

O processo de indução do professor alfabetizador iniciante¹

Resumo

O presente artigo é resultado de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo analítico, que objetivou investigar as iniciativas no processo de indução com professores alfabetizadores iniciantes. Os estudos de García, Huberman, Shulman e Wong apoiaram a construção do referencial teórico e da análise de dados. Constatamos, com a análise dos dados, que ainda não há um programa de indução voltado para receber os professores iniciantes. Além disso, com relação às dificuldades e aos desafios enfrentados pelo professor, um ponto crucial no processo de alfabetização envolve a inclusão de alunos com transtornos, com dificuldades de aprendizagem ou com alguma deficiência.

Palavras-chave: programa de indução; alfabetização; professor iniciante; formação docente.

**Alexandra Aparecida Liberato
Trevisan**

Universidade Municipal de São
Caetano do Sul – USCS – São
Caetano do Sul/SP – Brasil
alexandra.trevi@hotmail.com

Maria de Fátima Ramos de Andrade

Universidade Municipal de São
Caetano do Sul – USCS – São
Caetano do Sul/SP – Brasil
Universidade Presbiteriana
Mackenzie – São Paulo/SP – Brasil
mfrda@uol.com.br

Para citar este artigo:

TREVISAN, Alexandra Aparecida Liberato; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. O processo de indução do professor alfabetizador iniciante. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 52, p. 280-303, maio/ago. 2022.

DOI: 10.5965/1984723823522022280

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723823522022280>

¹ Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado da primeira autora, intitulada: “O processo de indução do professor alfabetizador iniciante”, defendida em 2021, na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), no Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional.

The process of inducing the beginner literacy teacher

Abstract

This article is the result of a qualitative research, with a descriptive analytical character, which aimed to investigate the initiatives in the induction process with beginning literacy teachers. The studies by García, Huberman, Shulman, and Wong supported the construction of the theoretical framework and data analysis. We found, with the analysis of the data, that there is no induction program aimed at receiving beginning teachers. In addition, about the difficulties and challenges faced by the teacher, a crucial point in the literacy process involves the inclusion of students with disorders, with learning difficulties or with some disability.

Keywords: induction program; literacy; beginner teacher; teacher training.

El proceso de inducir al maestro de alfabetización principiante

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación cualitativa, de carácter analítico descriptivo, que tuvo como objetivo investigar las iniciativas en el proceso de inducción con los maestros principiantes de alfabetización. Los estudios de García, Huberman, Shulman y Wong apoyaron la construcción del marco teórico y el análisis de datos. Encontramos, con el análisis de datos, que aún no existe un programa de inducción dirigido a recibir maestros principiantes. Además, con respecto a las dificultades y desafíos que enfrenta el maestro, un punto crucial en el proceso de alfabetización es la inclusión de estudiantes con trastornos, dificultades de aprendizaje o discapacidades.

Palabras clave: programa de inducción; alfabetización; maestro principiante; formación del profesorado.

1 Introdução

Nos ambientes acadêmicos e profissionais discute-se muito a importância da formação continuada do professor, porém existem poucos estudos e ações efetivas em torno do processo de indução do profissional iniciante à carreira docente, ou seja, o momento em que é inserido no contexto escolar, em especial, os recém-formados. O processo de indução de professores iniciantes tem se tornado um fator de grande interesse por parte de pesquisadores em virtude da característica adaptativa do sujeito docente à profissão e por suas decorrentes implicações que colocam em pauta tanto a formação inicial quanto a instituição que os acolhe como profissionais do magistério.

A formação inicial nas universidades é apenas o início de toda a jornada que esse docente percorrerá ao longo de sua carreira e, por isso, faz-se necessário que os governos elaborem programas ou ações estruturadas com foco na formação continuada dos professores iniciantes para o contexto escolar. O presente texto se propõe a analisar as estratégias que uma escola localizada num município do Grande ABC Paulista utiliza no processo de indução dos professores alfabetizadores iniciantes. Na primeira parte do artigo, apresentamos os conceitos de professor iniciante e de desenvolvimento profissional. Na segunda parte, discorremos sobre o contexto da pesquisa e a análise dos dados coletados. Por último, tecemos algumas considerações e apresentamos os referenciais que contribuíram para a realização do presente estudo.

2 Do professor iniciante ao desenvolvimento profissional docente: o processo de indução

O processo de indução, conceito que diz respeito ao início de carreira profissional docente, ainda é pouco conhecido no contexto escolar. Para Wong (2004, p. 3), indução é “um processo abrangente, consistente e detalhado de desenvolvimento profissional abrangente, coerente e contínuo”, com o objetivo de “apoiar e reter novos professores e fazê-los progredir em um programa de aprendizagem ao longo da vida”. Além disso, segundo o autor, deveria ser “organizado por um distrito escolar para formar”, sendo fundamental para a efetivação da qualidade do ensino, devendo envolver formador

capacitado especificamente para tal função e que tenha propriedade da “visão, missão e estrutura” da respectiva escola ou Rede de Ensino (WONG, 2004, p. 4).

O verbo iniciar, por si só, já delinea a ideia em torno de algo nunca vivido. A questão fica ainda mais complexa quando o processo de iniciar algo envolve a ação docente. Perrenoud (2002, p. 18-19) caracteriza o profissional em início de carreira considerando determinados aspectos. Entre eles vale destacar:

1. Um principiante está entre duas identidades: está abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões.
2. O estresse, a angústia, diversos medos e mesmo os momentos de pânico assumem enorme importância, mas eles diminuirão com a experiência e com a confiança.
3. O principiante precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira.
4. A forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão.
5. Ele passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que “joga” com um número crescente de bolas.
6. Geralmente, ele se sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos.
7. O iniciante está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional.
8. Ele não consegue se distanciar de seu papel e das situações.
9. Ele tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por eles.
10. O novo profissional mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com sua incompetência nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conhecera. (PERRENOUD, 2002, p. 18-19)

Muitos professores chegam à escola com boas expectativas. Contudo, por não conhecerem a realidade em que irão atuar, com o passar do tempo, ficam decepcionados e acabam desistindo da profissão. Outros, entretanto, conseguem permanecer e vão construindo seu estilo de ensinar. Isso acontece por meio de experiências tanto individuais quanto coletivas. A transição de aluno para professor, ou seja, a inserção do

professor iniciante na escola representa, para a maioria deles, um momento decisivo. Nesse período, há um choque com a realidade (GARCÍA, 1999; HUBERMAN, 2013) e, muitas vezes, esses profissionais enfrentam obstáculos dentro da sala de aula, sem apoio dos colegas e da equipe gestora para contorná-los. De acordo com Huberman (2013), o choque de realidade dá-se quando o professor idealiza o seu trabalho e, ao entrar em contato com a realidade da escola, percebe que ela é diferente daquilo que ele pensava.

