

**Artigo****Narrativas de professores iniciantes, no contexto do Agreste de Pernambuco: indução profissional em foco****Narratives of beginning teachers, in the context of Agreste of Pernambuco: professional induction in focus****Narrativas de docentes principiantes, en el contexto de Agreste de Pernambuco: la inducción profesional en foco****Maria Joselma do Nascimento Franco<sup>1</sup>, Ray-Ila Walleska Santos Ferreira Gouveia<sup>2</sup>, Mônica Batista da Silva<sup>3</sup>, Márcia Batista da Silva<sup>4</sup>**

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru-PE, Brasil

**Resumo**

O presente artigo é recorte de três pesquisas desenvolvidas no PPGEduC/UFPE, articuladas à REDEP – Rede de Estudos sobre Desenvolvimento Profissional Docente, que tomam como objeto a formação de professores iniciantes nas redes públicas municipais do Agreste pernambucano. Neste, discutimos a indução profissional compreendida enquanto o processo de orientação, acompanhamento e acolhimento de professores iniciantes, assim como a imersão enquanto exercício de autoria e aderência à docência, que contribui para a busca na consolidação da carreira. Traçamos um percurso metodológico que se constitui pela via das narrativas, evidenciadas e analisadas com base nos grupos de discussão (Weller, 2006; 2010) e intervenção (Gouveia, 2020). Dentre as narrativas utilizadas, tivemos a constituição de Casos de Ensino (Mizukami, 2000; 2001; 2002; 2004), compreendidos como caminho de desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência; os Diários Reflexivos (Zabalza, 2007) enquanto instrumento autoral, impulsionador da tomada de consciência

<sup>1</sup> Maria Joselma do Nascimento Franco. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) e do Núcleo de Formação Docente da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/Centro Acadêmico do Agreste – CAA. Doutora em Educação pela USP. Membro do grupo de pesquisa “GPENAPE”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-2012-2465>. E-mail: [mariajoselma.franco@ufpe.br](mailto:mariajoselma.franco@ufpe.br).

<sup>2</sup> Ray-Ila Walleska Santos Ferreira Gouveia. Doutoranda em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/Centro Acadêmico do Agreste - CAA. Membro do grupo de pesquisa “GPENAPE”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-2012-2465>. E-mail: [rayllawsf@gmail.com](mailto:rayllawsf@gmail.com).

<sup>3</sup> Mônica Batista da Silva. Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/Centro Acadêmico do Agreste - CAA. Membro do grupo de pesquisa “GPENAPE”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-1273-1359>. E-mail: [monicabatista.ufpe@gmail.com](mailto:monicabatista.ufpe@gmail.com).

<sup>4</sup> Márcia Batista da Silva. Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/Centro Acadêmico do Agreste - CAA. Membro do grupo de pesquisa “GPENAPE”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-8316-4884>. E-mail: [marcia19.b@gmail.com](mailto:marcia19.b@gmail.com).

das práticas de professores, e os Memoriais Formativos (Passeggi, Passeggi e Câmara, 2008), enquanto possibilidade da escrita de si e do aperfeiçoamento docente. Os “achados das pesquisas” indicam a necessidade de constituição de uma política de indução profissional e de formação continuada dos profissionais da educação, que parta de suas demandas reais e que considere o contexto, a reflexão e a dimensão da autoria de professores em atuação, numa perspectiva colaborativa, envolvendo a comunidade escolar, universidade e redes públicas municipais do Agreste pernambucano.

### Abstract

This article is an excerpt from three studies carried out at the PPGEduC/UFPE, linked to REDEP- “Professional Development Studies Network Teachers”, which take as their object the training of beginning teachers in the municipal public schools in the Agreste region of Pernambuco. In this article, we discuss the professional induction understood as the orientation process accompanying and welcoming new teachers, as well as the immersion as an exercise in authorship and adherence to teaching, which contributes to pursuit of career consolidation. We have traced a methodological path that is constituted through narratives, evidenced and analyzed based on the discussion groups (Weller, 2006; 2010) and intervention (Gouveia, 2020). Among the narratives used, we had the constitution of Teaching Cases (Mizukami, 2000; 2001; 2002; 2004), understood as a path of professional development and learning how to teach; the Reflective Diaries (Zabalza, 2007) as an authorial instrument, driving awareness of teacher practices, and the Formative Memorials (Passeggi, Passeggi e Câmara, 2008), as a possibility of self-writing and the teacher development. The “research findings” indicate the need to set up a professional induction policy and a continuing training for education professionals that starts from their real demands and considers context, the reflection and the dimension of acting teacher authority, from a collaborative perspective, involving the school community, university and municipal public networks in the Agreste region of Pernambuco.

### Resumen

Este artículo es un extracto de tres investigaciones desarrolladas en el PPGEduC/UFPE, vinculadas a la REDEP – Rede de Estudos sobre Desenvolvimento Profissional Docente, que tiene como objetivo la formación de docentes principiantes en redes públicas municipales de la región Agreste de Pernambuco. Aquí se discute la inducción profesional entendida como el proceso de orientación, seguimiento y acogida de docentes principiantes, así como la inmersión como ejercicio de autoría y adherencia a la docencia, que contribuye a la búsqueda de consolidación profesional. Trazamos un camino metodológico que se constituye a través de narrativas, resaltadas y analizadas a partir de grupos de discusión (Weller, 2006; 2010) y de intervención (Gouveia, 2020). Entre las narrativas utilizadas, tuvimos la constitución de Casos de Enseñanza (Mizukami, 2000; 2001; 2002; 2004), entendidos como un camino hacia el desarrollo profesional; los Diarios Reflexivos (Zabalza, 2007) como instrumento autoral, potenciador del conocimiento de las prácticas docentes, y las Memorias Formativas (Passeggi, Passeggi y Câmara, 2008), como posibilidad de autoescritura y superación docente. Los “hallazgos de la investigación” indican la necesidad de establecer una política de inducción profesional y formación continua de los profesionales de la educación, que se base en sus demandas reales y que considere el contexto, la reflexión y la dimensión de la autoría de los docentes en activo, desde una perspectiva colaborativa, involucrando la comunidad escolar, la Universidad y las redes públicas municipales de la región Agreste de Pernambuco.

