

**Artigo****Professores iniciantes e as estratégias de ação frente aos desafios da docência partilhadas em uma pesquisa-formação****Beginning teachers and the shared action strategies facing the teaching challenges in the context of a research-training****Docentes principiantes y estrategias de acción frente a desafíos docentes compartidas en el contexto de una investigación-formación****\*Iure Coutre Gurgel<sup>1</sup>, \*\*Luciana de Oliveira Souza Mendonça<sup>2</sup>, \*\*\*Maria Gerlaine Belchior Amaral<sup>3</sup>**

\*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Caraúbas-RN, Brasil

\*\*Instituto Federal de Educação do Ceará (IFCE), Fortaleza-CE, Brasil

\*\*\*Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Cajazeiras-PB, Brasil

**Resumo**

O presente artigo objetiva discutir a importância das práticas de acompanhamento e processos de indução de professores iniciantes na educação básica, focalizando as estratégias para superação dos desafios vivenciados por esses profissionais no início da docência. Como problema de pesquisa, destaca-se: de que forma as práticas de indução podem contribuir para a aprendizagem do professor iniciante da rede básica cearense? O estudo caracteriza-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, resultante de uma pesquisa em rede concluída em caráter interinstitucional e apoiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, tendo o dispositivo da pesquisa-formação como

<sup>1</sup> Docente do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) Campus Avançado de Patu (CAP). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-3760-2764>. E-mail: [iure.gurgel@aluno.uece.br](mailto:iure.gurgel@aluno.uece.br).

<sup>2</sup> Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – área de concentração: Formação de professores. (PPGE/UECE). Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – área de concentração: Metodologia de ensino (UFSCar-SP). Professora Adjunta IV (DIV04) do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8950-092X>. E-mail: [lucianamendonca@ifce.edu.br](mailto:lucianamendonca@ifce.edu.br).

<sup>3</sup> Pós-doutorado em Desenvolvimento Profissional Docente pela universidade Estadual do Ceará (2020). Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2012). Professora Associada da Universidade Federal de Campina Grande. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0745-7594>. E-mail: [maria.gerlaine@professor.ufcg.edu.br](mailto:maria.gerlaine@professor.ufcg.edu.br).

caminho metodológico reflexivo para a indução docente. Os sujeitos participantes deste estudo foram professores dos Anos Iniciais da rede básica cearense. O aporte teórico que deu sustentação ao estudo caracterizou-se a partir dos contributos de Cruz, Farias e Hobold (2020), Garcia (1999), Mizukami (2004), Veenman (1984), dentre outros. Os resultados evidenciam que as principais estratégias de superação partilhadas pelos professores iniciantes foram: buscar apoio com os pares e a gestão; ser afetivo na relação com os alunos; fortalecer a relação família-escola; refletir sobre a prática; e buscar melhorias permanentes através da pesquisa, estudo e formações para superar os desafios da docência. Os dados apontam a importância do apoio da gestão da escola a partir da prática de indução como perspectiva formativa para o desenvolvimento dos professores no início da carreira.

### Abstract

This paper aims to discuss the importance of induction practices of beginning teachers in basic education, pointing to strategies to overcome the challenges experienced by them at the beginning of their teaching career. So, as a discussing problem of this work we stand out: how can these induction practices could contribute to the learning of beginner teachers in the teaching network of the Brazilian state of Ceara? However, this study is characterized by a qualitative research approach, coming from a network research, concluded, in an inter-institutional nature, supported by the National Council of Scientific Researches, and Foundation for Research Support of the State of Rio de Janeiro, bringing the research-training as a methodological and reflexive way for teacher induction. For that, it got the teachers from the Early Years of Ceará's basic teaching network as subjects participating. The theoretical framework which supported this study was characterized by the contributions of Cruz, Farias and Hobold (2020), Garcia (1999), Mizukami (2004), Veenman (1984), among others. Therefore, we could observe that some of the main overcoming strategies shared by beginning teachers were: Seek support from parents and school management, also being warm with students, strengthen the family-school relationship, reflect on practice and seek permanent improvements through research, study and training to overcome all the teaching challenges that arise. Lastly, the data obtained here point to the importance of support from the school management based on the practice of induction as a formative perspective for the development of teachers at the beginning of their careers.

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir la importancia de las prácticas de inducción de profesores principiantes en la educación básica, centrándose en las estrategias de superación de los desafíos vividos por esos profesionales en el inicio de la docencia. Como problema de investigación, cuestionamos de qué manera las prácticas de inducción pueden contribuir para el aprendizaje del profesor principiante de la red básica del estado de Ceará, en Brasil. El estudio se caracteriza por el enfoque cualitativo de investigación y resulta de una investigación en red concluida en carácter interinstitucional con el apoyo del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico y Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de Rio de Janeiro. El camino metodológico adoptado fue el de la investigación-formación, por su perspectiva reflexiva para la inducción docente. Los sujetos participantes del estudio fueron profesores de la primaria de la red básica de Ceará. El aporte teórico de esta investigación se basó en Cruz, Farias y Hobold (2020), Garcia (1999), Mizukami (2004), Veenman (1984), entre otros. Las principales estrategias de superación compartidas por los profesores principiantes fueron: solicitar el apoyo de sus pares y de la gestión; ser afectivo en la relación con los estudiantes; fortalecer la relación entre familia y escuela; reflexionar sobre la práctica; y buscar optimizaciones a través de la investigación, del estudio y de la formación a fin de superar los desafíos de la docencia. Los resultados

revelan la importancia del apoyo de la gestión de la escuela por medio de prácticas de inducción como perspectiva formativa para el desarrollo de los profesores en inicio de carrera.

**Palavras-chave:** Indução docente, Professores iniciantes, Superação dos desafios, Pesquisa-formação.

**Keywords:** Teaching induction, Beginner teachers, Overcoming challenges, Training research.

**Palabras clave:** Inducción docente, Profesores principiantes, Superación de los desafíos, Investigación-formación.

## 1. Introdução

Ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador. A gente se faz educador [...] (Freire, 1991, p. 58).

A epígrafe nos remete ao desenvolvimento profissional docente como processo contínuo, complexo e, ao mesmo tempo, desafiador, principalmente, para os professores em início de carreira. A fase inicial da carreira docente vem sendo destacada como um desafio desde a década de 1980, quando registros sobre a necessidade de programas formais para minimizar a evasão dos professores em início de carreira começaram a aparecer (Alarcão; Roldão, 2014). Neste trabalho, objetiva-se abordar a temática do professor iniciante no exercício profissional, pontuando desafios e aprendizagens, mas focalizando, sobretudo, as estratégias de superação frente aos desafios vivenciados no início da docência por professores participantes do projeto de pesquisa-formação intitulado *Pesquisa com professores iniciantes: um estudo sobre indução profissional*. O projeto supracitado foi desenvolvido de forma interinstitucional por três universidades públicas situadas nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul do Brasil, apoiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj), que agrega pesquisadores de diferentes grupos de pesquisas das regiões supracitadas.

A pesquisa-formação foi o caminho metodológico selecionado para responder às transformações sociais, políticas, culturais e tecnológicas que põem em xeque o modo individualista de produção do conhecimento, uma vez que foi realizada com os professores iniciantes participantes, tendo a partilha, a escuta, a cooperação e o processo de reflexividade como arcabouço nuclear da investigação. Além disso, o estudo teve a pesquisa narrativa como fundamento, na perspectiva de Josso (2010), em que os professores iniciantes, ao narrarem suas experiências docentes, propiciam visibilidade de seus saberes e fazeres no âmbito da aprendizagem e exercício da profissão.