A fase de inserção na docência pode durar vários anos, até que o professor consiga ter segurança para desenvolver o seu trabalho. García (1999, p. 113) afirma que, no primeiro ano, os professores são iniciantes e “em muitos casos, no segundo e terceiro anos podem estar ainda a lutar para estabelecer a sua própria identidade pessoal e profissional”. O processo de transformar-se em docente não acontece no momento de transição da formação inicial para a inserção na escola. O professor ao iniciar na docência, diferentemente do estagiário, é responsável por um grupo de alunos e pelas especificidades deles, sendo assim, merece ter um olhar mais profissional de sua prática.

Vale destacar que esse período de iniciação é marcado pela desilusão e pelo desencanto, correspondendo à transição da vida de estudante para a vida profissional. Os primeiros anos de vida profissional são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira (NONO, 2011, p. 19).

Segundo Huberman (2013), é preciso compreender que o professor iniciante é um novo profissional e que está na fase nebulosa da profissão, em que nada está muito claro, que ele desconhece o dia a dia da prática, consistindo em um período de “sobrevivência”, de “choque do real”, precisando assim, de apoio, acolhimento, acompanhamento. Ainda, segundo o autor, o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos.

A formação inicial docente cumpre basicamente três funções: em primeiro lugar, a de preparação dos futuros docentes, de maneira que se assegure um desempenho adequado em sala de aula; em segundo, a instituição formativa tem a função do controle da certificação ou permissão para poder exercer a profissão docente; e, em terceiro lugar, a instituição de formação do docente exerce a função de socialização e reprodução da

cultura dominante (VAILLANT; MARCELO, 2012). Para os autores, a formação inicial é um dos momentos que compõem o desenvolvimento profissional do professor.

Sabe-se que a profissão docente é uma “profissão do conhecimento”. O conhecimento tem sido o elemento legitimador dessa carreira e a justificativa do trabalho docente tem se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos (MARCELO, 2009). O contexto atual é dinâmico; tanto o conhecimento, quanto os alunos estão sempre se transformando, exigindo do professor esforço redobrado para continuar aprendendo. Logo, o seu aprendizado também pressupõe postura flexível, aberta, curiosa, disponível e enfim, investigativa.

Fundamentado nas ponderações dos autores citados anteriormente, percebemos como o processo de indução é importante para o professor iniciante. A seguir, apresentamos a pesquisa de campo realizada com a intenção de saber quais os desafios e obstáculos enfrentados pelos professores iniciantes no campo da alfabetização.

3 O percurso metodológico: o que encontramos

Para responder aos objetivos propostos na pesquisa, utilizamos dois instrumentos para a coleta de dados²: questionário com perguntas fechadas (perfil dos participantes) e entrevistas semiestruturadas. Com relação aos critérios de seleção dos participantes, optamos por uma única escola, selecionamos professoras alfabetizadoras com menos de cinco anos em exercício no magistério, um membro da equipe gestora e uma coordenadora de serviços educacionais. Resumidamente, com relação aos participantes da pesquisa, todos são graduados em Pedagogia em instituições particulares e atuam apenas em uma rede municipal.

Em um primeiro momento, três professoras alfabetizadoras foram entrevistadas e, na sequência, as participantes da equipe gestora. Vale ressaltar que as entrevistas foram feitas individualmente. Após a leitura recorrente de todos os dados coletados, eles foram organizados em quadros e delimitamos três eixos. São eles: formação acadêmica, aprendizagem da docência e processo de indução.

² Informações fornecidas por professoras alfabetizadoras durante a pesquisa realizada na cidade de Santo André, no segundo semestre de 2020.

3.1 Formação acadêmica

Iniciamos a entrevista solicitando às professoras participantes que falassem um pouco sobre a escolha profissional. Vale lembrar que os nomes dos entrevistados são fictícios. Elas responderam:

Optei pela Pedagogia por três motivos e o principal foi porque seria possível estudar para adquirir mais conhecimentos. O segundo motivo foi porque eu queria passar meu conhecimento para os alunos. O terceiro motivo foi porque eu precisava me profissionalizar e eu me identificava muito com as crianças. (ROSA, 2020)

O primeiro vestibular que prestei foi para ciências contábeis e passei, mas não fiquei nem dois meses. Não quis. Parei e fui olhar de verdade o que a Margarida queria mesmo. Aí eu vi que era a pedagogia que eu queria mesmo, porque tudo que eu me interessava era educação mesmo. Fui, prestei vestibular novamente. (MARGARIDA, 2020)

No início não queria ir para a Pedagogia, porque eu tinha o sonho de fazer psicologia, mas como o meu salário não pagava o curso de psicologia fui fazer Pedagogia e acabei adorando o curso. (CAMÉLIA, 2020)

Analisando as respostas dadas, podemos destacar que suas opções não foram feitas a partir de uma escolha pelo desejo em cursar Pedagogia, mas foram as circunstâncias que determinaram a formação profissional. Contudo, as três professoras entrevistadas, apesar de não terem, inicialmente, optado pela profissão docente, demonstram satisfação e realização tanto pessoal, quanto profissional. Na segunda questão, foi solicitado que falassem sobre a formação acadêmica. Nas respostas surgiram as seguintes ponderações:

Eu acho que comecei um pouquinho tarde na busca pela minha graduação. Iniciei em 2004 e terminei em 2007. Buscando pela Pedagogia encontrei o Normal Superior, que é uma graduação do magistério. Em 2012, eu prestei um concurso público em São Bernardo, onde se exigia a graduação em Educação Infantil, aí eu fiz uma pós-graduação em Educação Infantil, porque eu passei no concurso e achei melhor ter a graduação em Educação Infantil também. (ROSA, 2020)