**Palavras-chave:** Indução profissional, Casos de ensino, Diários reflexivos, Memoriais formativos.

**Keywords:** Professional induction, Teaching cases, Reflective diaries, Formative memorials.

**Palabras clave:** Inducción profesional, Casos de enseñanza, Diarios reflexivos, Memorias de formación.

## 1. Introdução

Pensar a indução profissional de professores<sup>5</sup> iniciantes hoje é uma necessidade, quando olhamos para as diferentes realidades em que estes têm sido inseridos. Somem-se também as diferentes pesquisas (Alarcão e Roldão, 2014; Príncipe e André, 2018; Cruz, Farias e Hobold, 2020) que elucidam a urgência com que se estabeleçam ações de acompanhamento ao professor que chega à escola, considerando não apenas as demandas, mas as inseguranças, os desafios da prática e as diferentes questões contextuais, que, para além dos saberes técnicos e específicos do fazer docente, serão exigidas a estes professores.

Neste caminho, tomamos como objetivo central, neste texto, discutir e apresentar enquanto recorte de pesquisas realizadas entre os anos de 2020 e 2022, três experiências de formação/intervenção no contexto do Agreste pernambucano, realizadas na rede pública municipal de diferentes escolas, em três municípios do interior de Pernambuco: Caruaru, Toritama e Santa Cruz do Capibaribe. As pesquisas se desenvolveram em torno de diferentes estratégias de formação, sendo estas os Casos de Ensino, os Diários Reflexivos e os Memoriais Formativos, evidenciando as narrativas de professores enquanto eixos mobilizadores da indução profissional, da aprendizagem da docência e do desenvolvimento profissional contínuo.

Compreendendo, portanto, a indução profissional enquanto percurso que precisa se dar entrelaçado ao exercício profissional, articulando-se, de fato, às reais demandas das redes em que os professores atuam, entendemos que pensar a partir de diferentes exemplos de narrativas pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos iniciantes, sobretudo numa perspectiva de fortalecimento subjetivo destes, por meio do exercício da práxis, da escrita de si, da oralidade e das partilhas.

Se entendemos a indução na perspectiva de acolhimento e fortalecimento ao professor recém-chegado, defendemo-la enquanto processo que precisa ser permeado pelas trocas entre pares, superando a dicotomização entre professores iniciantes e experientes, que por vezes segrega o saber da experiência ao invés de corporificá-lo. Nossa defesa é de uma proposta de indução que considere as possibilidades de correlação e coexistência entre os saberes produzidos pelos professores, na contingência pedagógica.

Dito isto, buscamos tornar visíveis, por meio deste texto, as contribuições das pesquisas em torno da indução profissional de professores iniciantes, fortalecendo o debate em torno do olhar específico para esta fase profissional, compreendendo-a para além da noção etapista, mas considerando as

---

<sup>5</sup> Para facilitar a leitura e considerando suas inúmeras menções ao longo do texto, onde se lê “professores”, estamos considerando todas as identidades de gênero.

possibilidades de que se firmem na carreira por meio de um desenvolvimento profissional que é contínuo, não se dando alheio aos saberes da formação inicial, mas envolvendo os diferentes elementos da docência, amalgamados nas experiências que professores mobilizam desde o primeiro dia em que adentram nas escolas.

Por isso, ao longo destes estudos, sempre nos questionamos: como acolher as narrativas dos professores iniciantes, em relação ao seu próprio desenvolvimento? Que dizeres trazem consigo, quando se trata dos dilemas iniciais da docência? Ao pensarmos sobre estas questões, podemos reafirmar a necessidade de ampliar o olhar em torno da indução de professores, pela via do reconhecimento de suas demandas, evidenciadas, por vezes, a partir do que dizem e vivenciam.

Considerar as narrativas aqui tratadas, sendo especificamente os Casos de Ensino, os Diários Reflexivos e os Memoriais Formativos, configura-se enquanto um meio de autoconhecimento e desenvolvimento de si, um caminho que é percorrido não de modo vertical na profissão, mas enquanto movimento que se dá de dentro para fora. Por isto, baseamo-nos na defesa por uma formação contínua, consistente e acolhedora, que considere as dimensões subjetivas de professores, valorando o que emerge de seus cotidianos.

Tomamos então como objeto para este texto, a indução de professores iniciantes das redes públicas municipais do Agreste pernambucano, e como objetivo, visamos refletir sobre experiências de indução vivenciadas pelos professores, que tomam por base as narrativas de si, a fim de compreender: o que dizem estes professores? Quais as demandas reais de seus fazeres? De que modo(s) as narrativas contribuem para o seu desenvolvimento profissional?

Mediante tais apontamentos, ressaltamos nossa compreensão de continuidade da formação e de defesa pela constituição de políticas públicas de acompanhamento ao professor iniciante, que partam de seus cotidianos, conforme explicitam Papi e Martins (2010), Reis (2015), Marcelo e Vaillant (2017), Manso (2021), André (2018), Nóvoa (2019), Príncipe e André (2019), Aimi e Monteiro (2022), entre outros.

Entendemos, a partir destes, que a indução se configura como um meio de apoio a professores iniciantes, por meio do qual podem enfrentar os desafios da docência de forma mediada, acompanhada e não solitária, uma vez que a integração de forças neste momento é fundamental para que as emergências do cotidiano não se sobreponham ao prazer do fazer, com o qual professores iniciantes chegam à escola.

Ademais, entendemos que não se pode pensar em um fortalecimento da profissão se a formação em rede não tem continuidade, assim como sem a reflexão enquanto um eixo do fazer pedagógico. Professores recém-chegados demandam apoio, consideradas as inúmeras incertezas com as quais se deparam, as realidades específicas dos estudantes, do contexto e da comunidade escolar, assim como as demandas pessoais que envolvem o início da profissão.

Compreendemos que se faz necessário tecer novos caminhos de indução que permitam uma aderência profissional consistente, por meio do fomento à imersão na docência, que pode se dar pela via da imergência no fazer cotidiano, que possibilite, para além da execução, a identificação profissional e pessoal de professores para com suas atribuições, processo que não pode ocorrer de modo

aleatório, mas é intencional, pensado e adensado a partir dos saberes, relações e significados produzidos diariamente na escola.

Por imersão, concebemos o mergulho na profissão docente que possibilita a afirmação e o desenvolvimento profissional de modo profundo e intenso, conforme assinalado por Gouveia (2020), enquanto processo necessário para que os professores iniciantes afirmem suas posturas e se apropriem de elementos e estratégias necessárias para o exercício profissional da docência.

As pesquisas maiores que desenvolvemos tomaram esses princípios norteadores para compreender Casos de Ensino, Diários Reflexivos e Memoriais Formativos como instrumentos de indução profissional que vão além do registro escrito. Por meio destes, foi possível compreender elementos da contingência pedagógica, que, por diversas vezes, podem passar despercebidos, mas que são elementos essenciais para o aprimoramento da docência.