A escolha teórico-metodológica pela pesquisa-formação se faz na perspectiva de superar a cultura do isolamento docente e na decisão intencional de promover uma interlocução entre pares (Josso, 2006). Trata-se de um modo de produzir conhecimento inovador, que rompe com as estruturas verticalizadas em que detentores do saber ditam a prática que deve ser efetivada por outros. A pesquisa-formação supõe uma forma horizontal de pensar e construir juntos

soluções coletivas para problemas comuns (Zeichner; Payne; Brayco, 2015). Por outros termos, professores experientes e iniciantes formam-se com seus pares numa dinâmica colaborativa.

Nessa perspectiva investigativa, pesquisadores e participantes formam-se mutuamente ao partilharem suas histórias de vida, suas experiências, saberes e dilemas com os quais se deparam cotidianamente. A mutualidade, a partilha e a reflexão são princípios basilares que sustentam a pesquisa-formação (Nóvoa, 2019).

O projeto interinstitucional foi norteado pelo seguinte questionamento: como a indução entre pares mediada pelo fazer da pesquisa contribui para o agir e o reagir de professores em relação às dificuldades que afetam a docência em seus primeiros anos de exercício profissional?

Os objetivos da pesquisa foram: instalar Grupos de Indução para acompanhar professores em situação de inserção profissional no âmbito de redes públicas de ensino por meio de uma perspectiva investigativa e colaborativa; desenvolver iniciativa de pesquisa-formação voltada para a indução profissional com foco no enfrentamento das dificuldades que afetam a docência dos professores participantes; analisar as narrativas de professores em situação de inserção profissional docente no contexto dos Grupos de Indução com pesquisa-formação; e, por fim, analisar diferentes contextos de indução profissional e o que pode ser interpretado como ponto em comum e/ou especificidade cultural, local e institucional.

Este texto registra um recorte da pesquisa; neste, é focalizada a experiência desenvolvida pelo núcleo de uma instituição de Educação Superior pública cearense, cujos sujeitos integrantes da pesquisa-formação foram 22 docentes que se encontravam nos cinco primeiros anos de docência na Educação Básica, na rede pública de ensino. Para viabilizar a produção dos dados da pesquisa, foram organizados três Grupos de Formação (GF), a saber: Educação Infantil (GF EI); Anos Iniciais do Ensino Fundamental (GF AIEF); Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (GF AFEF e EM).

Em virtude da crise sanitária da Covid-19 que assolou mundialmente o planeta<sup>2</sup>, a seleção dos professores iniciantes foi realizada por meio de chamada aberta convidando os professores das diferentes regiões cearenses para se inscreverem a partir de um formulário eletrônico da plataforma *Google Forms* (<https://forms.gle/gVqk3M19sWkUjHvr9>) para participarem de uma formação ofertada por meio de um Curso de Extensão. Todo o processo seletivo foi divulgado nas redes sociais dos pesquisadores vinculados ao Projeto.

Ao final da seleção, dos 30 candidatos selecionados, 22 demonstraram interesse em participar da formação, contemplando, assim, os diversos segmentos de atuação desses profissionais. Estes docentes foram divididos de modo a compor os GFs, a saber: oito docentes no GF EI; sete no GF AIEF; e sete no GF AFEF e EM. Para fins de delimitação do tema, neste texto são abordadas as estratégias de superação aos desafios da docência partilhadas pelos docentes.

---

<sup>2</sup> Em 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou estado de pandemia decorrente da Covid-19 devido à sua elevada transmissibilidade e rápida letalidade, por ser uma das causadoras da Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS).

Quanto à estrutura textual, tem-se as seguintes partes: a discussão sobre os desafios vivenciados e as estratégias usadas na superação; a explicitação de como os dados foram produzidos; o registro das principais estratégias de superação aos desafios apontadas pelos participantes da pesquisa; e, por fim, as considerações acerca dos achados na pesquisa.

## **2. O início da docência: os desafios vivenciados e as estratégias de superação**

Ser/constituir-se professor é um processo que vai se desenhando no decurso da profissão, a partir das múltiplas experiências, desafios e aprendizagens que o profissional vivencia no contexto de trabalho. Convém pontuar que a profissão docente apresenta especificidades próprias e requer do professor conhecimentos específicos e saberes especializados. Nessa perspectiva, Mizukami (2013, p. 23) sinaliza que:

A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo das licenciaturas e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida.

Especificamente, o início da carreira docente configura-se como um período singular e de construção de múltiplas aprendizagens que são essenciais ao exercício da profissão. O professor, particularmente, o professor iniciante, é um sujeito aprendente e ativo na consolidação de sua própria aprendizagem. Ressaltamos que, neste processo, entender o ensino como uma prática reflexiva não espontaneísta ou automática é fundamental (Reali; Reyes, 2009).

Nessa perspectiva, García (1999) tem evidenciado que os primeiros anos de carreira do professor são importantíssimos para o desenvolvimento profissional, haja vista que se caracteriza por um período de experimentação e de intenso aprendizado diante do “choque de realidade” (Veenman, 1984).

García (1999) assevera ainda que os primeiros anos de ensino são importantes porque constituem o processo de transição do *status* de estudante para o de professor. Trata-se de um período de adaptação entre o idealizado e o vivido, de assumir responsabilidades profissionais, em que o professor se vê ante os desafios, expectativas e inseguranças para lidar com seu trabalho. Esse processo envolve diversos sentimentos, tais como angústia, ansiedade, medo, cujo apoio dos pares e da gestão pedagógica da escola são essenciais para esse período de “choque de realidade” e de “sobrevivência” frente aos desafios encontrados no início da carreira.

Ante o exposto, reconhecemos a necessidade de discutir e ampliar os estudos e pesquisas voltados à questão do professor iniciante frente aos desafios, dilemas e estratégias de superação por meio de ações que possam contribuir para ampliar as experiências construídas pelos professores iniciantes.

Assim sendo, processos de indução profissional tornam-se elementos basilares para ajudar o professor iniciante frente aos desafios surgidos em sua prática. É relevante ressaltar que a indução docente ocorrida nos anos iniciais

da profissão pode estar associada ao acompanhamento informal, à mentoria, à política instituída de apoio e permanência na profissão e até ao estágio probatório (Alarcão; Roldão, 2014; André, 2014; Flores; Day, 2006; García; Vaillant, 2017; Wong, 2020).

Compreendemos, assim, a indução como um processo de acompanhamento formativo, relacional e compartilhado. Garcia (2008, p. 28) define indução como “[...] un programa planificado que pretende proporcionar algún tipo de apoyo sistemático y sostenido específicamente a los profesores principiantes durante al menos un año escolar”.<sup>3</sup> Seguindo essa mesma lógica, Ferreira e Reali (2005, p. 2) explicitam em seus estudos que:

Os programas de iniciação à docência, também denominados programas de indução, são aqueles voltados para os professores nas suas primeiras inserções profissionais. Têm como objetivo auxiliar o ingresso na profissão de um modo menos traumático, tendo em vista o conjunto de demandas que recaem sobre os profissionais iniciantes e que exigem mudanças pessoais, conceituais e profissionais. No geral, esses programas oferecem apoio e orientação, na perspectiva de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da base de conhecimento profissional e auxiliar na socialização com a cultura escolar desses profissionais.

A partir da compreensão apontada por Ferreira e Reali (2005), é relevante reconhecermos que os programas de indução se caracterizam como algo essencial e que devem ocorrer de forma contínua, por meio de um processo que contribua para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, além da construção de aprendizagens plurais e necessárias ao desenvolvimento do exercício profissional docente. Assim, a indução caracteriza-se como um tempo de aquisição de conhecimentos e competências profissionais por parte do professor iniciante, que tem necessidade de ações sistematizadas de acompanhamento ao trabalho docente, seja por meio de programas de indução, propostos por políticas públicas, seja por outras ações voltadas para essa finalidade (García, 1999).