Fiz na FASB, três anos de curso. Assim que eu saí fiz uma pós-graduação em ensino da matemática. E aí, depois entrei na prefeitura e a gente começa fazer aquele monte de cursos. Na verdade, eu nem considero

muito os meus cursos. A gente faz a título de progressão e de tudo que a vida vai cobrando. (MARGARIDA, 2020)

Só tenho a Pedagogia! Fiz minha faculdade na FASB (Faculdade de São Bernardo do Campo) e licenciatura de três anos, porque ainda estava para mudar para quatro anos, mas ainda peguei o de três anos. Foi bem tranquilo a faculdade, um curso gostoso, os professores bons, muito qualificados. Fiz duas pós-graduações, uma em alfabetização e letramento e outra em educação especial e, mais uma que ainda tenho que terminar. (CAMÉLIA, 2020)

Sobre a formação acadêmica, todas finalizaram o Ensino Superior e realizaram cursos de Lato-Sensu. Rosa afirmou ter feito a pós-graduação em Educação Infantil em decorrência da aprovação em concurso público que exigia tal especialização, ou seja, com a pretensão de impulsionar positivamente sua carreira, a professora investiu e aprimorou seus conhecimentos. Já Margarida admitiu ter feito pós-graduação em decorrência do plano de carreira, mas não considera ter feito a escolha do curso em Ensino da Matemática por empatia com o tema, mas por necessidade, por isso ainda pensa que no Mestrado precisa ter bem claro o que pretende fazer para que realmente possa fazer “direitinho”.

Constatamos, a partir das respostas dadas, que o desenvolvimento profissional tem sido, para as professoras participantes, um projeto individual, solitário e não institucional.

3.2 Aprendizagens da docência

Em continuidade, na entrevista elencamos ser fundamental entender como cada professora olha para sua formação e para a sua prática docente. Assim, solicitamos exemplos da formação na prática. As respostas foram:

O meu olhar em relação à formação acadêmica na área de Pedagogia e à prática docente, ele se resume em que a teoria necessita da prática e a prática necessita da teoria, que nada mais é do que as nossas formações. A gente está em constante formação e aprendizado, uma complementa a outra. (ROSA, 2020)

A formação me deu bastante fundamentação teórica mesmo, de você olhar para uma criança e ver como acontece com ela tanto na parte do

desenvolvimento da psicologia infantil ou mesmo do corpo. Isso me trouxe uma clareza e, acredito que seja muito válido, porque norteia muito nosso trabalho do dia a dia, mas a prática, aquelas coisas que só o professor sabe o que fazer, o que tem que fazer ou aquelas coisas que a gente já imagina que não vai dar certo, essas coisas foram na “raça”, na vivência da prática mesmo. (MARGARIDA, 2020)

Muitas coisas que você vê na graduação fogem totalmente do que você consegue realizar na sala de aula. Da graduação o que eu mais utilizo mesmo na sala de aula é da disciplina de alfabetização e letramento, da questão de alfabetizar e das práticas de Emília Ferrero. Da graduação é como se você estivesse em escola particular. Na escola particular você consegue usar muito do que aprende na graduação, ou com salas pequenas, então não entra muito na realidade da escola pública. Pouca coisa dá para unir da teoria com prática no trabalho na escola. (CAMÉLIA, 2020)

Para todas as participantes, a prática docente ampliou o olhar sobre a relação teoria e a prática. Contudo, quem mais evidenciou a relação de complementariedade foi a professora Rosa. A afirmação de Rosa vai ao encontro das reflexões de Shulman (2014, p. 207), já que o autor afirma se tratar de uma fonte de conhecimento que está em um primeiro nível, por envolver “conhecimento do conteúdo – conhecimento, compreensão, aptidão e disposição que devem ser adquiridos pelos alunos.” Para o autor, os estudos fundamentados nas literaturas são fontes elementares para a formação do professor.

Camélia traz alguns contrapontos, devido às suas narrativas de vida profissional, que corroboram discrepâncias do ensinado nas faculdades e a realidade das escolas públicas. Para a professora Camélia, o que aprendeu na teoria dialoga com as práticas de escolas privadas, por pontos relacionados aos materiais disponíveis e condições de trabalho. Em tempo, Camélia admitiu terem sido positivos os estudos da disciplina alfabetização e letramento, por terem sentido e significado em suas práticas de alfabetização. Shulman (2014, p. 207), em suas pesquisas, já mencionou a necessidade de reformulações para que a teoria e prática estejam mais próximas; ele ressalta que “os aspectos normativos e teóricos do conhecimento acadêmico sobre o ensino são, talvez, os mais importantes”. Nesse viés, Smith e Lytle (1999 *apud* FIORENTINI; CRECCI, 2016) reconhecem a importância do conhecimento teórico construído a partir da prática.

Entendemos que os cursos de Pedagogia não dão toda sustentação que os docentes esperam, todavia, recorrendo a García (1999), o autor afirma que a formação

docente é composta por fases e essas, certamente se perduram ao longo da carreira, visto ser um processo contínuo. Ainda analisando o eixo aprendizagens da docência, analisamos na fala das entrevistadas, como se dá a aprendizagem da docência. Na sequência, é possível ler que as três professoras foram na mesma direção:

Acho que essa questão é um complemento da questão número 3, então eu complemento dizendo que se faz importante estar em formação constante, para poder passar o conhecimento adquirido. (ROSA, 2020)

O professor aprende por tentativa e erro. Eu tiro por mim, muitas coisas que fizem comigo, que eu acho que foi legal, deu certo, eu tento passar para os alunos. Eu tento lembrar e penso: “a Margarida pequena ia gostar de fazer isso?” Se sim aí eu vou e faço. Mas, tem muitas coisas que eu já fiz, mas acho que só eu quando pequena gostava. Aí, eu não faço mais, porque não deu certo. Eu vou muito pelas leituras; por toda leitura que a gente faz, por toda pesquisa. Eu vou muito por aquilo que eu já fiz uma vez e foi legal, deu certo... E aí com o tempo a gente vai se moldando. (MARGARIDA, 2020)

No dia a dia da sala de aula mesmo. Eu fui aprendendo pelo estágio, que eu acompanhava muito o sistema de alfabetização. Logo que entrei aqui rede eu fui substituta, não peguei sala, fiquei na escola e pegava sala quando alguma professora faltava, caso contrário eu ficava auxiliando uma pro do primeiro ano, então fui vendo a prática dela e tentando pegar algumas coisas até pra mim, um pouquinho de cada pro mesmo. (CAMÉLIA, 2020)

As três professoras – Rosa, Camélia e Margarida – foram pontuais ao destacarem a aprendizagem que ocorre no cotidiano escolar e, sem dúvida, é algo em que diversos autores da área da formação de professores são unânimes: é na prática refletida/investigada, coletivamente, que os saberes se consolidam. Com relação ao conhecimento construído anteriormente ao ingresso na carreira, Margarida e Camélia estagiaram paralelamente à graduação em escolas privadas, fato que agregou à formação inicial, cujas especificidades são de extrema importância mesmo não suprimindo todas as necessidades acadêmicas para o trabalho in loco.

