitary way, and the pedagogical knowledge is not taught in the school institution, nor in the formative moments.

**Keywords:** Beginning teacher. Induction process. Welcoming process. Pedagogical Coordinator.

### Resumen

A partir de un estudio descriptivo-analítico de carácter cualitativo, este artículo tiene como objetivo investigar cómo los docentes principiantes son acogidos y acompañados en el desarrollo de sus acciones pedagógicas, “aprender a ser docentes”. Como fundamento teórico, profundizamos los conceptos relacionados con el desarrollo profesional del docente principiante, la recepción, los procesos de inducción pedagógica y la constitución de vínculos entre el docente y el coordinador pedagógico, en el desarrollo del proceso de formación. La recolección de datos se realizó a través de un cuestionario, con el objetivo de caracterizar al grupo investigado y también a través de entrevistas. Los datos revelaron que las acciones esenciales, como escuchar, hablar y mirar, fueron poco evidenciadas por los educadores en cuestión. Las experiencias vividas antes de elegir una profesión están presentes en la trayectoria profesional de estos docentes e influyen en la forma de enseñar. La reflexión de la práctica, realizada por el docente principiante, se da, la mayoría de las veces, de forma solitaria, y el conocimiento pedagógico no se imparte en la institución escolar, ni en los momentos formativos.

**Palabras clave:** Docente principiante. Proceso de inducción. Recepción. Coordinadora Pedagógica.



## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa acadêmica, que nasceu das inquietações de uma professora que já foi iniciante e do desejo de compreender como esse sujeito aprende a ser professor e quais são as suas matrizes pedagógicas. Ressaltou-se a importância da construção do vínculo no processo formativo e no processo de indução pedagógica, valorizando o conhecimento pedagógico do conteúdo, aspecto imprescindível à formação do professor iniciante.

Defendemos, nesta pesquisa, que o vínculo entre professores e coordenadores pedagógicos (doravante CP) é uma primícia de qualquer processo formativo, no qual a escuta e o olhar devem ser presentes, de forma que seja possível mobilizar o professor a buscar autoria em seu próprio fazer, diante dos complexos desafios educacionais postos à sociedade contemporânea.

Nesse percurso constitutivo, observa-se, todavia, que os CP estão constantemente atarefados, lidando com o sentimento de que não conseguirão realizar as demandas que lhe são atribuídas. Desse modo, deparam-se com limitações para desenvolver, de forma mais aprofundada, um acolhimento efetivo aos professores iniciantes.

Os processos de indução pedagógica contribuem de forma significativa para consolidar a formação do professor iniciante, pois o sujeito aprende no exercício da escuta, na cultura do grupo e nos momentos de coletividade. Por essa perspectiva, o vínculo torna-se fundamental, pois, por meio dele, encontra-se sentido na aprendizagem, aspecto fundamental para o engajamento do educador na construção do seu próprio saber.

Visando responder à pergunta “Como os professores iniciantes na carreira são acolhidos e acompanhados no desenvolvimento de suas ações pedagógicas, aprendendo a ser professor”? Foram entrevistadas duas professoras com menos de cinco anos de efetivo exercício na função e que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública do Grande ABC - SP.

Complementando o quadro dos **sujeitos** da investigação, o estudo também contemplou duas professoras que exerceram a função de Professor de Apoio à Formação (PAF) no momento em que ingressaram na rede, assim como a coordenadora pedagógica do projeto PAF, uma diretora de unidade escolar e uma coordenadora pedagógica.

As intenções da pesquisa foram conhecer como acontece o processo de indução e constituição de vínculos no contexto escolar, bem como identificar e analisar ações formativas



que auxiliem no acompanhamento do professor iniciante, em seu processo de indução pedagógica, colaborando para o aprendizado do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Em seguida, apresentaremos os percursos trilhados, as travessias e as lições aprendidas nesse caminhar, aspectos a serem discutidos nos desdobramentos do presente artigo.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para a fundamentação teórica da presente pesquisa, apoiamo-nos em estudos que tratam do desenvolvimento profissional docente do professor iniciante, dos processos de indução pedagógica e do papel do coordenador pedagógico, tendo em vista a sua responsabilidade na formação dos professores iniciantes. Destacamos a importância da constituição de vínculos entre CP e professores, como forma de favorecer um melhor desenvolvimento da função formadora do CP, assim como do processo de indução pedagógica.

Dentre os principais referenciais teóricos que ajudaram a fundamentar a construção teórica e análise dos dados, destacam-se Nóvoa (2007, 2009, 2017), Imbernón (2010, 2011), Mizukami (2004, 2006), Shulman (2014), Almeida (2012, 2016), Gouveia e Placco (2013).

### 2.1. O TECER PEDAGÓGICO DO PROFESSOR INICIANTE

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar!”

(Eduardo Galeano)

Ao analisar o desenvolvimento profissional do professor iniciante, o pedido do menino ao pai, para “ajudá-lo a olhar o mar”, iluminou nosso olhar para o caminhar pedagógico e para o itinerário profissional do professor iniciante.