Para pensar o processo de indução como um momento de apoio e de intensas aprendizagens ao professor iniciante, respaldamo-nos nos estudos das educadoras portuguesas Alarcão e Roldão (2014), quando enfatizam a escola como *locus* em que os professores iniciantes exercem a profissão em uma clara lógica de formação em contexto de trabalho e de comprometimento da escola para com a formação de seus atores, por esse espaço institucional se configurar como um espaço fértil de diálogos, reflexões e ações colaborativas que buscam favorecer a aprendizagem docente. Nesse viés, considera-se de suma importância o trabalho da equipe gestora e pedagógica no que se refere ao acolhimento, acompanhamento e apoio ao professor iniciante no contexto escolar. Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 7) consideram que o:

---

<sup>3</sup> Tradução: “[...] un programa planejado específicamente para os professores iniciantes durante, no mínimo, um ano escolar, o qual pretende proporcionar algum tipo de apoio sistemático para esses profissionais”.

[...] conceito de indução não se faz dissociado de questões relacionadas às condições objetivas e subjetivas de trabalho vividas pelos professores. Isso porque o conceito de indução profissional não pode ser simplificado a uma forma de induzir os professores em início de carreira à continuidade no trabalho docente mesmo sem as devidas condições, mas compreendido como um construto que reconhece e defende a necessidade de que eles tenham espaço de formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional.

Foi essa premissa que norteou todo o processo de indução desencadeado a partir da pesquisa-formação registrada neste texto e que possibilitou fomentar a discussão sobre as múltiplas reflexões suscitadas e as possíveis estratégias de superação que os participantes desta pesquisa compartilharam no projeto de indução, a partir dos desafios próprios do início da docência. Na perspectiva de ampliar a compreensão desse fenômeno, recorreremos ao conceito de referentes de ação docente, defendidos por Mendonça (2022, p. 252) como:

[...] constituídos pelos professores iniciantes a partir da resignificação de referências em sua atuação profissional que têm como fonte diversas e significativas experiências, considerando as singularidades da docência e o contexto de formação e atuação profissional vivenciadas em suas trajetórias formativas. Elas constituem os compromissos morais e sociais e as competências profissionais que orientam e fundamentam o agir e o reagir docente frente aos desafios da docência em contexto. Diante dos desafios do início da carreira, os professores iniciantes mobilizam os referentes de ação docente resignificados e a partir deles vão tecendo o desenvolvimento de sua profissionalidade, movidos, sobretudo, pelo compromisso social com seus alunos e com seu desenvolvimento profissional.

Esse conceito nos ajuda a compreender como processos de indução que promovam o apoio, a troca de experiências entre todos os participantes e o acompanhamento sistematizado podem favorecer o desenvolvimento da profissionalidade de professores em início de carreira frente à multiplicidade de saberes que são intervenientes em suas práticas, aliada às crises diante do “choque de realidade” e ao período de “sobrevivência”, que exigem a busca da ampliação do repertório de referentes de ação para enfrentarem situações imprevistas e complexas com as quais se deparam, especialmente nessa fase da carreira.

### 3. Como os dados foram produzidos?

Esse tópico aborda como os dados foram produzidos a partir das narrativas autobiográficas dos professores sobre os desafios da docência e as possíveis estratégias de superação encontradas. Consideramos importante destacar neste escrito que as narrativas autobiográficas permitem ao sujeito produzir conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano,

revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes (Souza, 2007).

Assim, corroboramos a perspectiva apontada por Delory-Momberger (2012) ao sublinhar que o trabalho a partir das narrativas configura-se como um espaço em que o ser humano se forma, elabora e experimenta sua história de vida, reconhecendo a si mesmo e se fazendo reconhecer pelos outros através do processo de “biografização”.

É importante destacarmos ainda que o trabalho com a pesquisa-formação possibilita aos participantes a construção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano e profissional. Essa perspectiva investigativa possibilita, ao mesmo tempo, produzir conhecimento e formação para todos os envolvidos no processo de investigação (Bragança; Abrahão; Ferreira, 2016).

Trata-se de uma alternativa metodológica que entrelaça sujeitos participantes e pesquisadores no ato reflexivo de recriar a docência. Para Bragança (2012), é por meio da reflexão que professores e professoras narram, problematizam e recriam sua sócio-história de vida. Desse modo, as abordagens de pesquisa-formação não buscam na narrativa um ato mecânico ou descritivo, mas, de certo modo, a recriação do passado e a construção do futuro, por meio de um voltar à origem, de um inventário das experiências fundadoras.

Assim, a pesquisa-formação assume um caráter inovador quando privilegia a narrativa e a autonomia docente, conduzindo os indivíduos partícipes a uma postura investigativa da própria prática. Trata-se de um amplo processo de construção de sentidos que considera os saberes e os fazeres de todos os envolvidos no processo; tanto pesquisadores quanto sujeitos participantes se formam ao produzir conhecimentos sobre a prática e aprendizagens da docência (Cochran-Smith, 2012). Foi perseguindo esses pressupostos que esta pesquisa-formação se desenvolveu.

Para vivenciar o processo reflexivo e de socialização das narrativas, foram realizados cinco encontros. No quarto encontro da referida pesquisa, a temática abordada foi sobre o agir e o reagir e sobre as estratégias para a superação dos desafios os quais foram elencados no terceiro encontro. Em função do contexto pandêmico, os encontros foram *on-line*.

Projetamos o Quadro 1 com o registro dos desafios de cada GF e solicitamos aos professores que narrassem possíveis estratégias de superação para os desafios elencados pelos participantes no encontro anterior.

No início do quarto encontro, projetamos um quadro com apenas a primeira coluna preenchida e solicitamos que os professores iniciantes narrassem possíveis estratégias de superação. A partir daí, foi preenchida a última coluna do Quadro 1, com o resumo das falas dos professores. Cabe pontuar que tudo foi feito com validação e anuência dos participantes. Ao final, sistematizamos os dados do GF EI conforme o registro a seguir.

**Quadro 1** - Desafios e estratégias de superação apontados pelos professores do GF EI integrantes da pesquisa-formação, Núcleo Universidade Estadual do Ceará

Desafios	Estratégias de superação
Gestão não democrática.	Permanecer na escola; fazer denúncias na esfera administrativa, no sindicato da categoria; não se isolar e buscar parcerias para fazer resistência de forma coletiva.

Ausência de acompanhamento pedagógico.	Dialogar com a gestão escolar para expressar que necessita de apoio.
Instrumentos e procedimentos de planejamento e acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.	Dialogar com a coordenação pedagógica para expor suas dificuldades; debater o assunto em formações e encontros pedagógicos.
Falta de tempo para estudo.	Para o caso de não gozo do terço da jornada de trabalho para planejamento e estudo, reivindicar o cumprimento do direito.
Infraestrutura inadequada e falta ou escassez de materiais.	Fazer denúncias ao Conselho Municipal de Educação e exigir fiscalização e elaboração de relatório de visita <i>in loco</i> ; fazer denúncias no Ministério Público; fazer denúncias no sindicato da categoria; solicitar da gestão, Secretaria Municipal de Educação (SME) ou Conselho Municipal documento ou resolução que trata sobre as normas de credenciamento, autorização e funcionamento das instituições (Parâmetros básicos de Infraestrutura).
Assédio moral/sexual.	Conversar com as colegas de trabalho para buscar apoio e desabafar/denunciar; solicitar que a gestão da escola faça uma intervenção e converse com os pais.
Número de crianças por turma.	Solicitar da gestão, SME ou Conselho Municipal documento ou resolução que trata sobre as normas de credenciamento, autorização e funcionamento das instituições (relação professor/quantidade de crianças).
Cobranças relacionadas ao desenvolvimento de práticas que priorizam a linguagem oral e escrita/impactos das avaliações externas na EI.	Resistir às pressões e realizar práticas condizentes com os pressupostos teóricos que sustentam a sua práxis.
Ausência de suporte material e pedagógico para o trabalho durante o contexto da pandemia.	Buscar apoio da gestão e dialogar com o sindicato sobre as condições de trabalho e cobranças durante esse período.