Ambas evidenciaram ter sido importante para a construção da identidade e dos conhecimentos pertencentes aos procedimentos pedagógicos. No mesmo sentido, as duas tiveram a oportunidade de atuar como professoras que apoiavam os alunos de uma escola, mas não eram regentes de turmas. Margarida afirmou ter sido válido para saber

lidar com as competências socioemocionais das crianças e frisaram o ganho de aprendizagem no que tange a profissionalização docente, sendo de extrema relevância quando assumiram suas salas.

Enfim, as professoras relataram experiências importantes para a formação inicial. Como sabemos, a formação inicial é necessária, mas, sempre será insuficiente. O desenvolvimento profissional docente depende de um trabalho contínuo, pautado na experiência prática refletida e investigada. Dessa forma, observamos que as três entrevistadas, mesmo com pouco tempo de docência já colecionam uma série de desafios, assim como muitos outros professores e, para uma análise mais aprofundada, perguntamos: Quais os desafios e obstáculos que você vem enfrentando na sua carreira como professor(a) alfabetizador (a)? Como estão sendo superados? Obtivemos as seguintes respostas:

Eu vejo isso também como um aprendizado. Seria ótimo se fosse possível não ter obstáculos, não ter barreiras para exercer nossa prática docente, porém, elas existem e de certa forma, algumas delas até ajudam a gente amadurecer, “arregaçar as mangas” e pôr em prática coisas que às vezes a gente encontra dificuldades, mas a gente vai superando. (ROSA, 2020)

Eu vejo que há algo muito errado na gestão. A primeira escola que eu entrei, era... na verdade, em todas as escolas por onde passei, elas traziam características de modo de gerir ali “a empresa, a instituição” de um jeito diferente. E muito diferente uma da outra por se tratar da mesma Rede. Então quando entrei eu tive um problema extremamente grande com aquela criança, que eu não tinha controle mesmo. Ele precisava de ajuda médica, não era eu, não era ninguém. Eu não tinha respaldo! Até um certo ponto eu conseguia entender que a gestão não também tinha o que fazer, porque elas têm uma barreira mesmo ali com elas, mas a impressão que eu tinha, é que está tudo bem, entendeu? Falta esse olhar mesmo, esse preparo para quem está começando, para tentar direcionar, sabe? Eu senti muita falta de planejamento, não tinha! (MARGARIDA, 2020)

Desse ano com o ensino remoto é um desafio constante, que te deixa com aquele sentimento que precisa de muito mais e a gente não consegue atingir esse mais. Antes do ensino remoto era a sala lotada. Esse ano, na Sacilotto, pensei que ia estar no paraíso, como uma sala de vinte alunos. Desde que eu entrei foi sempre trinta, trinta e três. E assim, as inclusões que você precisa sempre ter um apoio para te auxiliar dentro da sala de aula com a inclusão. Já tive casos em 2018 que você precisa ficar atrás da inclusão, então você fica para aquele aluno e o restante?

Você não consegue trabalhar como deveria, um pouco de auxílio mesmo nessas questões. (CAMÉLIA, 2020)

Nenhuma professora sinalizou dificuldades com alfabetização. Rosa valorizou os obstáculos, sem explicá-los. Margarida ficou, no seu discurso, centralizada num caso de inclusão e, por último, Camélia, além de fazer referência a um caso de inclusão, relembrou o problema das salas lotadas. Há, entretanto, a necessidade de salientar que o campo dos desafios docentes é diverso e percebemos isso nas narrativas das nossas entrevistadas que carregam consigo marcas que as fizeram crescer emocional e profissionalmente, mas traçando confrontos entre as ponderações de García (1999) com as contribuições das entrevistadas é urgente pensar em estratégias de acolhimento e políticas de atribuição de turmas, preparação para a docência e preservação da profissão com sujeitos saudáveis de corpo e alma, pois os desafios da esfera profissional, certamente se distendem na pessoal.

Novos rumos precisam ser traçados para que novos professores encontrem escolas mais acessíveis, preparadas para recebê-los e incentivá-los no sentido de que ser professor é muito mais que uma profissão. Sabemos que os primeiros aprendizados na docência podem ser diversos e diferentes, por isso perguntamos como ocorreram e pedimos um breve relato voltado, em especial, para o campo da alfabetização:

Minha primeira experiência na docência, ela foi como professora substituta nesta Prefeitura e eu não era concursada, era CLT e não tive muito apoio da equipe diretiva, mas a persistência junto com minha segunda experiência na docência me ajudou bastante a ter certeza de que estava no caminho certo. Foi aí que realizei meus primeiros aprendizados práticos na minha segunda experiência, a minha AP que era a Ana Paula, junto com a Ana Luiza que era a diretora elas me deram uma força muito grande na minha prática docente na alfabetização. (ROSA, 2020)

Olha, o primeiro de todos, eu acho que o mais significativo, é que a aprendizagem é relativa. Isso eu aprendi da escola particular para a rede pública. O que é importante para uma pessoa às vezes não é importante para outra. Tem criança que tem a mesma idade, a mesma altura, o mesmo tudo, que está lá e está pronta para ser alfabetizada e tem criança que não está. Às vezes precisa resgatar e aprender muitas outras coisas que passaram batidas na vidinha dela. Eu aprendi também que o professor é uma categoria que deveria ser mais unida, em relação ao

grupo mesmo, porque na hora do sufoco, do perrengue é só o seu colega mesmo de vivência que vai te salvar. O apoio de um professor com outro professor é essencial e faz toda a diferença. No campo da alfabetização eu aprendi que tem muitas entrelinhas de todas as teorias de Emília Ferreiro e companhia limitada que falha... não que falha, quem sou eu para dizer que falha, mas que merecem uma atenção, um estudo mais aprofundado, principalmente, naqueles que você pega ali na sondagem, você tenta classificar a criança, ela escreve e você não consegue enxergar nada. Uma coisa que nenhum livro me explicou. Lidar com gente é uma coisa que jamais vai ser estática, né? (MARGARIDA, 2020)