Compreendendo os Casos de Ensino como estratégias que podem propiciar o desenvolvimento profissional, por meio do exercício docente que envolve ensino, aprendizagem, escolhas e direcionamentos dos professores, mediante as necessidades dos contextos, os consideramos como uma ferramenta de formação e investigação que lhes dá voz, a partir de um movimento de estudo e reflexão pautado nas vivências extraídas de suas realidades profissionais.

Ancoramo-nos em diferentes autoras, as quais apresentam que os Casos expressam as relações humanas, a partir das narrativas que envolvem sujeitos, espaço, conhecimentos, entre outros aspectos. Entendemos que a estratégia pode gerar aprendizado e maior adesão profissional, na medida em que o professor analisa e faz escolhas a partir das concepções subjacentes à sua prática. (Mizukami, 2000; Domingues, Sarmiento e Mizukami, 2012; Rocha, Domingues, Mizukami e Santos 2020; Calil, Almeida e Tinti 2021).

Uma segunda estratégia que utilizamos foi a dos Diários Reflexivos, entendidos, a partir de Zabalza (2007), enquanto meios que visibilizam o processo de aprendizagem docente, constituído de cinco momentos que se articulam, a saber: o primeiro, em que o profissional toma consciência de suas práticas; o segundo, em que realiza um movimento de análise dessas práticas; o terceiro, em que busca apreender de forma mais profunda o sentido e significado de cada uma delas; o quarto, em que se reflete sobre a construção de iniciativas de melhorias; e o quinto e último, em que surge o começo de um novo ciclo profissional.

A terceira estratégia formativa que tomamos foi a dos Memoriais Formativos, assentidos a partir de Passeggi, Passeggi e Câmara (2008), enquanto estratégias de autoanálise, por meio das quais se torna possível a apropriação de si e a intervenção no meio frequentado. Por meio deste gênero, a reflexividade é exercitada com vistas à promoção da tomada de consciência em torno do fazer docente, assim como das relações que se estabelecem ao longo das vivências do cotidiano.

Por isso, os instrumentos utilizados contribuíram para a produção de experiências, possibilitando assim novos saberes numa dimensão formativa, uma vez que, à medida que foram produzidos e reelaborados, a reflexão foi o elemento principal, seja na autoanálise, exercitada na seleção dos casos, seja na produção dos relatos e escritos para os memoriais ou diários, de modo que o

desenvolvimento profissional se deu, não apenas de modo individual, mas também coletivo, conforme proposto por Zabalza (2007).

Considerando então a riqueza formativa dos casos, dos diários e dos memoriais, podemos dizer que estes se configuraram em experiências que podem gatilhar o início de movimentos de imersão profissional, que geram aderência à docência, por meio do fomento à reflexão sobre o fazer. Na medida em que executam suas atividades, mas pensam sobre estas, professores podem reelaborar suas concepções, confirma-las, ou até mesmo refutá-las, em colaboração com os demais envolvidos no processo educativo: estudantes, coordenadores e técnicos formativos, entre outros sujeitos deste contexto.

Seguindo nossas reflexões, explicitamos, no item a seguir, o percurso trilhado ao longo das pesquisas, para a produção dos dados com os professores participantes, tomando sempre como referência as estratégias formativas mencionadas. Logo após, traremos em diálogo nossas reflexões, mobilizadas a partir das narrativas dos professores iniciantes e os teóricos sob os quais nos ancoramos.

## **2. Tomando Casos de Ensino, Diários Reflexivos e Memoriais Formativos enquanto estratégia de indução profissional**

Como mencionamos no item anterior, nas três pesquisas em questão, tomamos como núcleo a indução profissional mobilizada a partir das narrativas de professores, por meio das estratégias formativas, que são: Casos de Ensino, Diários Reflexivos e Memoriais Formativos.

O percurso teórico-metodológico trilhado em cada uma destas seguiu considerando tais estratégias, no intuito de fomentar a escrita de si enquanto forma de produção autoral dos participantes, por meio da narrativa profissional e pessoal dos envolvidos. Estes, por sua vez, são professores efetivos e contratados das redes de três municípios do Agreste de Pernambuco, a saber, Caruaru, Toritama e Santa Cruz do Capibaribe.

Para a pesquisa com os Casos de Ensino, tivemos quatro iniciantes contratados da rede municipal de Caruaru. Explicitamos a estes, casos já elaborados, para que se apropriassem da estratégia; em seguida, propusemos a criação de casos pelos próprios professores iniciantes, para somente após, realizarmos a discussão coletiva em torno dos “achados” e dos eixos evidenciados pelos professores.

Na pesquisa que tratou dos Diários Reflexivos, consideramos o processo de apresentar os diários enquanto estratégias de intervenção para uma maior familiarização dos participantes. Foram vinte e três professores efetivos da rede municipal de Toritama; em seguida, solicitamos a construção dos diários por estes e só então foi feita a socialização, enquanto mobilizadores de diretrizes para a formação continuada de professores no contexto da rede de ensino da qual fazem parte.

Na terceira pesquisa, tomando os Memoriais Formativos, tivemos a contribuição de quatro professores iniciantes da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe, com quem seguimos na continuidade da proposição: primeiro apresentamos os Memoriais Formativos, disponibilizando-os para que tivessem este contato; em seguida, solicitamos a produção de cada memorial, para só então realizarmos a socialização e a reflexão coletiva em torno das produções,

que também se encaminharam para a produção de diretrizes que ajudassem na elaboração da política de formação de professores iniciantes na rede.

Quanto à seleção dos dados para este manuscrito, após a conclusão das três pesquisas, foi realizada nova análise em torno dos dados, com foco no que há em comum, a ser contemplado neste artigo, de modo que, no que se refere a análise e interpretação dos dados, avaliação e apresentação dos resultados, as pesquisas foram compartilhadas no grupo de estudos GPENAPE<sup>6</sup>, e em seguida foi realizado o recorte dos elementos em comum para a produção deste texto.

Para tanto, tomamos como referência as contribuições de Moraes (1999) para realizar o movimento de reanálise dos dados, uma vez que os recortes das pesquisas foram pensados com base nos significados construídos por meio das três narrativas em cada um dos estudos. Cientes de que o movimento de análise sempre pode ser aprimorado, revelando outras interpretações, fizemos a articulação entre os “achados das pesquisas”, tomando como eixo a dimensão autoral possibilitada aos professores iniciantes.