O desenvolvimento profissional docente tem sido pauta de muitos estudos teóricos que tratam da importância de se qualificar a docência. Desse modo, a formação inicial e a continuada ganham visibilidade e se mostram essenciais para os que iniciam a carreira. Nesse contexto, os professores iniciantes são aqueles que concluíram a graduação, nunca tiveram uma experiência na sala de aula e estão atuando diretamente com os alunos, por meio de contratações e outras formas de provimento.



Nóvoa (2007) salienta que o desenvolvimento profissional docente é um processo complexo e dinâmico, construído em diversos momentos da vida do, antes, durante e após a formação inicial e também na formação continuada em serviço.

Segundo Imbernón (2011), a formação docente deve oportunizar a reflexão dos sujeitos em relação à sua prática docente, favorecendo o aprimoramento dos saberes e o processo permanente de autoavaliação do trabalho realizado. Sendo assim, faz-se importante o compromisso com a função exercida, bem como o engajamento desse sujeito em seu percurso profissional, na mobilização contínua de suas matrizes teóricas e dos saberes docentes.

Por sua vez, as instituições escolares estão pouco preparadas para acolher e olhar cuidadosamente a integração desses sujeitos, que acabam criando mecanismos de sobrevivência e defesa para realizar a sua jornada.

Destacamos, então, a necessidade de promover-se uma formação continuada ao professor iniciante, ofertada em suas diferentes facetas pela rede de ensino, pelas equipes gestoras, em momentos permanentes de reuniões individuais e coletivas, no chão da própria escola e/ou outros espaços formativos institucionais, possibilitando o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo e contribuindo, dessa forma, para a reflexão da prática do professor, condição favorecedora da aprendizagem dos alunos.

Quanto à formação do professor, Imbernón (2010) ressalta que o docente precisa também assumir a sua identidade, sendo sujeito de sua formação, e não objeto dela. Sob essa perspectiva, é necessário que ele seja visto como o protagonista da sua própria formação, evidenciando os caminhos percorridos, as experiências individuais e coletivas que contribuem para sua trajetória e seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O desejo de aprender do professor precisa também ser efetivo nesse caminhar. Nessa direção, Marcelo Garcia (2009), Nóvoa (2007, 2009, 2017), André (2010) e Imbernón (2010, 2011) salientam a importância de assumir a profissionalização docente sendo um agente transformador, social e educacional.

Diante disso, neste contexto, o envolvimento, o compromisso, a postura investigativa e pesquisadora do professor não podem desaparecer diante das dificuldades e problemas enfrentados no cotidiano escolar ou na sociedade, pois, como defendeu Freire (1996), em sua “Pedagogia da Autonomia”, ensinar exige pesquisa, criticidade, aceitação do novo, reflexão da prática e o desejo da pesquisa.



Assim, os movimentos contínuos poderão imprimir mudanças no fazer docente, gerando a possibilidade de um novo olhar, de forma que os professores iniciantes possam ir além dos desafios de suas matrizes, bem como desenvolver todas as suas potencialidades, ampliando as inúmeras aprendizagens na escola, e tornando-se agentes de transformação social, mobilizados por um “desejo de saber”, permanente em seu percurso profissional.

## **2.2. PROCESSOS DE INDUÇÃO E O ACOLHER PARA DESENVOLVER: O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO**

Muitos autores têm chamado atenção para o processo de indução pedagógica com os professores que chegam diretamente das universidades, deparando-se com os complexos desafios da gestão das salas de aula. Os estudos relatam que o período inicial da docência é abrangente e se situa entre os três aos cinco primeiros anos, a partir dos primeiros anos que determinaram a experiência e o desenvolvimento profissional docente.

Wong (2004) menciona que esse processo de indução se refere a um programa de desenvolvimento profissional contínuo e contribui para a formação e o engajamento dos professores iniciantes em suas vivências em salas de aulas, promovendo o aprendizado do professor no curso de sua carreira.

No Brasil, há pouco investimento nos recursos e nas pesquisas de programa de indução. O programa de indução, “[...] tem sido desenvolvido em diversos países como um elo entre a formação inicial e a atuação profissional de professores tendo em vista o caráter continuado da aprendizagem da docência.” (MIZUKAMI; REALI, 2019, p.114).

Além disso, Nóvoa (2007, 2017), Mizukami e Reali (2019), Príncipe e André (2019) apontam que, nas escolas do Brasil, as turmas mais desafiadoras são frequentemente atribuídas aos professores iniciantes.

Esse é um desafio real para o professor iniciante, que concluiu a formação inicial e ingressa na Unidade Escolar. A vivência da formação acadêmica é, em boa parte das vezes, distante da sala de aula e do pó de giz nas mãos.

Segundo os estudos de Alarcão e Roldão (2014), Reis (2015), Flores, Nascimento e Xavier (2019), Príncipe e André (2019) e Mizukami e Reali (2019), o professor iniciante vivencia diversas funções: ensinar, dominar os conteúdos, desenvolver trabalhos pedagógicos, adaptar-se ao sistema de ensino, à gestão de sala de aula, à socialização com os gestores e professores, à dupla jornada, aos baixos salários, vivenciando, assim, duas vertentes – o idealismo e o realismo do caminho a ser constituído.