O aprendizado. Enquanto alfabetização foi isso, eu tive muito apoio das outras professoras da escola, assim, de poder ver o que ela estava fazendo como é a prática, assim, se eu tinha dúvida eu poderia ficar à vontade, por isso foi muito auxílio mesmo de um grupo muito bom. Me lembro de ter aprendido na prática a forma que a professora fazia a rotina na lousa, levo até hoje. (CAMÉLIA, 2020)

Retomando as três respostas das entrevistadas, foi possível notar também que as aprendizagens ocorrem por meio de diferentes fontes. São elas: formação inicial (graduação), a equipe gestora, os livros e sites disponíveis na internet. As três tiveram um ponto convergente que foi a rede de apoio entre os docentes. Essa rede de apoio não é algo institucional, diferente do conhecimento gerado por professores nas comunidades investigativas.

Em especial, as declarações de Rosa mostraram que o contexto escolar pode ser fértil terreno para solidificar aprendizagens na dimensão profissional, mas a professora entrou no rol de pessoas que poderiam ter desistido do magistério, tendo em vista, a falta de apoio de sua primeira equipe gestora. Contudo, Rosa teve resiliência e vontade de transcender a situação e, com novas parcerias foi adquirindo novas competências para ensinar.

Nas entrevistas, as professoras ressaltaram a importância das parcerias no aprendizado da docência. Para Margarida “o apoio de um professor com outro professor é essencial e faz toda a diferença” e, para Camélia, “ter aprendido na prática a forma que a professora fazia a rotina na lousa, levo até hoje. Portanto, na construção da identidade docente, muitas são as marcas que um professor deixa no outro. E isso não ocorre somente no início da carreira. Perguntamos para Rosa, Margarida e Camélia o que fazem quando têm dificuldade para ensinar, bem como a quem recorrem. Elas responderam:

Nas minhas dificuldades sempre, sempre recorri a minha AP, a Ana Paula, uma excelente AP. Depois eu descobri que não era só AP que ajuda a gente, porque as parceiras ajudam muito a gente. (ROSA, 2020)

No segundo ciclo, principalmente no quinto ano, que eu peguei quando estava de substituta, alguns conteúdos eu precisava mesmo revisar, mas eu tinha mais ou menos na minha mente, porque eu me sentava para fazer planejamento, para tentar me localizar mesmo na proposta do município e aí aquelas coisas que eu não sabia, eu procurava dar uma “estudadinha” neles, né? Mas já aconteceu de eu estar na aula e uma criança fazer alguma pergunta que eu não soubesse responder e, mesmo eu falar alguma coisa errada, eu assumo, digo que vou pesquisar... às vezes eu pego o próprio celular e procuro, tento tirar a dúvida deles. Tento levar como se fosse uma coisa natural, porque é! Às vezes eu coloco lá um exercício, mas eu não sei para que estou pedindo aquele exercício exatamente. Ou eu não sei avaliar aquela criança como eu gostaria. Por exemplo, estava falando da sondagem esses dias com as meninas do grupo e elas falaram que tinha que colocar uma produção para ver como estava a leitura de ajuste... eu ficava: “mas gente, eu vou fazer isso pelo meet, online e como eu vou ver ele passando o dedo ali?” apareceram um monte de dúvidas. A avaliação para mim é sempre a mais complicada, não a processual, mas a pontual, aquela do estilo “provinha” eu recorro sempre às colegas. Eu tiro foto, eu mostro, eu sempre me confundo. (MARGARIDA, 2020)

Eu busco ajuda! Se eu sei de alguém que já realizou eu pergunto para esse apoio ou senão através internet mesmo e vou buscando. Na questão da inclusão eu fui atrás da pós para buscar recursos. Os parceiros de trabalho eram melhores que os cursos. (CAMÉLIA, 2020)

Encontramos, nas respostas dadas, a presença dos parceiros mais experientes como sendo centrais no apoio aos desafios e aos obstáculos enfrentados no dia a dia da escola. Vale ressaltar que as entrevistadas foram além do apoio das parceiras de trabalho, pois recorreram a vídeos, leituras e afins. De acordo com Vaillant e Marcelo (2012), esse procedimento ocorre, muitas vezes, na informalidade, sem uma estrutura organizada, mas destacam não ser necessário que aconteça na solidão, portanto, as parcerias podem acontecer.

No que diz respeito à alfabetização, Margarida mencionou dificuldades em compreender as hipóteses de leitura e escrita, algo essencial para docentes que trabalham essa etapa do ensino. Também enfatizou que, em alguns momentos, não soube correlacionar a proposta pedagógica da escola com os objetivos educacionais que estavam sendo desenvolvidos em aula.

3.3 Processo de indução

Nesta etapa da entrevista, reunimos duas perguntas que tinham relação com o momento crucial e delicado da carreira docente: o início. Para tal, solicitamos que relatassem a chegada à escola e os primeiros meses como professoras iniciantes. As respostas foram:

Meus primeiros momentos que me trouxeram transtornos, eu prefiro não relatar. Eu quero esquecer os primeiros momentos que eu tive e preservar isso aos momentos bons, que me fizeram ter a certeza de que eu estava no caminho certo. Deixa esses momentos ruins e essas dificuldades no passado. Não quero relatar, não. (ROSA, 2020)

O primeiro dia eu lembro até hoje (risos)... eu cheguei na escola, ninguém sabia quem eu era, o que eu estava fazendo ali. Em São Bernardo foi pior, mas aqui o secretário sabia quem era eu. Eu cheguei, apresentei aquele “papelzinho” que entregam para a gente apresentar na escola e o secretário disse: “ah! É a Margarida, a professora nova que chegou, a substituta!! Mas, não posso dizer que não fui muito bem recebida, muito pelo contrário! (MARGARIDA, 2020)