Nesta perspectiva, Moraes (1999, p. 06) nos ajuda a compreender que:

Os dados não falam por si. É necessário extrair deles o significado. Isto em geral não é atingido num único esforço. O retorno periódico aos dados, o refinamento progressivo das categorias, dentro da procura de significados cada vez melhor explicitados, constituem um processo nunca inteiramente concluído, em que a cada ciclo podem atingir-se novas camadas de compreensão.

Na busca pela ressignificação dos “achados das pesquisas”, consideramos a narrativa de professores enquanto eixo autoral presente nas três estratégias formativas, Casos de Ensino, Diários Reflexivos e Memoriais Formativos. Com base no movimento de reanálise destes materiais, entendemos que estas adquirem significado em comum para os professores iniciantes, na medida em que tratam dos sentidos da docência na iniciação profissional, uma vez que, em ambas as pesquisas, os dados revelam a potência da escrita de si enquanto exercício de imersão e desenvolvimento dos iniciantes.

Sobre o percurso metodológico trilhado em ambas as experiências, trataremos algumas ressalvas: nos três estudos, a produção das narrativas só teve início após uma aproximação dos professores com estas, de modo que, foi promovida uma melhor compreensão em torno dos Casos de Ensino, dos Diários Reflexivos e dos Memoriais Formativos.

Nessas discussões, apresentamos, inclusive, a forma que cada gênero possui, não no sentido de engessar as produções dos professores, mas de norteá-los no processo de autoria de suas próprias narrativas. Além disso, destacamos a orientação dada a partir de roteiros de elaboração, a fim de contribuir para que compreendessem de fato as dimensões de cada uma das estratégias. Assim, nas três experiências, encaminhamos um roteiro de elaboração para contribuir no processo de produção das narrativas de si, que ajudaram os professores nessa elaboração, auxiliando-os enquanto ponto de partida na elaboração de seus escritos.

---

<sup>6</sup> Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos.

Sobre o caminho trilhado, destacamos ainda que, em nossas proposições, as narrativas foram sendo pensadas e produzidas tomando os grupos de discussão como meio de socialização e diálogo, por meio do que nos foi possível ouvir de maneira sensível, mobilizar saberes e desenvolver possibilidades formativas com os professores iniciantes, conforme apresentam Weller (2006; 2010) e Meinerz (2011). Destacamos ainda que, por se tratarem de pesquisas desenvolvidas no contexto da pandemia da Covid-19, nossos encontros nas sessões de intervenção com os professores iniciantes se deram de maneira *online*, via plataforma *Google Meet*.

Nas sessões de intervenção propostas, mobilizamos o diálogo por meio de questões norteadoras baseadas nos objetivos específicos de cada pesquisa, a fim de não apenas trazeremos elementos ao debate, mas sobretudo ouvir e partilhar dos saberes advindos da contingência pedagógica na qual os professores estão inseridos, articulando os dilemas do início da profissão e pensando sobre estes de maneira coletiva. É válido ressaltar ainda que o cronograma de encontros, assim como os eixos das sessões foram previamente apresentadas e alinhadas com todos os participantes.

Ao final das sessões de intervenção, os dados produzidos a partir dos três estudos foram analisados, de acordo com Moraes (1999), que propõe a categorização ou tematização dos “achados” qualitativos adquiridos ao longo da pesquisa, visando à compreensão do fenômeno estudado. Um recorte destes será compartilhado no item que segue, onde tratamos em diálogo, dos elementos em comum da indução profissional, demarcados nas narrativas dos participantes, identificados ainda enquanto contribuições do trabalho com as três estratégias formativas que tomam por base as narrativas: os Casos de Ensino, os Diários Reflexivos e os Memoriais Formativos.

### **3. Contribuições das narrativas de si à indução profissional de professores: Casos de Ensino, Diários Reflexivos e Memoriais Formativos em foco**

Partindo da propositura das sessões de intervenção com Casos de Ensino, Diários Reflexivos e Memoriais Formativos, nossas pesquisas denotaram enquanto “achados”, contribuições que reafirmam a necessidade de continuidade da formação no contexto de atuação dos professores, apontando sobretudo para a importância da indução profissional para os recém-chegados à escola.

Compreendendo que professores iniciantes vivenciam incontáveis dilemas na profissão, interpelados pelas diferentes questões que abarcam o cotidiano, tais como os diferentes níveis de aprendizagem, a ambiência escolar, os recursos – ou melhor, a falta destes em determinados espaços –, é fundamental partirmos em defesa do fortalecimento da docência, tomando como referência estes professores, que têm começado suas trajetórias profissionais e persistido em contribuir para a formação crítica e cidadã dos sujeitos.

Apurando nosso olhar sobre estes, com base nas narrativas e experiências mobilizadas, pudemos reafirmar nossa compreensão de professores iniciantes enquanto aqueles que, não mais estando na condição de estudantes, ingressam na carreira e dão início à atuação profissional, deparando-se com as diferentes necessidades de seus contextos de atuação e buscando equilíbrio entre a pouca experiência profissional e o saber teórico

recentemente sistematizado na formação acadêmica. (Marcelo, 1999; Dragone e Giovanni, 2014; Cruz, Farias e Hobold, 2020).

Nesse caminho, entendemos que a defesa pela indução profissional é pertinente, dadas as dimensões do trabalho docente, que abrangem os aspectos cognitivos, emocionais, pedagógicos, sociais, econômicos, dentre outras esferas. Por isso, ao tomarmos a indução enquanto percurso formativo e de desenvolvimento profissional, entendemos que este não pode se dar desatrelado do conceito de imersão, o que sugere um mergulho profundo nas questões inerentes à docência.

Desse modo, o movimento formativo de imersão que propomos ao longo das pesquisas mobilizou este aprofundamento, numa perspectiva de vinculação significativa de saberes e de produção de autoria de professores. Considerar a imersão profissional é defender a possibilidade de aprendizagem a partir das relações iniciais que se desenvolvem na profissão, num caminho horizontalizado e colaborativo, em que professores iniciantes podem afirmar suas carreiras e estabelecer princípios éticos de continuidade profissional.

Ao longo do movimento empreendido nas pesquisas, que tomou por base as três estratégias formativas, destacamos, entre os “achados”, narrativas que sinalizam certa ausência de um percurso de indução profissional aos iniciantes, no contexto das referidas redes, de modo que as tensões que envolvem o início do exercício profissional, seja pelas questões próprias do fazer na prática, seja pelos aspectos do entorno, estiveram presentes nos dizeres dos iniciantes.