Perante os diversos desafios, uma das várias dificuldades no enfrentamento desse processo é a rotatividade desses sujeitos nas escolas onde irão lecionar. Os estudos de Mizukami e Reali (2019) indicam os desafios recorrentes em virtude da rotatividade do professor no período de indução. Isso exige compreender as características, a organização e a continuidade da realização de um trabalho que permeia a identidade pessoal e profissional.

Os autores Reis (2015) e Príncipe e André (2019) destacam que os investimentos no professor iniciante vão além de formações iniciais ou continuadas oferecidas pelas instituições. Em outras palavras, é preciso ter diretrizes para que o processo de indução aconteça efetivamente.

O processo de indução é um período que possibilita articulações, parcerias efetivas com pares e professores experientes, observações e análise de boas práticas. Além disso, proporciona-se o acolhimento desse sujeito, bem como o conhecimento sobre quem é essa pessoa e quais caminhos e contribuições ela carrega na construção da identidade profissional.

Os programas de indução devem ultrapassar concepções reducionistas, permitindo que os espaços de reflexões sejam orientados conforme as rotinas presentes em salas de aula. Ademais, devem propiciar articulação, estudo, apoio, observações, análises das práticas dos demais professores, aspectos que promoveriam o desenvolvimento e a aprendizagem docente.

Desse modo, fazem-se necessários parcerias e investimentos em políticas públicas para que a indução pedagógica desses sujeitos seja concreta. Diante de tal cenário, Nóvoa (2017) e Mizukami e Reali (2019) destacam que, no início da carreira, os desafios e as diversas demandas são presentes, assim como o sentimento de desilusão e as angústias.

Nóvoa (2017) faz uma analogia entre Medicina e Educação, explicitando o pertencimento à profissão, por meio de um relato ocorrido na Faculdade de Medicina de Harvard.

Ao iniciar o ano letivo, os estudantes participaram de uma reunião com os médicos de um hospital, cuja maioria era composta de professores da universidade. Os estudantes foram vestidos com jalecos, como se passassem a “vestir a pele da profissão” (p.1124). Ao mesmo tempo, os seus futuros colegas de profissão lhes disseram [...] “a vossa formação também é da nossa responsabilidade” (NÓVOA, 2017, p.1124).

Esse movimento ilustra que a solidariedade, a empatia, a causa e a corresponsabilidade permeiam o caminho do profissional iniciante, gerando esperança, engajamento e contribuindo para a constituição da identidade profissional.



Mizukami e Reali (2019, p.120) trazem considerações acerca das questões que permeiam o processo de indução: “[...] as alternativas de apoio, se encontra a mentoria, que pode auxiliá-los a analisar a sua base de conhecimento profissional e a buscar meios adequados para ampliá-los tendo em vista a aprendizagem de todos os seus alunos”.

Assim, o mentor ou professor experiente se constitui como formador no processo de ação e reflexão de seus saberes, juntamente com os seus pares, numa construção de comunidades colaborativas de aprendizagens, e promove mudança de concepção, de aprendizagem e de ensino.

Nesse caminho, apresentamos as indagações de Mizukami (2004, 2006) e Shulman (2014), para discorrermos sobre o conhecimento pedagógico de ensino e aprendizagem. Trata-se de um conhecimento imprescindível no itinerário formativo de um professor iniciante, que vai, gradativamente, aprendendo a ser professor e constituindo a sua identidade profissional.

Para Mizukami (2004, 2006), ter o domínio da prática não garante que o professor conheça a base das categorias de conhecimento, as características dos conteúdos e do ensino que deverão ser lecionados aos alunos. Por isso, deve desenvolver o conhecimento do conteúdo específico da matéria a ser lecionada, compreender os conceitos, procedimentos, estratégias. Além disso, é necessário que tenha domínio do planejamento, da organização, da gestão de sala de aula, assim também como deve conhecer quem são seus alunos e quais conhecimentos possuem.

Shulman (2014) ressalta que essas são categorias que transcendem ao ensino do conteúdo ou da matéria. Não basta que o professor tenha a compreensão das matérias que leciona; faz-se necessária também uma educação humanista abrangente, que possa consolidar o que foi aprendido e ensinado.

Ressaltamos que, quando o autor se refere a uma educação humanista, ele alude a uma educação centrada no sujeito, respeitando a sua escuta, seus conhecimentos, suas características, suas potencialidades e sua aprendizagem.

À luz dos estudos de Shulman e Mizukami, evidenciamos que o processo de qualificar o ensino contribui para a aprendizagem dos alunos. O professor necessita conhecer e ter o conhecimento pedagógico do conteúdo, no qual o professor é protagonista.

Salienta Mizukami (2004) que tal conhecimento é fundamental no processo da aprendizagem da docência, pois envolve o conhecimento da matéria e a maneira de ensiná-lo.



Sua aprendizagem e engajamento acontecem no exercício da prática, porém outros saberes contribuem nesse processo, sejam eles decorrentes de cursos, formações ou estudos.