Como professora substituta eu não senti nem tanta diferença de vir da escola particular para a pública em questão de indisciplina de alunos. Eu achei um ambiente acolhedor, pessoal muito parceiro. No outro ano começou “o bicho pegar” um pouquinho. Eu já fui para outra escola e minha chegada foi com um pouco de medo, porque a primeira coisa que escutei foi: Cuidado porque no ano passado tiraram a professora e, a professora precisou aposentar, porque os pais queriam “pegar ela”. Então já foi uma pressão. Era uma sala de alfabetização, de primeiro ano, teve pressão da gestão, mas os pais eu percebi era um ou outro que se importavam mesmo com o ensino, com a educação, não tinha muitas famílias que se preocupavam mesmo em querer saber, até porque as crianças estavam muito atrasadas em relação ao ensino e ainda saíram com muitas dificuldades. A gestão apoiava na medida em que conseguia, porque era uma escola com tantos problemas, com tantos problemas mesmo que acho que elas não tinham “pernas” para irem além. (CAMÉLIA, 2020)

As professoras tiveram diferentes experiências quando chegaram pela primeira vez na escola. Para Rosa foi tão traumatizante que simplesmente resumiu: “Meus primeiros momentos que me trouxeram transtornos, eu prefiro não relatar”, completou ainda: “deixa esses momentos ruins e essas dificuldades no passado”. Os impactos do primeiro dia não causaram tantas memórias negativas em Margarida e Camélia, mas

sublinharam terem iniciado como professoras substitutas e sentiram certo alívio por não terem que assumir uma sala regular logo no início, mas os desafios obviamente existiram.

Para refletir sobre o acolhimento, daremos foco aos autores Vaillant e Marcelo (2012, p. 135) e suas contribuições no campo da formação docente. Ao compararem os professores iniciantes com outras profissões, afirmam que “não é comum que um médico recém-egresso realize uma operação de transplante de coração”, também que o “arquiteto com pouca experiência assine a construção de um edifício” e questionam os motivos que levam uma sociedade a não se importar com o início da carreira de um professor. De acordo com Vaillant e Marcelo (2012, p. 136), isso tem a ver com a estrutura da profissionalização. Para os autores, “o que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitivas e difíceis?”

Como expôs Margarida: “Eu cheguei em junho e era época de fazer relatórios. Eu acho que fiquei um mês mais ou menos com a turma e tive que fazer relatórios, mas eu não sabia, porque eu nunca tinha feito na minha vida, eu não sabia nada!!”, Já Camélia rememorou: “a gestão apoiava na medida que conseguia, porque era uma escola com tantos problemas, com tantos problemas mesmo que acho que elas não tinham ‘pernas’ para irem além”. Não podemos responsabilizar apenas a gestão, os professores, enfim, trata-se de algo muito mais amplo: políticas públicas, considerando as diversas pesquisas correlatas à nossa; o ponto crucial foi a falha na recepção com esses profissionais. Na sequência, perguntamos se houve, em algum momento, a vontade de desistir da docência. As três responderam:

Não pensei em desistir, não. Apesar dos problemas que eu tive no primeiro contato com a escola, que não foi muito bom, porque não fui bem recebida, mas não pensei em desistir, pelo contrário, eu gosto de provar que eu posso. (ROSA, 2020)

Por incrível que pareça, não. Foi um ano terrível naquele primeiro ano cheio. O que senti foi: que absurdo!! A gente tem que fazer alguma coisa. Acho que naquele ano eu envelheci uns dez anos, mas mudar de carreira, não. (MARGARIDA, 2020)

Em muitos momentos!!! Esse ano estava no período da tarde e quando eram umas onze horas eu já começava a chorar. Era desespero, agreguei para a minha vida uma crise de ansiedade terrível. (CAMÉLIA, 2020)

Rosa e Margarida, mesmo enfrentando momentos difíceis, foram enfáticas ao responderem que não pensaram em desistir. Entretanto, Camélia confirmou ter pensado em abandonar carreira, inclusive por ter adoecido emocionalmente. Por meio das respostas, ponderamos que acolher o professor iniciante é fundamental. Quantas Rosas, Camélias e Margaridas resistiram às pressões do contexto escolar? Isso não será possível responder a priori, entretanto, são perfeitas narrativas que nos fazem acreditar que programas de indução poderiam contribuir para a inserção do professor iniciante no contexto escolar.

Com o objetivo de mapear as ações da equipe gestora acerca das ações frente aos professores iniciantes, entrevistamos duas gestoras da escola campo. A primeira pergunta foi se a escola recebeu professores iniciantes e como foi. Bromélia e Orquídea responderam:

Sim, recebemos. Se deu de modo normal, sem considerar se o professor tinha menor ou maior tempo como docente. Na verdade, não tem nada muito específico. Eu também comecei um dia lá atrás e não tinha nada específico para novos professores. Não acontece nada específico de nós enquanto escola, porque acho que acontece tudo naquela turbulência e você vai no “mecânico” e nem enquanto Rede também não tem um movimento específico para ela, porque você já começa em um movimento de grupo geral, no coletivo. A gente fica à disposição, mas não separa um momento específico para isso. (BROMÉLIA, 2020)

Sim. Sempre quem recebemos professores iniciantes, isso é muito comum, principalmente quando algum concurso é homologado. Mas considerando que ser professor iniciante demanda um tempo de cinco anos aproximadamente, sempre temos sim. Não posso negar que professores experientes nos dão mais segurança quando assumem uma determinada sala, mas em especial para professores iniciantes sempre nos oferecemos para ajudar no que precisarem. Porém, não temos algo estruturado para esse professor. (ORQUÍDEA, 2020)

Bromélia e Orquídea deram respostas bem semelhantes, afirmando que sim, receberam professores iniciantes, contudo não possuem uma estrutura ou programa direcionado especificamente para esses professores. Também confirmaram que os iniciantes não ficam à deriva, pois, assim como os demais, recebem apoio e atenção, tendo em vista que todos podem precisar de acompanhamento e orientações.

Articulando a resposta de Orquídea e da professora Margarida foi possível constatar uma dificuldade comum em relação aos professores iniciantes que é sobre a avaliação dos alunos, no que diz respeito às hipóteses de escrita e sobre a construção de relatórios sobre o processo de ensino e aprendizagem. Nesse caso, Orquídea afirma: “Muitos precisam de apoio e nesse sentido sempre me organizei para ajudá-los, mas isso não só para os iniciantes”. Assim, podemos refletir a dificuldade, independentemente do tempo de atuação. As dificuldades apontadas fazem parte dos conhecimentos técnicos, ou seja, são aprendizagens que se consolidam ao longo da atuação docente.