Ao discutirmos sobre a chegada à escola e as vivências iniciais nas redes em que atuam, os participantes sinalizaram diferentes elementos, que confirmam essa lacuna, conforme extratos a seguir:

[...] quando aceitei que iria para lá, a moça da Secretaria de Educação disse: – você não vai nem questionar? – Aí eu disse: não, porque para mim é estratégia. [...] mas para a gente que é iniciante isso assusta um pouco (Sessão de intervenção com Casos de Ensino. Gouveia, 2020, p.119).

Considero o primeiro contato com o diretor péssimo. Havia uma preocupação em descrever os alunos como os piores seres humanos da cidade, de me passar um senso de autoritarismo que deveria ser uma escada, iniciando dele e terminando nos alunos (Sessão de intervenção do Diários Reflexivos. Silva, 2020, p.120).

Além da insegurança, tem a falta de experiência e acredito que sinta falta de um apoio assim, alguém a quem recorrer, porque foi o que eu senti. Tem aquela coisa de alguém da escola vir, geralmente o coordenador vem dizer “eu estou aqui para ajudar”, mas não era muito para o que a gente precisava de verdade para dar conta daquela falta de experiência, aquela inquietação. É isso que os professores iniciantes tanto quanto os outros podem sentir. Falo em relação à Rede (Sessão de intervenção dos Memoriais Formativos. Silva, 2021, p.122).

A partir das narrativas acima, podemos ver que o processo de iniciação nas escolas nem sempre compreende as demandas que professores possuem

de serem acolhidos emocional e profissionalmente. Os anseios por conhecer os espaços, por entender quem serão seus estudantes e pela compreensão da ambiência, inclusive do entorno da escola, nem sempre é considerada nos primeiros contatos dos iniciantes com aqueles que já atuam, sejam coordenadores pedagógicos sejam os próprios gestores escolares.

Vemos posturas nas experiências que indicam autoritarismo, por meio de propagação de uma cultura de superioridade, que dita onde o professor iniciante deve atuar, sem ao menos um diálogo, ou ainda a perpetuação de uma lógica hierarquizante na escola, que determina qual o lugar do estudante, qual o do professor, e acima destes está o gestor.

Para além, no terceiro extrato, a ausência de apoio é destacada pelo professor iniciante enquanto algo que o fez sentir certa insegurança, na medida em que não se sentiu acolhido por alguém experiente, que o pudesse conduzir mediante os desafios do dia a dia. Ao mencionar a falta que sente, de modo geral, na rede de apoio, destaca inquietações que evidenciam que a falta de um acompanhamento efetivo ao professor recém-chegado à escola pode, inclusive, ampliar as demandas, fazendo com que este sintase vulnerável e sozinho.

Nesse sentido, retomamos as contribuições de Giordan e Hobold (2015), quando defendem que professores iniciantes, ao serem bem acolhidos, estabelecem melhores relações com seus pares, assim como com a gestão escolar e a comunidade, de modo a exercer com maior liberdade o desenvolvimento de suas práticas, de maneira mediada e não solitária. Também concordamos que a indução profissional precisa ser concebida como possibilidade de apropriação, por parte do professor, do desempenho exigível para o exercício da docência, sendo uma importante ferramenta para a continuidade do desenvolvimento profissional de professores, como assinalam Alarcão e Roldão (2014).

Nessas reflexões, entendemos que as narrativas de professores evidenciam que nem sempre as redes de ensino possuem a compreensão do que de fato é o professor iniciante, quais as necessidades destes profissionais e o que é preciso fazer para que suas práticas sejam desenvolvidas de forma leve e contextualizada. Apenas inserir os professores pela via da delegação de tarefas ou da mera indicação da turma com a qual devem lidar não configura um processo de indução. É preciso que este acolhimento tenha uma sistemática, que faça sentido para estes professores principiantes no fazer docente, e que sejam de fato estabelecidas enquanto políticas nacionais de indução, como assinalado por Cruz, Farias e Hobold (2020).

Apesar de percebermos nas narrativas essa lacuna no que diz respeito a um processo de indução de professores iniciantes, vimos que, na busca por seu contínuo desenvolvimento e intencionando a inserção nas redes em questão de maneira consistente, os participantes das pesquisas evidenciam certas estratégias de imersão profissional que indicam caminhos alternativos, por meio dos quais buscaram fortalecer-se para permanecer atuando e superando os desafios com os quais se depararam nessa chegada à profissão. Vejamos os extratos das narrativas que seguem:

Nós dos anos iniciais, tanto como os do infantil, tentamos de alguma forma ajudar um ao outro, principalmente na questão dos alunos. [...] As professoras do segundo se juntam comigo, a

gente vai vendo as atividades e tenta dar algum apoio, ver a questão dos materiais e a gente consegue, eu acho que se fosse sozinha eu não conseguiria, porque junto a gente vai pensando e aí consegue. Sem esse apoio, eu não conseguiria (Sessão de intervenção com Casos de Ensino. Gouveia, 2020, p. 126-127).

Quando isso ocorre, peço ajuda a uma colega de profissão que leciona na mesma escola. Ela foi professora de Educação infantil e sempre se mostra disponível para me ajudar com sugestões de atividades práticas, ou qualquer outra dúvida que surja, e isso ocorre fora do ambiente escolar. Há uma outra professora, também iniciante, com a qual divido minhas dúvidas e me associo para realizar algumas atividades em comum (Sessão de intervenção com Diários Reflexivos. Silva, 2020, p. 125).

A gente recorre a um colega, colega do trabalho, da faculdade ou um professor para nos ajudar, mas às vezes, na nossa própria rede, quem deveria nos ajudar talvez nem esteja preparado para ajudar a gente (Sessão de intervenção com Memoriais Formativos. Silva, 2021, p. 122).

As narrativas acima evidenciam ações mobilizadas pelos professores iniciantes, no período de suas inserções nas redes de ensino, que indicam um processo reverso de indução, que parte dos próprios professores, na tentativa de se ambientar e se introduzir na cultura escolar. Destacamos, enquanto primeiro elemento desse percurso, a partilha entre pares, que dá sustentação e solidifica ações no contexto da escola, propiciando aos iniciantes, orientações partidas de outros professores, que já atuam no contexto e que já estão de certa forma ambientados.

Além disso, as trocas entre os próprios iniciantes se configuram enquanto elemento propiciador dessas aprendizagens profissionais, uma vez que a rede de ensino, em si, nem sempre fornece um processo de indução coerente e intencional. A coletividade se configura, então, como estratégia de imersão, adotada pelos professores enquanto meio para sustentação de suas práticas, à medida que se sentem mais fortes para desenvolver as atividades com as quais precisam lidar.