O conhecimento da experiência é evidenciado como uma categoria da base do conhecimento e faz parte de todo o processo. Assim, deve ser considerado um requisito para a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo.

A prática pedagógica deve estar entrelaçada à base do conhecimento, e o professor deve ter o conhecimento do conteúdo, além do conhecimento pedagógico, envolvendo a gestão de sala de aula, o conhecimento dos alunos, do currículo e dos contextos educacionais e, principalmente, o conhecimento pedagógico do conteúdo, que é a junção do conhecimento pedagógico com o conhecimento do conteúdo.

Como se espera que a escola seja um espaço potente de transformação, é importante acolher o professor iniciante, tendo em vista o seu desenvolvimento profissional. As estratégias formativas precisam ser potencializadas de forma que o conhecimento do conteúdo seja efetivo. Não investir nesse conhecimento distancia a educação da busca por sua qualidade, um direito de todos os alunos.

### **2.3. O ACOLHIMENTO DO CP AO PROFESSOR INICIANTE E A CONSTITUIÇÃO DE VÍNCULOS**

Neste tópico, apresentamos a reflexão sobre o modo como se constituem as relações no chão da escola, entre o professor iniciante e o CP e também como se estabelecem as relações interpessoais nesse percurso, uma vez que, a nosso ver, o CP é o principal responsável pela formação continuada da equipe escolar.

Os processos interpessoais têm grande influência no decurso do conhecimento. Eles podem intervir no clima escolar, nas relações e, especialmente, nas aprendizagens. As relações interpessoais e pedagógicas estão sobrepostas, e a ruptura delas desencadeia lacunas nas pedagógicas, na relação professor aluno, professor e formador (ALMEIDA, 2016).

O olhar, a empatia, o compromisso, a escuta, o respeito, o colocar-se no lugar do outro, o acolher e ser acolhido são pontos de partida para a construção de relações interpessoais saudáveis, promotoras de boas aprendizagens, seja para o aluno, seja para o professor, ainda mais o iniciante.

A grandeza do olhar tem o poder de acalantar, acolher, transformar e cativar. Segundo Almeida (2012), na função de CP, de formador, é essencial prestar atenção no outro, procurar identificar seus saberes, conhecer seus anseios, dificuldades e angústias.



Coordenar um grupo, uma instituição, não é uma tarefa fácil, especialmente, com tantas demandas, que vão além das questões pedagógicas. Assim, é importante que o CP consiga se desvencilhar de atividades que desviam o foco de sua atuação, pois ele não pode perder de vista o seu papel de articulador, de formador e de transformador (GOUVEIA; PLACCO, 2013). Nesse processo, o olhar para a pessoa – uma das características fundamentais – de um CP é essencial, pois permite enxergar saberes, fragilidades e mudanças.

O ato de escutar também se apresenta como um desafio na rotina do CP, as demandas podem sufocar a necessidade de ouvir e também de ser ouvido. A escuta profunda, que ultrapassa o ato de ouvir, possibilita, na sala de aula, a aprendizagem significativa e afetiva aos alunos. Além disso, ela propicia uma relação mais consistente entre o professor e o CP no processo de constituição de vínculo.

O CP precisa ter o olhar atento, a escuta ativa e uma boa comunicação que transmita significados ao professor, pois o processo de conhecer e valorizar as miudezas das relações interpessoais permite que o docente também a valorize e possa vir a desenvolver atitudes semelhantes com seus alunos.

Os estudos de Gouveia e Placco (2013) e Almeida (2016) destacam que a rotina do CP acaba sendo ocupada por demandas administrativas – estar à disposição das famílias dos alunos, resolver questões disciplinares, entre outras. Diante de tantas atividades, a sua função formativa de acompanhar as aprendizagens dos professores e avaliar as questões do planejamento no espaço escolar fica, em boa parte das vezes, comprometida.

Salientam Gouveia e Placco (2013) que a organização de uma rotina de trabalho é essencial para que o CP consiga efetivar seu planejamento, de modo que os objetivos e metas educacionais possam ser alcançados. Ao engajar-se em sua função, o CP assume também o papel de corresponsável pelas aprendizagens dos alunos, juntamente com os professores, sob sua coordenação.

Nesse contexto, nas escolas, as reuniões em horários de trabalho coletivos são momentos propícios para ações formativas, trocas de experiências e orientações, sejam individuais, sejam em grupo ou por ciclos. Analisar as produções dos alunos, promover momentos de estudos, de reflexão sobre a prática pedagógica e o conhecimento didático precisam ser ações fomentadas neste fórum.



Desse modo, o CP, desempenhando o papel de articulador e formador, com o grupo de professores, busca objetivos comuns para a qualidade na aprendizagem dos alunos (GOUVEIA; PLACCO, 2013).

Gouveia e Placco (2013) destacam que, para que os CP se reconheçam como formadores, são necessárias ações de outros formadores mais experientes para apoiá-los a desenvolver o seu papel, um investimento que deve acontecer nas Secretarias de Educação e instituições de ensino.