Fonte: Produzido durante o quarto encontro da pesquisa-formação do GF EI (2023).

Conforme registro no Quadro 1, os professores iniciantes da EI narraram que, diante dos desafios encontrados no cotidiano de suas instituições, refletem sobre o trabalho desenvolvido e buscam apoio nos pares e na gestão escolar, bem como novas alternativas que os ajudem a superar tais problemas. A seguir, compartilhamos algumas narrativas dos professores participantes sobre as estratégias de busca de apoio para a melhoria do trabalho pedagógico.

*Houve a questão do estudo. Eu tentei buscar os responsáveis na SME. Junto ao grupo, pedimos mais reuniões, então a questão da gestão não democrática foi outro caminho (PROFI-1 EI).*

*Então, é muito importante esse acompanhamento pedagógico. Muitas das vezes, o coordenador fica muito sobrecarregado, porque tem aquela questão, às vezes, de não ter a parceria da direção e da coordenação, então acaba sobrecarregando mais a coordenação, mas eu percebi que é muito importante o acompanhamento, porque eu andava muito perdida no início. Eu*

*não sabia fazer um plano. Eu fiquei com vergonha quando uma professora com quem eu fiz amizade pegou meu plano e disse: 'Meu Deus! Não é assim!' Eu disse para ela que eu não sabia, que eu não tinha acompanhamento. E hoje o meu plano vem se modificando muito mais, porque, antes no meu plano, não eram colocados os campos de experiências e hoje em dia modifiquei muito, por conta do acompanhamento que eu tenho, da troca de experiências com as outras professoras (PROFI-4 EI).*

A importância do diálogo, o trabalho cooperativo entre os pares e o reconhecimento da escola como espaço formativo foram estratégias de superação apontadas no GF EI e no GF AFEF e EM como elementos que favorecem o desenvolvimento da prática docente. Nono (2011) e Nóvoa (2019) destacam o papel que a ambiência escolar exerce para a melhoria do trabalho dos professores.

Efetivamente, consideramos ser a escola um espaço complexo, multifacetado, dinâmico e capaz de contribuir com a melhoria do trabalho docente, como advogam Cochran-Smith e Lytle (1999) ao destacarem que os conhecimentos dos professores estão implícitos na prática, na reflexão sobre a prática, na indagação prática e nas narrativas que realizam sobre a prática.

Em relação à importância do trabalho em parcerias com os pares para a constituição da identidade docente, Dubar (2003) defende que são as vivências na relação com o grupo que traduzem sentimentos de pertencimento, clareza dos códigos, normas, símbolos e valores que compõem determinado *ethos* profissional e favorecem o desenvolvimento de aprendizagens por parte dos professores na busca de melhorarem cada vez mais suas práticas, assim:

O que se percebe é que as experiências vividas nos primeiros anos da carreira são as que mais impactam a vida profissional de um professor. Ao mesmo tempo são elas que os ajudam a desenvolver percepções sobre o ensino, sobre os alunos, sobre o entorno onde atuam e sobre seu fazer docente (Facin; Fagundes; Zanchet, 2002, p. 2).

Partindo dessa acepção, consideramos que o papel da escola torna-se singular e necessário, no sentido de desenvolver ações colaborativas, em que o diálogo, a troca de ideias e o compartilhamento das experiências vividas nos primeiros anos possam ser socializadas entre os pares e os ajudem, assim, a organizarem um trabalho que atenda às especificidades da turma e colabore para a melhoria da prática pedagógica do professor, pois é a partir desse apoio intencional e sistematizado aos professores que estão nessa fase de inserção profissional que a aprendizagem da docência vai se construindo, como sublinha André (2014, p. 117) quando assinala que “[...] a aprendizagem da docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira”.

Outras estratégias que chamam a atenção no Quadro 1 são de lutas, resistências e denúncias de sérios problemas no âmbito da escola, tais como: assédio sexual, gestão antidemocrática, falta de recursos materiais para que

possam ser garantidos direitos de uma gestão democrática e assédio moral da gestão, conforme ilustram as narrativas:

*Eu acho que a questão da mudança da instituição foi mais relacionada ao assédio, à questão da gestão não democrática: houve a questão do estudo, eu tentei buscar os responsáveis na SME, juntar o grupo, pedimos mais reuniões, então a questão da gestão não democrática foi outro caminho e a mudança da instituição eu acho que está mais relacionada ao assédio mesmo (PROFI-1 EI).*

*Isso. Tinha me formado recente. Por mais que eu conheça um pouco dos meus direitos, querendo ou não, você sente medo das represálias e, assim, também a gente já foi muito perseguido quando chegou aqui, por não ser daqui; isso também deu medo. A gente não foi bem-vindo aqui, porque eles tinham aquela coisa de forasteiro (PROFI-7 EI).*

A partir dos relatos, vê-se que, ao se depararem, no início de carreira, com essas diversas situações envolvendo a dificuldade de diálogo com a gestão, desrespeito ao trabalho docente, falta de acompanhamento e questões específicas voltadas ao assédio moral, constatamos que tais situações abarcam uma série de sentimentos negativos e de insegurança em relação a essa falta de acolhimento e acompanhamento, causando, assim, desmotivação e, muitas vezes, podendo até chegar ao abandono da carreira. Os estudos de André (2018, p. 6), apontam que “[...] o principiante precisa receber apoio e orientação no ambiente de trabalho, de modo que reconheça que a docência é uma profissão complexa, que exige um aprendizado”.

É oportuno ainda destacar que as situações que se apresentam ao professor iniciante são de diferentes ordens, inclusive de logística do funcionamento da prática pedagógica. Há relatos de algumas estratégias como compra de material, divisão de tarefas para tentar resolver problemas de número inadequado de alunos, entre outras, por parte dos professores iniciantes. Essa situação indica que esses sujeitos são movidos pelo compromisso com a aprendizagem de seus alunos e, por outro lado, mostra também um sentimento de responsabilização excessiva pela falta de condições adequadas de ensino e aprendizagem, como é expresso pelo excerto que segue.

*Por favor, não me julguem, não me critiquem por causa disso, mas, se eu, como professora, não estou achando outra possibilidade e se eu tiver condições, eu compro, eu compro, sim, coisas para os meus alunos. Eu já vi várias professoras fazendo também muito além do que eu faço. Eu fico: ‘Gente, que coisa linda!’ Eu sei que não é obrigação da professora, sei que ela tem uma condição além, mas eu não tenho essa condição para fazer isso. Então, eu vou fazer aquilo que está dentro das minhas possibilidades, do meu alcance, e o ideal é que a gente receba todo esse apoio, todos esses recursos, mas, quando não tem, a gente se vira e vai atrás (PROFI-10 AIEF).*

A narrativa denuncia a falta de condições objetivas de trabalho, bem como a estratégia de superação para a falta de recursos materiais e de condições adequadas de ensino e aprendizagem: a compra de materiais com o próprio salário.

Vimos, então, como os dados foram produzidos sobre as estratégias de superação do GF EI. A partir desses dados, foi possível chegar às estratégias de superação mais recorrentes no referido grupo, as quais nos serviram de categoriais iniciais para a tabulação dos dados produzidos nos três grupos de pesquisa-formação.

A partir dos dados sistematizados do GF da Educação Infantil, partimos para a leitura dos quadros produzidas nos GFs AIEF e EM, buscando identificar convergências e divergências entre as estratégias de superação dos três grupos, bem como categorizá-las. A seguir, apresentamos como foi realizada uma tabulação que indica a frequência com a qual determinada estratégia apareceu durante as narrativas do quarto encontro dos três GFs.