Entendemos que, até mesmo por meio do compartilhamento dos anseios e dúvidas, professores encontram um caminho alternativo, pois são, desta forma, ouvidos, à medida que também ouvem, sem um movimento enviesado e hierarquizado, o qual tanto criticamos. Nessa defesa, assentimos, a partir de Passos, Andrade, Aparício e Costa (2020), que o coletivo é fundamental para potencializar as interações entre professores, repercutindo em seu desenvolvimento profissional e em toda instituição escolar.

Desenvolver, assim, um processo de continuidade das aprendizagens da docência é considerar que imergir na profissão envolve outros saberes para além dos constituídos de modo individual, assim como o lidar com outras pessoas e outras subjetividades, elementos tão importantes à constituição da profissionalidade docente. Neste caminho, outro professor participante afirma:

Eu sinto a necessidade de ter mais esse acolhimento, principalmente para as pessoas que chegam na defensiva,

peças que não chegam com aquela segurança, que está ali em um ambiente novo e se sentem um pouco excluídas e automaticamente se excluem também. É muito bom chegar em um lugar e ser bem recebido, ser bem acolhido, se sentir bem. Com o passar do tempo, tornamo-nos membro daquela equipe. Mais para frente virão outras pessoas e a gente estará no outro lado, no papel da pessoa que vai acolher também. Então é reciprocidade, é se colocar no lugar do outro, é imaginar como seria aquela situação, como é chato estar em um ambiente que você não se sente bem. É só questão mesmo de se colocar na pele do outro e o resto dá certo (Sessão de intervenção com Memoriais Formativos. Silva, 2021, p. 116).

Continuando nossas discussões, o extrato acima confirma que professores precisam de acolhimento, mas, para além desta consideração, o participante evidencia que a busca por este não se dá apenas para si mesmo, ou visando ao seu próprio desenvolvimento profissional. Na construção de sua narrativa, há o reconhecimento do acolhimento como um meio de continuidade do fazer, numa perspectiva social e constitutiva da carreira docente enquanto categoria, na medida que o participante menciona “mais para frente virão outras pessoas e a gente estará no outro lado, no papel da pessoa que vai acolher também”.

Ao trazer esta dimensão, o professor delinea uma compreensão de que a profissão docente é situada em uma perspectiva humana de reciprocidade e alteridade, sob a qual o exercício da empatia será sempre um eixo necessário. Consideramos estas dimensões valorosas, pois, conforme Mello (2000), ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve a oportunidade de desenvolver em si mesmo. Portanto, ao reconhecer a necessidade de acolhimento para si, o professor desenvolve a empatia e o olhar de cuidado e solidariedade para com o outro que chega, e divide consigo os dilemas com os quais precisarão lidar, suavizando o caminho.

Para além da estratégia de partilha e colaboração, mencionada nas narrativas, as pesquisas evidenciaram que o percurso de indução gatilhado por meio dos Casos de Ensino, de Diários Reflexivos e dos Memoriais Formativos se configurou como um caminho pelo qual professores iniciantes ressaltaram a necessidade de vivenciarem um processo de desenvolvimento profissional que se baseie em formações que se deem no contexto das redes em que atuam.

Ao afirmarem que precisam de formações continuadas advindas das especificidades com as quais se deparam na sala de aula, os professores denotam compreensão de que podem se aprimorar por meio de um processo sistemático, que parta do chão da escola e que assim possa favorecer novas trocas, assim como o empoderamento do fazer pela via da experiência que mobilizam, como podemos ver nos trechos das sessões de intervenção destacados a seguir:

Percebi que o desenvolvimento profissional vai ocorrer sempre, pois não sabemos tudo, minha construção como professora será realizada a cada nova situação vivenciada, a cada nova leitura feita, a cada conversa com meus colegas professores, a cada formação continuada seja as indicadas pelo município ou os

cursos que eu faço e farei por conta própria. Meu desenvolvimento profissional será uma constante, visto que tenho um interesse muito grande em continuar me aperfeiçoando em meus estudos, pois a escola jamais será estática, ela muda, seus alunos mudam, seus funcionários mudam, o conhecimento muda, o mundo inteiro muda, e com eles mudam as nossas necessidades (Sessão de Intervenção com Casos de Ensino. Gouveia, 2020, p. 151).

As formações sempre são bem-vindas, mas me refiro às formações que nos possibilite enxergar a prática em sala de aula e não apenas discussões teóricas. E isso pode ser discutido no chão da escola entre professores mais experientes e os que estão chegando agora, até porque nós professores iniciantes também temos nossa parcela de contribuição para dar, nós mais do que nunca usamos da criatividade para mostrar nosso trabalho e assim ganhar voz no cotidiano escolar (Sessão de Intervenção com Diários Reflexivos. Silva, 2020, p. 135).

Acredito que essas formações teriam que acontecer mais na escola mesmo, porque cada escola tem suas necessidades, lógico que temos que participar de formações de toda a rede, é essencial discutirmos sobre várias temáticas que estão em todos os contextos, mas conhecer os problemas da escola e propor projetos para solucioná-los torna nossa ação mais significativa (Sessão de Intervenção com Diários Reflexivos. Silva, 2020, p. 137).

Em suas narrativas, os professores denotam compreender que não dominam todo o saber teórico necessário aos seus fazeres, defendendo a continuidade de seu desenvolvimento profissional pela via do estudo, sendo a formação continuada uma alternativa. Também ressaltam e consideram a experiência enquanto um caminho de aperfeiçoamento de suas práticas, desde que consideradas as reais especificidades de suas turmas, das escolas, da comunidade em que atuam como um todo.

A compreensão de formação continuada expressa pelos professores nos faz retomar as contribuições de Pereira (2014), quando afirma que, numa perspectiva contínua de desenvolvimento profissional docente, os professores precisam ser envolvidos num processo formativo que os incentive e possibilite a participação ativa na sociedade, de forma que, se esta muda constantemente, sua ação não pode ser estática, por isso continuar aprimorando os saberes e mobilizando novas estratégias é fundamental.

Nessa direção, entendemos que a continuidade das aprendizagens profissionais de professores precisa se dar em articulação com os saberes teóricos e formais, mas também pela via da investigação de suas próprias práticas, por meio de interações entre sua experiência e a de seus pares, de forma que os desafios possam ser superados e não se tornem entraves ao longo de suas carreiras, como assinalado por Day (2001).

No sentido de evidenciar possibilidades deste processo formativo de professores em atuação, destacamos ainda, enquanto elemento evidenciado pelas pesquisas, que a experiência em torno das narrativas pode se configurar

enquanto caminho impulsionador das políticas de indução e desenvolvimento profissional, pois, segundo os próprios participantes, o exercício da escrita de si, enquanto percurso formativo autoral e compartilhado, foi significativo e lhes possibilitou diferentes aprendizagens.