Diante dessa rede de apoio, é possível que os CP se encontrem em melhores condições de desempenhar a sua função de articuladores, formadores e transformadores no espaço escolar, contribuindo para as aprendizagens dos sujeitos. Se conseguirmos o engajamento do professor iniciante, mobilizando positivamente os afetos, CP e professores trilharão juntos nesse árduo e belo caminho, comprometidos com a qualidade do ensino.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho configura-se como um estudo descritivo-analítico, de natureza qualitativa. Segundo Godoy apud Zanette (2017, p.154) “Quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento de fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada”. O estudo descritivo aborda os fatos, sua observação e análise.

Os estudos de André (2013) ressaltam a relevância da abordagem qualitativa de pesquisa “[...] numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” (ANDRÉ, 2013, p.97). Buscamos, também, por meio das entrevistas, conhecer os percursos de inserção na carreira profissional dos profissionais, tal como descrito no objetivo geral e nos específicos, anteriormente apresentados. O estudo de Zanette (2017) esclarece a relevância do instrumento entrevista, ressaltando o poder da escuta e da fala, isto é, o que elas revelam ao o sujeito e também ao pesquisador.

Para a construção desta pesquisa, utilizamos, como instrumento de coletas de dados, questionários, entrevistas e a análise de documentos. A primeira etapa realizada no processo com os sujeitos foi o preenchimento do questionário, que dispunha de questões estruturadas com o objetivo de caracterizar os profissionais, contribuindo para o momento da entrevista. Quanto à análise documental, também foi utilizada como instrumento para a coleta de dados. Os documentos utilizados dizem respeito aos registros fornecidos pela Secretaria de Educação



da Rede Pública do Grande ABC - SP, a fim de referenciar as informações referentes aos dados de alunos e professores da Rede. Devido à pandemia de Covid-19 houve a necessidade de adequar as entrevistas de forma remota, utilizando as plataformas digitais.

As entrevistas realizadas foram inspiradas em alguns elementos da entrevista reflexiva (Szymanski, Almeida e Prandini, 2018), que possibilita o exercício de se colocar no lugar do outro, num processo cuidadoso, trazendo a compreensão dos dados apresentados pelos sujeitos entrevistados. “Afetar e ser afetado é condição inerente às interações humanas, e a situação de entrevistas não escapa dessa condição” (SZYMANSKI, ALMEIDA, PRANDINI, 2018, p.85).

Ressaltamos que as entrevistas foram organizadas com base em um roteiro com questões semiestruturadas. No que concerne às perguntas norteadoras, elas contemplam os seguintes pontos: quem são esses sujeitos; como acontece sua trajetória profissional; como se deram as experiências vividas quanto à sua inserção profissional; quais aspectos permeiam seu desenvolvimento profissional docente.

As entrevistas objetivaram identificar como ocorreu a inserção no trabalho, quais as ações e saberes foram presentes na realização das funções e quais as matrizes pedagógicas dos professores iniciantes. Os dados foram transcritos, organizados criteriosamente e submetidos à análise, realizada à luz do referencial teórico estudado ao longo do trabalho.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: AS MARIAS E SEUS SABERES NOS PROCESSOS DE INDUÇÃO**

Os nomes femininos atribuídos para nomear cada participante da pesquisa foram pensados a partir da canção: “Maria Maria”, de autoria de Milton Nascimento e Fernando Brant.

A escolha intenciona fazer uma menção à força da mulher, representada na figura das “Marias” e demarcar também, por meio dos nomes compostos, alguns aspectos identitários observados ao longo das entrevistas. Isso posto, os nomes escolhidos foram: Maria Olívia, Maria Vitória, Maria Valentina, Maria Clara, Maria Rosa, Maria Elis e Maria Rita. Uma vez apresentados os sujeitos, passamos, então, para alguns achados da pesquisa.

##### **4.1. AS ESCOLHAS PELA CARREIRA DOCENTE, TRAJETÓRIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS**

Mizukami (2006), Marcelo Garcia (2009) e Nóvoa (2009) destacam que as experiências pessoais vividas, anteriores à escolha da profissão, se fazem presentes na história profissional do professor e influenciam a maneira de ensinar.

Na narrativa de Maria Vitória, é possível perceber as matrizes pessoais e profissionais contidas em seu caminho profissional; uma trajetória constituída de relações mais distanciadas



da dimensão afetiva, mais próxima à relação cliente e prestador de serviços, o que ela mesma denomina “visão bancária”:

Eu quis trabalhar com as crianças com uma visão pouco profissional, bancária, profissional da contabilidade como se eles fossem meus clientes e eu vi que não dava certo. [...] Eu falei, “[...], mas está faltando alguma coisa. Essas crianças não estão gostando de mim, mas [...] o que estou fazendo de errado?” e pensando, pensando... Do nada, eu comecei, sozinha, isso foram reflexões minhas, sozinhas, que me levaram a isso, tá [...]? Eu não tive apoio nessa questão não. Eu falei “está faltando carinho”. “O, aluno não é assim”, foi um *insight* que eu tive. “Está faltando alguma coisa do tipo, “Vem aqui, vou te abraçar. Vem aqui que eu vou te acolher” e isso reverteu completamente o processo do aluno na sala de aula e tanto a resposta das crianças ao meu trabalho. (MARIA VITÓRIA)

O relato de Maria Vitória faz-nos pensar sobre da importância de superarem visões ancoradas na ideia de que o professor, sozinho, deve dar conta de todos os problemas na sala de aula. A entrevistada realizou a reflexão da sua prática sozinha, sem contar com a ajuda de interlocutores, o que revela o seu sentimento de solidão.