**Tabela 1** - Estratégias de superação dos desafios por grupo de professores

Estratégias de ação	Frequência			
	EI	EF	EM	Total
Buscar apoio e diálogo com os pares e a gestão escolar.	05	03	03	11
Relacionar-se com afetividade, dialogicidade e empatia.	01	02	02	05
Refletir sobre o trabalho docente para melhorias.		01	01	02
Buscar conhecimentos e estudar.	01	03	01	05
Perseverar, apesar do medo de errar.		01		01
Comprar e adaptar materiais com seu salário.		01		01
Utilizar metodologias ativas e tecnologia.		01	01	02
Lutar pelos direitos de alunos e professores.	06			06
Aproximar a família da escola para apoio e parceria.	03		01	04
Relacionar teoria e prática.		01		01
Saber trabalhar com aspectos burocráticos da escola.			01	01
Relacionar conteúdos com o cotidiano do aluno.			01	01
<b>Total</b>	15	11	10	40

Fonte: Elaboração própria (2023).

Analisando a Tabela 1, podemos observar que as estratégias de superação que apareceram mais de uma vez nos quadros-síntese dos três GFs foram: buscar apoio com os pares e a gestão escolar; relacionar-se com afetividade, dialogicidade e empatia; aproximar a família da escola para apoio e parceria; buscar conhecimentos e estudar; refletir sobre o trabalho docente em busca de melhorias; e utilizar metodologias ativas e tecnologia.

Buscamos também realizar uma categorização mais ampla das estratégias de superação dos professores dos GFs. Para tanto, utilizamos a categoria de referentes de ação docente dos professores iniciantes de

Matemática identificados na pesquisa de Mendonça (2022) e construímos o Quadro 2, conforme apresentado a seguir.

**Quadro 2 -** Categorização referentes de ação docente

<b>Referentes de ação docente Categorias teóricas</b>	<b>Estratégias de superação Dados empíricos</b>
Saber fazer: prática profissional	Utilizar metodologias diversificadas ativas e recursos tecnológicos.
Desenvolver-se: desenvolvimento profissional	Refletir sobre o trabalho realizado em busca de melhorias; buscar conhecimentos e estudar.
Relacionar-se: relações com a comunidade escolar	Buscar apoio com os pares e a gestão escolar; relacionar-se com afetividade e dialogicidade; aproximar a família da escola de forma empática para apoio e parceria.
Comprometer-se: compromisso social	Lutar pelos direitos de alunos e professores da Educação Infantil.

Fonte: Mendonça (2022).

Mendonça (2022) adverte que as categorias de referentes de ação docente possuem intersecções e não devem ser utilizadas como *standards*, e sim podem indicar elementos formativos relacionados ao desenvolvimento da profissionalidade dos professores em início de carreira.

Assim sendo, o que essa categorização nos ajuda a compreender é que a busca de apoio e a boa relação com os pares, gestão escolar, pais e alunos são estratégias recorrentes para esses professores, como mostram os dados da Educação Infantil.

Essas estratégias de superação podem dar indícios sobre a necessidade que os professores iniciantes sentem de serem acolhidos, apoiados e valorizados pelos seus pares para a conquista da autonomia profissional.

As narrativas das professoras da Educação Infantil que se relacionam às lutas, resistências e denúncias pela falta de um terço da carga horária para estudo e planejamento, o assédio moral, a gestão não democrática, dentre outros motivos, não aparecem nos demais grupos, mostrando que estratégias de superação docente não são padronizáveis nem padronizadas, uma vez que partem de cada realidade escolar, do compromisso público firmado com a comunidade escolar, do significado e sentido que os professores e professoras atribuem ao seu trabalho e das competências profissionais que possuem e são mobilizadas ante os desafios da docência e os compromissos morais e sociais que assumem e que podem promover o desenvolvimento da profissionalidade docente (Contreras, 2002).

Utilizando como referencial o desenvolvimento da profissionalidade docente de Contreras (2002), podemos observar no Quadro 2 compromissos assumidos pelos professores evidenciados nas estratégias de superação, como a defesa dos direitos de professores e alunos em busca de melhorias nas condições de ensino e aprendizagem, bem como a busca de compromissos com as famílias, os alunos e o seu desenvolvimento profissional. Algumas

competências profissionais também aparecem, tais como o uso de metodologias diversificadas e ativas, dentre outras menos recorrentes.

Todavia, quando alguns professores narram sobre como reagiram diante dos desafios, os dados indicam um certo grau de paralisia, choque de realidade, heteronomia, que evidenciam a necessidade de mentoria e processos de indução aos professores iniciantes, principalmente, no contexto de trabalho.

Por outro lado, durante o processo de formação, observamos trocas de experiências, como, por exemplo, quando uma professora narrou que não sabia planejar no grupo do Ensino Fundamental, ocasião em que vários colegas deram sugestões para essa colega, como pedir apoio aos colegas, pesquisar na internet e até uma outra colega do grupo compartilhou seu próprio planejamento e se dispôs a ajudá-la fora da formação.

Os professores revelaram também em suas narrativas que a formação que vivenciaram durante a pesquisa proporcionou muitas aprendizagens e o fortalecimento da identidade docente, através da troca de experiências entre os pares participantes, como destacam as narrativas:

*Se eu fosse começar hoje depois de ter participado desse grupo, o que eu levaria para mim é isso, é saber quem eu sou, me valorizar e saber que, se eu não tenho nenhuma experiência, eu vou adquirir no caminho, mas que eu vou conseguir, que eu tenho potencial também para conseguir, porque a gente não nasce sabendo de tudo (PROFI-4 AIEF).*

Isso indica que processos de indução conduzidos a partir das necessidades dos professores, nos quais os docentes possam dialogar e refletir num ambiente de aprendizagem com os pares, podem favorecer as aprendizagens e o fortalecimento da identidade docente dos professores iniciantes, que vivenciam uma fase de intensos desafios, incertezas e descobertas.

#### **4. Principais estratégias de superação dos desafios apontadas pelos participantes da pesquisa**

Apresentamos as estratégias de superação mais recorrentes nas narrativas dos professores nos três GFs, descritas adiante.

##### **4.1 Apoio dos pares e diálogo com a gestão escolar**

Na Tabela 1, observamos que buscar apoio e diálogo com os pares e a gestão escolar aparece como a estratégia de superação mais recorrente entre os professores dos três GFs. A referida estratégia aparece em pelo menos 11 narrativas envolvendo o enfrentamento de desafios, tais como: dificuldades para planejar; trabalho durante a pandemia sem suporte pedagógico e material; problemas psicossociais dos alunos, por exemplo: drogas, gravidez, menor infrator e assédio sexual; trabalho com as avaliações externas.

A busca de apoio dos pares e a necessidade da efetivação de um diálogo com a gestão escolar pelos professores iniciantes demonstram em suas

narrativas o quão difícil foi o começo do exercício profissional sem esse trabalho dialógico e colaborativo entre os pares. Assim, os participantes pontuaram:

*Hoje, o meu plano vem se modificando muito mais, porque antes no meu plano não eram colocados os campos de experiências e hoje em dia modificou muito, por conta do acompanhamento que eu tenho, da troca de experiências com as outras professoras. Então, isso é muito importante e, aqui na minha cidade, como é uma cidade pequena e o Centro de Educação Infantil [...] também não tem muitas salas, ela consegue ter realmente esse acompanhamento com as professoras, de fazer o planejamento individual. Individual que eu digo assim: sala por sala, então é muito bom, muito bom para a gente como iniciante ainda (PROFI-2 EI).*

*A gente entende que realmente os gestores são atribulados e atarefados com outras demandas e realmente não tem essa transição, essa entrada na escola, esse apoio ao professor iniciante. Não tem! Isso aí não existe de forma nenhuma, em nenhuma escola! A gente conta, como um colega falou aí, com a solidariedade, a boa ação e a empatia dos nossos pares (PROFI-20 EFEM).*

*Essa troca de experiências com as outras professoras fez com que a gente aproximasse a família da escola e ficou muito bom. A gente tem um retorno muito bom (PROFI-4 EI).*

As narrativas mostram que o processo de se tornar professor no decurso da profissão exige dos docentes iniciantes a construção de um diálogo efetivo com os pares e demais integrantes da instituição escolar, a fim de favorecer a efetivação de um trabalho pedagógico com qualidade. Para tanto, os professores mais experientes exercem um papel significativo no sentido de acolher e, por meio do olhar, da empatia, do compromisso, da escuta, do respeito, do colocar-se no lugar do outro, do acolher e ser acolhido, construir boas relações interpessoais necessárias para a efetivação de uma escola com qualidade social referenciada.