Vaillant e Marcelo (2012, p. 67) contribuem para nossas reflexões ao afirmarem que: “[...] a formação inicial é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo”. Nas pesquisas realizadas pelos autores constataram que é fato que as universidades não suprem as necessidades formativas dos docentes para a atuação efetiva, por isso torna-se relevante que “[...] a formação inicial dote aos futuros professores de ferramentas para seguir aprendendo ao longo de sua carreira” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 67). Certamente, os autores explicaram ser comum esse fluxo de dificuldades no início de carreira, porém evidenciam não ser exclusividade de um ou outro profissional. Desse modo, convergimos ser essencial, como elucidam Vaillant e Marcelo (2012), a formação de professores pesquisadores e reflexivos quando estão in loco.

Em continuidade às entrevistas, buscamos saber, sob a ótica das gestoras, como as professoras aprendem a sua profissão. Para Orquídea: “o professor aprende a ensinar observando os colegas no trabalho diário, seus comentários sobre o que fez ou deixou de fazer, bem como analisando suas próprias ações” e para Bromélia: “[...] que o fazer do professor, a gente aprende no dia a dia, na prática. O dia a dia que faz você construir o seu fazer inicial, com o tempo você vai tendo aquela prática básica e consegue pesquisar, estudar, fazer cursos e melhorando”. E, para tais respostas, temos aportes de Vaillant e Marcelo (2012, p. 68), refletindo que nossas aprendizagens se fortalecem nos espaços formais, vindas da graduação e de cursos paralelos, bem como dos contextos informais e se faz necessário entender as diferenças. Assim, conceituamos ser comum o professor chegar no contexto escolar com lacunas de aprendizagens, visto ter mais “relação com a

experimentação em sala de aula, com aprender com os alunos e com outros companheiros”.

Na terceira pergunta, indagamos sobre as experiências das gestoras na identificação das dificuldades que os professores enfrentam em início de carreira, em especial, no campo da alfabetização. Orquídea respondeu:

As dificuldades: entender os procedimentos de trabalho da Rede, pois até que entenda todos os termos e funcionalidades de determinadas ações pode demandar certo tempo. Outra é transpor a teoria para a prática.

Trabalho as dificuldades com paciência e procuro dar respaldos a todos, independentemente de seu tempo de carreira, o que observo são as necessidades.

No campo da alfabetização é que precisamos ter mais atenção, porque são muitos os detalhes que envolvem o desenvolvimento da criança em suas hipóteses. (ORQUÍDEA, 2020)

As dificuldades apontadas não fugiram muito das respostas das professoras iniciantes, mas aqui surgiu um elemento que merece estudos mais aprofundados:

[...] entender os procedimentos de trabalho da Rede, pois até que entenda todos os termos e funcionalidades de determinadas ações pode demandar certo tempo. Outra é transpor a teoria para a prática. Sobre isso muitos acabam inclusive desistindo da profissão, por se defrontarem com situações concebidas absurdas. (ORQUÍDEA, 2020)

Sobre essa apropriação das organizações e estruturas da Rede de Educação é que André (2012) defende a inserção dos professores iniciantes de maneira gradual e, uma boa opção, é pensar em um programa de iniciação à docência. André, na realização de sua pesquisa concernente a “políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil” evidenciou diversas Redes de Educação e ações voltadas para a recepção dos novos integrantes, desde a modificação na forma de ingresso, até o acompanhamento e monitoramento nos anos iniciais. Alguns municípios acompanham o docente iniciante até o término do estágio probatório que finda ao terceiro ano de atuação, mas frisa que “essas iniciativas ainda não são as ideais porque incluem ações em momentos pontuais

sem que tenha sido indicado, pelos entrevistados, um “programa” de acompanhamento dos iniciantes ao longo de seu trabalho, nos primeiros tempos” (ANDRÉ, 2012, p. 122).

Quanto às ações frente às dificuldades dos professores iniciantes, mais especificamente no campo da alfabetização:

Nesse sentido, procuro sempre ter olhar atento e estimular para que planejem nas parcerias, ou seja, primeiro com o primeiro, segundo com os grupos dos segundo e assim por diante. Essa ação permite muitas trocas e apoio uma na outra. Também sempre procurei contribuir com os grupos no sentido de dar algumas ideias, dar respaldo teórico com textos reflexivos, modelos de projetos que deram certo. (ORQUÍDEA, 2020)

Constatamos, na resposta de Orquídea, a presença da formação continuada tendo como um dos elementos norteadores a congruência entre a prática e a teoria, ou seja, não foge das ponderações analisadas no levantamento bibliográfico, indicando a necessidade de um contínuo estudo no contexto educacional, articulando as situações cotidianas, reflexões em equipe, bem como inspirações em projetos bem-sucedidos. Vaillant e Marcelo (2012, p. 75) afirmam que “as experiências práticas de ensino representam uma ocasião privilegiada para pesquisar o processo de aprender e ensinar”. Também destacam variados fatores pelos quais os formadores sempre se preocupam com formação continuada dos docentes e dentre tais evidenciam que: “as práticas de ensino seguem sendo o elemento mais valorizado, tanto pelos docentes em formação como em exercício, com relação aos diferentes componentes do currículo.” Portanto, o caminhar da formação continuada em serviço na nossa escola campo está de acordo com as ponderações dos autores, não eximindo, entretanto, a necessidade de um programa voltado especificamente para os iniciantes, conforme as reflexões de André (2012).