Nesse caminho, salientamos a importância da constituição de vínculos e do acolhimento dos gestores, parceiros de trabalho para o favorecimento das relações que permeiam a constituição do grupo e a constituição identitária do professor iniciante no desenvolvimento profissional.

#### 4.2. A CONSTITUIÇÃO DE VÍNCULOS E ACOLHIMENTO

“Eu nunca vou deixar uma professora sem ser acolhida numa escola, porque, quando eu entrei, eu não fui [...]” (MARIA VITÓRIA).

No relato de Maria Vitória, notamos que se sentir acolhido e pertencente ao grupo da escola é um aspecto essencial para o desenvolvimento de qualquer processo formativo. Nessa perspectiva, Placco (2006, p.20) salienta que a aprendizagem do adulto professor decorre de uma construção grupal, pois “[...] é só no grupo que ocorre a interação que favorece a atribuição de significados, pela confrontação dos sentidos”.

Movidos por essas questões, os sujeitos dão aquilo que têm e o que podem ofertar. Para tanto, espera-se investimento em pertença, acolhimento e constituição de vínculos por parte de todos os educadores da escola. Esse movimento de estar junto deve ser presente em todos os sujeitos. Com isso, mostram-se o apoio e o fazer juntos, acolher para que o professor possa se desenvolver profissionalmente.

Nesse caminho, os estudos de Mizukami e Reali (2019) retratam a importância da mentoria, pois ela permite ao professor iniciante apropriar-se da aprendizagem da docência e da constituição de vínculos com os pares, contribuindo para a aprendizagem dos alunos.



O depoimento de Maria Clara ressalta o quão é essencial, nesse percurso, a parceria com outros professores. Seu ponto de vista retrata dificuldades e conflitos que afetam o professor no início da docência:

A gente chega com o conhecimento que a gente aprendeu na escola, na faculdade, a gente sabe que não é o suficiente para quando você vive realmente a prática, de saber se você está conduzido da maneira correta. [...] eu tive uma professora que me ajudou muito, que acabou sendo parceira ali e era para ela que recorria quando tinha alguma dúvida [...] (MARIA CLARA)

Os extratos da fala de Maria Clara reforçam essa direção e evidenciam a relevância de se contar com um professor experiente no fazer e no estar juntos nas primeiras aprendizagens docentes.

A CP Maria Rita, no seu discurso, traz a sua percepção quanto ao modo como alguns professores mais experientes eventualmente percebem a prática do professor iniciante, revelando tensões existentes nessa relação, que nem sempre se mostram deflagradas.

O professor que já foi dessa turma fica extremamente incomodado porque ele percebe que o professor não tem domínio da sala, não tem domínio do conteúdo e acha que as crianças vão ficar com falta nisso, vão faltar algumas coisas. Eu percebo que nesses aspectos acabam não ficando muito felizes e acabam demonstrando de alguma forma isso, numa fala, na forma como trata a pessoa (MARIA RITA).

Nóvoa (2017) relata a importância de se estabelecer, na escola, um ambiente de colaboração, de unidade e comunidade, uma vez que nela existem duas tarefas essenciais de aprendizagens: a de conhecer e a de aprender com os sujeitos.

Esperamos que os espaços escolares possam ser mais comunitários, promovendo o conhecimento, as trocas, o saber, as partilhas e que todos, juntos e de mãos dadas, propiciem o engajamento do professor iniciante no aprender a ser professor, contribuindo para a aprendizagem de seus alunos.

#### **4.3. APRENDENDO A SER PROFESSOR: APRENDIZAGENS NO INÍCIO DA DOCÊNCIA**

Aqui apresentamos as primeiras aprendizagens da docência, isto é, como os sujeitos foram aprendendo a ser professores e compreendendo que o início da docência, além de envolver diversos sentimentos, medos, inseguranças, anseios, engloba a vontade de aprender e o desejo do acerto com relação ao novo caminho a ser percorrido no exercício da docência.

Mizukami (2004, 2006) e Shulmam (2014) evidenciam a importância de o professor saber o que precisa ser ensinado e aprendido. Para as entrevistadas, os conhecimentos pedagógicos de ensino e aprendizagem figuram como essenciais e serão mobilizados em todo caminho da aprendizagem da docência.



Quando eu cheguei, eu falei assim “Eu vou catar os livros”, eu queria um planejamento. Na verdade, foi o que eu busquei quando cheguei “Me dá um planejamento do ano passado”. Nem que seja alguma coisa para eu saber quais são os conteúdos que eu vou ter que trabalhar com eles, com o terceiro ano, além dos livros, é lógico. Mas eu queria saber a ordem, por onde eu começava, porque estava completamente perdida. Mas esta foi a primeira coisa que eu busquei “Gente, não tem nada? Não faço ideia... (MARIA VITÓRIA).