Ao discutirmos com os participantes sobre a experiência mobilizada em torno dos Casos de Ensino, dos Diários Reflexivos e dos Memoriais Formativos, buscando especificamente compreender as contribuições das estratégias para os seus percursos profissionais, obtivemos os seguintes apontamentos:

Para mim contribuiu, porque eu pude fazer uma reflexão sobre essa prática, porque como eu falei, todo dia de trabalho eu tento pensar um pouco sobre o que eu posso melhorar na minha sala de aula, na minha didática. A minha preocupação é sempre essa. Nesse caso específico, como eu falei, a conclusão que eu cheguei quando eu escrevi é de que eu não posso forçar o aluno a participar, jamais eu poderia fazer isso se eu quero que o aluno fique sentado para participar das próximas atividades. Então enquanto profissional eu reflito sobre isso e cada dia é dia de reflexão, porque é essa reflexão que me faz melhorar minha prática de ensino (Sessão de Intervenção com Casos de Ensino. Gouveia, 2020, p. 133).

Quando a gente vê essas duas experiências dos diários reflexivos a gente se ver nelas e esse movimento enriquece a nossa prática. Esses dois relatos foram muito importantes para gente rememorar as nossas práticas e refletir sobre as nossas futuras práticas (Sessão de Intervenção com Diários Reflexivos. Silva, 2020, p. 151).

É ótimo porque faz com que a gente reflita mais; já temos esse pensamento, mas está guardado, e a partir do momento em que a gente começa a falar, colocar para fora, ele vai se expandido, vai acontecendo essa troca entre um professor e outro, e a gente vai colocando em prática também, porque dá a chance para aquela pessoa que está ali ouvindo, participando, refletir e modificar alguma coisa na sua vivência. Falar é muito importante, colocar para fora, se expressar é importante porque a gente se auto avalia. Eu senti essa avaliação e até revi alguns conceitos e alguns fatores que eu tenho, ideias minhas que talvez eu ainda não tenha colocado em prática, mas que eu quero colocar (Sessão de Intervenção com Memoriais Formativos. Silva, 2021, p. 124).

Com base nas considerações dos professores participantes das pesquisas acima expostas, pudemos perceber que, de um modo amplo, a experiências com as estratégias formativas possibilitaram, ao longo das sessões de intervenção, aprendizagens de diferentes naturezas, que podem reverberar em suas práticas nas redes em que atuam. Dentre as tais, podemos destacar os seguintes elementos, enquanto ganhos do processo: a reflexão sobre a prática, não apenas individual, mas coletivamente, e o desejo por melhorar sempre enquanto profissional; a aprendizagem pela via da experiência entre pares; a

tomada de consciência dos saberes que já possuem e que são mobilizados em seus fazeres, ainda que de forma inconsciente; e a revisitação de conceitos por meio da reelaboração da prática.

No que se refere à reflexividade, entendemo-la enquanto princípio fundamental ao exercício da docência, a partir de Alarcão (2011), como meio de constituição e realização profissional que permite o desenvolvimento profissional de professores de maneira crítica, ao considerá-los seres pensantes, ativos e capazes de pensar sobre, tomar decisões e gerir suas ações profissionais pela via da revisitação intencional de práticas.

A reflexividade foi evidenciada por meio das narrativas, uma vez que foi de fato experienciada nas sessões de intervenção, de modo que, por meio de ambas as estratégias, os iniciantes puderam rever suas práticas e de seus pares e, a partir deste movimento, se configurarem enquanto pesquisadores de suas próprias vivências, tomando novas estratégias como alternativa aos dilemas que possuem, reformulando hipóteses, revisitando saberes e até mesmo refutando ações já realizadas.

Para além deste eixo, os professores evidenciam que é esta reflexividade que os mobiliza a melhorar sempre, não por fatores externos, mas partindo de princípios de seus próprios fazeres, assim como das contribuições oriundas dos diálogos estabelecidos entre pares, da revisitação e da reelaboração de suas próprias experiências, denotando novas possibilidades de significação aos gestos, ações e demais elementos ordinários do cotidiano escolar, assim como ressignificando movimentos tecidos ao longo das experiências na escola.

Compreende-se, portanto, que o exercício mobilizado ao longo das nossas pesquisas possibilitou uma aderência à profissão, na medida em que pode promover, por meio da provocação de uma escrita de si, o exercício da autoria, através da qual professores iniciantes puderam elucidar diferentes eixos de seus fazeres, de maneira mediada e partilhada. Assinalamos, a partir de Domingues (2007), que esta dimensão autoral é fundamental para que professores iniciantes assumam o papel de escritores de suas próprias práticas, aprofundando-se em compreender mais sobre si mesmos, pela via do autoconhecimento, da autoavaliação, constituindo assim um percurso de desenvolvimento profissional que se dá de dentro para fora.

#### 4. Considerações finais

A indução profissional de professores iniciantes em contexto de atuação nas redes públicas de educação ainda não pode ser concebida como uma realidade constante no Brasil. No contexto em que estudamos, Agreste de Pernambuco especificamente, podemos afirmar que ainda há lacunas no que se refere ao acolhimento e à orientação dos professores recém-formados, que chegam muitas vezes sem qualquer vivência à sala de aula, cheia de demandas e desafios particulares.

Mas, para além desta pontuação, os dados das Pesquisas evidenciam que há nos iniciantes a compreensão da necessidade de continuidade da formação, de modo que defendem que ela ocorra *in loco*, nos espaços e comunidades em que atuam, considerando assim seus aspectos, sujeitos e demais especificidades.

Outro elemento suscitado por meio dos estudos, é a relevância da partilha, a necessidade de que se reinventem os processos de formação continuada e de trocas entre professores, sejam estes todos iniciantes, ou experientes, coordenadores ou gestores escolares, sem diferenciações.

A promoção de um ambiente acolhedor e de um processo de indução profissional para mediação de professores iniciantes de fato é primordial para que estes possam sentir-se mais seguros, firmar suas trajetórias profissionais e permanecer na carreira docente, superando, de forma harmoniosa e humana, os desafios que se interpelam no dia a dia. Por isso, os eixos de reflexividade, assim como das partilhas coletivas que mencionam os professores, são elementos chave a serem considerados na constituição de novas políticas de indução profissional, tão necessárias nas redes de ensino pesquisadas.