A seguir, compartilhamos uma narrativa de um professor participante sobre a necessidade que sentiu em desenvolver o seu trabalho a partir da troca de ideias com os professores mais experientes.

*Com os pares, foi difícil, porque, no início, realmente ajuda não tive, mas logo fiz amizade com todo mundo e então pude ter trocas de experiências com os antigos; tive essa abertura. Alguns tinham medo, porque, quando a gente sai da Universidade, uns acham assim: ‘Vish! Está cheio de ideiazinha! Olha! Veio da UECE [Universidade Estadual do Ceará]. Está cheia de ideia. Não vai dar certo aqui. Não vai colar isso aqui’. Então, eles se desarmam. Acabei tendo apoio: ‘Ah! Como é? Como é que tu faz? Ah! É assim e tal?’. Eu queria saber também como é que eles faziam, porque a minha bagagem era muito pouca, então trocamos experiências e eu fui beneficiada (PROFI-9 AIEF).*

A narrativa acima e as dos participantes explicitam a importância do trabalho colaborativo entre os pares, em que todos aprendem. Papi e Martins (2010, p. 43) postulam que “Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão”.

É preciso salientar que todos os professores dos três grupos participantes da pesquisa avaliaram que o processo de pesquisa-formação que haviam vivenciado proporcionou trocas de experiências entre os pares, que favoreceu muitas reflexões e aprendizagens, além do fortalecimento da identidade, como destaca a narrativa adiante:

*E os diálogos aqui com os colegas no grupo, em alguns momentos, foram terapêuticos, porque a gente desabafa, mas também foram formativos, porque vêm agregar coisas, agregar conhecimento, agregar uma nova visão, agregar uma nova experiência. Eu também aprendi muito com a escuta de exemplos falados aqui, sobre as realidades dos colegas. Me vi em muitas realidades, apesar de não ser o meu município, mas eu me via muito ali, [apesar] de não ser os meus alunos, mas eu me via também muito. Aprendi aqui que, onde eu puder ter parceria para construir um bom planejamento, para construir um plano de aula, não como receita de bolo, mas como algo que a gente possa dar um pontapé inicial, de mudar a educação física, do aluno ver a importância dessa disciplina, ele compreender como é que essa disciplina faz parte da realidade dele, da escola, na sociedade como um cidadão (PROFI-10 EFEM).*

É unânime entre os pesquisadores a recomendação de que as equipes gestora e pedagógica ofereçam o apoio necessário ao professor iniciante. Além disso, eles reiteram a importância de processos de mentoria e a indução profissional para os professores iniciantes para que, dessa forma, possam aprender, desenvolver-se e construir sua autonomia e identidade docente, a partir da vivência de uma práxis enriquecida pela dialogicidade entre os pares e comunidade escolar.

## 4.2 Afetividade e relação horizontal com os alunos

Outro aspecto evidenciado nas narrativas dos participantes desta pesquisa foi a necessidade que tiveram de construir uma relação de horizontalidade com os alunos, de criarem laços afetivos com o propósito de se aproximarem mais dos educandos e conhecerem suas histórias de vida como parâmetro para reestruturarem todo o planejamento e (re)pensarem sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Nos três GFs integrantes desta pesquisa, percebemos que os professores iniciantes sentiram a necessidade de construção desses laços afetivos que possibilitassem uma melhor organização e estruturação da prática pedagógica. A seguir, compartilhamos alguns relatos dos professores:

*Eu tive que aprender muito isso, em relação a ver os meus alunos, até mesmo aquilo que eles me mostravam que eu não*

*gostava. Naquilo que eu tinha que superar de desafios, porque eu não podia mudar o contexto familiar dele, eu não podia mudar as questões em relação ao nível de aprendizagem em que ele estava (PROFI-8 EI).*

*Construir uma relação horizontal, descer o patamar, ter sempre o diálogo com o aluno, você saber a melhor forma que ele costuma aprender, saber quais os conteúdos que para ele, para a realidade dele, são mais significativos e aí tentar construir regras na relação, professor e aluno, porque geralmente os alunos costumam seguir regras da escola em geral. Eles sabem que têm que chegar no horário; que têm que sentar na cadeira com uma fila; só que não existe regra. Muitos professores não criam regras na relação que ele tem com o aluno (PROFI-21 EFEM).*

Nas narrativas acima, observamos também que os professores buscam uma relação mais próxima com seus alunos na tentativa de conhecerem suas realidades, suas dificuldades e suas potencialidades, de modo a favorecer o processo de aprendizagem dos seus alunos e de seu desenvolvimento profissional.

Além disso, vários sentimentos, como medo de errar, ansiedade e insegurança, causaram isolamento e distanciamento com os pares e a gestão escolar. Esses sentimentos múltiplos vividos pelos professores iniciantes são apontados pela literatura como marcantes nos primeiros anos de exercício profissional e são decorrentes do que Huberman (1992) denomina de “choque de realidade”. É relevante pontuar que a relação entre docentes e discentes, docentes e seus pares, docentes e gestores pode marcar positivamente ou negativamente os professores em início de carreira.

Assim, reiteramos que os dilemas próprios do início de ingresso na carreira docente podem ser minimizados quando existe acolhimento, afetividade e empatia entre os que trabalham há mais tempo na escola e os recém-chegados. Os relatos comprovam que a afetividade funciona como um divisor de águas que pode marcar positivamente os professores iniciantes, como expressa a narrativa que segue:

*Esse momento de lanche coletivo nas escolas é muito vivo, é muito presente também. Eu acredito que o momento do café, do chá, com aquele diálogo, aquela troca, aquela conversa entre os pares, isso enriquece muito, principalmente para quem está chegando, porque eu acho que essas palavras de carinho e incentivo ajudam muito (PROF Form-7).*

Se, por um lado, o acolhimento é capaz de provocar motivação e incentivo para os docentes que estão tendo seus primeiros momentos na docência, de igual modo a falta de acolhimento pode provocar frustrações, até mesmo adoecimento e, em casos mais extremos, a desistência da carreira docente. Vejamos:

*Então, eu fui falando que eu estava ali pelos meus alunos, pelo aprendizado, então, assim, a relação ficou melhor quando eu realmente pude dizer quem eu era, o meu valor. Inclusive*

*inicialmente eu deixei, sim, ser julgada, ser, sim, subestimada. Eu infelizmente deixei porque tem toda uma história quando você está no [estágio] probatório, então você não é ninguém. Tem isso, viu? (PROFI-9 AIEF).*

Essas narrativas revelam que alguns iniciantes, ao chegarem à escola, nos primeiros dias, não são bem recepcionados por seus colegas, causando, muitas vezes, um isolamento. Torna-se ainda necessário apontarmos a necessidade de se criar na escola um movimento de integração entre os professores em situação de inserção com os mais experientes, num processo dialógico e colaborativo, para que possam vivenciar a oportunidade da reflexão e da partilha de questões que afetam a sua docência. Essa pode ser uma iniciativa da coordenação da escola, como mostra a narração seguinte: “E eu acredito que foi um momento de muita importância, quando a coordenadora teve a sensibilidade de observar que nós não estávamos bem e propôs esse momento” (PROFI-5 EI).