A participante expõe sua insegurança diante do desconhecido e revela a angústia diante da realidade com a qual se deparou. Mostra também a necessidade de ter modelos para balizar a sua prática, uma visão diferente da que encontrou na rede, na qual o planejamento precisava ser construído pelo professor e não se encontrava pronto, como um modelo ou uma receita a ser replicada.

Notamos o sentimento de angústia velado, de querer acertar, conhecer os conteúdos, as dimensões do ensino, apropriar-se do currículo, da concepção do trabalho e conseguir identificar os saberes dos alunos. Tais elementos são essenciais para a aprendizagem do professor iniciante e devem estar no campo de observação e ação formativa dos responsáveis pela formação desses profissionais.

Para que tais conhecimentos sejam aprendidos, faz-se necessário estar junto do professor iniciante, apresentar e discutir a concepção de ensino da instituição escolar, trazer materiais para que possa dialogar e compreender a dimensão do ensino. Isso pressupõe interações contínuas, que vão além da postura de um mero transmissor de conhecimentos.

Mizukami (2004) explicita a relevância de o professor ter a base de conhecimento para o ensino, essencial à promoção de aprendizagem aos alunos. Para que essa aprendizagem seja efetiva, Mizukami (2004) e Shulmam (2014) argumentam que não basta o docente conhecer o conteúdo da matéria presente no seu planejamento. Mais do que isso, é importante aprimorar esse saber, e essa construção constitui-se um movimento contínuo e reflexivo. A reflexão permite ao sujeito qualificar seu ensino e adquirir o conhecimento pedagógico de conteúdo.

De acordo com Mizukami (2004), o conhecimento pedagógico de conteúdo vai além do domínio da matéria. Assim, são necessários o engajamento, a reflexão da prática e o conhecimento, a fim de ensinar ao aluno a melhor maneira de aprender. No processo de aprendizagem da docência, a construção do conhecimento pedagógico de conteúdo é adquirida pelo conhecimento da experiência.

Sobre esse aspecto, Maria Elis salienta a importância do acolhimento, do acompanhamento do gestor na formação do sujeito. Mais especificamente, defende que se deve acolher o professor para que ele possa desenvolver-se por meio das suas experiências:



Eu acho que a gente tem um papel fundamental na formação dos professores que estão com a gente, mesmo aqueles que não são iniciantes, porque todo dia o mundo muda, estamos aprendendo isso agora. Eu tenho certeza que se as pessoas tiverem relações de maior proximidade, mais verdadeiras, tudo acontece melhor. (MARIA ELIS)

Nessa perspectiva, os sujeitos estão sempre em transformação no fazer pedagógico. Os momentos coletivos, as trocas de experiências são consideradas fundamentais para o desenvolvimento da prática pedagógica, contribuindo para a constituição de vínculos e aprendizagem da docência. Uma escola, um grupo, se constrói no coletivo, no exercício conjunto da docência, todos com o desejo de contribuir para o ensino e para a aprendizagem dos alunos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar os desafios vivenciados pelos professores iniciantes na carreira, no tocante ao acolhimento, à constituição de vínculos e ao seu desenvolvimento nas ações formativas, juntamente com os objetivos específicos.

A pesquisa refere-se a um estudo descritivo-analítico de natureza qualitativa. Como objetivo central, buscou analisar os desafios vivenciados pelos professores iniciantes na carreira, no tocante ao acolhimento, à constituição de vínculos e ao seu desenvolvimento nas ações formativas, juntamente com os objetivos específicos.

O referencial teórico utilizado no estudo contribuiu para que os dados coletados da pesquisa fossem embasados e consolidados. Na coleta de dados, foram utilizados questionários e entrevistas, sendo que ambos ocorreram de forma *on-line* devido à pandemia de Covid-19. Os achados da pesquisa permitiram o diálogo, estabelecido à luz do referencial teórico da interpretação da pesquisadora. Foram explicitados: os sentimentos e as experiências dos professores iniciantes, as memórias de seu acolhimento, a constituição de vínculos, os aspectos da aprendizagem da docência, o papel do CP e gestores em relação ao acolhimento e à formação continuada e os demais aspectos que permeiam o processo de indução.

Para iniciar a coleta de dados, com base na canção “Maria, Maria”, de Milton Nascimento, fizemos uma analogia às Marias a fim de identificar os sete sujeitos. Os achados foram organizados em categorias apresentadas no presente artigo. Quanto à constituição de vínculos e acolhimento pelos gestores e demais professores, os dados revelaram que grande parte das experiências vividas pelos professores iniciantes é permeada pelo sentimento de solidão.



Ações essenciais no que se refere à dimensão humana, como o exercício da escuta, da fala e do olhar, premissas essenciais para o acolhimento e constituição de vínculos foram pouco evidenciadas nas falas dos professores iniciantes. Nesse contexto, alguns dos professores mais experientes, que poderiam contribuir nesse caminho, são indiferentes ou acolhem o sujeito depois de um tempo que ele já se encontra na instituição.