Na questão posterior, perguntamos às gestoras se houve ações desenvolvidas para os professores iniciantes, bem como as específicas para o campo da alfabetização. Observamos que as respostas foram bem semelhantes à anterior, mas alguns outros elementos também surgiram conforme será possível observar nas respostas:

Ação específica a escola não tem. Nem enquanto Rede e nem em nossa escola. Infelizmente, acho que é um movimento geral, não é nem só da nossa escola, porque eu já trabalhei em Praia Grande e, acho que o movimento é o mesmo, recebe e as coisas vão acontecendo. A gente (equipe gestora: Diretora, Vice-Diretora, Assistente Pedagógica) se coloca à disposição para ajudar nas coisas que vão acontecendo. Se precisar aprender como faz uma sondagem tem esse respaldo, mas um preparo antes de como preparar, de como receber, não tem! (BROMÉLIA, 2020)

Bom, se eu disser que a escola tem ações pensadas no professor iniciante falarei uma inverdade. Como mencionei anteriormente, nos preocupamos com todos e à medida que percebemos que as coisas estão fluindo, damos mais respaldos em momentos pontuais. (BROMÉLIA, 2020)

Ambas as participantes afirmaram que a escola não desenvolve ações específicas de acolhimento ao professor iniciante e que procuram agir quando sentem que algum professor está com dificuldades. Por fim, as gestoras responderam sobre as ações da prefeitura realizadas para o professor iniciante, a existência de cursos e os que têm como foco o processo de alfabetização.

Eu acho que não! Hoje, falando enquanto gestora... se existe algo nesse sentido? Não existe. Não existe um curso. Acho que até esse olhar, porque agora conversando com você sobre isso, a gente vai refletindo, porque as coisas vão acontecendo, tanto para a gente enquanto professor ou enquanto gestor, acontece assim sempre. (BROMÉLIA, 2020)

Novamente serei bem sincera. Não temos um programa específico para o professor iniciante. Quando temos algum curso de formação continuada sempre é oferecido para o ano/série, sem a distinção de ser novo na docência ou não. Acredito que a Prefeitura sempre se preocupou com a alfabetização, pois já tivemos diversas formações de “peso” como PNAIC, que foi do Governo Federal, mas tivemos bônus de investimento municipal, onde tínhamos uma professora alfabetizadora para apoiar os grupos de primeiros e segundo anos na escola. Essa profissional era maravilhosa e fazia a diferença no processo da alfabetização. (ORQUÍDEA, 2020)

Ratifica-se que não há um curso de formação específico para os professores iniciantes. Esse dado, também, conseguimos obter a partir das respostas das professoras Margarida, Rosa e Camélia que fazem parte do grupo de professores em início de

carreira. Orquídea afirmou que “Quando temos algum curso de formação continuada sempre é oferecido para o ano/ série, sem a distinção de ser novo na docência ou não”, mas em contrapartida, destacou um importante dado:

Acredito que a Prefeitura sempre se preocupou com a alfabetização, pois já tivemos diversas formações de “peso” como PNAIC, que foi do Governo Federal, mas tivemos bônus de investimento municipal, onde tínhamos uma professora alfabetizadora para apoiar os grupos de primeiros e segundo anos na escola. Essa profissional era maravilhosa e fazia a diferença no processo da alfabetização. (ORQUÍDEA, 2020)

A Rede de Educação, conforme nos trouxe Orquídea sempre apresentou preocupações com o processo de alfabetização, portanto mostrou seu compromisso com a Educação dentro de suas condições, não sendo possível, contudo, afirmar ter dado bons resultados sem um estudo sistemático sobre o assunto. O fato de a Rede ofertar as formações para todos é uma forma de qualificar seu corpo docente e torna-se legítimo quando Vaillant e Marcelo (2012) expõem não ser exclusividade dos professores iniciantes os problemas, pois muitos experientes também enfrentam os mesmos e os autores citam uma gama de problemas que também convergem com as exposições de nossas entrevistadas.

Considerações finais

O presente estudo se propôs a responder: Quais são as estratégias utilizadas no processo de indução dos professores alfabetizadores iniciantes? Quais as dificuldades e desafios enfrentados pelo professor iniciante alfabetizador?

Em relação à primeira questão que diz respeito às estratégias no processo de indução dos professores alfabetizadores iniciantes foi possível concluir por meio das entrevistas realizadas que não há projeto ou programa sistemático voltado para receber os professores iniciantes e, isso incide em prejuízos significativos para o processo de ensino e aprendizagem, bem como para a saúde emocional dos professores. Afinal, nos seus primeiros anos de docência não possuem o domínio e o aporte necessários para arcar com todas as demandas do contexto escolar.

Nosso segundo questionamento foi acerca das dificuldades e desafios enfrentados pelo professor iniciante alfabetizador. A respeito dele, constatamos um ponto crucial que envolve o trabalho com os alunos deficientes, bem como com transtornos e dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, as entrevistadas destacaram a falta de habilidades para fazer intervenções pontuais para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e ainda prejuízos para os demais discentes das turmas, haja vista os problemas decorrentes de fatores comportamentais, culminando no abalo emocional e estresse das profissionais. Também foi possível mapear as fragilidades nas equipes gestoras, por não oferecerem subsídios e alternativas de estratégias para que pudessem amenizar as situações.

No que cerne às dificuldades, ainda podemos mencionar as que são de ordem decorrente da aprendizagem sobre a prática, considerando convergência de poucos elementos da teoria capazes de nortear as intervenções com os alunos, bem como em compreender as minúcias da alfabetização, a qual destacamos as hipóteses da escrita e da leitura. Algo que somente aos poucos e a partir das experiências sanam-se as lacunas. Além disso, não identificamos nas falas das participantes a constituição de um espaço de formação que fosse coletivo, comprometido com a construção do conhecimento produzido a partir da prática docente.

Apostamos na ideia de que os intercâmbios entre professores são uma ação promissora, pois há muitos profissionais experientes que poderiam contribuir para cooperar e qualificar o processo de formação dos demais. É de suma importância que as Redes de Educação ressignifiquem a recepção desses profissionais que adentram o contexto escolar com ausência de experiência, contudo, a questão deve abranger a criação de políticas públicas, envolvendo as esferas de nível Municipal, Estadual e Federal, considerando que as fragilidades estão postas no país e requerem investimentos que vislumbrem a qualidade social da educação.

Referências

- ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 42, n.145, p. 112-129, jan./abr. 2012.
- FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Interloquções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 505-524, abr./jun. 2016.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 2013. p. 31-61.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de ciências e educação**, Lisboa, n. 8, p. 07-22, jan./abr. 2009.
- NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.
- VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar - as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.
- WONG, Harry K. **Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving**. Tradução Adriana Teixeira Reis. “Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. NASSP Bulletin, v. 88, n. 638, March, 2004, p. 41-58.

Recebido em: 18/05/2021

Revisões requeridas em: 02/05/2022

Aprovado em: 04/07/2022

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 23 - Número 52 - Ano 2022
revistalinhas@gmail.com