Desse modo, fica evidente a necessidade de que a afetividade, a empatia e o apoio sejam considerados no âmbito das múltiplas relações que se estabelecem no contexto escolar. Goleman (1995) adverte que as nossas emoções podem ser fonte de prazer ou de adoecimento, dependendo do modo como são manejadas, perspectiva esta que é reiterada por Antunes (2014).

### 4.3 Reflexão sobre o trabalho docente

Os professores iniciantes reconhecem em suas narrativas a importância do processo de reflexão sobre a ação didática como uma possibilidade de repensarem suas práticas. Além disso, apontam que, através dos diálogos entre pares e através dos estudos, planejamentos ou momentos de conversas com a coordenação e/ou gestão, podem melhorar seu trabalho de forma contínua. Nessa direção, apresentamos o relato de um professor participante da pesquisa ao apresentar para o grupo um filme com o qual ele se identificava:

*Eu escolhi o filme *Escritores da liberdade* porque ele retrata bem todas as fases, todos os desafios que o professor enfrenta, principalmente quando ele está dentro de uma realidade bem vulnerável, vamos dizer assim. Ela é a professora, ela vai trabalhar em uma escola da periferia e, quando ela chega dentro da sala de aula, acha que ela vai conseguir dar a matéria dela e simplesmente acontece tudo ao contrário [...] e aí ela ia para casa, refletia de que forma ela poderia fazer para mudar aquela realidade. Eu acho essencial a reflexão (PROFI-21 EFEM).*

A partir desse relato, identificamos alguns desafios presentes no início do exercício profissional, principalmente para o professor que está aprendendo a profissão, que está vivenciando no cotidiano escolar as mais diversas situações, aprendizagens e desafios, sejam eles de ordem pessoal, didática ou administrativa. Dentre essas questões, apontamos a reflexão sobre a ação docente como um procedimento essencial para a melhoria da prática educativa e do desenvolvimento profissional docente, por compreendermos que ensinar

exige pesquisa, criticidade, aceitação do novo, reflexão crítica sobre a prática e desejo da pesquisa (Freire, 1996).

Assim sendo, os estudos de Imbernón (2010) sinalizam que a formação docente deve proporcionar a reflexão dos sujeitos em relação à sua prática docente, favorecendo o aprimoramento dos saberes e o processo permanente de autoavaliação do trabalho realizado, pois 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 (Mizukami, 2004).

#### 4.4 Aproximar a família da escola em busca de apoio e parcerias

Outra estratégia destacada de forma recorrente pelos professores iniciantes foi a necessidade de buscar o apoio das famílias como um caminho para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e como uma estratégia que permite uma maior aproximação dos pais no contexto escolar:

*Então, a família, é essencial e, nesse momento de pandemia, [...] eu acho que o diálogo realmente é o melhor caminho, tanto com o filho quanto também com a escola. 'Ah! Não deu certo resolver com filho, pois vou dar uma ligadinha para a escola para saber como é que está, se ele realmente está acompanhando as aulas; como as notas estão, se estão boas'. [...] essa questão desse apoio e a estrutura familiar são de suma importância para o rendimento escolar desse menino (PROFI-17 EFEM).*

Conforme elucida a professora iniciante, a família exerce um papel nuclear na educação dos filhos à medida que desenvolve um trabalho de parceria com a escola, as quais, juntas, buscam desenvolver estratégias que minimizem os problemas voltados à aprendizagem, indisciplina ou outro qualquer dos alunos, corroborando, assim, o avanço na aprendizagem e a construção de uma educação de qualidade.

#### 4.5 Buscar conhecimentos e estudar

Outra questão recorrente nos três GFs foi o destaque que os participantes fizeram em relação a buscar conhecimentos e estudar, para, assim, melhorar a sua prática. Tais necessidades foram explicitadas nas narrativas pelos participantes:

*No meu caso, eu fui estudar; no meu caso, eu fui estudar mesmo; eu fui buscar fontes; eu fui visitar meu material na faculdade, se me dava algum suporte. O meu, na verdade, a minha trajetória não foi de buscar ajuda de ninguém, não, porque eu não me sentia com liberdade para isso (PROFI-9 AIEF).*

*No meu caso, também eu coloco a pesquisa, porque, quando eu não tinha aquele planejamento de grupo, eu ia para a internet pesquisar o planejamento. Não que eu copiasse, mas para ter*

*uma ideia dos processos, das partes de que eu, no caso, me esquecia (PROFI-12 AIEF).*

*A gente vai procurando meios [...] a gente vai tentando, porque, assim, a gente sabe que a família não tem condições; a gente vê a dificuldade do aluno acompanhar as atividades que estão sendo dadas remotamente e a gente tem que observar, tem que ver o ambiente dele, tem que ver tudo, para tentar achar algumas formas de superar isso. Então, assim, é algo bem complexo. É desafiador, mas é preciso continuar pesquisando, estudando (PROFI-10 AIEF).*

As narrativas acima evidenciam a percepção dos professores sobre a necessidade de continuarem estudando e de aprender mais para ministrar uma boa aula. Eles narram que necessitam buscar conhecer mais e melhor o conteúdo para que possam criar estratégias metodológicas que favoreçam a interação e a aprendizagem dos educandos com qualidade. É importante destacar ainda que o professor iniciante, ao ingressar na profissão, apresenta altas expectativas de si e dos estudantes (Cochran-Smith, 2012) e que, na maioria das vezes, essas expectativas não são correspondidas, sobretudo no tocante ao processo de ensino e aprendizagem, o que exige do docente a busca incessante de mecanismos que favoreçam a compreensão e um bom desenvolvimento dos educandos.

Os professores que acabaram de ingressar na vida profissional estão motivados a ensinar, a darem o seu melhor, assim: “A motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação por conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam” (Garcia, 2010, p. 123).

Vemos, desse modo, que essa motivação que o professor possui para ministrar aula, fazer com que os alunos aprendam determinado conteúdo, é resultante da reflexão que faz acerca da sua prática, ou seja, para aprender a ser docente, é necessário pensar de maneira sistemática sobre o que está sendo feito.

#### **4.6 Metodologias diversificadas e o uso de recursos tecnológicos**

O ensino é um processo complexo e multifacetado e não comporta uma formatação, uma receita, uma orientação estática, ao contrário, o processo de ensino é um ato humano, social, o qual é recriado infinitas vezes por quem o conduz. O processo de reinvenção do ato de ensinar comporta erros e acertos, êxitos e experiências malsucedidas que inquietam e desafiam os docentes. Geralmente a inovação metodológica está intrinsecamente ligada à busca de acertar, de promover aprendizagens significativas que promovam desenvolvimento nos discentes.

As metodologias diversificadas constituem uma recomendação metodológica que visa a atender às especificidades dos estudantes, levando em consideração os diferentes modos de aprender de cada pessoa e também os ritmos e interesses de aprendizagem (Sacristán; Gómez, 2000). Recentemente essa recomendação metodológica ganhou novo reforço com as descobertas da

Neurociência que apontam o cérebro como base biológica da aprendizagem. De acordo com Cosenza e Guerra (2011), o cérebro é o centro do sistema nervoso, recebe e processa informações recebidas dos órgãos sensoriais e as armazena na memória, e as memórias estabelecem uma relação direta com a aprendizagem.

No âmbito pedagógico, essa informação confirma a relevância das metodologias diversificadas para a aprendizagem, pois, ao realizar ações diferenciadas, a pessoa utiliza os diferentes sentidos, e as informações são enviadas para diferentes áreas do cérebro. Esse entendimento permite ao docente utilizar os diferentes sentidos do estudante para potencializar a aprendizagem. Um elemento que ainda merece destaque é que metodologias diversificadas tornam as aulas mais prazerosas, ou seja, produzem emoções positivas, e as emoções são fundamentais na consolidação das memórias e, por conseguinte, das aprendizagens.