As primeiras aprendizagens da docência do professor iniciante caminham com a vontade de aprender, aliadas ao medo e à insegurança. Os dados revelaram que os sujeitos não têm o conhecimento sobre planejamento, sobre os elementos necessários para a reflexão da prática e sobre os diferentes processos relacionados ao registro da prática pedagógica.

A pesquisa evidenciou que os conhecimentos pedagógicos não são ensinados na instituição escolar. A base do conhecimento para o ensino não é aprendida, tampouco o conhecimento pedagógico de conteúdo. A construção desse conhecimento foi pouco mencionada pelos sujeitos, o que demonstra o não saber e a pouca percepção do grupo acerca dos diferentes conhecimentos necessários ao desenvolvimento da docência.

Os processos de indução pedagógica se referem aos cinco primeiros anos de docência do professor, período no qual as experiências vividas pelos sujeitos podem ser dominantes ao longo da carreira. Nas entrevistas, os professores iniciantes relataram o quão solitário é esse processo, reiterando a necessidade de se lançar um olhar de pertença a todos que compõem a escola.

A relevância de ter bons modelos ou mentoria, como defendido pelos estudiosos no presente artigo, permite que os sujeitos reflitam de forma intencional sobre sua prática, mobilizando seus saberes, ações e a prática docente.

Como dissemos, neste trabalho, fizemos uma analogia com as Marias, os sujeitos da pesquisa, inspirados na canção de Milton Nascimento e Fernando Brant, e com elas encerramos esta reflexão. As Marias, em suas histórias, apresentaram a raça, a força, a gana, a dor e a alegria, sentimentos presentes no caminho docente. Continuemos a ajudá-las a ver o mar, contribuindo com a profissionalização docente e a aprendizagem dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O Relacionamento Interpessoal na Coordenação Pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O**



**coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança.** 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012a, p. 67-79.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível. In: PLACCO, Vera Maria Nigro Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e os Desafios da Educação.** 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012b, p. 9-24.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Relações Interpessoais Potencializadoras do Trabalho Colaborativo na Formação de Professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro Souza (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o Trabalho Colaborativo na Escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 25-40.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A escola, espaço para conhecimento, convivência e representação do mundo. In. **O Coordenador Pedagógico e Questões Emergentes na Escola.** PLACCO, Vera Maria Nigro Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Rio Grande do Sul, v.33, n. 3, p. 174-181, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura).

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços.** Porto Alegre: L&PM, 1995.

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria Nigro Souza. A Formação Permanente, o Papel do Coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro Souza. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Centrada na Escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 69-91.

IMBERNÓN, Francisco. **A Formação Continuada de Professores.** São Paulo. Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. A formação como elemento essencial, mas não único, do desenvolvimento profissional do professor. In: IMBERNÓN, Francisco. (Org.) **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 9.ed., 2011.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **SISIFO Revista de Ciências da Educação**, Porto, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de Lee Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti. Aprendizagem da Docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n.1, dez./jul. 2005-2006.



MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernadete. Angelina; SILVA JÚNIOR, Alves Celestino; PAGOTTO, Maria Dalva Silva Nicoletti, MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti. **Por uma Política Nacional de Formação de Professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprender a ser mentora: um estudo sobre reflexões de professoras experientes e seu desenvolvimento profissional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1 p. 113-133, jan./abr. 2019.

NASCIMENTO, Maria Graça; FLORES, Maria José Batista; XAVIER, Daianne. Indução Profissional Docente: desafios e tensões no contexto de uma política pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1 p. 151-166, jan./abr. 2019.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. **Maria, Maria**. Rio de Janeiro. EMI-ODEON, 1978. LP (1h20min).

NÓVOA, António. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Revista Simpro - SP**, São Paulo, p. 01-24, 2007.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**. Madrid, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, Sorocaba-SP, v. 3, n. 1, p. 21-49, jan./jun. 2017.

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Orgs.). **Aprendizagem do Adulto Professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PRÍNCEPE, Lisandra; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n.1, p. 60-80, jan./abr., 2019.

REIS, Pedro. A indução como elemento chave na formação e no acesso à profissão dos professores. **Coleção Seminários e Colóquios**. Conselho Nacional de Educação, Edição Eletrônica, Lisboa, 2015. Disponível em: [https://www.academia.edu/19727843/A\\_indu%C3%A7%C3%A3o\\_como\\_elemento\\_chave\\_na\\_forma%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_no\\_acesso\\_%C3%A0\\_profiss%C3%A3o\\_dos\\_professores](https://www.academia.edu/19727843/A_indu%C3%A7%C3%A3o_como_elemento_chave_na_forma%C3%A7%C3%A3o_e_no_acesso_%C3%A0_profiss%C3%A3o_dos_professores). Acesso em: 01 jun. 2020.

SHULMAN, Lee. Conhecimento e ensino: fundamentos para uma nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p. 196-229, 2014.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida. (Orgs.). **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, 2017.