Concluimos afirmando que, para além das contribuições destacadas nas narrativas produzidas pelos professores iniciantes, ao longo do percurso formativo com o qual buscamos mobilizar os saberes em torno da indução profissional, ficou evidente que as sessões de intervenção com Casos de Ensino, Diários Reflexivos e Memoriais Formativos podem se confirmar como alternativa a ser instituída nas redes de ensino, enquanto meio pelo qual se pode constituir uma política de indução profissional coerente com as necessidades reais dos professores.

Sabemos que, no tocante à constituição de um percurso formativo de acompanhamento de professores iniciantes, não há um modelo fixo a ser seguido, mesmo porque, na perspectiva em que assentimos, a indução não defende uma ação enviesada de aprendizagem profissional. Pensamos, então, que, na evidência das contribuições de estratégias que fomentam o movimento reflexivo e autoral dos professores, é possível que se constituam políticas de orientação ao trabalho dos iniciantes, que tomem como referência experiências de trocas, num projeto colaborativo de imersão, acompanhamento e desenvolvimento profissional nesse momento decisivo da carreira que é a iniciação.

## Referências

AIMI, Deusodete Rita da Silva; MONTEIRO, Filomena Maria Arruda. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: tensões experienciadas no contexto da escola pública. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 264, p. 505-525, maio/ago. 2022.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALARCÃO, Isabel.; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 6, n. 11, p. 109-126, 31 dez. 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/108>. Acesso em: 01 mar. 2023.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v.23, 2018. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 05 jan. 2019.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; ALMEIDA, Patrícia Albieri; TINTI, Douglas da Silva. As pesquisas sobre casos de ensino: uma revisão integrativa. Seção temática: Casos de Ensino na pesquisa e na formação de professores. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, e27248 jan./dez. 2021. E-ISSN 2177-6059. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro>. Acesso em: 26 mar. 2019.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. Dossiê: Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-15, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994149>. Acesso em: 17 mar. 2023.

DAY, Chistopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlatti. **Os casos de ensino como "potenciais reflexivos" para o desenvolvimento profissional de professores da escola pública**. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_o\\_bra=94726](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_o_bra=94726). Acesso em: 01 mar. 2023.

DOMINGUES, Isa Mara Colombo Sacarlatti.; SARMENTO, Teresa; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Os casos de ensino na formação-investigação de professores dos anos iniciais**. Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras. Portugal: Universidade do Minho, 2012.

DRAGONE, Maria Lúcia Oliveira Suzigan; GIOVANNI, Luciana Maria. O Professor Iniciante e a Comunicação Oral em Sala de Aula: Algumas Reflexões em Direção a Políticas de Inserção Profissional Docente. *In*: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira. **Professores Iniciantes**: Diferentes Necessidades em Diferentes Contextos. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014.

GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia de Souza. Necessidades formativas dos professores iniciantes: temáticas prioritárias para a formação continuada. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 7, n. 12, p. 49-66, 30 jun. 2015. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/191-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/191-0.pdf). Acesso em: 01 mar. 2023.

GOUVEIA, Ray-Ila Walleska Santos Ferreira. **Casos de ensino com professores iniciantes**: caminhos de imersão na docência e desenvolvimento profissional. 2020. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco (Centro Acadêmico do Agreste), Caruaru-PE, 2020.

MANSO, Jesús. El acompañamiento y la inserción profesional de los docentes noveles. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, 25(2), p. 1-4, 2021.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción en la docencia en latinoamérica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, out./dez. 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/321701024\\_Politica-s\\_y\\_programas\\_de\\_induccion\\_en\\_la\\_docencia\\_en\\_Latinoamerica](https://www.researchgate.net/publication/321701024_Politica-s_y_programas_de_induccion_en_la_docencia_en_Latinoamerica). Acesso em: 01 mar. 2023.

MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de Discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educ. Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16957/12914>. Acesso em: 30 jun. 2022.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>. Acesso em: 01 mar. 2023.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. *In*: Anete Abramowicz; Roseli Rodrigues de Mello. (Org.). **Educação**: pesquisa e prática. 1. ed. Campinas-SP: Papirus, 2000, v. 1, p. 139-161.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de Lee. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 01 mar. 2023.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti.; NONO, Maévi Anabel. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/download/906/881>. Acesso em: 07 fev. 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti.; NONO, Maévi Anabel. Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24, 2001, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm>. Acesso em: 01 mar. 2023.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 37, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em: 01 mar. 2023.

NÓVOA, António. Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 13 set. 2019.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez. 2010.

PASSOS, Laurizete Ferragut; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de; APARICIO, Ana Sílvia Moço; COSTA, Elana Cristiana dos Santos. Comunidades de Aprendizagem e práticas colaborativas nos processos de inserção profissional. Dossiê: "Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas". **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-18, e4261115, jan./dez. 2020. ISSN 1982-7199. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994261>.

PASSEGGI, Maria da Conceição; PASSEGGI, Luis; CÂMARA, Sandra Cristine Xavier. Memoriais: escrita de si, pesquisa, formação e acompanhamento. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre Barbosa. (Orgs.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal-RN/São Paulo: EDUFRN/Paulus, 2008, p. 25-42.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PRÍNCEPE, Lisandra; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. 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. *In*: **Formação Inicial de Professores**/ Textos do Seminário realizado na Universidade do Algarve. Edição: eletrônica, nov. 2015.

ROCHA, Simone Albuquerque da; DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; SANTOS, Ivanete Rodrigues dos. Casos de ensino como estratégia investigativa-formativa no estágio do Parfor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 575-591, abr./jun. 2020.

WELLER, Wivian. 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, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

WELLER, Wivian. Grupos de Discussão: aportes teóricos e metodológicos. *In*: WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2007.

## Bibliografia de apoio

SILVA, Mônica Batista da. **Tecendo caminhos indiciários da indução profissional de professores iniciantes na cultura organizacional escolar de uma rede pública municipal de educação no Agreste pernambucano**. 2021. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco (Centro Acadêmico do Agreste), Caruaru-PE, 2021.

SILVA, Márcia Batista da. **A produção dos saberes docentes na contingência pedagógica: necessidades formativas e a indução profissional de professores iniciantes.** 2023. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco (Centro Acadêmico do Agreste), Caruaru-PE, 2023.

**Outros colaboradores:**

Tradução do resumo para o inglês: Cleberson Lucio Tobaldini. E-mail: cle.luciotobaldini@gmail.com.

Revisão de texto: Edson Tavares Costa. E-mail: edsontavares5@hotmail.com.

Tradução do resumo para o espanhol: Veríssimo Ferreira da Silva. E-mail: verissimoferreiras@gmail.com.

Enviado em: 11/maio/2023 | Aprovado em: 11/setembro/2023