Quanto ao uso dos recursos tecnológicos, cabe pontuar que o contexto pandêmico foi desafiador em todos os aspectos, tanto do ponto de vista da saúde biológica quanto emocional e operacional nos contextos de trabalho. No âmbito da educação, muitos docentes não tinham o domínio das ferramentas tecnológicas, os quais não apenas tiveram que aprender, mas também aprender a inovar com as tecnologias de que eles próprios e os estudantes dispunham.

## 5. Considerações finais

O objetivo central deste artigo foi apresentar e analisar as estratégias de superação desenvolvidas por professores iniciantes cearenses participantes de um processo de indução mediada por uma pesquisa-formação. Os resultados desta investigação apontam para aspectos relevantes enfrentados por professores no que diz respeito ao processo de inserção na carreira docente e ao processo de indução mediada pela pesquisa-formação vivenciada por eles.

Um dos principais elementos do processo de indução foi o processo reflexivo e afetivo, no qual os docentes foram convidados a narrar e a refletir sobre suas experiências vividas no contexto escolar. O processo reflexivo ocorreu de diversas formas, individual ou coletivamente, com ou sem mediação dos formadores, numa relação entre os participantes de acolhimento, apoio e empatia. Identificamos na experiência da pesquisa-formação que os docentes esperavam que íamos oferecer sugestões de atividades e ideias para que pudessem superar os desafios com os quais se defrontam na prática educativa na escola, entretanto foram imersos num processo reflexivo sobre o exercício da docência e os múltiplos intervenientes que a atravessam, sendo convidados a (re)pensarem as múltiplas experiências vividas no contexto escolar, para, juntos, construirmos possibilidades de superar ou minimizar tais situações.

Os relatos dos participantes mostram que o processo reflexivo pode ser desenvolvido de diferentes modos, a saber: individual, coletivo, com ou sem a mediação de um sujeito mais experiente na profissão. Neste trabalho, a experiência vivenciada abarcou todas essas situações. A cada encontro dos GFs, era solicitada uma reflexão individual que auxiliava os professores iniciantes a olharem para si, para suas experiências pessoais, de modo a sistematizá-las de alguma forma e trazê-las para as trocas coletivas.

Outro elemento fulcral nesse processo é a dimensão coletiva. A pesquisa-formação foi conduzida de modo que cada um, além das reflexões pessoais, participasse das reflexões coletivas. E, nesses encontros coletivos, dois elementos são importantes de ressaltarmos, a presença do professor formador e o fato de estarem com os pares, os docentes, que experimentam as mesmas angústias, desafios e superações. Por estarem com seus pares, sentem-se à vontade para expressar suas limitações e superações, não se sentem julgados, pois compartilham do mesmo “choque de realidade” que é fazer-se professor na prática. É possível assegurar que a pesquisa-formação deu voz aos professores e professoras participantes.

A presença do professor formador no processo de indução profissional mostrou-se muito significativa, pois este sujeito tem o relevante papel de mediar o processo. Por ser uma pessoa mais experiente, consegue instigar reflexões e também ampliar percepções quando é necessário.

Os GFs foram, assim, grupos de trocas, construção de saberes e experiências entre professores iniciantes entre si e entre professores iniciantes e professores formadores. A nosso ver, a questão fundante que se coloca é a ampliação do olhar, do horizonte formativo que acontece nos dois grupos, tanto dos professores que estão ingressando na profissão quanto dos que já estão há mais tempo.

Nesse exercício de compartilhamento e de ampliação de saberes, destacamos as superações registradas neste texto como estratégias importantes construídas pelos professores participantes desta pesquisa para que, a partir dessas estratégias, pudessem construir mecanismos que os ajudassem a (re)pensar o contexto de sala de aula, como um espaço de crescimento e desenvolvimento profissional, permeado a partir do diálogo, troca de ideias e mediação docente.

Por fim, o processo de reflexão sobre as estratégias de superação frente aos desafios vividos pelos professores iniciantes que participaram desta pesquisa-formação foi imprescindível para se (re)pensar os caminhos que eles pudessem trilhar, de modo a viabilizar melhor o processo de ensino e aprendizagem nas diferentes esferas da educação básica, reconhecendo, assim, que as narrativas partilhadas pelos participantes acerca das experiências no início da carreira profissional se constituem como dispositivos de pesquisa-formação e de transformação da prática pedagógica de forma crítica, reflexiva e emancipadora.

## Referências

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, 2014.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, 2014.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.] Rio de Janeiro, v. 23, e230095, 2018.

ANTUNES, Celso. **Relações interpessoais e autoestima: a sala de aula como um espaço de crescimento integral.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. DOI: 10.7476/9788575114698. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114698>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos (Org.). **Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica.** Curitiba: CRV, 2016.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: learning to teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, Boston, v. 48, n. 3, p. 108-122, 2012.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan. Relações entre conhecimento e prática: aprendizado de professores em comunidades. Tradução do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática. **Review of Research in Education**, USA, v. 24, p. 249-305, 1999.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-15, 2020. DOI: 10.14244/198271994149. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 12 out. 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.

DUBAR, Claude. Formação, trabalho e identidades profissionais. *In*: CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e situações de trabalho.** Porto: Porto, 2003, p. 43-60.

FACIN, Helenara; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória; ZANCHET, Maria Boéssio Atrib. Motivações, experiências iniciais e desafios: o que expressam os docentes universitários iniciantes. *In*: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...].** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. p. 1-13.

FERREIRA, Lílian Aparecida; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de Educação Física. *In*: ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...].** Caxambu: Anped, 2005. p. 1-17.

FLORES, Maria Assunção; DAY, Christopher. Context which shape and reshape new teacher's identities: a multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 22, n. 2, p. 219-232, 2006.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009.

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

GARCÍA, Carlos Marcelo. Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. *In:* GARCIA, Carlos Marcelo (Coord.). **El profesorado principiante:** inserción a la docencia. Barcelona: Octaedro, 2008. p. 7-57.

GARCÍA, Carlos Marcelo; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 166, p. 1224-1249, 2017. Disponível: <https://www.scielo.br/j/cp/a/yHHMMHyY7TnCtkZFGCQrsKP/abstract/?lang=es>. Acesso em: 10 set. 2022.

GOLEMAM, Daniel. **Inteligência emocional:** a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 1992, p. 31-61.

IMBERNÓN, Francesc. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si.** Tradução de Albino Pozzer; coordenação de Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

MENDONÇA, Luciana de Oliveira Souza. **Referentes de ação e o desenvolvimento da profissionalidade de professores de Matemática iniciantes, egressos do Pibid, nos sertões de Canindé-CE.** 2022 374 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

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

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes:** o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 198-208, 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. 3, p. 39-56, 2010.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Cláudia Raimundo. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: PUCRS; Salvador: UNEB, 2007.

VEENMAN, Simon. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, [S.l.], v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

WONG, Harry. Induction programs that keep new teachers teaching and improving. **NASSP Bulletin**, [S.l.], v. 88, n. 638, p. 42-58, 2004.

ZEICHNER, Ken; PAYNE, Katherina; BRAYKO, Kate. Democratizing teacher education. **Journal of Teacher Education**, [S.l.], v. 66, n. 2, p. 122-135, 2015.

#### **Outros colaboradores:**

Tradução do resumo para o Espanhol: Aline Luna Saboia. E-mail: alinelunasaboia@gmail.com.

Tradução do resumo para o Inglês: Elman Eduardo Félix. E-mail: elmaneduardo13@gmail.com.

Revisão do texto: Felipe Aragão de Freitas Carneiro. E-mail: felipearagaofc@hotmail.com.

Enviado em: 30/maio/2023 | Aprovado em: 21/setembro/2023